

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Andressa Biancardi Puttin

**EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA BNCC: DIRETRIZES PARA PRÁTICAS
DISCURSIVAS MULTIMODAIS OU PARA UMA COLONIALIDADE DA
LINGUAGEM? DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL À INVESTIGAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE**

Belo Horizonte
2025

Andressa Biancardi Puttin

**EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA BNCC: DIRETRIZES PARA PRÁTICAS
DISCURSIVAS MULTIMODAIS OU PARA UMA COLONIALIDADE DA
LINGUAGEM? DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL À INVESTIGAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias.

Belo Horizonte

2025

P993e

Puttin, Andressa Biancardi.

Educação em língua inglesa na BNCC [manuscrito] : diretrizes para práticas discursivas multimodais ou para uma colonialidade da linguagem? De uma análise documental à investigação da prática docente / Andressa Biancardi Puttin. – 2025.

1 recurso online (217 f. : il., grafs., tabs.) : pdf.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 191-199.

Anexos: f. 200-217.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 5. Decolonialidade na educação – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA BNCC: DIRETRIZES PARA PRÁTICAS DISCURSIVAS MULTIMODAIS OU PARA UMA COLONIALIDADE DA LINGUAGEM? DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL À INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

ANDRESSA BIANCARDI PUTTIN

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 15 de maio de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Reinildes Dias - Orientadora

UFMG

Prof(a). Zaira Bomfante dos Santos

UFES São Mateus

Prof(a). Francis Arthuso Paiva

Coltec UFMG

Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy

UFMG

Prof(a). Eva dos Reis Araujo Barbosa

UFMG

Belo Horizonte, 15 de maio de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 10/06/2025, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias, Presidente de comissão**, em 10/06/2025, às 20:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eva dos Reis Araujo Barbosa, Professora do Magistério Superior**, em 11/06/2025, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Záira Bomfante dos Santos, Usuário Externo**, em 24/06/2025, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 24/06/2025, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4288801** e o código CRC **779D3151**.

Aos meus amados filhos Vander e Gabriel,
que preenchem minha vida com um amor profundo e
inexplicável.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me proporcionar sabedoria e força, guiando-me ao longo de todo o caminho deste estudo.

Aos meus filhos Vander e Gabriel, e meu marido Edson, pelo incentivo e compreensão das minhas ausências física e intelectual.

À minha mãe amada que, humildemente sem compreender meus estudos, sempre me incentivou a seguir em frente.

À Prof.^a Dr.^a Reinildes Dias, minha orientadora e parceira de estudo nesta pesquisa, expresso minha profunda gratidão por ter abraçado esta temática e acreditado neste projeto desde o início. Sou imensamente grata por seus ensinamentos, orientações e pela leitura atenta, que foram fundamentais para a concretização deste estudo. Além disso, agradeço pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento da escrita desta pesquisa. Sua trajetória acadêmica é uma inspiração para nós, professores da Educação Básica, buscarmos um ensino de língua inglesa transformador.

Aos professores membros da banca de defesa, expresso minha sincera gratidão por aceitarem, gentilmente, o convite para participar e por dedicarem seu tempo à leitura atenta do meu trabalho. Agradeço, ainda, ao Dr. Sávio Siqueira (UFBA) e ao Dr. Ronaldo Correia Gomes Junior (UFMG) pela participação no exame de qualificação, cujas valiosas contribuições foram acolhidas e se refletem nesta tese.

Aos professores de inglês da Educação Básica do município de São Mateus/ES, por terem contribuído com este estudo respondendo os formulários de pesquisa e compartilhando as experiências de suas práticas docentes.

Aos professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelas preciosas contribuições durante as disciplinas ministradas no período de estudo do doutorado.

À CAPES, por fomentar bolsas de estudos para os programas de pós-graduação das universidades federais do país e, por fornecer a ajuda necessária para o desenvolvimento desta pesquisa científica.

Peçam, e lhes será dado! Procurem, e encontrarão! Batam, e abrirão a porta para vocês! Pois todo aquele que pede, recebe; quem procura, acha; e a quem bate, a porta será aberta.

MATEUS 7, 7-8.

RESUMO

A expansão da língua inglesa tem sido significativa nas últimas décadas, impulsionada principalmente pelo avanço tecnológico e pela globalização. Seu crescimento e diversificação linguística têm refletido cada vez mais a influência dos diversos falantes ao redor do mundo, enriquecendo o idioma com uma variedade de repertórios linguístico-culturais. Recentes pesquisas têm enfatizado a importância do ensino do inglês, centrado em práticas sociais e nos elementos discursivos e multimodais, os quais estão culturalmente associados à linguagem contemporânea. Esta abordagem é vital para oferecer aos estudantes uma formação cidadã através de uma educação que promova justiça e igualdade. No contexto da educação brasileira, o ensino de línguas, especialmente o inglês, tem buscado ir além da abordagem tradicional, uniforme e monótona, abrindo espaço para a diversidade, criatividade e valorização das novas identidades. Como resultado, reformas curriculares e políticas linguísticas têm produzido documentos que regulamentam a Educação Básica, sendo o mais recente deles a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2018. Este documento normativo não apenas aborda os aspectos pedagógicos da educação, mas também é permeado por relações de poder, influências políticas e ideológicas. Diante deste cenário, pautados no nosso referencial teórico (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS *et al.*, 2020; HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010; QUIJANO, 2007; VERONELLI, 2021; entre outros), buscamos investigar se as diretrizes normativas da BNCC para o Componente Curricular Língua Inglesa orientam a aprendizagem de inglês de forma a promover uma educação linguístico discursiva-multimodal e crítica ou se, ao contrário, reforçam uma visão colonialista da língua. Além disso, a pesquisa analisa o impacto dessas diretrizes na prática docente dos professores de inglês em São Mateus/ES e na produção do livro didático *Bridges* (2022). Para tanto, o estudo, de caráter exploratório e qualitativo, foi desenvolvido por meio de análise documental e um questionário on-line composto por perguntas fechadas ou dicotômicas. O objetivo foi investigar a fundamentação teórica e as orientações de aprendizagens assumidas pela BNCC, bem como seus desdobramentos na prática docente e na elaboração do *Bridges*. Nossas análises revelam que, apesar de a BNCC tentar desterritorializar o inglês e reconhecer a presença de diversos repertórios linguístico-culturais, adota uma vertente neoliberal, promovendo a aprendizagem por meio de uma abordagem técnica e estrutural da língua. Essa lógica de ensino impõe desafios

aos autores de livros didáticos, considerando as contribuições dos estudos contemporâneos da linguagem, e, conseqüentemente, impacta negativamente a prática docente dos entrevistados.

Palavras-chave: BNCC; ensino de língua inglesa; multimodalidade; decolonialidade; prática docente.

ABSTRACT

The expansion of the English language has been significant in recent decades, driven mainly by technological advancements and globalization. Its growth and linguistic diversification increasingly reflect the influence of various speakers worldwide, enriching the language with a wide range of linguistic and cultural repertoires. Recent research has emphasized the importance of English language teaching centered on social practices and discursive and multimodal elements, which are culturally associated with contemporary language use. This approach is essential to providing students with a citizenship-oriented education that promotes justice and equality. In the context of Brazilian education, language teaching, especially English, has sought to move beyond a traditional, uniform, and monotonous approach, making room for diversity, creativity, and the appreciation of new identities. As a result, curriculum reforms and language policies have produced documents that regulate Basic Education, the most recent being the 2018 BNCC (National Common Curricular Base). This normative document not only addresses the pedagogical aspects of education but is also shaped by power relations, political influences, and ideological perspectives. Given this scenario, based on our theoretical framework (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS *et al.*, 2020; HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010; QUIJANO, 2007; VERONELLI, 2021; entre outros), we seek to investigate whether the BNCC's normative guidelines for the English Language Curriculum Component guide English learning in a way that fosters a discursive-multimodal and critical linguistic education or, conversely, reinforce a colonialist view of the language. Additionally, the research analyzes the impact of these guidelines on the teaching practices of English teachers in São Mateus/ES and on the development of the Bridges (2022) textbook. To this end, this exploratory and qualitative study was conducted through document analysis and an online questionnaire consisting of closed-ended and dichotomous questions. The objective was to examine the theoretical foundation and learning guidelines adopted by the BNCC, as well as their implications for teaching practices and the development of Bridges. Our analyses reveal that, despite the BNCC's attempt to deterritorialize English and acknowledge the presence of diverse linguistic and cultural repertoires, it adopts a neoliberal perspective, promoting learning through a technical and structural approach to the language. This learning framework challenges textbook authors,

considering the contributions of contemporary language studies, and consequently, negatively impacts the teaching practices of the interviewed educators.

Keywords: BNCC; english language teaching; multimodality; decoloniality; teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Práticas linguístico-discursivas multimodais	23
Figura 2: Histórico de formação dos professores de Língua Inglesa.....	33
Figura 3: Conceitos relevantes a esta pesquisa	35
Figura 4: Percorso histórico da construção da BNCC	42
Figura 5: Capa das DCNs	45
Figura 6: Os dois “multis” dos Multiletramentos	56
Figura 7: Os três elementos do <i>design</i>	61
Figura 8: Pedagogia dos Multiletramentos: nova terminologia	62
Figura 9: Descrição dos processos de conhecimento pelo <i>design</i>	64
Figura 10: Abordagem dos Multiletramentos.....	65
Figura 11: Modos semióticos.....	69
Figura 12: Recursos gráficos e semióticos.....	70
Figura 13: Sinalização para entrada do supermercado Morrisons	71
Figura 14: Principais características do estudo qualitativo	91
Figura 15: Métodos de validação adotados nesta pesquisa.....	99
Figura 16: Pontos turísticos de São Mateus/ES	101
Figura 17: Escola de Ensino Fundamental em São Mateus/ES.....	102
Figura 18: Competências específicas de Língua Inglesa para o EF na BNCC	114
Figura 19: Articulação das unidades de estudo às competências da BNCC.....	121
Figura 20: Orientações ao professor em <i>Bridges</i>	122
Figura 21: Descritores de avaliação do CEFR alinhados às práticas de linguagens das unidades do <i>Bridges</i>	126
Figura 22: Atividades textuais em <i>Bridges</i>	128
Figura 23: Atividades que promovem a criticidade em <i>Bridges</i>	130
Figura 24: Práticas de letramentos críticos em diversos contextos socioculturais ..	132
Figura 25: Relação dos eixos de conhecimentos de LI aos níveis A1 e A2	135
Figura 26: Elementos que influenciaram a escolha do livro didático de inglês do PNLN 2024 em São Mateus/ES.....	140
Figura 27: Atividades de prática de linguagem oral.....	148
Figura 28: Pensamento crítico em atividades de prática oral	149

Figura 29: Exemplos de atividades de prática auditiva	150
Figura 30: Orientações em <i>Bridges</i> acerca dos multiletramentos	155
Figura 31: Atividades em <i>Bridges</i>	157
Figura 32: Eixos organizadores de Língua Inglesa da BNCC	163
Figura 33: Atividades articuladas às práticas de escrita e oralidade.....	167
Figura 34: Exemplo de atividade de prática escrita.....	172
Figura 35: Orientações aos professores para a habilidade do eixo conhecimentos linguísticos.....	175
Figura 36: Eixo Dimensão Intercultural em <i>Bridges</i>	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes	103
Gráfico 2: Formação acadêmica e titulação mais alta.....	104
Gráfico 3: Tempo de atuação como professor de inglês	104
Gráfico 4: Quantidade de professores que usam o livro didático nas aulas de inglês.....	137
Gráfico 5: Atribuição de dificuldades em trabalhar com o livro <i>Bridges</i>	137
Gráfico 6: Quantidade de professores que exploram o Manual do Professor do <i>Bridges</i>	138
Gráfico 7: Orientações aos docentes no manual do professor do <i>Bridges</i>	139
Gráfico 8: Recursos disponíveis na escola para as aulas de inglês.....	143
Gráfico 9: Prioridade de ensino nas aulas de inglês.....	158
Gráfico 10: Possibilidades a partir do estudo da Língua Inglesa.....	160
Gráfico 11: Eixos organizadores que predominam nas práticas docentes.....	166
Gráfico 12: Conhecimento dos professores da rede municipal sobre a BNCC	182
Gráfico 13: Visão dos docentes sobre a oferta da LI no município	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Filtros de busca por teses e dissertações	36
---	----

Tabela 2: Técnicas de coletas de dados características das abordagens qualitativas	92
Tabela 3: Comunicação no eixo Dimensão Intercultural	151

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFR - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*, em inglês)

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ILF – Inglês como Língua Franca

FL – Fundação Lemman

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

LE – Língua Estrangeira

LEs – Línguas Estrangeiras

LF – Língua Franca

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*, em inglês)

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Justificativa e formulação do problema	30
Objetivo geral	37
Objetivos específicos	37
Organização da tese	38
1 – PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	41
2- AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E DA SEMIÓTICA SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA	52
2.1 – Breve contextualização sobre alfabetização no ensino tradicional	53
2.2 – Letramentos na comunicação multimodal da era digital	55
2.2.1 – Os Multiletramentos	55
2.3 – Semiótica Social Multimodal	66
3 – AS PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS	75
4 – METODOLOGIA	89
4.1 – O estudo qualitativo e as técnicas de coleta de dados adotadas nesta tese	89
4.2 – Considerações sobre a ética na pesquisa	94
4.3 – Validação dos dados	97
4.4 – Situando o contexto de pesquisa	100
4.5 – Participantes	102
4.6 – Procedimentos de Análise de Dados	105
5 – ANÁLISES	108
5.1 – BNCC: Uma proposta de aprendizagem pautada em competências e habilidades	109

5.2 – Implicações de aprendizagem no Componente Curricular Língua Inglesa na BNCC: destaque no inglês como língua franca e nos multiletramentos	144
5.3 – Desdobramento dos eixos organizadores em conteúdos e habilidades	162
CONCLUSÃO	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	201
ANEXO 2: Questionário de pesquisa.....	204
ANEXO 3: Ata da escolha do livro didático do PNL D 2024 para os Anos Finais do Ensino Fundamental do município de São Mateus/ES.....	212
ANEXO 4: Resumo da reunião para unificação da escolha do livro didático de Língua Inglesa de São Mateus/ES (2023)	216

INTRODUÇÃO

Contextualizando a temática

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo.

Círculo de Bakhtin, 2004 [1929].

A humanidade vive em constante evolução e transformação e, conseqüentemente, esse processo tem se refletido no desenvolvimento histórico da comunicação, pois nas palavras de Bakhtin (2004 [1929], p. 136), “[...] nada pode permanecer estável [...]”. Segundo Basso e May (2014), a linguagem é considerada uma das maiores criações do homem, pois “[...] comparadas a [ela], todas as outras [...] têm sua importância diminuída, já que tudo o que conquistamos depende e se origina dela [...]” (BASSO; MAY, 2014, p. 13). Pode parecer tão natural e trivial o uso da comunicação na vida cotidiana que muitas vezes atribuímos mais valor a outras grandes criações tecnológicas, como a internet por exemplo, sem perceber como foi possível o avanço de tecnologias ou recursos comunicativos e interativos por meio da linguagem.

Nesse sentido, mesmo antes do surgimento da linguagem verbal e da escrita convencional, o ser humano já construía significado e se comunicava por meio de diferentes formas expressivas, como gestos, imagens, sons e objetos — práticas que remontam a cerca de 100 mil anos. Kalantzis *et al.* (2020) denominam os momentos históricos de evolução da linguagem de “três globalizações”. Segundo os autores, a **primeira globalização** corresponde a uma fase marcada por uma civilização sinestésica, na qual a comunicação ocorria por meio de múltiplos modos de significação — como gravuras em pedra, gestos, uso do espaço e do tato —, uma vez que, na ausência da escrita alfabética ou em caracteres, os povos recorriam a diferentes manifestações sensoriais para se expressar e interagir.

O início da escrita marcou a **segunda globalização**, sendo um divisor de águas entre o momento pré-histórico e o início da história registrada. Inicialmente, foi uma ferramenta elitista usada para redigir textos relacionados à lei ou à religião, ou até mesmo para servir como instrumento de controle para manter registros de propriedade. Posteriormente, a partir da invenção da imprensa, impulsionada pela industrialização e produção de produtos manufaturados ao redor do mundo, essa ferramenta de comunicação tornou-se um instrumento de propagação da educação de massa institucionalizada, com o surgimento das línguas nacionais tendendo a padronizar e homogeneizar significados. Com a conquista de grandes partes do mundo por países poderosos, o processo de expansão linguística se espalhou, inclusive com o inglês. Já no final do século XX e início do século XXI, o mundo, tendo avançado na modernização, vivenciou transformações na comunicação com o surgimento das novas tecnologias digitais: isso marcou a **terceira globalização**.

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação transformou os modos como os significados são produzidos e reproduzidos, estreitando caminhos entre diversas culturas e favorecendo o que Kalantzis *et al.* (2020) chamam de **multilinguismo globalizado** — isto é, a coexistência e interação de múltiplas línguas em um contexto global impulsionado por fatores como migração, comunicação digital e interconexões econômicas e culturais. Nesse cenário, as línguas deixam de ser vistas como sistemas isolados e passam a ser compreendidas como recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam para atuar em diferentes contextos sociais, profissionais e tecnológicos. A escrita, assim, perde seu lugar de privilégio como o modo mais eficaz de comunicação e cede espaço a práticas multimodais que retomam características da primeira era da globalização, com a alternância entre diferentes modos de significação. Portanto, “após uma era de padronização, homogeneização e assimilação [segunda globalização], até mesmo a língua imperial global do mundo moderno, o inglês, apresenta divergências internas [...]” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 47), devido à diversidade semiótica, social e cultural atribuída aos seus diversos falantes.

Assim como o processo de evolução da comunicação, a língua tem evoluído ao longo da história, manifestando-se ideologicamente por meio de seus falantes para além de um sistema estrutural linguístico estático, mas como uma prática social. Esse pensamento partiu de Bakhtin (2004) [1929] que, por meio de uma perspectiva enunciativo-discursiva dialógica, concebeu o processo de uso da linguagem divergente da visão estruturalista que entendia a língua como um sistema de códigos. Na visão do filósofo russo, a língua não se restringe a um conjunto de signos organizada estruturalmente, que pode ser entendida dissociada de um contexto, mas implica considerar os indivíduos e o meio social na qual encontra-se inserida.

Dessa forma, partindo da noção dialógica da língua como prática social, histórica e cognitiva, Bakhtin (1992) [1979] entendeu que só é possível nos comunicar por meio de textos materializados por algum gênero textual (oral ou escrito). Assim, se “[...] privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua [...]” (MARCUSCHI, 2002, p. 3). Nesse contexto, interagimos e construímos significado através de diferentes composições textuais. Essas representações sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua composição, sendo, portanto, multimodais (GUALBERTO; SANTOS, 2019).

A multimodalidade, termo cunhado por Gunther Kress, é uma abordagem fundamentada na teoria da Semiótica Social, que teve origem com o lançamento do livro *Social Semiotics* (1988), de Hodge e Kress. Na visão de Kress (2010), a multimodalidade envolve a produção de significados e a interação social. A unidade central dessa abordagem é o signo, presente em todos os modos semióticos, os quais produzem significados por meio das escolhas que fazemos. Assim, os significados emergem no ambiente social e nas interações sociais. Posteriormente a Hodge e Kress (1988), a multimodalidade também passou a ser considerada um dos aspectos fundamentais na construção de significados, conforme destacado pela teoria dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

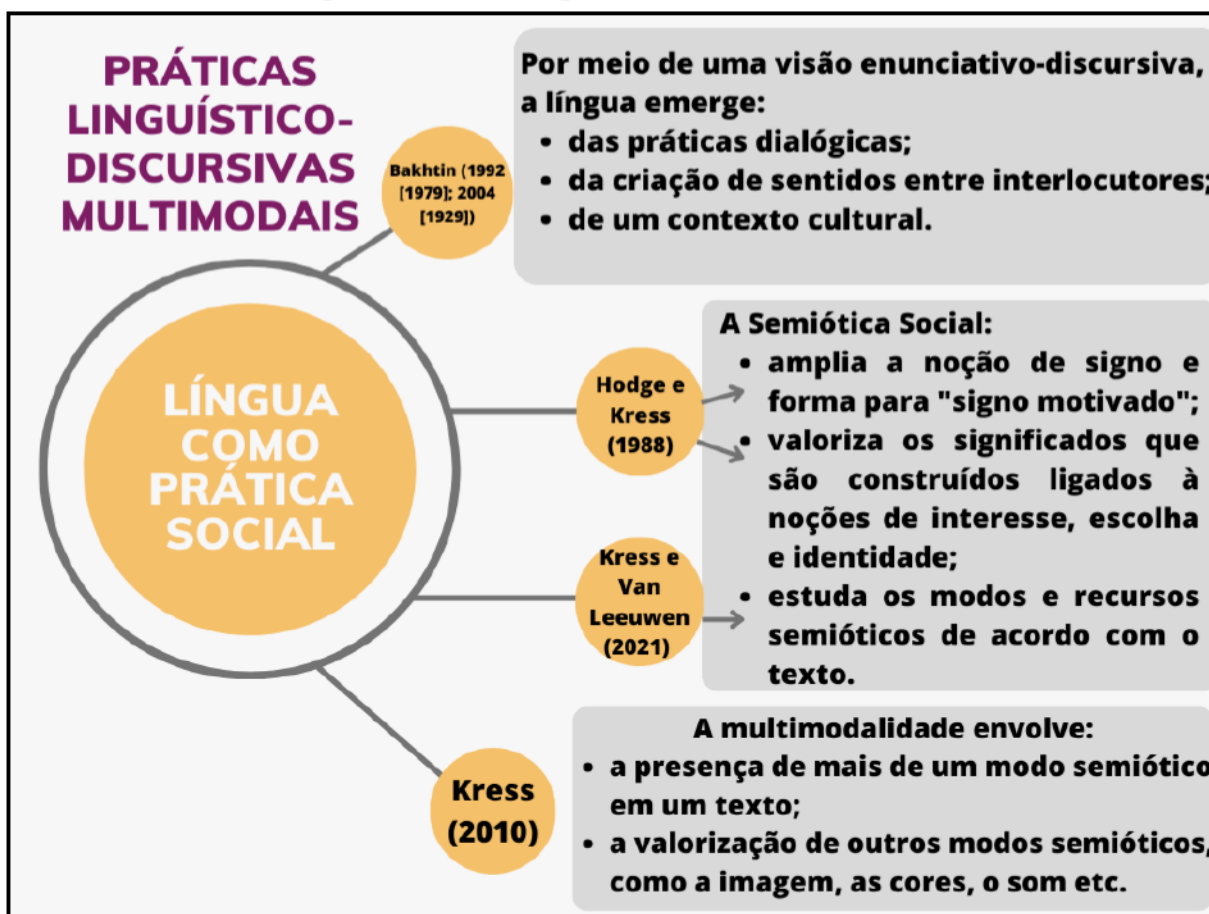
Nesse contexto, Kress entende que “o modo é um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para produzir significado [...]” (KRESS,

2010, p. 79)¹ e que são usados na representação (ação de pensar) e comunicação (ação de interagir), por meio das imagens, da escrita, do *layout*, dos gestos, dos sons, dos objetos 3D, entre outros, que são orquestrados de acordo com o interesse de seu produtor e se materializam nos diversos gêneros textuais pelos quais nos comunicamos. A presença ubíqua de imagens, cores e recursos tipográficos nos textos contemporâneos levaram Kress e Van Leeuwen (2021) [1996] a desenvolverem os estudos da Gramática do *Design Visual* (GDV), ancorada, em parte, na Linguística Sistêmico Funcional (LSF), do linguista Michael Halliday, desenvolvida a partir da década de 60.

A LSF de Halliday é uma teoria da linguagem como sistema de construção de significados e uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistêmica de padrões linguísticos. Implica compreender o funcionamento da linguagem em uso como um sistema de comunicação humana, por meio da interação social, na qual a comunicação se dá entre as pessoas e suas relações com a comunidade na qual fazem parte (HALLIDAY, 2014 [1985]). Na figura 1, podemos observar, em síntese, as principais contribuições de alguns pesquisadores aqui mencionados sobre as práticas linguístico-discursivas multimodais da linguagem que apoiarão este estudo.

¹ Nossa tradução de: "Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning [...]" (KRESS, 2010, p. 79).

Figura 1: Práticas linguístico-discursivas multimodais



Fonte: elaboração própria

A partir dessas considerações, entendemos que o estudo de uma língua deve partir de uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2004 [1929]), sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991), na qual a língua em uso se constrói pela interação social, e não por meio de um sistema abstrato e homogêneo. Por esse viés, podemos verificar como a expansão da língua inglesa tem ocorrido nos últimos anos. Esse fenômeno, impulsionado pela globalização e pela evolução tecnológica, tem possibilitado a comunicação por diversos grupos linguísticos em diferentes domínios culturais, econômicos e sociais, resultando em um movimento que

[...] tem envolvido pessoas levando suas línguas de herança para novos lugares e desenvolvendo repertórios que não eram tradicionalmente parte de sua comunidade. A evolução tecnológica tem facilitado a interação entre

grupos linguísticos e oferecido novos recursos para o entrosamento de linguagens [...] (CANAGARAJAH, 2013, p. 2)².

Nesse sentido, entendemos que a língua inglesa, embora frequentemente associada aos países economicamente desenvolvidos do Norte Global que a têm como língua materna, não é propriedade de nenhuma nação. Ela pertence à comunidade dos falantes que a usam enquanto meio de comunicação, que a utilizam para manifestarem-se por meio dela, atribuindo-lhe suas subjetividades através dos sentidos e significados compartilhados dentro de uma mesma comunidade linguística (RAJAGOPALAN, 2009).

De fato, é notável o lugar de evidência que o inglês tem ocupado no âmbito global, considerando o avanço tecnológico e a expansão dos meios de comunicação e informação. É a língua mais compartilhada na internet, nas mídias sociais, nos espaços públicos (aeroportos, restaurantes, hotéis etc.), enfim, é o idioma mais comumente utilizado como meio de se conectar com pessoas do mundo todo para o compartilhamento de informações e comunicação. Segundo Crystal (2003), intitular a língua inglesa como global traz duas implicações: a **primeira** se refere aos seus falantes como língua materna. Eles podem se sentir orgulhosos pela forma como esse idioma está se espalhando ao redor do mundo e por ser tão bem-sucedido, porém “[...] esse orgulho pode ser tingido com preocupação ao perceber que pessoas de outros países podem não querer [usá-lo] da mesma forma [...] e estão mudando para se adequarem a si mesmos [...]” (CRYSTAL, 2003, p. 2)³.

Dessa forma, a visão de pertencimento e de soberania de países cuja língua materna é o inglês se descontrói perante o multiculturalismo e a diversidade com os quais os seus diversos falantes se manifestam por meio de suas subjetividades, carregando seus valores ideológicos, modificando-a social e culturalmente. A língua

² Nossa tradução de: “[...] has involved people taking their heritage languages to new locales and developing repertoires that were not traditionally part of their community. Technological developments have facilitated interactions between language groups and offered new resources for meshing languages [...]” (CANAGARAJAH, 2013, p. 2).

³ Nossa tradução de: “[...] your pride may be tinged with concern, when you realize that people in other countries may not want to use the language in the same way [...] and are changing it to suit themselves [...]” (CRYSTAL, 2003, p. 2).

é viva e evolui com o tempo e sua evolução não pode ser sistematizada; não é um produto acabado, que se transmite de geração a geração.

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram [nas interações sociais por meio dela] [...] (BAKHTIN, 1981, p. 108).

Nesse contexto, podemos perceber que a expansão do inglês como língua global está diretamente associada aos seus diversos falantes que se apropriam dela como meio de comunicação, o que nos leva a refletir sobre a **segunda** implicação pontuada por Crystal (2003). Se o inglês não é sua língua materna, você ainda pode se sentir motivado a aprendê-lo, “[...] porque você sabe que vai colocá-lo em contato com mais pessoas do que qualquer outro idioma [...]” (CRYSTAL, 2003, p. 3)⁴. Essas implicações pontuadas por Crystal (2003) nos provocam a entender o papel que o inglês ocupa para o ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica brasileira. Ancorada em Kachru, Jordão (2004) aponta que o Brasil está entre os países do Círculo de Expansão, “[...] em que o inglês é aprendido, como língua estrangeira para contato com o mundo exterior [...]” (JORDÃO, 2004, p. 5), carregada, dessa forma, de toda a superioridade cultural, histórica, moral e econômica dos países desenvolvidos onde ela é falada e ensinada como primeira língua (Estados Unidos, Austrália, entre outros) ou como segundo idioma oficial (Índia, Nigéria, entre outros).

Portanto, o ensino e aprendizagem da língua inglesa é um grande desafio no contexto da Educação Básica brasileira. Embora o inglês seja um idioma que ofereça inúmeras possibilidades de intercâmbio cultural na sociedade contemporânea, sua disseminação também pode refletir a imposição cultural e econômica dos países onde ele é falado como língua materna. Essa expansão e imposição da Língua Inglesa (LI) já tem sido refletida em alguns documentos legais no Brasil, como a Lei

⁴ Nossa tradução de: “[...] because you know it will put you in touch with more people than any other language [...]” (CRYSTAL, 2003, p. 3).

n. 13.415 de 2017, que torna obrigatória a oferta do inglês como única língua no currículo escolar⁵, desconsiderando outros idiomas como o espanhol, por exemplo.

É importante destacar que o contexto educacional brasileiro tem passado por significativas alterações curriculares desde a década de 1990. Essas mudanças foram motivadas por um intenso processo de modernização da produção e alterações no contexto econômico mundial, em busca de uma base tecnológica atualizada e novas modalidades de organização e gestão (MALANCHEN, 2016). Mais recentemente, em 2018, tivemos uma nova proposta de reforma educacional para a Educação Básica com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que em caráter normativo vem estabelecer um documento que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos do autor).

Diante disso, a problematização acerca de quem determina essas “aprendizagens essenciais” revela uma tensão central no debate sobre a BNCC: até que ponto o que é considerado essencial atende às necessidades de formação crítica dos sujeitos ou, ao contrário, responde às demandas do mercado e à lógica da produtividade?

Sabemos que a BNCC não é um documento pronto, mas uma referência para a elaboração de propostas curriculares nos âmbitos federal, estadual e municipal. Como mencionado anteriormente, trata-se de um documento normativo. Além disso, não podemos ignorar o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade justa e equitativa, bem como na formação do indivíduo. Isso implica reconhecer as relações de poder que a permeiam, uma vez que a educação desempenha, simultaneamente, o papel de instrumento de promoção da justiça e de

⁵Art. 26. § 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, disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26§5. Acesso em: 15 mai. 2022.

meio de dominação, servindo a interesses políticos ligados à manutenção do poder e do capital (BRANCO *et al.*, 2018). Afinal, a escola é a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho (APPLE, 2006). Ela é o espaço de produção do conhecimento, de compartilhamento da cultura e de interação social, mas também reflete os mecanismos de legitimação dos processos produtivos contemporâneos e dos interesses mercadológicos (BRANCO *et al.*, 2018). Dessa forma, a escola acaba por reproduzir e legitimar desigualdades.

Nesse contexto, a BNCC propõe uma estrutura curricular que visa garantir aprendizagens essenciais a todos os alunos, adotando uma abordagem baseada em competências e habilidades. A fim de assegurar essas aprendizagens ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7), a BNCC assume essa abordagem de ensino para todos os componentes curriculares, o que nos remete à lógica de aprendizagem técnica e estrutural. Essa escolha justifica-se pelo domínio dos conhecimentos e valores necessários “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, com o intuito de formar indivíduos mais flexíveis e dinâmicos para se adaptarem às diversidades de um mundo globalizado e para as demandas do mercado de trabalho, a BNCC, ao buscar a implementação de aprendizagens gerais, por meio de competências e habilidades pré-estabelecidas, pode levar a uma padronização curricular e, com o intuito de garantir uma qualidade e equidade na educação, remeter a um processo de reprodução. Essa abordagem nos distancia dos estudos contemporâneos da linguagem como a teoria dos multiletramentos, que foi um dos pilares teóricos adotado pelo Componente Curricular Língua Inglesa (BNCC) para fundamentar o ensino e aprendizagem desse idioma.

Com efeito, “na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de significação, incluindo a língua escrita, são consideradas processos dinâmicos de transformação e, não processos de reprodução [...]” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 177). Assim, o trabalho com letramentos na escola como construção de significados, não

se reduz a competências e habilidades como propõe a BNCC, mas deve contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, indivíduos com sensibilidade aberta às diferenças, que podem negociar e assumir riscos em diferentes contextos e tipos de comunicação.

Para tanto, é necessário analisarmos criticamente as implicações de poder e os direcionamentos que a BNCC aponta para as aprendizagens essenciais na área das linguagens, especialmente para o Componente Curricular Língua Inglesa. Nesse documento normativo, o processo de aprender esse idioma se apoia em uma perspectiva de educação linguística⁶ que tem três implicações básicas: o foco na função social e política do inglês, propondo a noção de **língua franca**, a ampliação da visão de letramento para **multiletramentos** e a demanda por uma relativização de crenças sobre a língua na sua relação com as **abordagens de ensino e os conceitos como correção, precisão e proficiência**.

Em relação à primeira implicação, ao criticar o conceito de língua estrangeira e propor a concepção de inglês como língua franca (ILF), a BNCC prioriza o foco na função social e política do idioma, na qual a “[...] língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...]” (BRASIL, 2018, p. 241). A ideia de LF refere-se ao uso de uma língua comum como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. No caso do inglês, ele desempenha um papel significativo como LF em muitos contextos internacionais, como negócios, diplomacia, turismo, entre outros.

Portanto, ao adotar a concepção de língua franca, torna-se fundamental descartar a noção de um modelo único e ideal de inglês a ser seguido. A variedade de sotaques, expressões e formas de comunicação deve ser reconhecida e valorizada, pois reflete a riqueza da língua e a capacidade dos falantes de interagir

⁶ A BNCC conceitua a aprendizagem da língua inglesa por meio da “educação linguística” como uma maneira de propiciar ao aluno novas formas de engajamento e participação no mundo social globalizado e plural, em que as fronteiras estão difusas e contraditórias, bem como o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento esperado, o que inclui agenciamento crítico para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar possibilidades de interação e mobilidade, inclusive nos estudos (BRASIL, 2018).

entre si. No entanto, embora a BNCC priorize o inglês como LF e não enfatize a proficiência linguística como objetivo central, alguns conteúdos sugeridos nos quadros didáticos divergem desse princípio, ao incluírem, por exemplo, o estudo da pronúncia (BRASIL, 2018, p. 250). Além disso, observa-se que a maioria dos livros didáticos do PNLD destinados ao ensino de inglês adota predominantemente a variante estadunidense, atribuindo um status privilegiado ao repertório linguístico dos Estados Unidos em detrimento da diversidade cultural de outros países onde a língua é falada. Essa abordagem pode reforçar a hegemonia de uma cultura sobre as demais, comprometendo a valorização da pluralidade linguística e cultural e, assim, afastando-se da concepção de inglês como língua franca.

A segunda implicação, que diz respeito à ampliação da visão de letramento para os multiletramentos, busca valorizar as práticas sociais do mundo digital, impulsionada pelos seus falantes multilíngues, como evidenciado pela BNCC (2018). Embora a teoria dos multiletramentos, a partir das discussões do *New London Group* (1996), valorize as diversas práticas sociais no processo de comunicação e informação, principalmente pelo surgimento acentuado das novas comunicações tecnológicas e digitais, ela não se restringe às práticas do mundo digital. As novas práticas de comunicação, por meio de uma língua adicional, devem ser entendidas como uma oportunidade de valorizar e expandir os conhecimentos do aprendiz para além dos conhecimentos linguísticos, como salientado por essa teorização de 1996. Segundo os pesquisadores que a lançaram, ampliar para os multiletramentos implica valorizar e considerar as diversidades sociais e culturais em conjunto com os diferentes modos semióticos nas manifestações orais ou escritas de quem produz ou expressa significados.

Na BNCC, a orientação para o ensino por meio dos multiletramentos contempla, de certa forma, a diversidade cultural, porém ignora ou não valoriza a multimodalidade (KRESS, 2010), um aspecto importante inerente aos textos da era contemporânea, ligado à Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988). Isso, porém, pode ser repensado por meio das abordagens de ensino, que é a terceira implicação para o componente curricular da língua inglesa.

Nessa terceira implicação, a BNCC, associada ao conceito de educação linguística, enfatiza o ensino da língua inglesa por meio da visão de LF e compreende que, para romper com a visão de um inglês padronizado, preciso e proficiente, será necessária uma atitude docente “[...] de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua [...]” (BRASIL, 2018, p. 242). Para tanto, é relevante entendermos que o ensino/aprendizagem desse idioma aconteça por meio de uma visão de linguagem/aprendizagem como ação social (DIAS; SILVA, 2019), na qual a proposta curricular (BNCC) possa assumir o compromisso de ir além da aprendizagem de conhecimentos linguísticos ou da reprodução de uma língua hegemônica, ignorando o contexto dos aprendizes.

Sabemos que “[...] os benefícios da capacidade de comunicação em diferentes línguas estrangeiras são inestimáveis no mundo globalizado do século XXI” (DIAS, 2010, p. 12), e essa expansão do inglês como meio de comunicação e informação global deve ser uma ferramenta que possa auxiliar o trabalho docente. Afinal, a crítica não deve ser em ter uma língua colonizadora ou que represente a suposta soberania de países desenvolvidos, mas nas implicações e nos usos a que esse processo nos levará. Assim, acreditamos que, a fim de contribuir com a formação de cidadãos para um “[...] mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]” (BRASIL, 2018, p. 241), por meio de uma educação linguística, consciente e crítica, como propõe a BNCC, é primordial considerar os aspectos discursivos e multimodais, culturalmente associados, da linguagem contemporânea.

Justificativa e formulação do problema

Como dito anteriormente, a BNCC parte de uma perspectiva de educação linguística como caráter formativo, ao apresentar as três implicações para o ensino e aprendizagem do Componente Curricular Língua Inglesa. A fim de compreender essa perspectiva, nos ancoramos em Bagno e Rangel (2005). Segundo os autores, esse conceito se refere a um

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento

de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre os demais sistemas semióticos [...] (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Esses autores entendem, pois, que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, por meio de interações familiares, e são, posteriormente, sistematizadas em ambientes formais de aprendizagem, como acontece no contexto escolar. Essa perspectiva nos remete a uma aprendizagem que pode ser semioticamente construída nos diversos contextos sociais e culturais. Ademais, prioriza a valorização da identidade cultural dos indivíduos, possibilitando a ampliação de seus repertórios linguísticos e semióticos por meio de uma aprendizagem construída através das interações nas práticas sociais. Dessa forma, o conceito de educação linguística se distancia de uma aprendizagem de língua na visão de linguagem estrutural, e acolhe as práticas linguísticas e discursivas multimodais.

A BNCC elegeu uma perspectiva de educação linguística para o Componente Língua Inglesa, embora não deixe claro o aporte teórico ao qual coaduna. Por sua vez, esta investigação, pautada no conceito de Bagno e Rangel (2005), corrobora com Duboc (2016) por afirmar que é notável o conflito epistemológico entre o texto introdutório e sua aplicação nos quadros de conteúdos, desdobrados em competências e habilidades. Teoricamente, o documento assume uma abordagem de aprendizagem que transcende as fronteiras culturais e linguísticas dos países de língua inglesa, adotando a perspectiva de língua franca e questionando o "modelo ideal de falante" (BRASIL, 2018, p. 241). Porém, na prática, propõe quadros de conteúdos relacionados à língua inglesa que priorizam a padronização, como "pronúncia" (BRASIL, 2018, p. 250), alinhados à aprendizagem de habilidades específicas e não à compreensão cultural mais ampla, dissociando a aprendizagem da LI do conceito de educação linguística e remetendo a um modelo expositivo, no qual o conhecimento é transmitido e não construído pelas inter-relações de aprendizagem (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Ressaltamos que a BNCC é o documento que normatiza de forma sistemática o ensino institucionalizado da Educação Básica e impacta, consideravelmente, as

propostas curriculares dos estados e municípios, bem como a elaboração e produção dos materiais didáticos por meio dos editais que regem os critérios para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Diante desse cenário, é crucial reconhecer que são os professores que estão na linha de frente, lidando diariamente com as práticas em sala de aula e sendo diretamente afetados pelas mudanças curriculares. Afinal, a BNCC não se resume a um simples guia para o trabalho docente; ela possui caráter normativo que prescreve as práticas educativas em todo o país.

Portanto, consideramos pertinente compreender os direcionamentos e as possíveis implicações dessa diretriz curricular nacional para a prática docente e para a elaboração do livro didático, que pode ser um recurso a ser usado para enriquecer a aprendizagem e facilitar o trabalho do professor. Em uma breve investigação sobre um contexto educacional específico, a Prefeitura Municipal de São Mateus/ES, identificamos que a nossa pesquisa pode ser relevante para contribuir com o ensino mais significativo de língua inglesa local, em particular para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o que nos motivou a desenvolver esta investigação.

Em visita junto à Secretaria de Educação do município de São Mateus, percebemos a real necessidade de buscar respostas para nossas inquietações. Atualmente, 25 professores de LI compõem o sistema educacional municipal e orientam seu trabalho por uma proposta curricular que foi elaborada em 2019⁷, com base no currículo estadual⁸, que, por sua vez, se fundamentou nas orientações da BNCC.

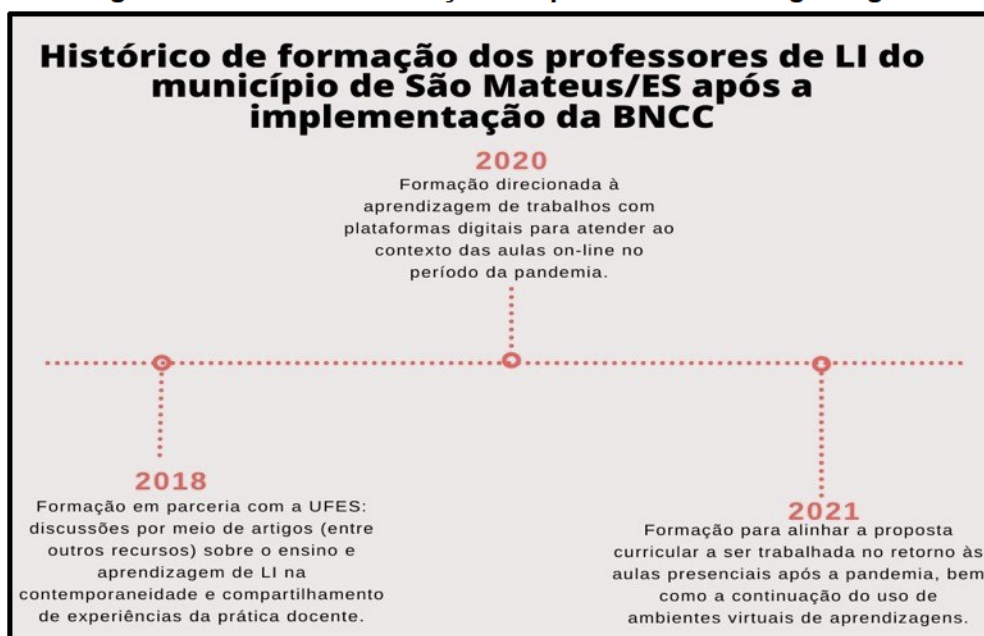
Desde então, os agentes educacionais do município, incluindo o secretário de educação, têm utilizado esse programa como plano de ensino, sem promover um

⁷ O programa de ensino de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Mateus/ES está disponível no Google Drive e pode ser acessado por meio do link: https://drive.google.com/file/d/1h6ZYF0JI0EwFwaKFxdetb-oJOybAEtEd/view?usp=share_link.

⁸ O currículo estadual do Espírito Santo da área de Linguagens (Arte, Educação Física e Língua Inglesa) dos anos finais do Ensino Fundamental pode ser acessado por meio do site: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/04/Curriculo-ES-2020-Vol-08-Ensino-Fundamental-Anos-Finais-Área-de-Linguagens-Arte-Educação-Física-e-Língua-Inglesa-Miolo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

momento de diálogo coletivo com os professores para que possam compreender e problematizar as normatizações da BNCC. Conforme indicado pelas últimas formações realizadas com os professores de Língua Inglesa (Figura 2), observa-se a ausência de ações de formação continuada que fomentem reflexões críticas sobre o programa curricular em uso. As formações oferecidas têm priorizado demandas mais urgentes, como ocorreu durante a pandemia, quando a rede de educação enfrentou um colapso. Somente em 2021 surgiu uma oportunidade para o alinhamento da proposta curricular, mas de forma fragmentada, devido ao retorno das aulas presenciais no pós-pandemia. Lamentavelmente, esse cenário permaneceu estagnado até a conclusão desta pesquisa.

Figura 2: Histórico de formação dos professores de Língua Inglesa



Fonte: elaboração própria

Identificamos, ainda, que os professores de inglês da Prefeitura Municipal de São Mateus/ES utilizam o livro didático Bridges (PEREIRA *et al.*, 2022) desde sua seleção no PNLD 2019. Em uma análise preliminar das orientações presentes no manual do professor, constatamos que as normatizações da BNCC já estão incorporadas à coleção, desenvolvida com base nos critérios prescritos pelo edital 01/2022 do PNLD 2024-2027 (BRASIL, 2022). Nesse contexto, observamos como a vertente neoliberal e colonial que estruturou a BNCC se reflete nas instruções

destinadas aos professores. Embora as autoras defendam uma abordagem de ensino de língua inglesa que valoriza as práticas sociais dos alunos na construção de significados (PEREIRA *et al.*, 2022, p. VIII), precisam, ao mesmo tempo, alinhar-se às diretrizes do edital do PNLD, orientando que a coleção também busca “[...] fornecer subsídios para que os estudantes desenvolvam [níveis] de proficiência [...]” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XX).

A partir dessas considerações, identificamos uma conexão entre esta pesquisa e o contexto de ensino de língua inglesa do município de São Mateus/ES. Defendemos que este estudo pode ser associado à prática educativa dos professores de inglês no sentido de contribuir para o entendimento das implicações da BNCC, que impactam diretamente o programa curricular local e o livro didático.

Para tanto, buscamos fundamentação teórica nos estudos contemporâneos dos letramentos (KALANTZIS *et al.*, 2020), na teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), na Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1998; KRESS, 2003, 2010) e nos estudos críticos, a partir de uma perspectiva decolonial, das políticas linguísticas (PENNYCOOK; MAKONI, 2020; NICOLAIDES *et al.*, 2013; DUBOC, 2016, 2019; SIQUEIRA, 2023; ROSA, DUBOC, 2022; QUIJANO, 2007; entre outros). Acreditamos que esse arcabouço teórico fundamentará nossas investigações para subsidiar de maneira robusta o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para além de uma visão monolíngue e de abordagens convencionais, mas para uma perspectiva que abrace a diversidade nas práticas educacionais cotidianas e reconheça a participação ativa dos alunos na construção de significados em diversos contextos sociais e culturais.

Ainda, nesta investigação, alguns conceitos relevantes (Figura 3), que embasarão teoricamente este estudo, serão explorados no desenvolvimento do nosso referencial teórico.

Tabela 1: Filtros de busca por teses e dissertações

FILTROS DE BUSCA POR TESES	NÚMERO DE RESULTADOS (ano: 2019 a 2022)	FILTROS DE BUSCA POR DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE RESULTADOS (Ano: 2019 a 2022)
Busca principal: Multiletramentos.	68	Busca principal: Multiletramentos.	406
Busca refinada: BNCC e o ensino de língua inglesa.	01	Busca refinada: BNCC e o ensino de língua inglesa	13
Tese selecionada após análise dos resumos.	01	Dissertação selecionada após análise dos resumos.	01
Busca principal: Semiótica Social.	211	Busca principal: Semiótica Social.	366
Busca refinada: BNCC e o ensino de língua inglesa.	-	Busca refinada: BNCC e o ensino de língua inglesa.	01
Tese selecionada após análise dos resumos.	-	Dissertação selecionada após análise dos resumos.	01

Fonte: elaboração própria

Foram encontradas 68 teses e 406 dissertações com o termo “Multiletramentos”, mas apenas 1 tese e 13 dissertações que se relacionam com a BNCC e o ensino de LI. Após consulta aos resumos, selecionamos a dissertação de Santos (2020), que partiu de uma análise qualitativa para investigar as perspectivas da BNCC para o ensino de língua inglesa, relacionadas aos multiletramentos e à multimodalidade. Esse estudo apoia-se em descrições dos gêneros textuais selecionados de um livro didático de LI em uma relação de comparação e contrastes com os conteúdos normatizados pela BNCC. A tese selecionada, por sua vez, foi a de Santana (2019), que envolveu uma abordagem qualitativa para problematizar as configurações dos saberes pedagógicos sobre os multiletramentos em ambientes digitais. Seu estudo descreveu, interpretou e problematizou as interações de três docentes no processo de formação, tendo em vista o trabalho com as tecnologias digitais e o lugar que elas ocupam em documentos curriculares como a BNCC.

Na busca pelo termo “Semiótica Social”, foram encontradas 211 teses e 366 dissertações. Ao filtrarmos os trabalhos relacionados à BNCC e ao ensino de LI, encontramos apenas uma dissertação, desenvolvida com base no processo de globalização e na expansão das TDICs, pautada nas premissas da BNCC para a educação no campo. Esse estudo aborda como os professores de inglês percebem o processo de ensino e aprendizagem ao promover o letramento crítico entre adultos e jovens camponeses e suburbanos (SILVA, 2020). No entanto, não se fundamenta na Semiótica Social desenvolvida por Hodge e Kress (1988), mas na Semiótica Discursiva, originada no final da década de 1960 com os estudos de Algirdas Julien Greimas.

Nesse contexto, por meio de uma análise documental e de um formulário de pesquisa, buscamos investigar os direcionamentos do Componente Curricular Língua Inglesa para o ensino de inglês, suas implicações na prática docente no município de São Mateus/ES e os desdobramentos das normatizações da BNCC na elaboração de materiais didáticos, com ênfase no livro *Bridges* (PNLD 2024). Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- ✓ Investigar se as diretrizes normativas da BNCC para o componente curricular Língua Inglesa orientam a aprendizagem de inglês de forma a promover uma educação linguística discursivo-multimodal e crítica ou se reforçam uma visão colonialista da língua, analisando o impacto dessas diretrizes na prática docente dos professores de inglês em São Mateus/ES e na produção do livro didático *Bridges*.

Objetivos específicos

- ✓ Explorar a concepção teórica de aprendizagem normatizada pela BNCC e analisar de que forma ela se desdobra nas orientações do componente curricular de Língua Inglesa;

- ✓ Investigar se, e como, os professores de língua inglesa da educação básica de uma rede municipal de ensino do ES, na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, orientam suas práticas pedagógicas pela concepção teórica normatizada pela BNCC para a aprendizagem de inglês;
- ✓ Analisar de que forma as normatizações propostas pela BNCC para o ensino de inglês refletem-se nas orientações de aprendizagem do Manual do Professor e em algumas atividades do material didático de Língua Inglesa *Bridges*, publicado pela FTD (2022) e adotado no contexto de investigação.

Por meio dos nossos objetivos específicos, esperamos responder as seguintes questões problematizadoras:

- ✓ Quais são as implicações das concepções teóricas instauradas sobre linguagem e o processo de aprendizagem na BNCC para o ensino de língua inglesa?
- ✓ Como as diretrizes prescritivas da BNCC, voltadas para o ensino por meio de competências e habilidades que se desdobram em quadros de conteúdo, influenciam a aprendizagem de língua inglesa e a prática docente dos professores da rede municipal de São Mateus/ES?
- ✓ De que forma as normatizações/prescrições da BNCC para o componente curricular Língua Inglesa se refletem na elaboração do livro didático *Bridges*?

Organização da tese

A presente tese está potencialmente organizada em cinco capítulos. Inicialmente, na introdução, abordamos a contextualização da temática que motivou a proposta desta pesquisa. Nessa seção, sob uma perspectiva crítica, buscamos apresentar a visão das diretrizes curriculares para o ensino de Língua Inglesa de acordo com a BNCC, bem como as implicações das alterações curriculares para o contexto da Educação Básica brasileira. Ainda, apresentamos os objetivos e as

questões problematizadoras deste estudo, juntamente com uma breve exposição de literatura sobre os multiletramentos e a Semiótica Social, associados à BNCC e ao ensino de língua inglesa.

No primeiro capítulo, apresentamos um percurso histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, contextualizando o cenário social, político e econômico que influenciou o processo de elaboração e implementação da BNCC (2018). Esse processo teve início com as orientações políticas e educacionais delineadas na Constituição Federal de 1988.

O segundo capítulo foi dedicado às considerações da teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS *et al.*, 2020) e da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010), e suas contribuições para a educação em Língua Inglesa. Nessa seção, buscamos contextualizar os avanços nos estudos da linguagem no âmbito dos letramentos que, ao longo das últimas décadas, têm avançado para uma abordagem de aprendizagem para além das habilidades de leitura e escrita. Esses estudos sugerem que sejam considerados os modos semióticos, os contextos socioculturais diversos e as tecnologias digitais envolvidos nas maneiras como as pessoas constroem significados nos diversos ambientes de comunicação.

Dedicamos o terceiro capítulo deste estudo para as considerações críticas sobre as políticas linguísticas e sobre as práticas decoloniais no ensino de línguas no cenário brasileiro, em especial o inglês. Ancoradas em Veronelli (2021), Sousa (2023), Almeida Filho (2009), Branco *et al.* (2018), Silva e Xavier (2021), Gerhardt e Amorim (2019), Rajagopalan (2019), Rosa e Duboc (2022), Souza e Duboc (2021), entre outros, discorreremos sobre as relações de poder e o controle do conhecimento que têm permeado a escolha de determinadas LEs em detrimento de outras como a língua normatizada para o ensino na Educação Básica desde o lançamento dos PCNs (1998). Percebemos que essas escolhas têm sido sustentadas por um discurso neoliberal que tem negado ao aprendiz, em muitas instâncias, o direito a uma formação cidadã democrática e crítica e tem caminhado em direção à formação para

o mercado de trabalho, para atender ao capitalismo acelerado e ao movimento da globalização.

As considerações metodológicas deste estudo, conduzido por uma abordagem qualitativa e interpretativista, estão detalhadas no quarto capítulo. Nessa seção, abordamos os aspectos metodológicos que moldaram o desenvolvimento do trabalho, incluindo os procedimentos de coleta de dados, as considerações éticas subjacentes a esta investigação, assim como a contextualização do cenário de estudo e dos participantes envolvidos. Adicionalmente, são discutidas as questões relacionadas aos dados coletados.

No quinto capítulo, dedicamo-nos à análise do texto introdutório da BNCC e do seu Componente Curricular Língua Inglesa, contrastando suas diretrizes com as orientações aos professores e algumas atividades do livro didático *Bridges* (2022) e os dados coletados por meio do questionário de pesquisa. Nossas análises são sustentadas pelo referencial teórico deste estudo e buscam responder às perguntas de pesquisa, investigando a abordagem adotada pela BNCC para o ensino de LI, pautada no conceito de competências e habilidades, que se desdobra em quadros de conteúdos fechados no Componente Curricular Língua Inglesa.

Por fim, apresentamos a conclusão de nossas investigações. Nesta seção, buscamos responder às nossas inquietações iniciais e sintetizar nossa trajetória investigativa, propondo possíveis caminhos para uma aprendizagem da língua inglesa que desafie as abordagens tradicionais de ensino. Defendemos que o estudo desse idioma deve partir de um pensamento decolonial, considerando os estudos contemporâneos da linguagem delineados neste trabalho. Além disso, seu ensino deve ser ampliado e problematizado de modo a valorizar os conhecimentos construídos multimodalmente por seus diversos falantes em diferentes contextos sociais e culturais, em vez de reproduzir um inglês atrelado a um padrão hegemônico.

1 – PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.

(SAVIANI, 2016, p. 55)

Compreendemos que a escola desempenha um papel crucial na construção do conhecimento sistematizado, desdobrando-se na responsabilidade de disseminar esse saber para além de seus muros, contribuindo, assim, para a formação integral e cidadã dos indivíduos. Dessa forma, definir os saberes necessários para o caráter formativo dos aprendizes tem sido motivo de discussões ao longo das últimas décadas no cenário brasileiro. Afinal, a escola não se limita a preparar futuros profissionais para o mercado de trabalho, ao contrário e mais importante, contribui para a formação de indivíduos capazes de influenciar positivamente os diversos contextos sociais e econômicos de nossa sociedade.

A BNCC é fruto de uma política pública que propõe a base curricular para o contexto brasileiro e normatiza “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Esse documento foi aprovado em 2017 e homologado em 2018, mas seu processo de elaboração está relacionado a fatos anteriores, como a Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Portanto, a fim de compreendermos as discussões e as orientações da BNCC, é fundamental entendermos a sua história.

Na Constituição Federal, promulgada em 1988, já estava prevista a criação de uma Base Nacional Comum, conforme o artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.

124). Dessa forma, pode-se dizer que o percurso histórico da BNCC se iniciou em 1988, como podemos observar pela Figura 4, uma vez que, como vimos, a Carta Magna de 1988 postulava sobre a criação de uma base de conteúdos mínimos para a formação dos aprendizes no âmbito escolar.

Figura 4: Percurso histórico da construção da BNCC



Fonte: elaborado com base neste site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>

Em 1996, tivemos a aprovação do documento oficial da educação, a LDB, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e reafirmou a necessidade de uma base comum para toda a nação brasileira. Em seu artigo 26, ficou determinado que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 9).

Entre os anos de 1997 e 2000, foram homologados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998¹⁰. Em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a). No que tange ao Ensino Fundamental, os PCNs surgiram

[...] da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que [pudesse] ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula [...] (BRASIL, 1998, p. 9).

Para tanto, os PCNs serviram como um guia que orientou de forma específica as propostas curriculares para as áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Além disso, destacaram a importância de se discutir temas relevantes ligados à sociedade brasileira, como: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, entre outros (BRASIL, 1998, p. 9). Salientamos que, diferentemente da BNCC que é normativa, os PCNs surgiram como uma proposta referencial orientadora que pudesse ser discutida e redesenhada pelos educadores para os diversos contextos municipais e estaduais brasileiros.

Nesse contexto, no tocante às áreas curriculares de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, os PCNs conceberam o ensino da língua “[...] como atividades sociais” e evidenciaram “que a aprendizagem se dá quando ocorre a construção de conhecimento por meio da negociação de significados em interações sociais entre [os] interlocutores [envolvidos]” (GERHARDT; AMORIM, 2019, p. 7). Em relação à Língua Estrangeira, especificamente, o documento salienta que o ensino da linguagem como prática social pode capacitar o aluno a conectar seus contextos sociais com outras realidades culturais e sociais por meio da valorização do pluralismo linguístico (BRASIL, 1998, p. 63).

Para complementar os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de 09 anos são fixadas por meio da Resolução n. 7 de 2010

¹⁰ À época o ensino fundamental tinha duração de 8 anos, então a terminologia usada era 1º ao 4º ano para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 5º ao 8º ano para o Fundamental Anos Finais.

“[...] com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018a). Foram homologadas após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre 28 de março e 01 de abril. O CONAE contou com a presença de especialistas para debater a educação básica, e ficou evidenciada, durante a conferência, a necessidade da produção de uma Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018a).

Nas orientações das DCNs para o Ensino Fundamental de 09 anos abre-se um espaço à comunidade escolar para o poder de escolha de um segundo idioma, ao introduzir a oferta de uma língua estrangeira, na parte diversificada do currículo, que compreende os anos finais do ensino fundamental. Ficou, assim, determinado que:

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar lugar de ensino de Língua Estrangeira moderna (BRASIL, 2013, p. 115).

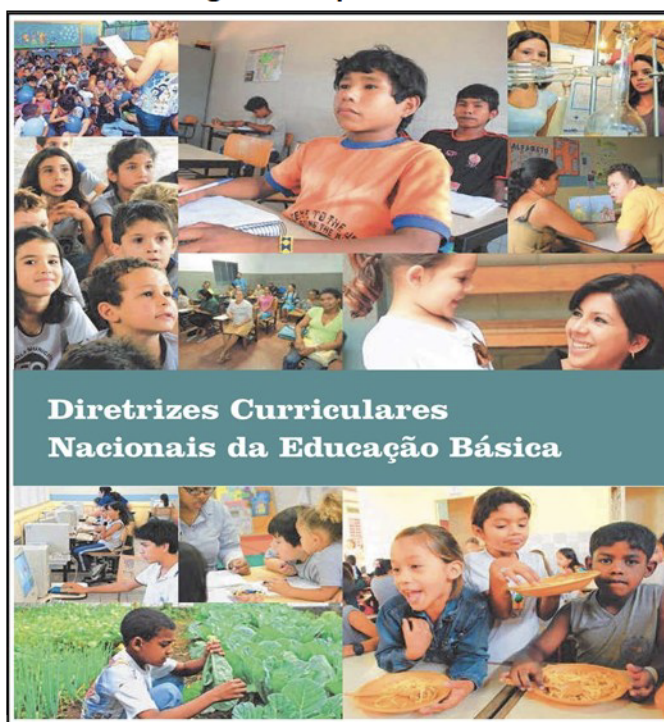
Apesar de as diretrizes dos PCNs e das DCNs terem preconizado a elaboração participativa das propostas curriculares pelas redes de ensino, visando à oferta opcional para Língua Estrangeira (inglês ou espanhol), o viés monolíngue promovido pela BNCC e sustentado pela Lei 13.415/2017, que restringe o ensino exclusivamente ao inglês para todos os anos da educação básica, tem suscitado divergências e gerado debates entre os pesquisadores brasileiros (SILVA; XAVIER, 2021; JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019; SIQUEIRA, 2023).

Tanto os PCNs quanto as DCNs enfatizam a preocupação e o comprometimento em incorporar o ensino de línguas estrangeiras ao currículo do ensino fundamental. Ambos os documentos reconhecem que a aprendizagem de um idioma estrangeiro transcende a simples aquisição de habilidades linguísticas ou a capacidade de interagir em novos contextos sociais e culturais. Além de sua dimensão social e cultural, a aprendizagem de línguas estrangeiras desempenha papel interdisciplinar uma vez que,

[...] [o] estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 37-38).

Portanto, ao considerar o papel preponderante do inglês, no mundo globalizado, a escolha deste idioma para compor o currículo escolar possibilita ao aprendiz desempenhar seu papel como cidadão na transformação social, permitindo-lhe questionar criticamente significados e explorar novos horizontes de aprendizado (BRASIL, 1998, p. 40). Afinal, a escola é um ambiente de aprendizagem que envolve interações entre indivíduos de diferentes origens sociais, culturais e étnicas. A visão das DCNs reflete essa perspectiva não apenas em suas diretrizes, mas também nas representações imagéticas de sua capa, como mostra a Figura 5. Nela, evidencia-se o objetivo pelo processo de aprendizagem que busca promover a inclusão social, a educação de jovens e adultos e a consideração das comunidades nativas.

Figura 5: Capa das DCNs



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2023.

Embora os PCNs e as DCNs reconheçam e ressaltem a importância da inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna no currículo escolar, a trajetória do ensino e aprendizagem de línguas na Educação Básica, em especial o inglês, tem sido permeada por desafios e desvalorização. Tomemos como exemplo o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), que é o programa responsável pela distribuição de material para a rede pública de ensino brasileira, cuja denominação se deu em 1985. Considerado o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes de escolas públicas, foi criado, em 1937, com a denominação Instituto Nacional do Livro e teve diferentes nomes e formas de execução desde então¹¹.

A distribuição do livro didático para os Anos Finais do Ensino Fundamental passou a ser feita a partir de 2002, porém, apenas em 2011 a disciplina de LE foi contemplada (BRASIL, 2010). Embora muitos pesquisadores e professores tenham criticado à época, argumentando que as autoridades educacionais colocavam a área de ensino de línguas em último lugar no *ranking* de suas prioridades (JORDÃO, 2017), não se deve deixar de reconhecer que a oferta de livros gratuitos na educação pública nacional foi uma conquista importante para que docentes pudessem contar com esse recurso como suporte às suas práticas pedagógicas. De acordo com Jordão (2017), antes dessa grande conquista, os professores de inglês produziam seus próprios materiais de forma individualizada, ou, ainda, adotavam livros didáticos por conta própria. Tal prática, contudo, causava a repetição monótona e enfadonha de conteúdos gramaticais e de aspectos lexicais em todas as séries, com ênfase em um processo de compreensão escrita, muitas vezes visto como passivo.

Após a homologação dos PCNs (1998) e das DCNs (2013), um marco importante ocorreu na trajetória histórica da BNCC. Em junho de 2014, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 13.005, com vigência de 10 anos. O plano contém 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, das quais 4 versam sobre a Base Nacional Comum Curricular. A

¹¹ Dados coletados no sítio eletrônico do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 8 set. 2023.

partir da regulamentação dessa lei, e com a criação do PNE, iniciaram-se as mobilizações para efetivar a sua criação. Assim,

[e]ntre 19 e 23 de novembro de 2014 [foi] realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira e [serviu] como importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

Como nos mostra a Figura 4 anteriormente, menos de 4 anos foram decorridos desde a criação até a promulgação da BNCC. Entre 17 e 19 de junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional para o planejamento da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos no processo de criação da Base. A portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. Entre 2 e 15 de dezembro do mesmo ano, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar.

Durante o período em que a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública, entre setembro de 2015 e março de 2016, a BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições, individuais, de organizações e de redes educacionais de todo o país, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (BRASIL, 2016, p. 28-29). As contribuições foram sistematizadas por “[...] equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) [...]” (BRASIL, 2016, p. 29) e subsidiaram a elaboração da segunda versão, que foi publicada em maio de 2016.

Após a 2ª versão da BNCC ser disponibilizada, aconteceram, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater o documento. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram esses seminários (BRASIL, 2018a). No documento da 2ª versão foi dedicado um longo espaço para denominar os envolvidos na sua

construção. Ao todo, foram 14 páginas, com nomes da equipe de assessores e especialistas; da comissão de especialistas, organizada por nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e por áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas); e, por fim, os professores revisores. Também foram informados os nomes dos participantes das equipes de sistematização das contribuições, assim como os dos organizadores institucionais das comissões estaduais que analisaram e discutiram o documento, indicados pela CONSED e UNDIME (BRASIL, 2016, p. 6-20).

Em um processo colaborativo com base na 2ª versão, em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão. “Diferente da primeira e da segunda, a terceira versão [...] não é disponibilizada para consulta pública e/ou discussão [...]” (MERITH-CLARAS, 2021, p. 26). Assim, sem envolver a sociedade e pareceristas para consulta pública, o MEC entrega a 3ª versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), uma atitude que consideramos antidemocrática e inclinada aos preceitos neoliberais e coloniais, como discutimos melhor no capítulo 3. Dessa forma, o documento é aprovado em abril de 2017 e homologado em dezembro do mesmo ano. Segundo informações do MEC,

[...] a partir da homologação da BNCC [começou] o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares [...] (BRASIL, 2018a, on-line).

A partir daí, iniciou-se também o processo de audiências públicas para debater a etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário on-line, sugerindo melhorias para o documento. E, “[...] em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento [...]” (BRASIL, 2018a, on-line). Dessa forma, a partir de 2018, a BNCC foi sancionada em caráter normativo como o documento obrigatório de referência para toda a Educação Básica, substituindo documentos anteriores de caráter orientador, como os PCNs e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Vale ressaltar que o processo de construção da BNCC ocorreu durante um período de transição política no cenário brasileiro, pois tanto a primeira quanto a segunda versão foram elaboradas durante o governo Dilma Rousseff, enquanto a terceira e a versão homologada foram desenvolvidas no governo de Michel Temer. Dessa forma, a construção da BNCC teve início em um governo democraticamente eleito, mas foi concluída sob a gestão do vice-presidente que assumiu o cargo após um processo de impeachment marcado por articulações políticas. De uma perspectiva decolonial, percebemos que tais articulações tiveram o propósito de encerrar o diálogo democrático com a comunidade escolar, a fim de promover os interesses da ordem global e governamental, uma vez que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo de impeachment (GERHARDT; AMORIM, 2019). Portanto, é relevante considerar que a BNCC não é um documento normativo neutro, pois reflete os conflitos políticos que marcaram o país durante sua criação e homologação.

Nesse contexto, a mudança arbitrária da 2ª para a 3ª versão trouxe implicações notáveis para o processo de ensino e aprendizagem, em especial o de inglês, que iremos discutir mais detidamente nas análises. Por ora, destacamos a visão de ensino da LI na 2ª versão, pautada pelos processos de construção de conhecimentos em torno das práticas sociais, para o regresso assumido na 3ª versão, defendendo uma aprendizagem pautada em competências e habilidades, e o foco por uma educação de qualidade para atender aos padrões dos programas de avaliações internacionais (BRASIL, 2018, p. 13). Outro ponto relevante é o tratamento das línguas estrangeiras modernas como línguas adicionais, valorizando a ampliação do repertório das práticas linguístico-discursivas no encontro com outras línguas, dado pela 2ª versão (BRASIL, 2016, p. 121), para o tratamento do inglês como língua franca e única, assumido pela 3ª versão (SIQUEIRA, 2023; ROSA; DUBOC; SIQUEIRA, 2023).

A partir dessas mudanças, a BNCC substitui o discurso multicultural previsto pela LDB (BRASIL, 1996) e a visão de linguagem como prática social proposta pelos PCNs, para normatizar o ensino por meio de competências, amparada pela Lei n.º 13.415/2017. Essas alterações, resultantes do cenário de transição política brasileira,

já apresentam agravantes para o contexto educacional, como cortes em orçamentos destinados à educação, notáveis na PEC n.º 241/55. Ela foi aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado e congela os gastos públicos com educação por 20 anos.

Outro aspecto que consideramos relevante é a influência significativa que a BNCC exerce, desde sua aprovação como documento normativo, nas práticas pedagógicas e na elaboração dos materiais didáticos destinados à Educação Básica. Um exemplo disso pode ser observado no edital do PNLD 2024-2027 para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que estabelece que as coleções didáticas devem estar em conformidade com as diretrizes da BNCC. O edital ressalta que esses materiais serão submetidos a uma avaliação criteriosa para assegurar sua qualidade e garantir que atendam às demandas da educação pública brasileira. Além disso, o objetivo é “[...] garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2022, p. 34).

O edital do PNLD 2024-2027, já mencionado anteriormente, é um documento de suma importância para compor nosso estudo, pois, como destacamos na introdução deste trabalho, as diretrizes normatizadas pela BNCC exercem influência significativa nas práticas docentes alterando as propostas curriculares das escolas, assim como a produção dos materiais didáticos. Portanto, conforme ressaltamos na figura 4, a história da BNCC não se encerra com sua homologação em 2018, mas a partir daí, se inicia uma nova fase para a Educação Básica e o edital do PNLD publicado em 2022 reafirma suas normatizações, que analisaremos mais detidamente nas nossas análises.

Nesse sentido, dado o contexto histórico e político apresentado, a BNCC chega até os profissionais da educação como um documento normativo gerando muitas críticas (BRANCO *et al.*, 2018; GERHARDT; AMORIM, 2019; SILVA; XAVIER, 2021), seja no seu processo de construção ou implementação. Um documento que se iniciou

a partir de um discurso democrático, sendo disponibilizado para consultas públicas e contribuições de especialistas da educação e membros da comunidade acadêmica, e foi concluído e homologado por meio de um processo impositivo e antidialógico.

Acreditamos que essas alterações nas versões da BNCC, decorrentes da transição política enfrentadas no cenário brasileiro, têm o potencial de agravar o processo de implementação nas unidades escolares, suscitando dúvidas e preocupações. Um exemplo disso é a decisão de limitar o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica exclusivamente ao inglês. Uma abordagem educacional que inicialmente promovia o plurilinguismo, conforme delineado nas versões iniciais da BNCC, agora adota uma perspectiva monolíngue, impulsionada pela Lei n. 13.415/2017. Estas são apenas algumas das questões que abordamos neste capítulo e que pretendemos aprofundar em nossas análises subsequentes, conforme já mencionado.

2- AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E DA SEMIÓTICA SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

O mundo da comunicação e da construção de significados mudou. Com efeito, os membros da geração atual dão sinais de que estão frustrados com um currículo escolar voltado para a leitura e escrita ultrapassado, que, em geral, espera que eles sejam recipientes passivos do conhecimento.

(KALANTZIS et al., 2020, p. 26)

O paradigma de alfabetização que se baseava essencialmente no domínio de habilidades de leitura e escrita foi suficiente para formar os indivíduos do século passado, preparando-os para se encaixarem em trabalhos de produção em massa, seguindo o modelo fordista, nos quais os indivíduos exerciam atividades não qualificadas (para o trabalho que desempenhavam), repetitivas e monótonas em linhas de produção industriais (NEW LONDON GROUP, 1996). Ademais, o contexto era o da “educação bancária”¹², onde a ênfase era colocada na leitura mecânica de simples decodificação e na memorização por meio de repetição (FREIRE, 1987). O objetivo era criar uma formação vertical (de cima para baixo) e autoritária, na qual os alunos eram treinados para desempenhar tarefas repetitivas, obedecer a ordens e agir de maneira passiva.

No entanto, nos dias de hoje, “[...] as antigas estruturas hierárquicas de comando [foram] substituídas por relações horizontais de trabalho em equipe” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66)¹³. Diante dos avanços tecnológicos e das mudanças no cenário da comunicação, os aprendizes deixam de ser meros receptáculos vazios para a simples acumulação de conteúdo (FREIRE, 1987). Assim, eles passam a desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem, interagindo e colaborando com seus colegas, buscando soluções para problemas do mundo real

¹² A concepção de “educação bancária”, segundo Paulo Freire (1987), se referiu à prática pedagógica autoritária, na qual prevaleciam poucas palavras e o educador ditava os conhecimentos, na medida em que os alunos docilmente escutavam e seguiam as regras impostas, sem participar criticamente do processo. Nesse sentido, o professor depositava, como se fosse um “depósito bancário”, os conteúdos nas mentes vazias dos alunos.

¹³ Nossa tradução de: “The old vertical chains of command are replaced by the horizontal relationships of teamwork” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66).

que enfrentam no dia a dia sob diversas perspectivas. São dinâmicos e participativos nas interações sociais no ambiente escolar contemporâneo, que passa a incluir as tecnologias digitais, as redes sociais, os aplicativos e a inteligência artificial.

Nesse contexto, a alfabetização tradicional, centrada no ensino convencional de leitura e escrita, avança para uma visão múltipla de linguagem em contextos sociais variados para dar origem aos letramentos, que englobam outras práticas de interações sociais com outros modos semióticos, além do modo verbal, predominante, por muito tempo, na comunicação humana pela escrita e pela fala. Portanto, para compreender essa nova visão da linguagem que engloba outros modos semióticos e, conseqüentemente, uma nova dinâmica de aprendizagem e, acima de tudo, responder nossas perguntas de pesquisa, nós nos fundamentamos nos princípios de uma pedagogia por *design* (NEW LONDON GROUP, 1996), nas pesquisas contemporâneas sobre letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS *et al.*, 2020) e na abordagem multimodal sob o viés da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010). Essas perspectivas convergentes nos servem de suporte teórico-metodológico para investigar a complexa interseção entre linguagem, modos semióticos, contextos socioculturais diversos e tecnologias digitais, a fim de construir conhecimentos para apoiar uma prática pedagógica inovadora que responda aos anseios dos alunos da geração P (de participativa).

2.1 – Breve contextualização sobre alfabetização no ensino tradicional

A alfabetização tradicional era centrada principalmente na língua escrita como um sistema estável, baseado em regras e no domínio da correspondência entre letras e sons, enfatizando a correção na aplicação do sistema e de suas normas (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Corroborando com esses pesquisadores, Kalantzis *et al.* (2020) entendem que esse processo

[...] envolve a relação fonema-grafema, em que o ato de escrever se constitui em tradução dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e o ato de ler, em decodificação dos significados das palavras escritas. Ao centrar-se, portanto, em certas formalidades, como a ortografia e a gramática 'corretas', esse processo privilegia uma forma particular de fala e escrita da

língua a ser mantida como a 'norma' inquestionável ou a forma 'educada' [...] (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 21).

Então, ser alfabetizado significava o domínio da leitura e da escrita, além da capacidade de realizar operações aritméticas. O objetivo era identificar e aplicar códigos de maneira direta e linear em uma ilusória construção de conhecimentos. O modelo de aprendizagem era expositivo, no qual o professor era a figura central. Era o detentor do conhecimento e ditava os conteúdos prontos de forma autoritária. Dessa forma, as habilidades “construídas” referentes à ortografia e à gramática corretas se limitavam a ser elementos avaliativos, a fim de alcançar os padrões linguísticos de “respostas certas” em testes de compreensão de múltipla escolha (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 21). Nesse modelo de aprendizagem, o aluno não participava do processo de construção de conhecimentos, pois assumia o papel de simples espectador que passivamente absorvia a informação, por meio de textos descontextualizados e, muitas vezes, criados pelos próprios autores do material didático.

O objetivo do ensino tradicional era a formação de pessoas para o mundo do trabalho da época. Nessa lógica, os alunos precisavam ser bem disciplinados, capazes de entender e receber ordens, e apresentar níveis básicos de letramento e numeramento (KALANTZIS *et al.*, 2020). Assim, a disposição das carteiras enfileiradas, os alunos nelas sentados individualmente, o toque do sinal indicando os intervalos e as trocas de aulas de uma para outra (trocas de turno nas fábricas) indicavam o discurso hierárquico do professor e do material didático, para o aluno submisso. Englobava, ainda, uma disciplina rígida e comandos a serem seguidos sem questionamentos.

Em síntese, no decorrer dessa parte da história, a alfabetização tradicional, na abordagem didática, segundo Kalantzis *et al.* (2020), concentrou-se, na língua nacional, primordialmente no incentivo à demonstração de habilidades básicas de leitura e escrita. No entanto, essa abordagem foi gradualmente cedendo espaço para os letramentos, que adotam uma perspectiva mais ampla e holística. Enquanto a alfabetização frequentemente negligenciava a dimensão social e cultural da linguagem, os letramentos procuram valorizar a diversidade de práticas de leitura e

escrita em diferentes contextos, nos quais os indivíduos desempenham um papel ativo. Essa ampliação da concepção do letrar-se inclui a capacidade dos aprendizes de interpretar e produzir textos, orais ou escritos, materializados em gêneros textuais variados e em diferentes mídias, nas quais predomina a comunicação multimodal.

2.2 – Letramentos na comunicação multimodal da era digital

As complexidades da comunicação no mundo moderno e em constante evolução da era digital influenciaram, consideravelmente, a transição da alfabetização tradicional para os letramentos. Conseqüentemente, os alunos e professores enfrentaram desafios entre o ambiente de mudança social e a necessidade de adotar uma nova postura educativa frente às ações do ensinar. Essa realidade motivou um grupo de estudiosos preocupados com o futuro da educação a se reunir, visando conceber uma abordagem pedagógica inovadora e capaz de preparar os aprendizes para além das limitações da alfabetização convencional. O objetivo é promover um engajamento crítico dos alunos que lhes possibilite a construção de um futuro social bem-sucedido, tanto no âmbito profissional quanto na participação ativa nas comunidades das quais fazem parte.

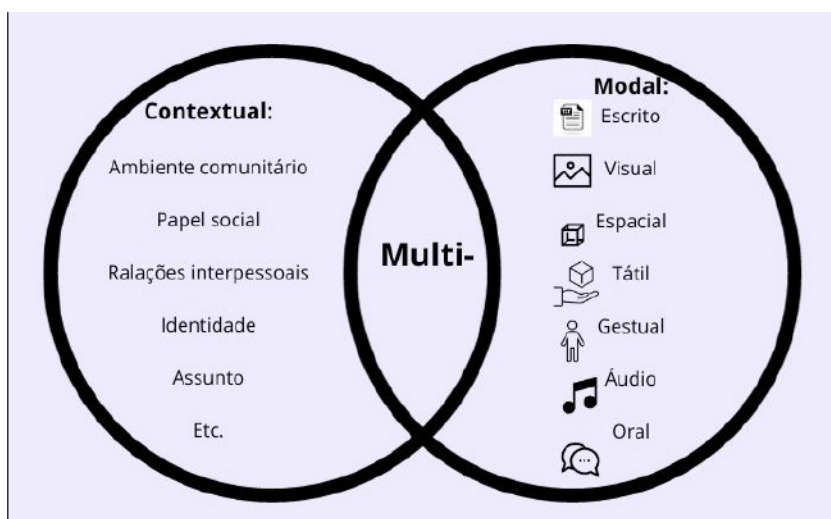
2.2.1 – Os Multiletramentos

A partir destas constatações, surge, então, em 1996, a teoria dos multiletramentos proposta pelo *New London Group* (NLG), grupo formado por pesquisadores de diferentes universidades que se reuniram para discutirem e proporem aspectos de uma educação transformadora para a era atual. Formado por dez pesquisadores de áreas distintas da educação, cada um deles trouxe sua experiência profissional e de vida, a fim de ampliar a reflexão sobre o processo educativo em um momento crítico de mudanças na sociedade. Tal discussão já havia sido, na verdade, iniciada na Universidade de North Queensland, Austrália, em setembro de 1994, quando um projeto internacional para considerar o futuro do ensino relacionado aos letramentos havia sido lançado (KALANTZIS; COPE, 2008; THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Dos resultados das discussões do *New London Group* surgiu o conceito de “multiletramentos”, criado para descrever dois aspectos principais que emergiram na ordem cultural, institucional e global da era digital que se colocava para a sociedade:

- ✓ O **primeiro** “[...] é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico [...]” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 19). Isto quer dizer que a forma como produzimos significados varia de acordo com o contexto social, assunto, ramo de trabalho, ambiente cultural etc. (Figura 6), pois os textos que circulam nos diferentes espaços sociais e culturais, incluindo os representados em língua inglesa, refletem a identidade e o contexto dos seus falantes com suas diferenças linguísticas e culturais.
- ✓ O **segundo** “[...] aspecto da construção de significado destacado pelo conceito dos multiletramentos é a *multimodalidade* [...]” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 20). Esse elemento refere-se à integração de modos de construção de significado, na qual o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. (Figura 6), evidenciados consideravelmente como resultado dos novos meios de informação e comunicação.

Figura 6: Os dois “multis” dos Multiletramentos



Fonte: adaptado de Kalantzis *et al.*, 2020.

A concepção incorporada pelos multiletramentos (KALANTZIS *et al.*, 2020) defende que, devido à influência dos avanços na comunicação e informação na sociedade contemporânea, os processos de construção de significados em que nos envolvemos são profundamente moldados pelo contexto em que ocorrem e pela diversidade de modos de expressão. Isso implica, como representado na Figura 6, que a construção de significados está intrinsecamente ligada à diversidade social e às múltiplas formas de comunicação, incluindo não só o modo verbal, como outros: o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental e o gestual. Em síntese, os dois aspectos dos multiletramentos desafiam a concepção de linguagem vista como padronizada no processo de comunicação e deslocam o foco exclusivo da comunicação verbal baseada na representação alfabética, que tradicionalmente valorizava a leitura e a escrita. A integração dos dois “multis” sugere que a construção de significados acontece em uma variedade de contextos sociais, onde nuances linguísticas, discursivas e culturais são representadas por meio de diversos modos semióticos de expressão, em textos altamente multimodais, em especial na esfera das mídias digitais.

Isso resulta em um pluralismo semiótico, no qual falantes de diferentes origens sociais e culturais estão engajados na construção de práticas multimodais de letramentos. Eles expandem seus repertórios culturais e linguísticos, adaptando-se às complexidades de um mundo cada vez mais interconectado. São eles os aprendizes da geração “P” (de participativa), produtores de conhecimento que fazem uso de recursos de informação disponíveis e transformam suas realidades assumindo responsabilidades por suas aprendizagens. Com isso, podemos, então, afirmar que eles

[...] têm tipos de sensibilidades diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente. Eles têm em suas mãos *smartphones* ubíquos, conectados a novas mídias sociais, que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 26).

A geração P, portanto, aprende e constrói significados em ambientes informais de aprendizagem, para além do espaço escolar, como nas mídias sociais, e interage ativamente com outros aprendizes, construindo e expandindo seus conhecimentos.

Da mesma forma, muitos professores de hoje buscam transformar suas práticas, pois eles não ditam conteúdos prontos, mas criam condições nas quais os estudantes podem assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado. A nova geração de alunos é um desafio para os professores, que terão que aprender a lidar com os ambientes de aprendizagem multifacetados dos quais fazem parte, a fim de maximizar suas experiências no processo de construção de significados e conhecimentos.

Nesse sentido, a proposta dos multiletramentos, concebida pelo NLG, buscou abarcar as diversidades socioculturais e os modos semióticos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos. Afinal, não pode haver foco em certos padrões linguísticos em detrimento de outros no ensino de línguas em uma sociedade permeada pela diversidade cultural, social e étnica, que se comunica por diversos modos semióticos. Como pontuado por Kalantzis e Cope (2008),

[...] foram-se os dias que quando aprender uma única versão padrão da língua era suficiente. A migração, o multiculturalismo e a integração da economia global diariamente intensificaram esse processo de mudança. A globalização das comunicações e dos mercados de trabalho fez da diversidade linguística uma questão local cada vez mais crítica (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197).¹⁴

Dessa forma, os participantes do *New London Group* (1996) concentraram-se em provocar mudanças nas práticas pedagógicas para um cenário multicultural, altamente impactado pelo advento das tecnologias digitais. Suas discussões profícuas culminaram na criação da pedagogia dos multiletramentos, concebida para responder ao novo cenário das últimas décadas, em diálogo com o crescimento acelerado das novas formas de comunicação tecnológica e digital. Essa abordagem, robusta em seu suporte teórico-metodológico, buscou valorizar as diferenças sociais e culturais e trouxe contribuições significativas, especialmente para o ensino de línguas em contextos de discursos híbridos e inter(pluri)culturais.

¹⁴Nossa tradução de: [...] Gone were the days when learning a single, standard version of the language was sufficient. Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensified this process of change. The globalization of communications and labor markets made language diversity an ever more critical local issue (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197).

A reconfiguração das práticas para (re)desenhar o futuro da educação, proposta pela pedagogia dos multiletramentos, envolveu, não só as considerações sobre mudanças advindas das tecnologias digitais, mas também outras duas questões fundamentais: o “o quê” da pedagogia do letramento, ou o que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou o espectro das relações de aprendizagens adequadas. Essas duas questões propõem que diferentes concepções de educação e sociedade levam a formas muito específicas de currículo e pedagogia (CAZDEN *et al.*, 2021). Em outras palavras, não há um modelo de aprendizagem definido para “o quê” os alunos precisam aprender, nem uma fórmula única para “como” isso pode ser alcançado. Este processo pedagógico deve ser deliberadamente construído, levando em consideração as diversas subjetividades em contextos comunitários específicos, “[...] não como chefes que ditam o que seus subordinados devem pensar e fazer [...]” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 34).

Dessa forma, ao endereçar a questão “o quê” na pedagogia do letramento, o NLG abraçou o conceito de “*design*”. Essa concepção reconhece o papel central da agência no processo de construção de conhecimentos, pois as práticas de aprendizagem são construídas e reconstruídas como processos dinâmicos de transformação, uma vez que não se aplicam a convenções padronizadas ou regras. A noção de *design* modifica o cenário contemporâneo. Professores não ditam mais regras e conteúdos pré-determinados, mas constroem uma aprendizagem participativa com seus alunos. Estes, por sua vez, são os agenciadores nesse processo pedagógico porque, como construtores de significados, não recebem nada pronto, mas criam e recriam signos, transformando-os (KALANTZIS *et al.*, 2020). Dentro deste contexto, os autores enfatizam que:

[...] A noção de *design* conecta-se poderosamente ao tipo de inteligência criativa que os melhores praticantes precisam a fim de serem capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no ato da prática. Ela conecta-se também à ideia de que aprendizagem e produtividade são os resultados dos *designs* (das estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes,

tecnologias, crenças e textos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73).¹⁵

Portanto, a noção de *design* está intrinsecamente ligada aos processos de construção de significados, pois

na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de significados, incluindo a língua [ou seja, o modo verbal e seus recursos], são consideradas como processos dinâmicos de transformação e, não processos de reprodução [...] (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 177).

Isso implica compreender que em nossas práticas comunicativas, assim como em outros contextos nos quais construímos significados, nunca reproduzimos um padrão, mas modificamos e recriamos os sentidos com nossas características culturais, subjetividades e identidades. Ou seja,

[...] o construtor de significados sempre cria um novo *design*, pois esse *design* é inevitavelmente uma expressão de sua voz, que se baseia na combinação única de recursos para a construção de significado, com base em códigos e convenções disponíveis em seus contextos e culturas (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 174).

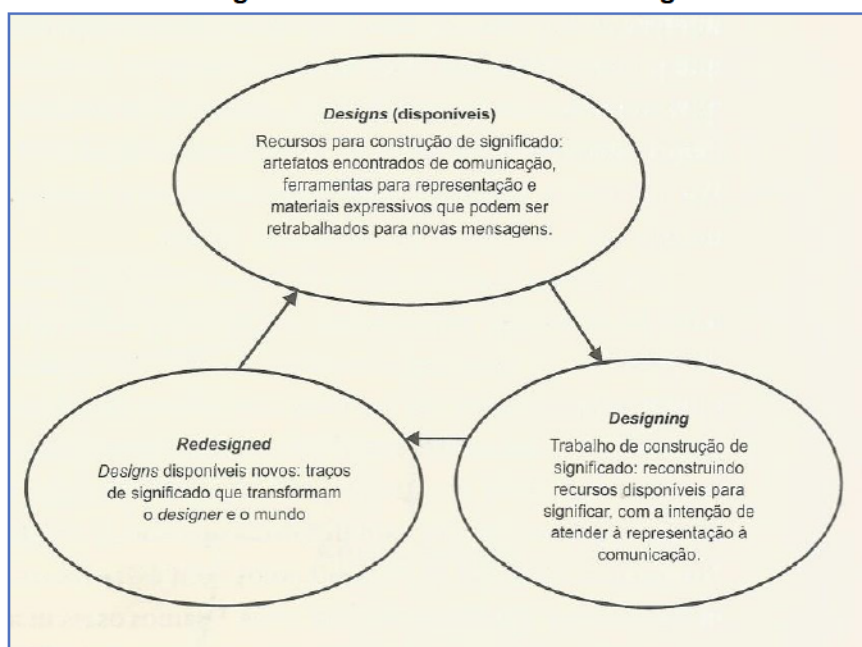
A noção de *design*, então, entendida como momento de transformação por meio da construção de significados, envolve três elementos: *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*. Como sintetizado na Figura 7 a seguir, em relação ao processo de comunicação por meio dos letramentos envolvendo o conceito de *design*, os *designs* disponíveis são padrões de significado ao nosso dispor na forma de nossa herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagens, imagens, sons, gestos, toques e espaço (KALANTZIS *et al.*, 2020), como nossa língua materna que é um artefato cultural disponível para nós desde que nascemos. O *designing*, por sua vez, é o ato de fazer algo com os *designs* disponíveis de significado envolvendo suas experiências culturais, sua subjetividade e identidades. Ou seja, quando aprendemos uma outra língua, por exemplo, não replicamos o que ouvimos

¹⁵Nossa tradução de: [...] The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well as to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structure) of complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73).

ou lemos da forma como está disponível, mas utilizamos o *designing* para modificar e construir novos significados a partir de nossas representações.

Por último, o *redesigned* é o processo de transformação, como um resultado do *designing*. Ao alterar o que está disponível, novos significados são construídos, possibilitando a emergência de novos repertórios que abrem espaço para a criação de novos *designs* (KALANTZIS *et al.*, 2020). A expansão do uso da língua inglesa na era contemporânea ilustra esse processo de *redesigned*, pois, como enfatizamos anteriormente, ela não é apenas um idioma restrito a países de língua materna inglesa, mas um fenômeno global, sendo influenciada por diversas culturas e contextos, o que a torna um processo dinâmico de construção de significados.

Figura 7: Os três elementos do *design*



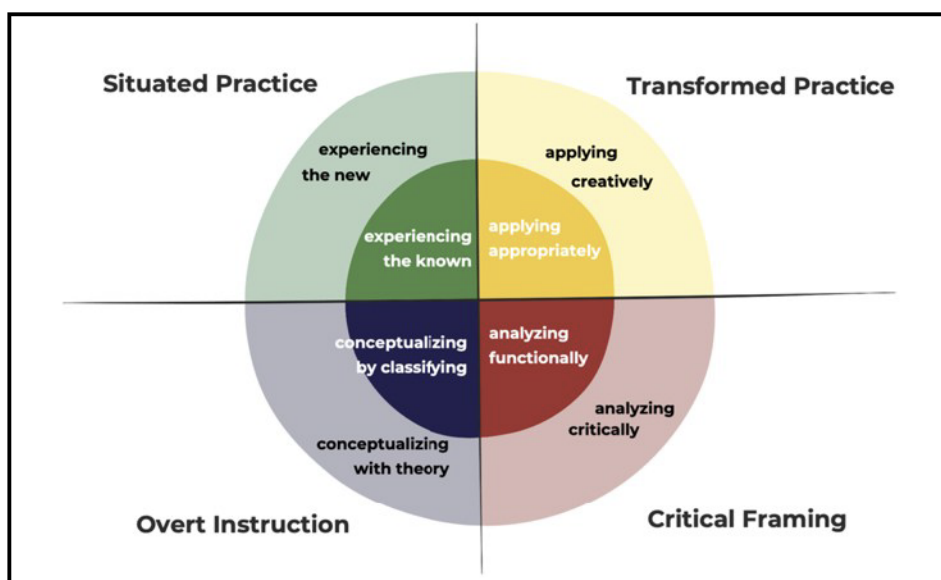
Fonte: Kalantzis *et al.*, 2020.

Em relação à questão do “como” da pedagogia do letramento, o *New London Group*, que entendeu a linguagem como um processo dinâmico e que pode ser redesenhado o tempo todo por seus usuários, propôs a integração de quatro processos de conhecimentos que foram idealizados para serem desenvolvidos como um projeto (não obrigatoriamente em separado, um a um, ou em sequência): **Prática**

Situada – baseada no mundo de *design* dos alunos e nas suas experiências; **Instrução Explícita** – configurada para que os alunos possam compreender e internalizar uma metalinguagem explícita do *design*; **Enquadramento Crítico** – que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a **Prática Transformada** – na qual os alunos transferem e recriam *designs* de significado de um contexto para outro (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Desde a publicação da proposta dos multiletramentos em 1996, Cope e Kalantzis (2023) têm revisitado e reformulado a terminologia para os quatro processos da pedagogia dos multiletramentos, a fim de torná-los mais acessíveis para aprendizes e professores. Nesse propósito, levando em consideração a construção de significados durante a aprendizagem, cada processo apresenta duas orientações internas (Figura 8).

Figura 8: Pedagogia dos Multiletramentos: nova terminologia



Fonte: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/visual-overview>. Acesso em: 12 ago.

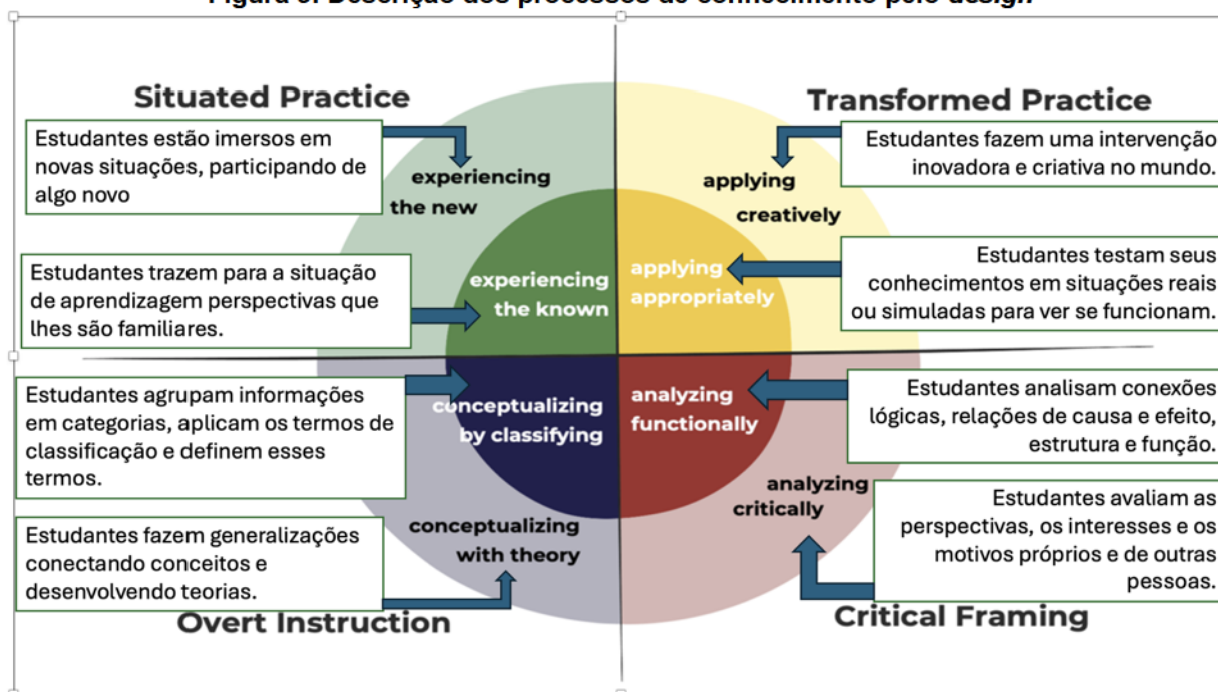
2024.

Com base no projeto de aprendizagem pelo *design*, em termos de sala de aula, os processos de conhecimento se ampliam de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem. Como é possível visualizar na Figura 8 acima, experienciando o conhecido (*experiencing the known*), conceitualizando por nomeação (*conceptualizing*

by classifying), analisando funcionalmente (*analyzing functionally*) e aplicando apropriadamente (*applying appropriately*) estão posicionados no círculo interno, enquanto experienciando o novo (*experiencing the new*), conceitualizando com teoria (*conceptualizing with theory*), analisando criticamente (*analyzing critically*) e aplicando criativamente (*applying creatively*) estão posicionados no círculo externo. Isso significa que, ao participar da aprendizagem pelo *design*, os aprendizes expandem seus conhecimentos e mudam suas realidades. Afinal, como defendido por Kalantzis *et al.* (2020), não é possível passar pela transformação do *design*, sem expandir para novas experiências e mudanças de práticas.

A fim de entendermos os processos de conhecimento e sua relação com as atividades em sala de aula, apresentamos as descrições das concepções reformuladas por Kalantzis *et al.* (2020) na Figura 9 a seguir. É possível perceber que os processos de conhecimento sugerem que a aprendizagem não acontece de forma linear ou gradual, mas envolve movimentos de avanços e recuos entre diferentes formas de construir conhecimento, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem. Os autores enfatizam que a intenção em reformular os elementos de aprendizagem pelo *design* (Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada) é reconstruir as tradições das abordagens pedagógicas. Os processos de conhecimento reformulados sugerem um procedimento de escolha de um conjunto de maneiras de construir significados e de expandir os repertórios de construção de conhecimentos de professores e alunos (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Figura 9: Descrição dos processos de conhecimento pelo *design*



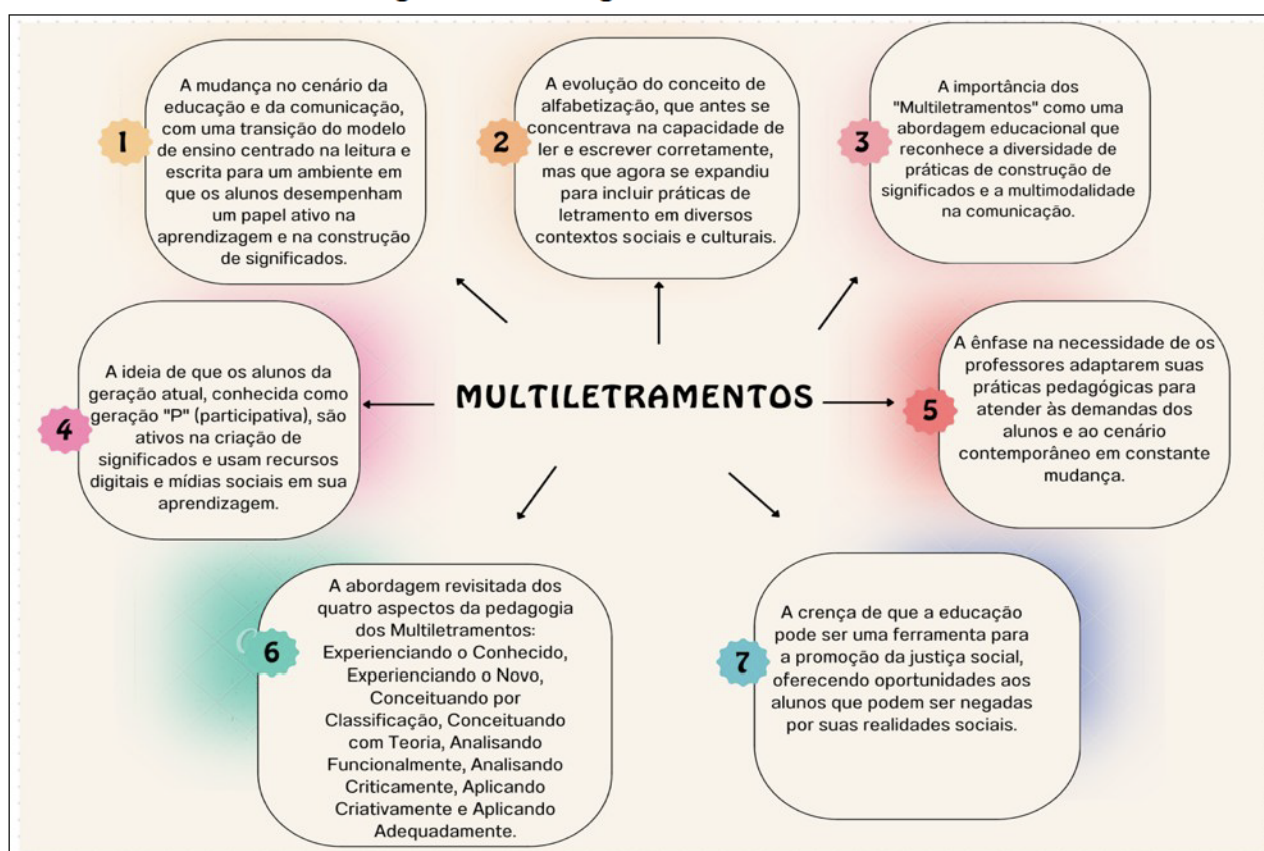
Fonte: adaptado de Kalantzis *et al.*, 2020, p. 74-75.

Em síntese, podemos dizer que o processo de ensino e aprendizagem pautado nos multiletramentos abre possibilidades para uma formação integral crítica, participativa e emancipatória para os aprendizes socialmente inseridos na era digital e em outros contextos socioculturais. A educação pode ser o acesso para a promoção da justiça social ao proporcionar aos alunos oportunidades equitativas, muitas vezes negadas por suas realidades sociais. Os dois “multis” dos multiletramentos motivam a mudança para além da alfabetização no singular, para uma visão que aborda a diversidade cada vez mais crítica das práticas de construção de significados por meio de suas diversas formas de inter-relações multimodais, intensificadas hoje pelos meios digitais (COPE; KALANTZIS, 2023a).

Portanto, nesta seção, discutimos sobre o progresso nos estudos do letramento, ao longo dos anos, bem como as concepções essenciais relacionadas à teoria dos multiletramentos, que estão sintetizadas na Figura 10 a seguir. Acreditamos que essas teorizações possam fornecer uma base sólida para nossas análises sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa, indo além das abordagens pedagógicas convencionais e preenchendo lacunas nas práticas educacionais

cotidianas. Os multiletramentos não propõem uma visão estática e monolíngue da aprendizagem, mas abraçam uma abordagem que reconhece a participação ativa dos alunos na construção de significados em diversos contextos. Assim sendo, “[...] a lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece [...] que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 177).

Figura 10: Abordagem dos Multiletramentos



Fonte: elaboração própria

2.3 – Semiótica Social Multimodal

A educação é um processo social. Está inserida no “social” e, sendo social, é o produto de agentes, estruturas, processos, valores, propósitos e restrições. Nas suas formas e processos reflete a sociedade na qual existe - de todas as formas e com todas as suas contradições¹⁶.

(KRESS, 2004, p.205)

As palavras de Kress (2004) destacam a natureza profundamente social da educação, estreitamente entrelaçada com os elementos constituintes da sociedade. Ela não se limita apenas à expressão oral ou escrita de conhecimentos, mas ela também desempenha um papel na representação e reflexão das características e valores da sociedade que a abriga. Esse não é um processo homogêneo nem estrutural, pois o espaço educacional transcende as fronteiras de organização curricular, de avaliação ou das paredes da sala de aula, retratando os diversos contextos de seus agentes (professores e alunos) com seus valores, identidades e restrições.

Podemos, então, considerar o espaço educacional, bem como outros dos quais participamos, um lugar de interação sociocultural, no qual as pessoas se comunicam e constroem significados por meio da língua como um processo interativo. Na concepção de Kress, segundo Santos e Gualberto (2023, p. 36), “[...] o social é o gerador de significado, do processo semiótico e do processo da forma e, portanto, da teoria sociosemiótica [...]”. Nas palavras do autor,

[...] a comunicação e os recursos produzidos no processo têm as características que possuem porque ambos carregam a marca de seus ambientes sociais. [Esse é o ponto central da teoria:] o social é o motor da mudança na comunicação/semiótica; para a constante reformulação de recursos culturais/semióticos; e para a produção do novo (KRESS, 2010, p. 35).¹⁷

¹⁶ Nossa tradução de: Education is a social process. It is embedded in "the social" and, being social, it is the product of social agents, structures, processes, values, purposes, and constraints. In its forms and processes it reflects the society in which it exists-in all ways and with all its contradictions (KRESS, 2004, p. 205).

¹⁷ Nossa tradução de: Communication and the resources made in the process, have the characteristics that they have because both bear the imprint of their social environments. The central point for the

Entender o processo de comunicação por uma perspectiva social foi um dos pilares que motivaram Hodge e Kress (1988) a desenvolverem a teoria da Semiótica Social. Os autores a propuseram após uma revisão crítica dos estudos da Semiótica tradicional, cuja premissa central enfatizava estruturas e códigos, em detrimento das funções e usos sociais dos sistemas semióticos e de suas complexas inter-relações na prática social. Para eles, as dimensões sociais dos sistemas semióticos, incluindo os fatores que proporcionam a sua motivação, as suas origens e destinos, a sua forma e substância, são fundamentais para entender os discursos dos participantes envolvidos no processo de comunicação nos diversos contextos socioculturais.

Nesse sentido, a Semiótica Social expande a comunicação para além da língua escrita, pois é uma teoria que se interessa no significado que surge nas relações e interações sociais, portanto é uma teoria semiótica-social (KRESS, 2010). Nessa concepção,

[sua] unidade central [...] é o *signo*, a fusão de forma e significado. Os signos existem em todos os modos [semióticos da linguagem], de forma que todos [eles] precisam ser considerados por sua contribuição ao significado de um *complexo de signos* (KRESS, 2010, p. 54).¹⁸

Dessa forma, segundo Kress (2010), a relação social diferencia a Semiótica Social de outras teorias anteriores, uma vez que os signos são construídos por meio do processo de interação, ao invés de estarem prontos para serem usados.

O autor ressalta que o processo de produção do signo é sempre motivado e reflete as escolhas e o interesse de seu produtor. No processo de representação (ato de pensar) e comunicação (ato de interagir), os signos construídos, não apenas utilizados, refazem conceitos e conhecimentos em uma constante reconfiguração dos recursos culturais para lidarmos com o mundo social (KRESS, 2010, p. 62). Isso quer dizer que dispomos de um poder agentivo para orquestrar os modos e recursos

theory is: the social is the motor for communication/semiotic change; for the constant remarking of cultural/semiotic resources; and for the production of the new (KRESS, 2010, p. 35).

¹⁸ Nossa tradução de: "The core unit of semiotics is the *sign*, a fusion of form and meaning. Signs exist in all modes, so that all modes need to be considered for their contribution to the meaning of a *sign-complex*" (KRESS, 2010, p. 54).

semióticos de acordo com nosso interesse no processo de construir os textos com os quais nos comunicamos.

Nesse contexto, os textos em gêneros diversificados, que materializam nosso processo de comunicação, são construtos semióticos e sociais, pois abarcam diversos modos (além do verbal) e refletem nossas escolhas e nossos interesses. Segundo Kress (2004), essa perspectiva da Semiótica Social tem dois aspectos,

A multimodalidade [que se] concentra [...] nos meios materiais de representação, nos recursos para a criação de textos: ou seja, nos modos. A semiótica social, [por sua vez] fornece o quadro teórico para a concentração em todos os aspectos da construção de significado: nos agentes que criam signos e complexos de signos como textos; nos processos de construção de significado e nas entidades teóricas envolvidas neste processo, como por exemplo, signo, texto, gênero, discurso, interesse. Esses dois aspectos estão inteiramente interconectados o tempo todo e, no entanto, permanecem distintos [...] (KRESS, 2004, p. 208, grifos do autor).¹⁹

A Semiótica Social, portanto, fundamenta a abordagem multimodal que, por sua vez, considera outros modos semióticos, detalhados no diagrama da Figura 11 (como, por exemplo, imagem, escrita, *layout*, música, gesto, som e objetos 3D), para a produção de significados dentro de uma perspectiva social. A multimodalidade não é uma teoria, ela é uma abordagem e uma característica inerente a qualquer texto (GUALBERTO; PIMENTA, 2021). Kress (2010) destaca que todos os textos são multimodais, até mesmo aqueles predominantemente verbais, pois a letra já é um artefato visual por si só. Segundo o autor, o modo verbal (representado pela escrita e pela fala) tem recursos gráficos tais como fonte, tamanho, negrito, espaçamento, cor, entonação, trilha sonora, que são escolhidos pelos produtores de significado (falantes) no processo de comunicação escrita ou oral motivados pelos seus objetivos.

¹⁹ Nossa tradução de: *Multimodality focuses on the material means for representation, the resources for making texts: that is, on modes. Social semiotics provides a theoretical frame for a focus on all aspects of meaning-making: on the agents who make signs and complexes of signs as texts; on the processes of meaning-making and on the theoretical entities that are involved in this—sign, text, genre, discourse, interest, as examples. These two aspects are entirely interconnected at all times and yet remain distinct [...]* (KRESS, 2004, p. 208, grifos do autor).

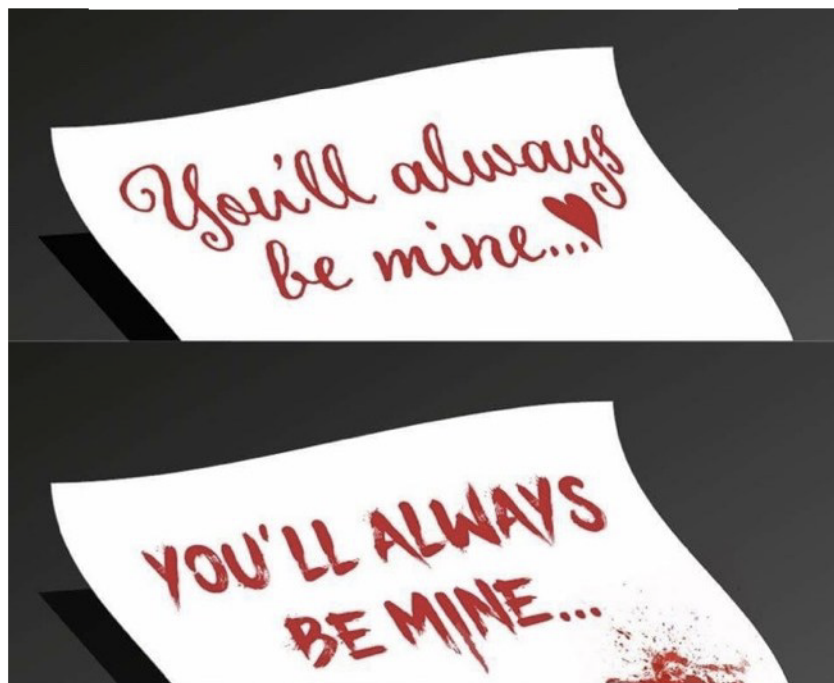
Figura 11: Modos semióticos



Fonte: adaptado de Dias (2018).

Tomemos como exemplo a mensagem disposta na Figura 12 a seguir. Embora o texto escrito seja o mesmo, fontes diferentes foram usadas para denotar sentidos distintos. Na primeira mensagem “*You’ll always be mine...*”, a fonte usada transmite uma ideia de carinho e afeição, com um formato de letra mais desenhada, típico da letra manuscrita. Em contrapartida, a segunda mensagem transmite um tom ameaçador com letras mais intensas e formais, intensamente marcada pelo “*l*” na palavra “*mine*”, que foi escrito e puxado para baixo, em relação das demais letras, como se fosse uma gota de sangue escorrendo. Esses recursos gráficos e semióticos exemplificam a noção central da Semiótica Social: a de que o signo é socialmente construído e sempre motivado, refletindo nossas escolhas e interesses e a de que eles são representados por diferentes modos que coexistem nos textos multimodais para produzir significado (KRESS, 2010).

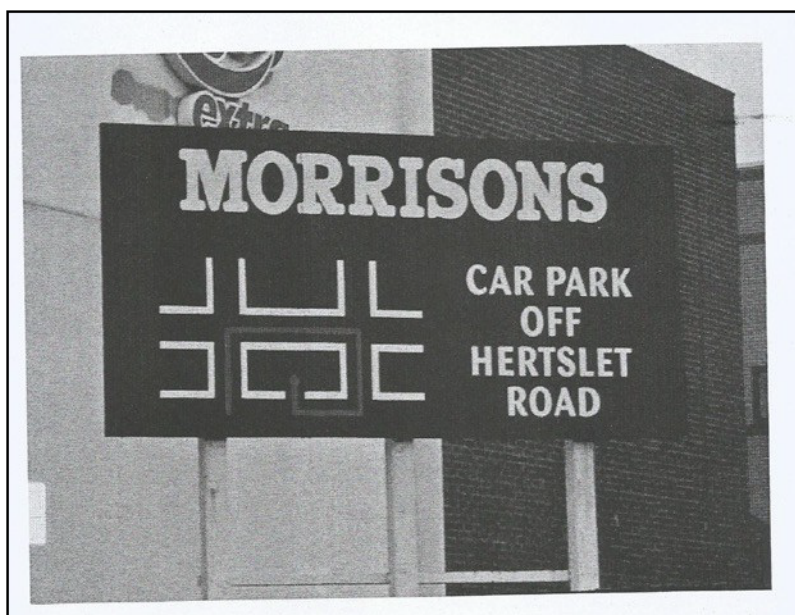
Figura 12: Recursos gráficos e semióticos



Fonte: <https://i.redd.it/lhkffqjw24wx.jpg>. Acesso em: 10 set. 2023.

Na mesma linha de raciocínio, é possível compreender que os textos sempre incorporam mais de um modo semiótico em sua composição multimodal, e que a escolha desses modos não é feita de forma aleatória; pelo contrário, reflete a intenção do produtor do texto. Um exemplo destacado por Kress (2010), em seu livro *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, ilustra os modos semióticos presentes em uma placa de estacionamento de um supermercado (Figura 13). Essa placa utiliza a escrita, a imagem e tons de cores (preto, branco e cinza) para indicar como entrar no estacionamento, estando posicionada poucos metros antes de uma interseção complicada.

Figura 13: Sinalização para entrada do supermercado Morrisons



Fonte: Kress (2010), p. 2.

Nesse contexto, os motoristas, ao se aproximarem da entrada desse cruzamento, dispõem de pouco tempo para lerem as instruções da placa. Portanto, a imagem e os tons de cores facilitam a leitura dinâmica, contribuindo para que os motoristas compreendam as orientações para a entrada do estacionamento, ao mesmo tempo em que permanecem alertas ao trânsito. Na placa, as letras brancas e a imagem se sobrepõem ao fundo de cor preta para darem destaque à informação. A cor cinza delinea o trajeto que o motorista deve fazer para ter acesso à entrada do estacionamento. A tipografia das letras, por sua vez, ajuda a diferenciar o nome do supermercado do restante das orientações.

Conforme salienta Kress (2010), se apenas o modo escrito fosse utilizado, a eficácia da sinalização seria comprometida, pois a sinergia entre os modos revelou-se essencial para construir o significado e atingir o objetivo desejado. Dessa forma,

[...] cada modo realiza uma função específica: a imagem *mostra* o que levaria muito tempo para *ler*, e a escrita *nomeia* o que seria difícil de *mostrar*. A cor é usada para *destacar* aspectos específicos da mensagem geral. Sem essa divisão de trabalho semiótico, o signo, somente, não seria suficiente. A escrita

nomeia e a imagem *mostra*, enquanto a cor *molda* e *destaca*; cada um com o máximo efeito e benefício (KRESS, 2010, p. 1, grifos do autor).²⁰

Com essas considerações, utilizamos a metáfora de Kress (2010) para entender que é necessário olhar para a língua (oral e escrita) com uma visão satélite, compreendendo-a como um meio, entre vários outros modos, para produzir significado. Assim como nosso planeta Terra é apenas uma parte pequena na imensidão do sistema solar, o modo verbal, bem como os outros modos semióticos (espacial, visual, gestual, corporal etc.), são apenas uma das várias possibilidades de produção de significados em uma determinada cultura. Essa comparação usada pelo autor sinaliza que a multimodalidade, sob a ótica da Semiótica Social, possibilita entender o panorama dos muitos modos disponíveis para construção de significados dentro do processo de representação e comunicação.

Nesse sentido, a Semiótica Social amplia a compreensão da língua, tradicionalmente representada pelo modo verbal, na condição de um processo de comunicação mais abrangente, resultando em uma abordagem linguística e semiótica; pois é uma teoria que explica os diferentes modos de significação, não apenas o verbal, mas igualmente o gesto, a fala, a imagem, a escrita, os objetos 3D, a cor, a música e, sem dúvida, outros (KRESS, 2003). “[...] A língua [oral ou escrita] por si só não pode nos dar acesso ao significado da mensagem constituída multimodalmente [...]” (KRESS, 2003, p. 35).²¹ Isso implica que, no processo de comunicação, a compreensão das mensagens vai além das estruturas das palavras, envolvendo a combinação de vários modos semióticos e dos significados que são (re)construídos nos contextos socioculturais por meio deles. Cada modo semiótico desempenha um papel crucial na construção de significados dentro de um texto,

²⁰ Nossa tradução de: “[...] each mode does a specific thing: image *shows* what takes too long to *read*, and writing *names* what would be difficult to *show*. Colour is used to *highlight* specific aspects of the overall message. Without that division of semiotic labour, the sign, quite simply, would not work. Writing *names* and image *shows*, while colour *frames* and *highlights*; each to maximum effect and benefit (KRESS, 2010, p. 1, grifos do autor).

²¹ Nossa tradução de: “[...] Language alone cannot give us access to the meaning of the multimodally constituted message [...]” (KRESS, 2003, p. 35).

mesmo que um modo específico predomine ou carregue a maior carga de significação.

Assim sendo, para fundamentar esta pesquisa sob uma perspectiva discursivo-multimodal da linguagem, é crucial apoiarmo-nos em uma teoria que leve em consideração a multiplicidade de modos presentes nos textos, assim como o contexto social dos participantes que os constroem, abordando questões como poder, identidade, controle, entre outras. A Semiótica Social emerge como uma teoria capaz de oferecer *insights* para diversas questões relacionadas à comunicação como um processo dinâmico e social. Ao trazer essa reflexão para o âmbito educacional, encontramos uma conexão lógica, uma vez que a educação representa uma instância de uma instituição social. Dessa maneira,

[...] na teoria semiótica social multimodal, a *construção de signos, significados e conhecimento* são efeitos da comunicação em ambientes sociais, com suas potencialidades e limitações: e, portanto, também o são a *aprendizagem, o ensino, o currículo, a avaliação*. A *construção de signos* é um aspecto da interação como comunicação, seja com outros indivíduos sociais ou com alguns aspectos do mundo. Sem interação (como comunicação), não há *construção de significado*, não há (alteração no) conhecimento, não há aprendizagem. Isso torna uma teoria da comunicação essencial como estrutura e modelo (semiótica social multimodal) de uma teoria de educação (KRESS, 2004, p. 213, grifos do autor).²²

Sendo assim, nas palavras de Kress, a educação deve ser vista como um processo social de construção de significado, no qual os alunos não aprendem por meio da simples transmissão de informações, mas por meio da diversidade de modos com os quais se comunicam e constroem conhecimento. Isso envolve, por exemplo, integrar diferentes formas de expressão (como a escrita, a fala, as imagens e as tecnologias digitais) no processo de ensino e aprendizagem. O currículo deve ser flexível e multimodal, permitindo que os alunos usem diversas formas de comunicação

²² Nossa tradução de: [...] In social semiotic multimodal theory, *sign-, meaning- and knowledge-making* are effects of communication in social environments, with their potentials and constraints: and so, therefore, are *learning, teaching, curriculum, assessment/(e)valuation*. *Sign-making* is one aspect of interaction as communication, whether with social others or with some aspects of the world. Without interaction (as communication) there is no *meaning-making*, no (change to) knowledge, no learning. That makes a theory of communication essential as the frame and model of a (multimodal social semiotic) theory of education (KRESS, 2004, p. 213, grifos do autor).

para aprender e demonstrar seu conhecimento. Portanto, na teoria Semiótica Social Multimodal a interação é vista como um processo fundamental para que o conhecimento seja criado, compartilhado e modificado.

A partir desse entendimento, é crucial considerar como o ensino de línguas pode ser repensado à luz de uma abordagem decolonial, que desafia as estruturas de poder e as hierarquias linguísticas presentes no sistema educacional. Ao reconhecer que o currículo e as práticas pedagógicas muitas vezes favorecem determinadas línguas e marginalizam outras, é possível questionar as políticas linguísticas dominantes e buscar caminhos para uma educação mais inclusiva e plural. Abordaremos com mais profundidade sobre esse assunto no capítulo a seguir.

3 – AS PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A educação é um campo onde as línguas são reguladas e determinadas. Seja como uma política vernacular colonial, um projeto de modernização governamental, ou um paradigma neoliberal de escolha, o resultado nas escolas é sempre um modo particular de governança da linguagem [...]. É através da educação que muitas políticas linguísticas são implementadas.

(PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 87)²³

A educação é um ponto crucial para compreender e abordar questões de diversidade linguística e desigualdade, pois sabemos que é por meio dela que muitas políticas governamentais são efetivamente implementadas, como é o caso do Componente Curricular Língua Inglesa na BNCC, que se configura como uma política educacional linguística. O resultado de um sistema de governança da linguagem sempre favorece certas línguas e marginaliza outras. Pennycook e Makoni (2020) destacam três contextos diferentes nos quais isso ocorre: por meio de uma política vernacular colonial, por meio de um projeto de modernização governamental ou um paradigma neoliberal de escolha.

O primeiro contexto destacado pelos autores se refere ao **período colonial** em que a língua dos colonizadores era imposta como a língua dominante nas escolas e instituições educacionais, na maioria das vezes suprimindo as línguas indígenas ou locais. No contexto brasileiro podemos observar esse fenômeno relacionado à língua portuguesa, que foi imposta pelos colonizadores portugueses na época do descobrimento, sob o pretexto de levar civilização por meio da alfabetização e conhecimentos religiosos (catequisar) às comunidades indígenas que aqui viviam. Com efeito, a imposição da língua nativa dos colonizadores expressa uma manifestação de poder e controle do conhecimento, pois essa imposição linguística não repousa apenas na aquisição dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, mas na transferência cultural que vem com esse letramento e na determinação para mantê-

²³ Nossa tradução de: Education is a realm in which languages are regulated and determined. Whether as a colonial vernacular policy, a government modernization project, or a neo-liberal paradigm of choice, the result in schools is always a particular mode of language governance [...]. It is through education that many languages policies are implemented (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 87).

lo e apagar as identidades da comunidade local, assim como afetar suas características sociais e culturais.

A tentativa de destruição das identidades locais e dos conhecimentos culturais de comunidades de países colonizados é uma das problematizações discutidas por Kanu (2006), que compreende que o controle dos países colonizadores não se restringe apenas à dominação territorial, mas também ao domínio das mentes dos sujeitos colonizados. Enraizada em uma análise crítica dos impactos históricos, políticos, econômicos e culturais da dominação europeia sobre os povos africanos e de outras regiões colonizadas, a definição da autora acerca do colonialismo e do pós-colonialismo se alinha às discussões sobre a decolonialidade. Suas críticas implicam o reconhecimento da permanência dos paradigmas coloniais no currículo, vinculados a noções de superioridade racial e cultural, doutrinação ideológica, poder e controle sobre o Outro. De forma geral, sua leitura sugere que:

[...] o colonialismo tem sido identificado tanto quanto uma conquista física e um controle de territórios, como um controle da mente dos conquistados e subordinados em um imperativo para 'civilizar' o Outro e manter o Outro em um estado perpétuo de subordinação psicológica. Embora a ocupação física e o controle dos territórios possam terminar, o processo de produção cultural colonial e psicologização persistem [...] (KANU, 2006, p. 9, grifos da autora).²⁴

As marcas da situação colonial, portanto, continuam a se manifestar nas culturas dos povos colonizados, mesmo após a independência formal e o reconhecimento de seus Estados como soberanos. Um dos exemplos mais visíveis dessa persistência é a imposição de línguas coloniais como idiomas oficiais, em detrimento das línguas originárias e locais (REIS; DE ANDRADE, 2018).

A imposição da língua oficial do país colonizador constitui uma prática da colonialidade do saber e, mais especificamente, da colonialidade da linguagem, pois não se restringe à substituição linguística, mas representa uma estratégia de dominação que visa controlar os modos de produção de sentido das comunidades

²⁴ Nossa tradução de: [...] colonialism has been identified both as physical conquest and control of territories, as well as control of the mind of the conquered and subordinated in an imperative to 'civilize' the Other and keep the Other in a perpetual state of psychological subordination [...] (KANU, 2006, p. 9, grifos do autor).

locais e impor uma epistemologia eurocentrada. Nesse processo, as línguas dos povos colonizados são historicamente deslegitimadas, e suas formas de expressividade são tratadas como inferiores. Gabriela Veronelli (2021, p. 91) explica que

a colonialidade da linguagem é o termo que estou propondo para nomear um processo que acompanha a colonialidade do poder [...], um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonializadas através da racialização.

Assim, a imposição linguística opera como um dispositivo de silenciamento e subalternização, sustentado por uma ideologia que nega aos sujeitos colonizados o estatuto de interlocutores legítimos, classificando suas linguagens como “comunicação simples”. Reconhecer esse mecanismo é fundamental para a formulação de políticas decoloniais, pois implica questionar não apenas o que se ensina, mas como, a partir de onde e com quais vozes os processos educativos se constroem.

Complementando essa perspectiva, Maldonado-Torres (2007) contribui ao discutir a colonialidade do ser, entendida como a forma como o conhecimento é estruturado e hierarquizado de modo a favorecer epistemologias eurocêntricas em detrimento de outras formas de saber. Ele enfatiza que a colonialidade do ser está profundamente enraizada nas relações de poder e nas construções identitárias, influenciando práticas sociais, culturais e educacionais contemporâneas.

Outros dois contextos destacados por Pennycook e Makoni (2020), nos quais ocorre a regulação das línguas em uma sociedade, são por meio de um **projeto de modernização governamental** e/ou de uma **escolha neoliberal**. O primeiro refere-se a iniciativas para modernizar o sistema educacional, que podem incluir a padronização ou a promoção de uma língua específica como principal língua de instrução, muitas vezes em detrimento de outras. O segundo diz respeito à influência das ideias neoliberais na educação, onde a ênfase recai sobre a liberdade de escolha, inclusive no que se refere à língua normatizada. Isso pode levar à predominância de determinadas línguas em detrimento de outras, com base em fatores como acesso a

recursos ou prestígio social. Em ambos os casos, perpetuam-se os ideais da colonialidade do poder e suas dimensões (ser, saber, linguagem etc.). Afinal, como observa Veronelli (2021), ao se impor uma língua durante o processo de colonização, desconsidera-se a herança cultural e as línguas nativas dos povos colonizados, o que implica negar a esses sujeitos o próprio direito à linguagem.

Esses dois contextos são relevantes para compreender a BNCC como uma política educacional linguística, especialmente no que diz respeito ao componente curricular Língua Inglesa. Seja por um projeto de modernização governamental ou por uma escolha neoliberal, a determinação do inglês como única língua estrangeira obrigatória em todos os níveis da Educação Básica, como ocorre na BNCC, reflete os ideais da colonialidade do poder. Segundo Quijano (2007), essa colonialidade não é apenas um fenômeno do passado, mas um princípio estruturante das desigualdades globais e das dinâmicas sociais contemporâneas. Como ele afirma: “[...] a América Latina é, sem dúvida, o caso mais extremo de colonização cultural pela Europa” (QUIJANO, 2007, p. 170)²⁵. Nesse sentido, o autor argumenta que a colonialidade europeia, cujo modelo de poder ainda influencia as relações internacionais, continua consolidando hierarquias estruturais baseadas na ideia de superioridade e inferioridade racial (QUIJANO, 2007, p. 171).

Dessa forma, a imposição do inglês como única língua estrangeira no contexto da educação pública brasileira reverbera a ideia de inferioridade linguística e cultural. Isso evidencia como os países colonizados da América Latina, como o Brasil, continuam sendo influenciados por um modelo de superioridade cultural eurocêntrica.

Embora reconheçamos os benefícios de aprender um segundo idioma, é crucial não ignorar o caráter político e a vertente neoliberal subjacentes às diretrizes da BNCC, bem como os direcionamentos estabelecidos para a educação. Afinal, as escolas desempenham um papel fundamental na construção e no controle do

²⁵ Nossa tradução de: “[...] Latin America is, without doubt, the most extreme case of cultural colonization by Europe” (QUIJANO, 2007, p. 170).

conhecimento, pois, ao mesmo tempo que se configuram como espaços de socialização e interação social, proporcionando a ampliação dos conhecimentos socioculturais e das práticas linguísticas, também buscam regular os saberes por meio das normatizações curriculares. Uma das maneiras dessa regulação ocorrer é pela influência filantrópica de agentes e corporações privadas, que buscam garantir poder em diferentes escalas na tentativa de moldar a educação pública à sua própria imagem (TARLAU; MOELLER, 2020).

Segundo Tarlau e Moeller, “as fundações corporativas e privadas estão se tornando uma influência crescente na educação em todo o mundo devido às suas promessas de investimentos diretos em escolas e empreendimentos educacionais [...]” (2020, p. 339)²⁶. As autoras acrescentam que isso ocorre por meio de estratégias filantrópicas que permitem que corporações ou indivíduos do ramo privado concentrem suas atividades em questões específicas que beneficiarão os negócios, aplicando os princípios do investimento privado para transformar setores tradicionalmente sem fins lucrativos, como a educação.

A exemplo disso, a Fundação Lemann (FL) exerceu uma participação significativa no processo de construção da BNCC, sendo responsável por fornecer suporte financeiro para recursos materiais, divulgação na mídia em redes formais e informais, bem como por promover seminários estaduais para discutir a elaboração e implantação do documento por meio do Movimento pela Base Nacional Comum. Além disso, custeou a despesa dos professores que participaram dos encontros para a redação do documento. Nesse sentido, Tarlau e Moeller argumentam que “[...] a razão principal para a BNCC ter se tornado uma política nacional no Brasil é devido à influência da Fundação Lemann [...]” (2020, p. 341)²⁷.

²⁶ Nossa tradução de: “Corporate and private foundations are a rising influence in education across the world due to their promises of direct investments in schools and educational ventures [...]” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 339).

²⁷ Nossa tradução de: “[...] the primary reason the BNCC became a national policy in Brazil is due to the influence of the Lemann Foundation [...]” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 341).

Assumindo um discurso voltado à promoção de uma educação com equidade e qualidade, a influência dessas instituições privadas se estende ao contexto educacional por meio do currículo. No caso da BNCC, essa influência se manifesta na adoção de uma proposta de ensino pautada no conceito de aprendizagem por competências, baseada em modelos de exames internacionais padronizados, como o PISA, aspecto que será detalhado no capítulo das análises. Ademais, esse movimento ameaça os programas universitários ao desconsiderar a participação de pesquisadores e professores das universidades federais no compartilhamento do conhecimento científico produzido para enriquecer os componentes curriculares da Educação Básica.

Durante o processo de escrita da BNCC, alguns professores universitários criticaram o papel da Fundação Lemann, acusando-a de exercer controle sobre a discussão. Uma professora de uma universidade pública relatou que especialistas ligados à FL já chegavam aos encontros com boa parte do documento previamente escrita. Nesse contexto, a professora repudiou essa postura, declarando:

[...] Aqui estamos, um país com 23 universidades públicas federais, todas com programas de pesquisa, e pelo menos 20 com programas na área do currículo e educação [...]. Eu acho que todos os professores ficaram ofendidos porque nenhuma pessoa da área do currículo foi questionada sobre sua opinião. Apenas quatro pesquisadores da Fundação Lemann [...] (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 350-351)²⁸.

Essa denúncia revela um fenômeno recorrente na história da educação: a influência de interesses externos na definição curricular. Desde a Revolução Industrial, as propostas curriculares têm refletido a expansão da missão da educação para atender a propósitos e ideologias econômicas e industriais, resultando em um currículo cada vez mais homogeneizado. Como aponta Kanu,

[...] as escolas, portanto, tornaram-se encarregadas da responsabilidade de produzir uma comunidade de pessoas com 'a mente semelhante' com as

²⁸ Nossa tradução de: [...] Here we are, a country with 32 federal public universities, all with research programs, and at least 20 with programs in the area of curriculum and education [...]. I think that all the professors were offended that not a single person in the area of curriculum was asked their opinion. Just four researchers from the Lemann Foundation [...] (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 350-351).

normas e disposições requeridas de trabalhadores industriais e eficientes [...] (KANU, 2006, p. 13).²⁹

Nessa mesma direção, o *New London Group* (1996) argumenta que o foco da educação na preparação para o mercado de trabalho está diretamente ligado ao avanço do capitalismo acelerado, que substituiu o modelo Fordista tradicional. Esse processo visa estruturar o ensino a partir de comandos hierárquicos, orientando-o para a formação de trabalhadores aptos a desempenhar atividades de produção repetitiva.

O *New London Group* (1996) considera que o capitalismo exacerbado tem sido um pesadelo para a educação, pois por um lado, positivamente, contribuiu para o desenvolvimento tecnológico da comunicação e informação, expandindo de forma considerável o uso da língua, em especial a Língua Inglesa. Por outro lado, porém, trouxe implicações negativas ao sistema educacional para modificar o trabalho pedagógico a fim de atender às demandas do mercado de trabalho. Isso significa que “[...] como educadores, nós temos uma responsabilidade maior para considerar as implicações do que fazemos em relação a uma vida de trabalho produtiva” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66).³⁰

Nesse contexto, é fundamental que os docentes assumam uma postura crítico-reflexiva frente às políticas linguísticas que vêm sendo implementadas no cenário da educação brasileira, seja para atender às demandas globais, a interesses políticos ou ideológicos, ao capitalismo ou ao mercado econômico. Essa preocupação, ressaltada pelo NLG (1996), está em consonância com Freire (1987; 1996), que defendeu uma educação libertadora, na qual as pessoas, especialmente os educadores, devem buscar uma relação horizontal, dialógica e democrática. Essa perspectiva se opõe ao modelo autoritário e vertical, no qual os sujeitos são levados a obedecer em vez de pensar, transferindo a responsabilidade para aqueles que dão ordens e que,

²⁹ Nossa tradução de: “[...] Schools, therefore, became charged with the responsibility of producing a 'like-minded' community of people with the norms and dispositions required of industrious and efficient workers [...] (KANU, 2006, p. 13).

³⁰ Nossa tradução de: “[...] as educators, we have a greater responsibility to consider the implications of what we do in relation to a productive working life” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66).

supostamente, detêm o conhecimento que justificaria essa hierarquia. Segundo o autor,

[...] [a] mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica. [Assim], nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela [...] (FREIRE, 1996, p. 79; 77, grifos do autor).

Dessa forma, acreditamos que a aprendizagem da Língua Inglesa transcende a mera aquisição de um idioma associado à cultura dominante de países desenvolvidos e permeado por suas complexas dinâmicas coloniais. O estudo desse idioma pode desempenhar um papel significativo para a formação intelectual e cultural dos alunos, uma vez que, por meio de uma língua, aprendemos sobre os aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos acerca de diversos contextos culturais, influenciando nossa compreensão do mundo e abrindo caminhos para transformações pessoais e sociais. Leffa (2008) destaca que a LI é a língua mais estudada do mundo e a principal razão para essa ocorrência, além de ser falada por mais de um bilhão e meio de pessoas, por ser a língua da internet e ser aquela usada em 70% das publicações científicas, é o fato de ser um idioma que não se restringe a fronteiras geográficas.

Isso implica considerar que, mesmo o inglês sendo declarado a língua oficial de 64 países, ele possui um número maior de falantes não nativos do que nativos. Portanto, ele não está atrelado a nenhum país e tampouco representa uma única cultura. Como reforça Leffa,

[...] uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura, mas também a própria língua muda [...] (LEFFA, 2008, p. 365).

Adicionalmente, a BNCC sugere que uma das finalidades de ensinar inglês relacionada ao caráter formativo “[...] obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos

países em que essa é a língua oficial [...]” (BRASIL, 2018, p. 241). Contudo, esse discurso da multiculturalidade situa-se num

[...] processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que na realidade tem como função principal a legitimação do capitalismo contemporâneo [...] (MALANCHEN, 2016, p. 5).

Nesse sentido, destacar a necessidade de uma abordagem crítica no ensino da língua inglesa vai além do aspecto linguístico, mas considera também suas implicações sociais, políticas e econômicas. Afinal, “[...] a língua inglesa pode oferecer muito mais que um emprego ou aumento de salário [...]” (FERRAZ, 2015, p. 68). Portanto, é imperativo compreender os discursos que têm permeado a escolha desse idioma como principal LE em detrimento de outras. No cenário brasileiro, a LI tem prevalecido como língua estrangeira desde que surgiu nos PCNs em 1998 como direito obrigatório aos alunos a partir do EF, como relatado no Capítulo 1 deste trabalho. Na verdade, a obrigatoriedade era pela oferta de uma Língua Estrangeira Moderna, à escolha da comunidade escolar local, não necessariamente se limitando à LI.

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2013, p. 115).

Com efeito, a Lei nº 11.161/2005 se estendeu também com a oferta da língua espanhola para o Ensino Médio, na qual as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) (BRASIL, 2006) apresentaram uma seção dedicada ao ensino de espanhol e outra com exemplos e reflexão de atividades para o ensino de LI, reafirmando a importância das LEs na Educação Básica como partícipe na construção da noção de cidadania e protagonismo do educando na contemporaneidade (SANTOS, 2023).

A Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016) modificou a política de ensino de línguas ao retirar das comunidades escolares a autonomia para escolher o idioma a ser ensinado e ao revogar a Lei nº 11.161/2005. No ano seguinte, essa MP foi

convertida na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de Língua Inglesa em toda a Educação Básica. Posteriormente, conforme discutido no capítulo 1, a BNCC adotou uma orientação monolíngue, restringindo a oferta de línguas adicionais exclusivamente ao inglês no contexto educacional brasileiro. Essa decisão reforça a hegemonia desse idioma no cenário global. O controle estatal sobre o ensino de línguas exemplifica o exercício do poder por meio da regulação do conhecimento, o que Quijano (2007) critica ao afirmar que a libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade exige que todas as pessoas tenham o direito de escolher entre diversas orientações culturais.

Esse movimento representa um retrocesso na política linguística e tem sido considerado antidemocrático e hegemônico por diversos estudiosos, como Sousa (2023), Almeida Filho (2009), Branco *et al.* (2018), Silva e Xavier (2021), Gerhardt e Amorim (2019), Rajagopalan (2019), Siqueira (2023), entre outros. A principal crítica recai sobre a imposição da LI como única possibilidade de aprendizagem de LE institucionalizada na educação pública brasileira.

Dessa forma, as reformas na política linguística educacional têm se distanciado de um processo de construção e ignorado o importante papel interdisciplinar que as LEs podem ocupar. Júnior e Fernández (2019, p. 190), por exemplo, consideram que o apagamento do espanhol na Educação Básica é grave, principalmente tendo em vista o avanço de políticas anteriores (PCNs, 1998; DCNs, 2013) que defendiam a formação crítica do cidadão para lidar com desafios da vida contemporânea em diferentes línguas e estabelecer sentidos em sociedades cada vez mais multiculturais. Os autores reforçam que,

[...] entre os episódios político-linguísticos recentes, caminhamos de um ensino que tentava ser plurilíngue para uma proposta monolíngue e retrógrada. Essa medida autoritária apaga todas as conquistas e os avanços das demais línguas que construíram, ao longo do tempo, justificativas para sua inserção à identidade linguístico-cultural brasileira (JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 190).

Nesse sentido, os autores (JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019) alertam que a retirada do espanhol da BNCC é apenas um entre vários fatores que contribuem para o

empobrecimento das políticas públicas educacionais atuais. As consequências dessa medida são evidentes no cenário educacional brasileiro, com a demissão de professores de espanhol, a exclusão desse componente do PNL D e o desaparecimento dos cursos de formação em nível de graduação, o que sinaliza um futuro incerto para a língua espanhola no país. Ademais, a BNCC já se alinha a uma perspectiva neoliberal ao adotar o termo “competência”, associando a aprendizagem ao preparo dos estudantes para o “[...] pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 8), o que aproxima a escola de uma racionalidade técnica.

Rajagopalan (2019), por sua vez, alerta que a BNCC deveria ser uma proposta com uma abordagem mais centrada no aluno, não nos conteúdos que visam a busca pelas aprendizagens essenciais que todos os estudantes deverão desenvolver ao longo da Educação Básica por meio de competências e habilidades. Afinal, as buscas pelas metas deixam de lado a realidade dos alunos e são alicerçadas por currículos que propõem a unificação dos saberes, presumindo que todos os estudantes têm as mesmas condições de aprendizagem e ignorando “[...] as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações [...]” (RAGAGOPALAN, 2019, p. 29). Como consequência, os estudantes prosseguem de uma prática de frustração inevitável e ao eventual desencanto.

Dessa forma, a ênfase na formação por meio de competências e habilidades não dialoga com os princípios éticos, políticos e estéticos defendidos pela BNCC, que visam “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Isso ocorre porque essa ênfase reflete os interesses políticos de um governo que busca um ensino diretamente aplicável ao mercado de trabalho, reforçando a lógica da empregabilidade e da produtividade. Tal abordagem é vista como um reflexo da colonialidade manifestada nos princípios neoliberais, que priorizam a preparação dos alunos para o mercado por meio de um modelo curricular padronizado, em detrimento de uma educação mais humanística e crítica.

Em resposta a esse movimento neoliberal, que reflete o poder e o controle do conhecimento por meio das diretrizes da BNCC — ao manter o foco na aprendizagem baseada em competências e habilidades e ao expandir-se para atingir metas por meio de avaliações padronizadas —, o pensamento decolonial surge como uma alternativa para desafiar essas ideologias. Conceituado por Pennycook e Makoni (2020) como o processo de questionar as ideologias coloniais que atribuem superioridade e privilégio ao pensamento e às abordagens ocidentais/orientais, o pensamento decolonial apresenta-se como uma possibilidade de libertação diante das políticas neoliberais e das ideologias dominantes.

Contudo, esse pensamento implica uma ação, não apenas uma elaboração intelectual (KUMARAVADIVELU, 2016). Isso significa que, embora não seja possível simplesmente apagar a colonialidade, é viável minimizar seus efeitos ao abrir espaço para epistemologias diversas. Em outras palavras, a superação da colonialidade não passa por uma ruptura total com o passado, mas pelo reconhecimento crítico da sua influência e pela construção de alternativas mais plurais e inclusivas por meio do exercício de identificar, interrogar e interromper esse movimento (Souza; Duboc, 2021). Conforme explicam os autores,

[...] a colonialidade não pode simplesmente ser encerrada; [...] os conhecimentos hegemônicos da colonialidade não podem simplesmente ser apagados ou eliminados, pois constituem nosso próprio pensamento como sujeitos formados por e implicados na colonialidade (as biografias sobre as quais baseamos nosso pensamento são ocidentais e eurocênicas). No entanto, os saberes da colonialidade e os efeitos de sua violência histórica podem, ao menos, ser reduzidos e atenuados quando juxtapostos a outros conhecimentos anteriormente excluídos, em uma pluriversalidade, uma transmodernidade ou uma ecologia de saberes [...] (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 880).³¹

Nesse sentido, os autores argumentam que, embora os conhecimentos hegemônicos da colonialidade constituam a base do pensamento dos sujeitos

³¹ Nossa tradução de: [...] colonially cannot simply be ended; [...] the hegemonic knowledges of coloniality cannot simply be erased or eliminated as they constitute our thinking as subjects constituted by an implicated in coloniality (the biographies on which our thinking is based are western and Eurocentric). The knowledges of coloniality and the effects of their historical violence can at least be reduced and diminished when they are juxtaposed with other previously excluded knowledge in a pluriversality, a transmodernity or an ecology of knowledges [...] (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 880).

formados nesse sistema, seus efeitos podem ser atenuados quando esses saberes são confrontados e justapostos a outros conhecimentos que foram historicamente excluídos. Isso pode ocorrer por meio de abordagens como a valorização de múltiplos saberes (pluriversalidade), superação das dicotomias modernidade/tradição (transmodernidade) e diálogo entre diferentes formas de conhecimento (ecologia de saberes).

A partir dessa perspectiva, ao refletirmos sobre a inclinação neoliberal e colonial da BNCC, percebemos como suas normatizações contribuem para a perpetuação da violência histórica, que busca impor um modelo de conhecimento hegemônico em detrimento da valorização dos múltiplos saberes. Um exemplo disso é o conceito de aprendizagem por meio de competências e habilidades, conforme declarado pela BNCC, além das implicações da sua escolha monolíngue para o ensino de línguas. Portanto, torna-se fundamental adotar uma postura crítico-reflexiva para buscar reduzir, e não romper totalmente (SOUZA; DUBOC, 2021), essas práticas controladoras, visando promover um ensino mais justo e libertador, com alternativas plurais e inclusivas.

Afinal, como defendido por Freire (1987, 1996), somente por meio da prática libertadora do pensamento crítico e da relação dialógica horizontal seremos capazes de modificar e transformar nossa realidade, em busca do conhecimento construído e não arbitrário e dado como pronto. Portanto, é a partir do engajamento crítico por parte dos profissionais de educação que possibilitará que mudanças significativas aconteçam, não no sentido de resolver problemas, mas no intuito de defender o direito a uma educação democrática, criando possibilidades de mudança a partir de uma atitude mais ativa e menos passiva em aceitar as influências e o controle que as políticas educacionais ocultam. Como ressaltou Apple (2006):

[...] sejamos honestos: o fato de tais possibilidades existirem, de a educação poder ir além da reprodução do padrão dominante, é exatamente isso – uma possibilidade. Se não continuarmos a construí-las, quem detém o domínio mais uma vez reproduzirá as condições de seu próprio poder (APPLE, 2006, p. 15).

Assim, o pensamento decolonial pode representar uma possibilidade para os educadores da Educação Básica irem além do padrão dominante ao se depararem com as prescrições da BNCC. A compreensão desse documento não deve ser meramente pedagógica, mas ampliada e problematizada. É fundamental reconhecer as ideologias dominantes que o permeiam, não apenas para identificá-las, mas para questioná-las e interrompê-las por meio de uma postura crítica, buscando, assim, minimizar seus efeitos e evitar a mera reprodução do padrão hegemônico.

Afinal, como propõe Leroy (2023), é preciso “corazonar” o pensamento decolonial — sentir com o coração, escutar com o corpo e resistir com a linguagem. A colonialidade da linguagem não se combate apenas com argumentos racionais, mas também com práticas afetivas que reumanizam a voz dos sujeitos silenciados. Assim, a decolonização das linguagens exige uma escuta ética das vozes que, historicamente, foram relegadas à margem e o compromisso com uma educação que valorize modos outros de dizer, de sentir e de existir. Isso implica desobedecer epistemologicamente às normas que classificam saberes e linguagens como inferiores, pois, ao inserir o coração na luta epistêmica, abre-se espaço para práticas pedagógicas que desafiam o epistemicídio e afirmam a legitimidade dos saberes encarnados.

Com essas considerações em mente, avançamos para o capítulo metodológico, onde apresentamos os caminhos percorridos nesta investigação.

4 – METODOLOGIA

A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas. As pessoas podem ser ativas na construção e modificação do “mundo real”. Podem promover modificações e afetar o comportamento dos outros. Os professores e os seus alunos definem conjuntamente o mundo real de cada vez que interagem diariamente nas salas de aula.

(BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 284)

A epígrafe acima apresenta a perspectiva teórica que subjaz a investigação qualitativa em educação: a de contribuir para a promoção da mudança da realidade dos indivíduos envolvidos, considerando suas experiências e interações sociais. Afinal, a realidade não é uma entidade fixa e imutável, mas, longe disso, é moldada pelas relações e pelas vivências compartilhadas dos participantes ativos nesse processo, em especial os professores e alunos.

Buscamos, portanto, neste estudo, uma abordagem que nos permita lidar com os participantes na mudança, analisando seus comportamentos dentro de seus contextos específicos. Segundo Bodgan e Biklen (1994), o que diferencia a investigação qualitativa da quantitativa é que a primeira se interessa nos processos, ao passo que a segunda privilegia os resultados.

Dessa forma, fundamentamo-nos em Bodgan e Biklen (1994), Stake (2011), Marconi e Lakatos (2017), Ludke e André (1986) para desenvolvermos esta pesquisa em caráter exploratório por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como noções norteadoras o referencial teórico que apoia este estudo. Assim, neste capítulo, apresentamos os diversos aspectos envolvidos na metodologia de pesquisa empregada, bem como as considerações do contexto de pesquisa e dos participantes.

4.1 – O estudo qualitativo e as técnicas de coleta de dados adotadas nesta tese

O objetivo de uma investigação qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanas. Os investigadores qualitativos “[...] tentam

compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados [...]” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 70). Esse tipo de investigação ocorre a partir de uma observação empírica para considerar as instâncias concretas do comportamento do indivíduo para que se possa refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Na visão de Stake (2011), a essência da abordagem qualitativa reside na forma como os pesquisadores conduzem a pesquisa. Eles não partem de generalizações, mas tentam mostrar a complexidade do histórico e tratam os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos. Dessa forma, por meio de uma observação naturalística, eles tentam levar os leitores a se familiarizarem com o estudo. Nesse sentido, os pesquisadores qualitativos

[...] preferem uma captação pessoal da experiência, para que possam interpretá-la, reconhecer seus contextos, desvendar os diversos significados e compartilhar um relato pessoal, naturalístico, para que os leitores possam participar da mesma reflexão (STAKE, 2011, p. 42).

Podemos, então, considerar que esta pesquisa se caracteriza como uma abordagem que se concentra na compreensão profunda e na interpretação de fenômenos sociais, culturais e humanos complexos. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que utiliza métodos estatísticos para medir variáveis mensuráveis e buscar padrões numéricos, a pesquisa qualitativa busca explorar significados, experiências e contextos mais profundos. As principais características desse tipo de estudo (Figura 14) ilustram que essa abordagem se interessa pelo processo, em detrimento dos simples resultados ou produtos.

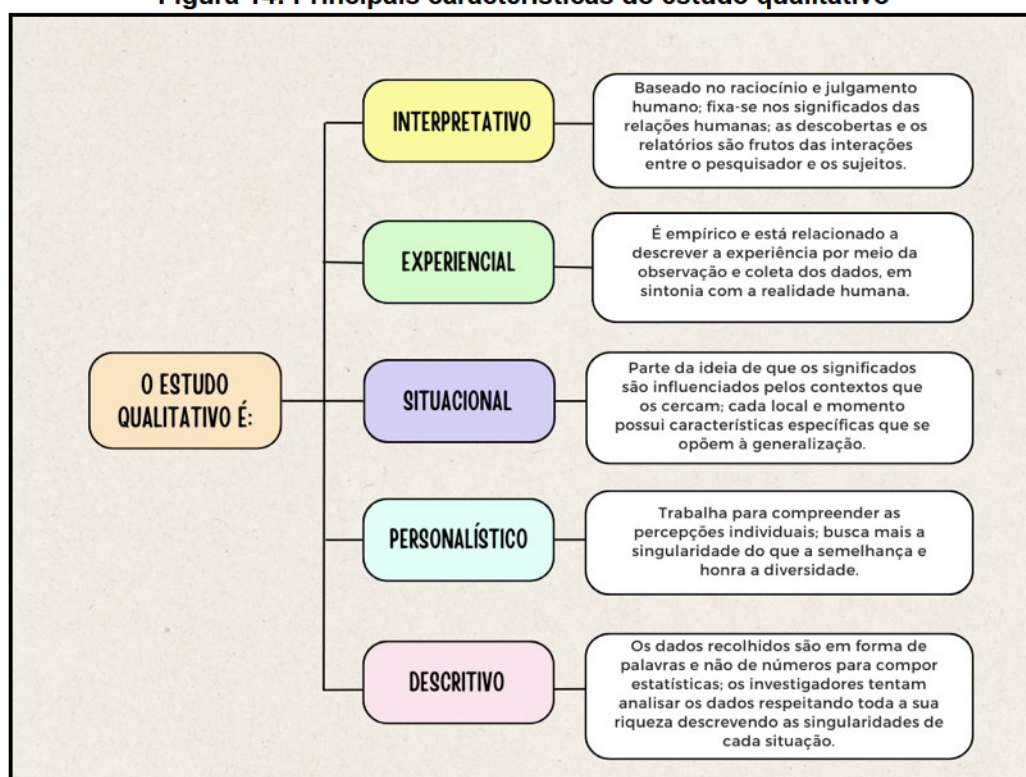
Portanto, a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma abordagem investigativa, interpretativa, experiencial e situacional, como descrita na Figura 14. Seu foco principal reside na compreensão dos significados e fenômenos gerados pelas interações humanas nos diversos contextos sociais nos quais se manifestam, alinhando-se com uma visão da realidade contextualizada. Isso se aplica mesmo quando o estudo direciona sua atenção para uma análise documental, como no caso

de registros ou documentos oficiais. Podemos, então, afirmar que na perspectiva do paradigma qualitativo,

[...] [o]s investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado [...] (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Ainda, a pesquisa qualitativa possui característica personalística e descritiva, uma vez que busca compreender as singularidades e as percepções individuais, opondo-se à generalização. Seus dados são coletados e registrados descrevendo as especificidades de cada situação. Dessa forma, conforme sintetizado na Figura 14, podemos compreender que esse tipo de estudo parte de observações contextualizadas, concentrando-se nas relações humanas e nos significados construídos pelos contextos que as envolvem. Esses contextos são descritos de forma subjetiva, respeitando as individualidades e diversidades, e considerando a riqueza de cada realidade.

Figura 14: Principais características do estudo qualitativo



Fonte: adaptado de Stake (2011) e Bodgan; Biklen (1994).

Na busca pelos dados que representam experiências pessoais em situações específicas para compor uma pesquisa qualitativa, dispomos de métodos ou técnicas de coletas de dados que podem ser equivalentes tanto em estudos qualitativos quanto quantitativos. A diferenciação entre eles reside na ênfase que o pesquisador pretende aplicar ao estudo. O pesquisador quantitativo geralmente faz escolhas metodológicas e busca coletar os dados de maneira objetiva, enquanto o pesquisador qualitativo o faz de forma subjetiva (STAKE, 2011).

Das principais técnicas de coletas de dados características das abordagens qualitativas (ver Tabela 2), utilizamos, nesta pesquisa, a análise documental e o questionário. A **primeira** técnica utilizada tomou como fontes de análise a BNCC, cujo acesso se deu de forma digital por meio do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, e o livro didático de língua inglesa *Bridges* do 6º ano (2022), da editora FTD, aprovado pelo PNLD em 2023³².

Tabela 2: Técnicas de coletas de dados características das abordagens qualitativas

<ul style="list-style-type: none"> • Observação; • Estudo/Análise de documentos (livros, documentos oficiais, entre outros); • Observação participante; • Entrevista aberta; • Análise de arquivos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário; • Questões expositivas; • Registros de dados; • Análise de vídeos, fotografias, outros; • entre outros.
--	---

Fonte: adaptado de BODGAN; BIKLEN (1994) e STAKE (2011).

A análise documental pode ser denominada como fonte primária por tratar-se do estudo de documentos escritos de arquivo público (BNCC), uma vez que, segundo Marconi e Lakatos (2017), o acesso se deu diretamente, e não de outras fontes secundárias, como pesquisas acadêmicas, jornais, revistas etc. Esses arquivos analisados trazem uma contribuição importante de dados para a pesquisa, pois tratando-se de documentos oficiais, são os que geralmente constituem a fonte mais fidedigna de informações. Acrescentam Ludke e André que,

³² Formato digital do material didático *Bridges* disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/obras/bridges-pnld-2024-objeto-1/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

[o]s documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Conforme pontuado pelos autores, os registros documentais surgem e apresentam informações que refletem um determinado contexto. Portanto, empregar essa abordagem de coleta de dados, por meio de uma perspectiva qualitativa, possibilita capturar os significados produzidos pelo documento em um dado momento, assim como as implicações para a prática docente na Educação Básica. É fundamental reconhecer que a análise da BNCC transcende a mera compreensão das diretrizes normativas apresentadas para a educação no Brasil. Ela demanda, principalmente, uma apreciação mais profunda, considerando-a como um documento político impregnado de ideologias que refletem o contexto social e econômico do país durante o período de sua elaboração e implementação.

Dessa forma, a fim de atingir os objetivos deste estudo, a análise da BNCC (2018) e do material didático *Bridges* (2022) foi conduzida de maneira subjetiva, com ênfase na compreensão das informações contextualizadas e de seus significados subjacentes. No entanto, é importante reconhecer que, conforme afirmam Ludke e André (1986), a análise documental, por ser uma técnica exploratória, indica questões que podem ser mais aprofundadas por meio de outros métodos.

Portanto, com o intuito de aprofundar as informações obtidas pela análise documental, adotamos como **segunda** técnica a aplicação de um questionário, visando contar com a participação dos professores de inglês para validar os dados obtidos no estudo da BNCC e do livro didático *Bridges*.

O questionário possibilitou uma compreensão mais aprofundada de como esse documento pode influenciar as práticas pedagógicas dos professores em uma rede municipal do ES, bem como analisar as implicações da BNCC nas orientações aos docentes no manual do livro didático de Língua Inglesa *Bridges* do 6º ano. Nessa etapa da pesquisa, propusemos um questionário composto por perguntas fechadas

ou dicotômicas, que buscaram investigar a visão de linguagem ancorada pela BNCC para a aprendizagem de língua inglesa. Além disso, procuramos compreender de que forma os direcionamentos propostos pelo Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC (2018, p.241-243) se desdobram nas orientações para a prática docente e de aprendizagem do livro didático de língua inglesa *Bridges*.

No que se refere ao questionário, Stake (2011, p. 111) afirma ser “[...] um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados [...]”. Os dados coletados são transformados em totais, médias, comparações e correlações, e interpretados de forma quantitativa ou qualitativa de acordo com o objetivo de cada estudo.

Vale ressaltar que o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 219). O questionário desta pesquisa (ANEXO 2), no formato digital, foi elaborado por meio da plataforma *Google Forms*³³ e foi limitado a ser respondido pelos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais do município de São Mateus/ES, contexto no qual este estudo foi realizado. É relevante pontuar que, por se tratar de uma técnica que envolveu pessoas, os cuidados éticos foram tomados a fim de preservar e manter o anonimato dos participantes, conforme relatamos na próxima seção.

4.2 – Considerações sobre a ética na pesquisa

A ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 75). As instituições acadêmicas dispõem de códigos que prezam pelas questões morais e buscam proteger os grupos profissionais por meio de normas de condutas. Em uma

³³ O questionário desta pesquisa pode ser acessado por meio do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSel52XiZ8F72dNoOxh-C5eRReXzYQ7MUTx2tk5XUpOvgfYmwQ/viewform?usp=sf_link

investigação com sujeitos humanos, Bodgan e Biklen (1994) pontuam que duas questões importantes precisam ser consideradas no âmbito da ética: a de que os sujeitos devem aderir voluntariamente à investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos, e a de que os sujeitos não devem ser expostos a riscos.

Dessa forma, ao envolver participantes em uma pesquisa, a relação deve ser a mais transparente e impessoal possível, fornecendo aos sujeitos as informações essenciais sobre a investigação e garantindo a proteção à identidade dos indivíduos sem manter um relacionamento pessoal com eles. Segundo Stake,

[...] para evitar a invasão, não deve ser considerado suficiente apenas manter a confidencialidade. [...] A principal forma de respeitar a privacidade de uma pessoa é não saber suas questões particulares. O pesquisador não deve solicitar informações pessoais que não estejam intimamente relacionadas à questão de pesquisa (2011, p. 225-226).

Com o intuito de proteger o bem-estar das pessoas participantes em pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, assim como cuidar sobre as questões éticas no decorrer da investigação de um estudo, os comitês de ética desempenham papel crucial nesse processo. Portanto, para o desenvolvimento desta tese, submetemos o projeto inicial, juntamente com o questionário de pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG), o qual foi aprovado em 17 de abril de 2023, sob o número CAAE 66998923.3.0000.5149, e vem sendo acompanhado semestralmente por meio de relatórios desde então.

É relevante considerar que, ao elaborar o questionário de pesquisa para encaminhamento aos participantes e ao submeter o projeto para apreciação ética, tivemos o cuidado de nos orientar por alguns princípios éticos, como os descritos em Bogdan e Biklen (1994, p. 77) e Stake (2011, p. 227), que nos auxiliaram no desenvolvimento desta investigação no que se refere à coleta, tratamento, análise e publicação dos dados.

Sendo assim, fundamentados nos pressupostos metodológicos apresentados nessa seção, convidamos um total de 25 professores de Língua Inglesa do município

de São Mateus/ES, sendo 20 mulheres e 5 homens³⁴, para contribuir com nosso estudo. Ressaltamos que o quantitativo de profissionais participantes deste estudo se refere ao número de professores de LI do município de São Mateus/ES que estavam atuando nas séries finais do EF II no ano letivo de 2023, ocasião em que o formulário de pesquisa foi enviado. Os professores receberam o convite para participar da pesquisa, como voluntários, por e-mail enviado pela Secretaria de Educação à qual estão vinculados a pedido da pesquisadora. Portanto, nenhum contato pessoal foi mantido entre a pesquisadora e os participantes para garantir, assim, a liberdade em contribuir com o estudo. Juntamente com o convite por e-mail, os professores receberam o *link* para acessar o formulário on-line. Os participantes puderam concordar ou não em contribuir com a pesquisa ao aceitar os termos do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), Anexo 1, que acompanhou o formulário on-line e apresentou as informações essenciais sobre o estudo: justificativa, objetivo, metodologia, riscos, benefícios, entre outras.

Além de descrever as informações essenciais sobre esta pesquisa no TCLE, nos asseguramos de esclarecer outras questões para os participantes, como: informar e pedir permissão sobre o direito de coleta, análise e publicação dos dados em qualquer época ou meio de divulgação; garantir o anonimato dos sujeitos durante o período da pesquisa e em futuras publicações envolvendo os dados coletados; informar sobre o tratamento dos dados após as análises e o período pelo qual eles estariam gravados no computador da pesquisadora; informar os contatos da pesquisadora e orientadora responsáveis pelo estudo, assim como do Comitê de Ética para esclarecimento de qualquer dúvida relacionada à pesquisa.

Nesse contexto, à medida que os formulários foram recebidos, um total de 16 dos 25 enviados, os dados foram coletados e analisados e ficarão armazenados no nosso computador pessoal, apenas para nosso próprio estudo, por 5 anos, e depois serão apagados. Os arquivos dos formulários digitais não serão mantidos gravados em nenhuma plataforma virtual, garantindo assim, o sigilo das informações. Para o

³⁴ Informação coletada, presencialmente, na Secretaria de Educação de São Mateus/ES em 28 de março de 2023.

tratamento e análise dos dados coletados, alguns métodos estatísticos sistemáticos foram utilizados como tabelas ou quadros, facilitando, dessa forma, a compreensão e interpretação do leitor por meio de uma representação gráfica. Esses dados recebidos do formulário aprofundaram a análise documental e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa no sentido de levar contribuições para a comunidade e para o ensino da Educação Básica, assim como para a formação de professores e para a produção de materiais de ensino de inglês.

4.3 – Validação dos dados

As informações coletadas em uma pesquisa nos permitem validar nossas expectativas e assertivas em relação ao objeto de estudo. Mesmo que tenhamos certeza de que as ideias relacionadas à pesquisa sejam verdadeiras, necessitamos dos dados para eliminar as dúvidas e para que os leitores tenham confiança no estudo realizado. Nesse caso, precisamos de evidências probatórias que induzam a convicção da verdade. Portanto, é fundamental validar os dados da pesquisa por meio de evidências que sustentem nossas afirmações.

Stake (2011) conceitua a evidência como a determinação de um fato, uma justificativa ou uma possibilidade de ação, que por meio de múltiplos critérios, determina se algo é verdadeiro ou não. Uma estratégia utilizada pelos pesquisadores para aumentar a validade e confiabilidade dos resultados é a triangulação de dados, que por sua vez, envolve a coleta e análise de informações a partir de múltiplas fontes, métodos ou perspectivas, buscando convergência e confirmação. Nesse sentido, “os pesquisadores qualitativos triangulam suas evidências. Em outras palavras, para chegar aos significados corretos, para ter mais confiança de que a evidência é forte, eles desenvolvem diversas práticas de ‘triangulação’” (STAKE, 2011, p. 138).

Os diversos métodos de coleta de dados (como entrevistas, análises, questionários) podem ser considerados diferentes práticas para serem utilizadas no processo de triangulação. Isso significa que, para validar os dados de uma pesquisa, os pesquisadores buscam as informações em mais de uma fonte, ou seja, por meio

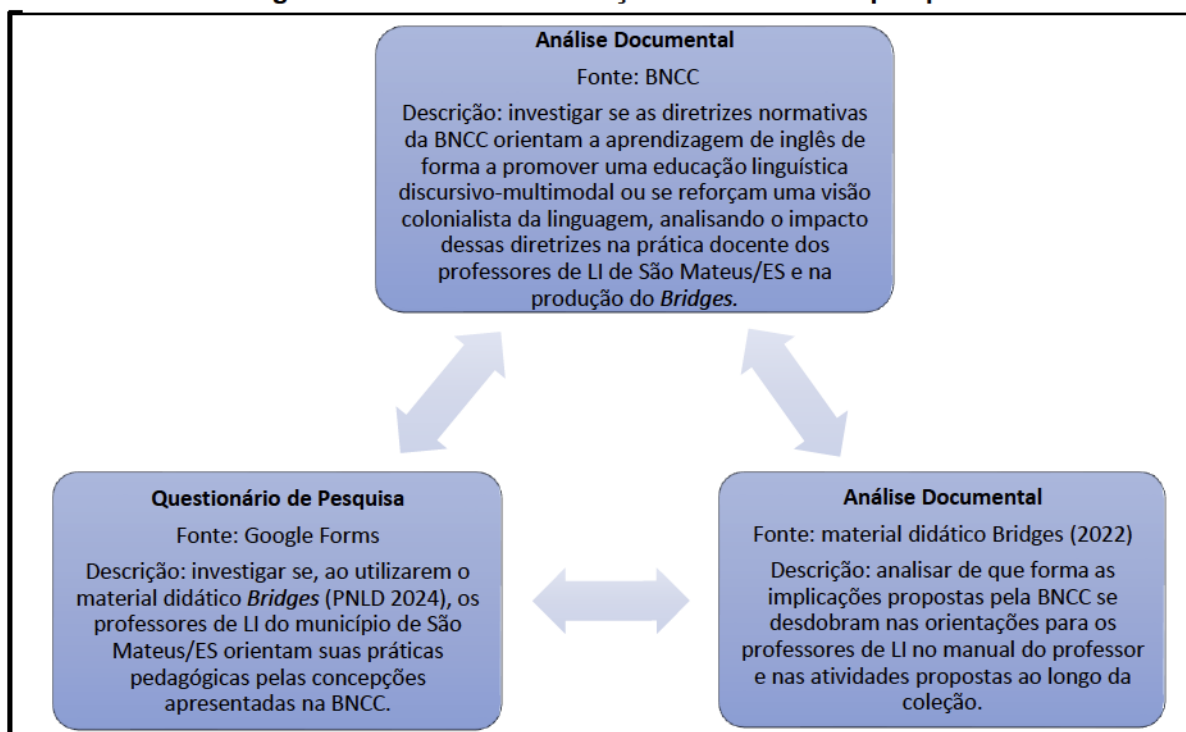
de diversos métodos. Stake (2011, p. 140) os denominam de “métodos mistos”, por serem empregados em conjunto para estudar um elemento específico. Segundo o autor, “a principal razão para optar pelos métodos mistos é, certamente, melhorar a qualidade das evidências [...]. [Portanto], triangulamos para aumentar a confiança que temos em nossas evidências [...]” (STAKE, 2011, p. 141).

Além de proporcionar mais confiabilidade à pesquisa, a triangulação dos dados nos permite analisar as diferenças e enxergar significados múltiplos e importantes. Lançando mão de formas simples como observar inúmeras vezes, analisar por outro ângulo ou verificar com os envolvidos, é possível confirmar nossas assertivas ou buscar por verificações adicionais. Stake (2011, p. 139) reforça que essa situação é de ganho mútuo, uma vez que

[...] se a verificação adicional confirma que percebemos o significado corretamente, nós ganhamos. Se a verificação adicional não confirma, pode significar que existem mais significados para descobrir, uma forma diferente de ganhar [...].

Em consonância com essas considerações, assumimos, conforme relatado na seção anterior, métodos mistos para triangular os dados coletados e desenvolver nossas análises. Acreditamos que essa prática está além da busca pelo aumento da confiança do estudo, mas está diretamente relacionada a confrontar as informações por diferentes ângulos buscando pela convergência e confirmação das nossas evidências. A figura 15 a seguir sintetiza os métodos por nós utilizados para validação dos dados deste estudo, bem como o objetivo principal que buscamos alcançar com cada um.

Figura 15: Métodos de validação adotados nesta pesquisa



Fonte: elaboração própria

Destacamos que a opção pela triangulação dos dados por métodos mistos revelou-se uma estratégia robusta para desenvolver uma análise qualitativa abrangente, minimizando o risco de conclusões distorcidas decorrentes das limitações inerentes a uma única fonte ou método de coleta de dados. Desde a exploração detalhada do componente curricular LI na BNCC e das atividades e orientações ao professor no material didático *Bridges* até a confrontação de hipóteses por meio das informações obtidas no questionário de pesquisa, adotamos uma abordagem interpretativa, experiencial e situacional, características da pesquisa qualitativa.

Nossa preocupação primordial foi compreender e descrever, de maneira subjetiva, o contexto de produção que influenciou a concepção e implementação do documento (BNCC), assim como as implicações dessas diretrizes na prática docente da Educação Básica e na elaboração dos materiais didáticos. É essencial salientar que, ao empregar a triangulação dos dados, buscamos aumentar a confiabilidade e validade dos resultados obtidos nesta pesquisa.

4.4 – Situando o contexto de pesquisa

Parte deste estudo foi realizado na cidade de São Mateus, Espírito Santo, pois os professores convidados a responder o questionário desta pesquisa atuam como docentes nessa municipalidade. A escolha por esse município se deu devido considerarmos relevante investigar a realidade do local onde trabalhamos, a fim de levar contribuições para o ensino da Educação Básica, assim como para a aprendizagem de Língua Inglesa no município.

São Mateus/ES (ver Figura 16) é a cidade mais antiga do estado. Os registros dos primeiros colonizadores portugueses chegados ao local datam de 1544; a cidade, que preserva a presença maciça de africanos escravizados, conserva, ainda hoje, um grande número da população de origem negra e muitas comunidades quilombolas. O porto (imagem à esquerda na Figura 16), que recebeu navios negreiros na época da colonização e, posteriormente, no final da década de 1940, onde havia uma atividade intensa de pequenas embarcações de mercadorias, hoje encontra-se desativado, sendo apenas um ponto turístico. A característica principal da economia é a diversificação, sendo a agricultura e pecuária atividades fortes, tendo também como grande destaque seu comércio, que é referência no norte do estado³⁵.

Ainda, a cidade conta com a visita de muitos turistas do norte do ES, assim como de outros estados, que vão para o local desfrutar do balneário de Guriri e Barra Nova. A população de São Mateus em 2021, segundo últimos dados do IBGE, é estimada em 134.629 habitantes³⁶, dos quais 16.868 estão matriculados nas 92 escolas de Ensino Fundamental (EF) do município³⁷.

³⁵Dados disponíveis em: <https://www.saomateus.es.gov.br/sao-mateus/historia>. Acesso em: 20 jun. 2023.

³⁶Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/sao-mateus.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

³⁷Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Figura 16: Pontos turísticos de São Mateus/ES

Fonte: <https://jornalnoticiahoje.com.br/img/6b41015cd0d0e1ba2ee802fbeb04946e.jpg>. Acesso em: 20 jun. 2023.

A oferta de Língua Inglesa no município ocorre em apenas 22 das 92 escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), conforme ilustrado na Figura 17. Na maioria das escolas dos Anos Iniciais, o componente curricular não é ofertado. Além disso, nas unidades em que a disciplina está presente, a carga horária semanal é de apenas 1h/aula, o que impõe desafios aos docentes, como a necessidade de atuar em mais de uma escola para completar a carga horária ou, frequentemente, ser o único professor de inglês na instituição, sem oportunidade de troca de experiências com colegas. Essa estrutura é apontada como o principal entrave ao desenvolvimento adequado dos conteúdos previstos no Programa de Ensino, uma vez que 1h/aula semanal se mostra insuficiente para tal finalidade.

Figura 17: Escola de Ensino Fundamental em São Mateus/ES



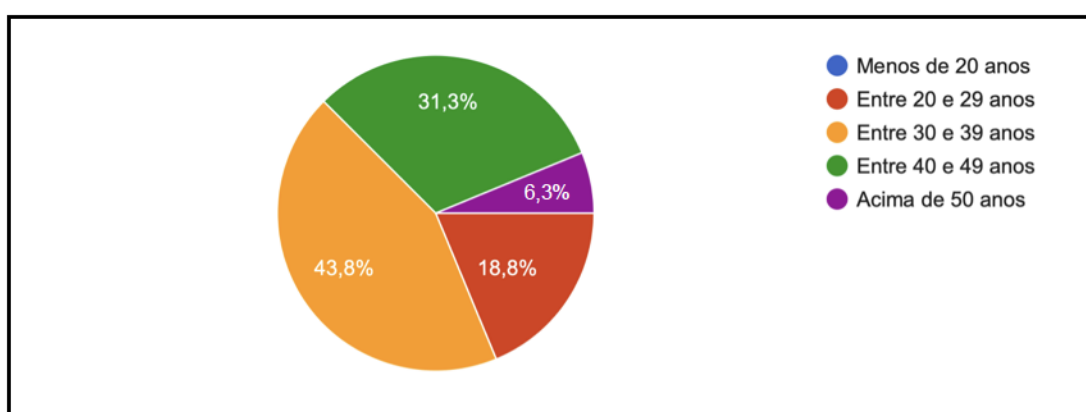
Fonte: <http://www.saomateus.es.gov.br/galeria-de-fotos>. Acesso em: 20 jun. 2023.

4.5 – Participantes

Como pontuado anteriormente, para responder o questionário desta pesquisa foram convidados 25 professores de Língua Inglesa, dos quais apenas 16 contribuíram com este estudo respondendo ao questionário. A participação dos professores aconteceu de forma voluntária ao concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Anexo 1 deste trabalho. Neste estudo, nenhuma identificação dos participantes foi apresentada, apenas consideramos os dados coletados por meio das respostas dos formulários que foram usados para complementar a análise documental da BNCC e do material didático *Bridges*. A participação dos professores nesta pesquisa foi fundamental no sentido de ouvir desses profissionais da educação as implicações da proposta da BNCC em suas práticas docentes e investigar se o material didático *Bridges* é um recurso utilizado nas aulas de inglês, pois são os professores que lidam com o cotidiano do contexto escolar.

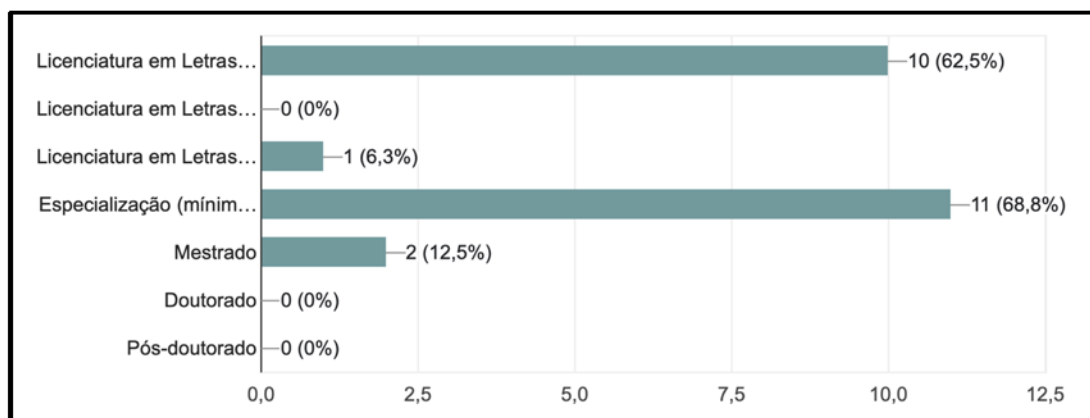
Em relação ao perfil dos professores participantes, todos eles trabalham em escolas da zona urbana e suas idades variam entre 20 e 49 anos, na maioria, com apenas um professor estando acima de 50 anos de idade (Gráfico 1); 3 professores afirmaram ter entre 20 e 29 anos, 7 entre 30 e 39 anos, e 5 professores afirmaram ter entre 40 e 49 anos de idade.

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes



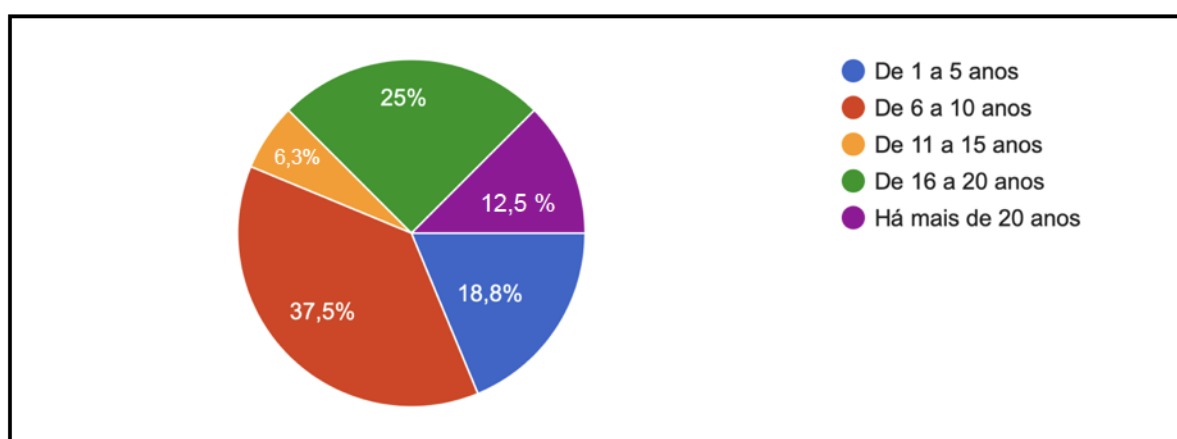
Fonte: dados do questionário de pesquisa

A formação acadêmica dos professores, conforme exposto no Gráfico 2, é predominantemente Licenciatura em Letras – Português/Inglês, exceto 1 professor que relatou ter a formação em Letras – Português. Nenhum professor possui Licenciatura em Letras – Inglês. Ainda, podemos observar que, dos 16 professores participantes, 13 possuem alguma formação a nível de pós-graduação, sendo 11 professores que possuem a titulação de Especialização e 2 de Mestrado, que é a titulação mais alta no grupo em pauta. Esses dados, embora iniciais, já nos alertam para a lacuna a ser preenchida pela formação complementar dos docentes, indicando que 12 professores só têm a formação inicial por meio da graduação. Isso revela que esses profissionais não aprofundaram seus conhecimentos ou se especializaram em um campo de estudo específico desde então.

Gráfico 2: formação acadêmica e titulação mais alta

Fonte: dados do questionário de pesquisa

No que tange ao tempo de carreira dos professores, podemos observar pelo Gráfico 3 que apenas 3 professores estão em início de carreira (1 a 5 anos de atuação). Os demais já contam com um tempo de atuação maior: 6 professores de 6 a 10 anos de carreira, 1 de 11 a 15 anos, 4 professores de 16 a 20 anos e 2 com mais de 20 anos de carreira. Isso indica que os professores têm experiência docente e estão familiarizados com as políticas públicas que têm permeado o ambiente educacional nos últimos anos.

Gráfico 3: Tempo de atuação como professor de inglês

Fonte: dados do questionário de pesquisa

Ressaltamos, ainda, que a participação ativa dos colaboradores desta investigação foi fundamental para concretizar a busca por uma análise mais crítica,

democrática e cidadã das políticas públicas voltadas para o ensino de inglês. Na seção seguinte, esclarecemos o percurso metodológico que realizamos para os procedimentos de análise de dados.

4.6 – Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados, conforme enfatizamos anteriormente, seguiu os procedimentos da pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994; STAKE, 2011) e foi ancorada pelo nosso referencial teórico para uma investigação pautada nos estudos dos multiletramentos, da Semiótica Social e das discussões das práticas decoloniais aplicadas ao ensino de línguas. Dessa forma, primeiramente, nos apropriamos do documento da BNCC (2018). Inicialmente, fizemos uma leitura da introdução, da estruturação e da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. Após repetidas leituras, nos concentramos na Área de Linguagens e no Componente Curricular Língua Inglesa da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. A construção da análise documental da BNCC nos levou à investigação de leis, diretrizes e documentos oficiais da educação que fizeram parte do histórico de criação da Base Nacional Comum Curricular, como destacamos no capítulo 1 das políticas públicas educacionais no Brasil.

Em seguida, decidimos direcionar nossa pesquisa para o contexto local, a fim de entender se os professores de Língua Inglesa do município de São Mateus/ES orientam suas práticas pedagógicas a partir das diretrizes e concepções teóricas apresentadas pela BNCC, bem como o impacto das normatizações dessa diretriz na prática docente por meio da elaboração do plano de ensino municipal de LI. Para tanto, buscamos apoio junto à Secretaria de Educação Municipal para uma breve investigação, na qual constatamos que os professores de inglês orientam seu trabalho por uma proposta curricular que foi elaborada em 2019, com base no currículo estadual. Ainda, detectamos que, após a implementação da BNCC, os professores tiveram apenas 3 encontros de formação, dos quais nenhum foi direcionado a um momento coletivo com os educadores para o alinhamento do plano de ensino, conforme detalhamos na introdução deste trabalho. Portanto, a fim de elucidar

algumas questões pertinentes à investigação da prática docente, elaboramos um questionário de pesquisa (Anexo 2)³⁸ e solicitamos à Secretaria de Educação que enviasse aos professores de inglês do município.

Ressaltamos que a parceria firmada por nós com a Secretaria de Educação Municipal de São Mateus foi crucial para o desenvolvimento deste estudo para além de alcançar os professores de inglês por meio do questionário de pesquisa, mas para o fornecimento da documentação necessária para a fase de fundamentação teórica e análise de dados, quais sejam: Ata da escolha do livro didático de língua inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Anexo 3) e Resumo da reunião para unificação da escolha do livro didático de língua inglesa ocorrida em agosto de 2023 (Anexo 4).

Em sequência, seguimos para a análise das orientações no Manual do Professor no livro didático *Bridges* (2022) e de algumas atividades ao longo da coleção do 6º ano, a fim de alcançar os objetivos deste estudo e, principalmente, compreender como as normatizações da BNCC se desdobraram na elaboração do edital do PNLD (2024-2027) e, conseqüentemente, na produção dos materiais didáticos. Como esclarecido na introdução, a escolha pelo livro didático *Bridges* se deu devido ser o material utilizado pelos professores de inglês do município de São Mateus no decorrer da nossa investigação.

Destacamos que, ao longo da escrita da nossa análise, buscamos entrelaçar os dados por meio da triangulação dos métodos mistos que adotamos neste estudo, como detalhados acima. Dessa forma, ao escrever as seções do capítulo de análises, apresentamos concomitantemente os dados obtidos da BNCC, das respostas do questionário de pesquisa e do material didático *Bridges*. Para esse procedimento lançamos mão de gráficos, tabelas, figuras e quadros para o tratamento desses elementos.

³⁸ O questionário de pesquisa deste estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado juntamente com o projeto inicial sob o nº CAAE 66998923.3.0000.5194, em 17 de abril de 2023.

Dito isso, após a explanação sobre o percurso metodológico, passamos para a análise dos dados.

5 – ANÁLISES

Apesar das mudanças nos métodos de ensino, da ênfase em conteúdos, da (re)organização da sala de aula e da capacitação profissional do professor, as desigualdades de resultado dos aprendizes entre diferentes grupos sociais são, na melhor das hipóteses, as mesmas, ou, sendo mais realista, talvez estejam se ampliando, sobretudo em países como o Brasil. Precisamos mudar essa situação e pensar que os letramentos, entendidos amplamente como ferramentas para a construção de significados, são uma chave para o sucesso em todos os domínios curriculares na escola e para a autorrealização na vida além dela.

(KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 25)

Como abordado nos capítulos anteriores, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, políticas públicas têm surgido no cenário brasileiro na tentativa pela criação de uma base de conteúdos mínimos para a formação dos aprendizes no âmbito escolar e para a vida cidadã, sendo a BNCC (2018) a mais atual. Contudo, a ocorrência das desigualdades de aprendizagem persiste entre diferentes grupos sociais, mesmo diante das mudanças nas abordagens pedagógicas, na organização da sala de aula e na formação dos professores. Kalantzis *et al.* (2020) destacam que o papel dos letramentos deve ser repensado nas diferentes áreas do currículo escolar, e entendido como uma ferramenta fundamental para a construção de significados e como meio de superar as desigualdades de aprendizagem para que os aprendizes possam alcançar a realização pessoal ao longo da vida.

Portanto, a epígrafe reafirma o que temos pontuado ao longo deste estudo sobre a busca pela compreensão das orientações propostas pela BNCC para a aprendizagem da LI, bem como seus desdobramentos para a prática docente e para a elaboração de um dos materiais didáticos aprovados no PNLD, no caso, a coleção didática *Bridges* (PEREIRA *et al.*, 2022).

Inicialmente, discorreremos sobre o conceito de competências e habilidades assumido na introdução da BNCC para, posteriormente, adentrarmos no Componente Curricular Língua Inglesa. Como detalhado na seção de procedimentos de análise de dados do capítulo metodológico, após várias leituras da BNCC, entendemos que é

fundamental compreender a noção de competências e habilidades, uma vez que elas sustentam e estruturam todos os componentes curriculares. Como enfatizado no documento, é esperado que “[...] o componente curricular de Língua Inglesa dev[a] garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 246), em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as específicas da área de Linguagens. Sequencialmente, trataremos das implicações do componente curricular que orientam a aprendizagem de LI, quais sejam: o tratamento do inglês como língua franca e a visão de multiletramentos, para, posteriormente, adentrarmos nos quadros de conteúdos alinhados às habilidades específicas da BNCC. Destacamos, como detalhado no capítulo anterior, que ao desenvolvermos a análise da BNCC, traremos, concomitantemente, os dados obtidos do questionário de pesquisa e do material didático *Bridges*.

Dessa forma, sustentados pelo referencial teórico discutido nesta tese e por nossa apropriação para fornecer o suporte necessário para as respostas às perguntas de pesquisa que guiam esta investigação, no contexto da Educação Básica, seguem as análises desenvolvidas.

5.1 – BNCC: Uma proposta de aprendizagem pautada em competências e habilidades

Com o surgimento da BNCC (2018) em substituição aos PCNs (1998), que foram referência para as práticas educacionais na Educação Básica até 2017, uma nova diretriz curricular emerge, definindo, de forma normativa, o conjunto fundamental e progressivo de aprendizagens que todos os estudantes devem construir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento reflete a transição política enfrentada no cenário brasileiro (da democracia para as condições preparatórias para uma ditadura), no período de sua criação (governo Dilma Roussef, seu *impeachment*) até a homologação em 2018 (no governo de Michel Temer).

Inicialmente, a BNCC assume um discurso estratégico ao lançar mão do termo “Educação é a Base”, ressaltando sua importância de assumir um sentido orientador

para as ações de todos os educadores, como sendo a base, a referência, o pilar para a consolidação do processo de aprendizagem pelos alunos da Educação Básica.

Ainda, a BNCC respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB, Lei nº 9.394/1996) para se apresentar como a Base que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Apesar de ser um documento que afirma estar “[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 7), a BNCC reduz tanto a aprendizagem, quanto as ações docentes ao desenvolvimento de dez competências gerais, além das competências específicas de cada componente curricular (BRASIL, 2018). Isso deixa um vácuo sobre questões da autonomia dos agentes da educação para agirem localmente, tendo em vista a cultura multifacetada e os contextos sociais tão diferentes do nosso país. Assim, a BNCC define competência como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

O foco central da BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades vem gerando muitos debates polêmicos. Esses conceitos, alinhados a saberes predefinidos no próprio documento orientador, remetem à pedagogia do letramento na abordagem didática³⁹ (KALANTZIS *et al.*, 2020), por meio de currículos padronizados e homogêneos que buscam uma formação predeterminada para todos os alunos brasileiros. Isso ocorre em detrimento de uma abordagem centrada na construção de significados, que valoriza as experiências cotidianas do contexto

³⁹ A pedagogia do letramento na abordagem didática, como contextualizado anteriormente nesta pesquisa, refere-se ao letramento tradicional que fundou o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita quando se iniciou a educação massiva e institucionalizada no século XIX. Nessa abordagem, o currículo determina o que deve ser ensinado e o professor segue o material didático, que, por sua vez, segue o currículo. A aprendizagem acontece por meio da repetição, memorização e aplicação de regras através de aulas expositivas, nas quais o professor é a autoridade e o detentor de todo o conhecimento (KALANTZIS *et al.*, 2020, 83-99).

escolar e os diversos modos semióticos de expressão nos quais elas ocorrem, como propõe a teoria dos multiletramentos. Tais diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC desconsideram a “[...] intervenção conceitual consciente das pessoas sobre o mundo e sobre suas práticas cotidianas e escolares, [desdobrando-se em] um ensino para a repetição de ideias e ações” (GERHARDT, 2019, p. 115).

Com efeito, ao priorizar as aprendizagens essenciais por meio de competências e habilidades, a BNCC adota também uma vertente neoliberal, pois termos como competitividade, competência, eficácia, eficiência, desempenho e qualidade estão diretamente ligados à racionalidade técnica, à mercantilização e à produção em massa de grandes empresas privadas. Além disso, desconsidera a aprendizagem pelo *design*, uma vez que as descrições das competências (BRASIL, 2018) determinam os conceitos esperados para a formação dos alunos, desdobrando-se, dessa forma, na reprodução de um padrão. Conseqüentemente, isso limita a intervenção dos aprendizes nos processos de construção de significados, pois a aprendizagem pelo *design* ocorre como processo dinâmico de transformação e, não como processos de reprodução. Isso quer dizer que nas práticas comunicativas, assim como em outros contextos nos quais construímos significados, nunca reproduzimos um padrão, mas modificamos e recriamos os sentidos com nossas características culturais, subjetividades e identidades.

É relevante destacar que o conceito de competência não era central na segunda versão da BNCC, mas ganhou destaque na terceira versão devido à participação enfática da Fundação Lemann. Um professor de uma universidade pública, que analisou essa terceira versão, relatou que

[...] a palavra ‘competência’ [na segunda versão] foi praticamente vetada. Não foi proibida, mas nós não conversamos sobre competências, devido a um entendimento ideológico de que competência estava associada à preparação para o trabalho e não à formação humana [...] (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 357)⁴⁰.

⁴⁰ Nossa tradução de: [...] the word ‘competence’ was practically vetoed. It was not prohibited, but we did not talk about competences, due to an ideology understanding that competency was for job preparation and not human formation [...]. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 357).

Dessa forma, influenciada por estratégias filantrópicas que interferem na definição de políticas educacionais, como a da Fundação Lemann, a BNCC reafirma os preceitos coloniais enfatizando termos como competência e habilidades, ao mesmo tempo em que deixa de lado contribuições essenciais dos estudos contemporâneos da linguagem para a diversidade étnica no Brasil, como as das comunidades indígenas, quilombolas e populações rurais. Assim, busca atender a uma agenda da elite empresarial brasileira, inspirada no modelo estadunidense, utilizando como pretexto o investimento de recursos para a melhoria da educação no país (TARLAU; MOELLER, 2020). Esse cenário de ideologias neoliberais também pode ser evidenciado no documento ao destacar que a BNCC está em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2018), que, por sua vez, busca atingir metas para a melhoria do sistema educacional para atender ao mercado.

Em atenção à meta 7⁴¹ apresentada pelo PNE, por exemplo, encontramos uma correlação à justificativa da BNCC para a aprendizagem por competências, pois ela apresenta as médias nacionais que devem ser alcançadas no Ensino Fundamental e Médio pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Na descrição desta meta é ressaltada a importância de analisar e monitorar individualmente o desempenho dos estudantes nos **exames padronizados**, como resultado da melhoria da aprendizagem em conformidade com os **padrões internacionais**. Prioriza-se, então, uma educação para o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho.

A proposta da BNCC, nesse sentido, tem sido pautada pela reprodução de modelos de outros países, usando a justificativa de que “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e de diferentes países na construção de seus currículos [...]” (BRASIL,

⁴¹ **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: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

As metas detalhadas e propostas pelo PNE podem ser acessadas em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

2018, p. 13). O documento, ainda, reafirma sua escolha, dando enfoque a avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*.


Essas avaliações padronizadas, como o PISA, são o reflexo da influência exercida pelo mercado internacional sobre as políticas educacionais públicas brasileiras no sentido de apoiar e financiar a reestruturação do sistema educacional nos moldes de países desenvolvidos. A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que coordena o programa de avaliação PISA, assim como outros agentes internacionais, entre eles o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas (ONU) atuam através de acordos propostos em conferências internacionais ou concedendo empréstimos aos países chamados emergentes, principalmente da África e América Latina” (BORGES, 2020, p. 8), intervindo, dessa forma, nas políticas econômicas dos países devedores.

Com base nessas influências externas e internas, a BNCC apresenta um conjunto de competências gerais e específicas, com destaque para as relacionadas ao Componente Curricular Língua Inglesa (Figura 18). A LI compõe a área de Linguagens juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. É pertinente pontuar que, embora o inglês seja a única opção para LE de caráter obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, lamentavelmente, é o único componente curricular da área de Linguagens que só é incluído no currículo nos Anos Finais, privando o acesso do público-alvo dos Anos Iniciais a bens culturais que se estabelecem em um ambiente bi(pluri)língue. Embora a BNCC reforce que “no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas [...]” (BRASIL, 2018, p. 63), na prática, isso não acontece pela inexistência de políticas educacionais orientadas para o bilinguismo que possam incentivar e valorizar o ensino de outras línguas desde os anos iniciais.

Com efeito, as línguas estrangeiras nunca tiveram destaque no currículo nacional desde os anos iniciais. Mesmo antes da BNCC, as DCNs não incluíam as

LEs na base comum (Anos Iniciais do EF), mas apenas na parte diversificada (Anos Finais do EF e EM) (BRASIL, 2013), uma deficiência lacunar que a BNCC não corrigiu, mesmo tendo passado por três versões anteriores até sua homologação final.

Figura 18: Competências específicas de Língua Inglesa para o EF na BNCC



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 246.

Ao analisar as competências específicas de Língua Inglesa, é notável a ênfase de termos relacionados ao plurilinguismo e à interculturalidade em 5 das 6 competências apresentadas (competências 1, 2, 3, 4 e 6), como pode ser observado na Figura 18, ressaltando a importância da aprendizagem do inglês associado a outras línguas e culturas. Isso é digno de nota, considerando a perspectiva monolíngue presente na BNCC dada a obrigatoriedade de um único idioma, o inglês, para a Educação Básica pública. Esclarecemos aqui, que embora a BNCC não assuma

declaradamente em suas normatizações uma abordagem monolíngue, seu texto fala por si só. Afinal, não temos o Componente Curricular Língua Estrangeira, mas o Componente Língua Inglesa, por força da Lei 13.415/2017, retirando da comunidade escolar o poder de escolha que ora se mantinha previsto na 1ª e 2ª versões, como relatado no capítulo 1.

Dessa forma,

[...] a escolha deliberada – e autoritária – da Língua Inglesa [...] apresenta-se na contramão da orientação plurilíngue e intercultural pretendida no documento [...] correndo o risco de cair nas armadilhas da lógica monolíngue e colonialista [...] (DUBOC, 2016, p. 8).

Compartilhamos da visão da autora ao considerar que a imposição do inglês como única língua estrangeira no currículo desvaloriza a diversidade linguística. Nesse sentido, recorremos a Quijano (2007, p. 178), que defende que “[a] libertação [...] da prisão da colonialidade também implica a liberdade [...] de escolher, individual ou coletivamente, entre várias orientações culturais”. Com efeito, a escolha arbitrária do inglês como única língua estrangeira na Educação Básica reflete uma perspectiva monolíngue que reforça a lógica colonialista e práticas neoliberais presentes na BNCC, desconsiderando a riqueza cultural e linguística de outras línguas. Esse processo se evidencia na centralidade das avaliações internacionais e, na LI, a adoção do CEFR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – *Common European Framework of Reference for Language*, em inglês) e seus descritores como basilares para a Educação Básica, que, ao priorizar determinados conhecimentos e culturas, reafirmam hierarquias coloniais e neoliberais.

À luz dessas considerações, percebemos que a orientação plurilíngue e intercultural presente em algumas competências específicas de LI tendem a associar o estudo do inglês com outros idiomas, como em: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo **plurilíngue** e **multicultural**” (Competência 1), “Comunicar-se na língua inglesa por meio do uso **variado de linguagens** [...] reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de **outras culturas** [...]” (Competência 2). Contudo, essa associação da aprendizagem da LI para o

reconhecimento de outras realidades socioculturais, bem como a valorização das identidades e repertórios linguísticos diversos seria mais bem realizada com o encontro de outros idiomas, o que na prática não acontece dada a obrigatoriedade e exclusividade do inglês na Educação Básica.

Identificamos, portanto, que a abordagem monolíngue, ao tornar o inglês a única língua obrigatória normatizada pela BNCC, na verdade, não se alinha com os saberes especificados pelas competências específicas para a aprendizagem de LI, o que a transforma em um documento contraditório entre o monolingüismo que adota e as competências estabelecidas. De fato, o uso de termos que enfatizam a importância da aprendizagem da língua inglesa em um mundo plurilíngue e multicultural, como normatizado nessas competências, parece servir como uma estratégia para camuflar a imposição e a regulamentação da LI como único idioma de instrução na Educação Básica.

É evidente que as ramificações de tal imposição linguística em detrimento de outras línguas estão diretamente ligadas à lógica das práticas coloniais, cujo objetivo é o controle do conhecimento. O inglês, falado em todo o mundo por povos diversos, cada um com suas próprias particularidades, contextos sociais e culturais, apresenta uma ampla variedade em seu repertório linguístico, sendo intrinsecamente caracterizado como um idioma multilíngue e intercultural. Portanto, reduzi-lo a uma perspectiva monolíngue é uma tentativa de impor uma transferência cultural e apagar as identidades de outras comunidades, com todas as suas diversidades culturais. Como consequência, promove o idioma inglês como um símbolo de soberania para os países onde é falado como língua nativa, os quais são frequentemente vistos como *role-models*. Ademais, desconsidera a diversidade cultural e nos remete a um processo de reprodução, em detrimento de ações de aproximação em um processo de transformação, como preconizado pela pedagogia do *design* (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 177).

Identificamos, ainda, na BNCC, o distanciamento da visão de linguagem como prática social para a orientação de aprendizagem nas competências específicas do

componente LI. Inicialmente, as competências pretendem valorizar o lugar de destaque que o inglês ocupa no mundo globalizado (Competência 1), bem como busca associá-lo a novas tecnologias e a sua expansão em mídias impressas ou digitais (Competência 2 e 5), aumentando seu repertório linguístico pela sua propagação por diversos grupos sociais em diferentes países (Competência 4), como destacamos abaixo:

Competência 2: Comunicar-se na língua inglesa, por meio do **uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais** [...]

Competência 4: Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, **usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país**, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar **os usos heterogêneos, híbridos e multimodais** emergentes nas sociedades contemporâneas.

Competência 5: Utilizar **novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação** [...]

(BRASIL, 2018, p. 246).

No entanto, não se assume que os textos, materializados em gêneros textuais, sejam as unidades de comunicação multimodalmente construídas nas interações das práticas sociais. Em detrimento, apresentam que a comunicação se dá por meio do “uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais” (Competência 2) ou “novas tecnologias com novas linguagens” (Competência 5). Tais orientações elencadas nas competências para a aprendizagem de LI não deixa clara a visão de linguagem que subjaz o processo de comunicação em inglês, distorcidamente, se referindo aos gêneros textuais como “variação de linguagens em mídias impressas ou digitais” ou “novas tecnologias com novas linguagens”.

Ainda, na competência 4, evidencia-se o reconhecimento direto da comunicação por meio dos diversos gêneros digitais, escritos ou orais. Em substituição a isso, o documento faz uso da expressão “repertórios linguístico-discursivos [...] usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país” enfatizando os “usos heterogêneos, híbridos e multimodais” como uma maneira de se referir aos gêneros textuais. Percebemos que, embora esses termos estejam relacionados aos gêneros textuais, o documento da BNCC não

fornece uma orientação clara para que se promova uma aprendizagem baseada em uma visão de linguagem que privilegia a função social e interativa da língua, especialmente nas composições textuais multimodais (gêneros) mais presentes nos contextos digitais.

Um outro aspecto lacunar que podemos verificar nas competências exemplificadas acima é o apagamento do elemento modal, intrínseco à concepção dos multiletramentos. Considerando que o Componente Curricular Língua Inglesa elegeu essa teoria como fundamentação teórica, as competências específicas de LI não poderiam negar a multimodalidade como aspecto essencial para a construção de significados que ocorre pela diversidade de modos de expressão. Nas competências 2 e 5, por exemplo, é esperado que a comunicação em língua inglesa ocorra “por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais” ou que sejam utilizadas “novas tecnologias, com novas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 246). Dessa forma, termos como “uso variado de linguagens” ou “novas linguagens” são usados em detrimento dos modos semióticos (visuais, escritos, auditivos, espaciais, orais etc.).

Nesse sentido, apesar da teoria dos multiletramentos fundamentar teoricamente o Componente Curricular Língua Inglesa, sua apropriação teórica não se projeta totalmente nas competências específicas de LI, pois o tratamento dado à linguagem por essas competências ignora a multimodalidade inerente aos textos contemporâneos construídos de forma semiótica e social, ao mesmo tempo em que não assume que o processo de comunicação ocorre por meio dos nossos enunciados materializados nos diversos gêneros textuais, se distanciando, assim, de uma visão de aprendizagem como prática social.

Em uma comparação entre os componentes curriculares LI e língua portuguesa (LP), podemos identificar que a proposta para LP reconhece as pesquisas recentes da área e as transformações das práticas de linguagem ocorridas na contemporaneidade, em especial devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Dessa forma, recorrendo aos PCNs (1998), é assumida, no componente LP, uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem enfatizando-a como um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a proposta assume a centralidade do texto como unidade de comunicação,

[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Adicionalmente, identificamos que esses preceitos se manifestam nas competências específicas de LP para o ensino fundamental, como destacamos nos exemplos a seguir:

Competência 3: Ler, escutar e produzir **textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias**, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade [...]

Competência 5: Empregar, nas **interações sociais**, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao **gênero do discurso/gênero textual**.

Competência 7: Reconhecer o **texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos**, valores e ideologias.

(BRASIL, 2018, p. 87).

Ao assumir a centralidade do texto como unidade de comunicação e ensino, o componente LP fundamenta sua proposta de aprendizagem nos gêneros textuais, conforme os destaques acima, nos quais os textos devem estar relacionados a seus contextos de produção em várias mídias e semioses. A ênfase na perspectiva enunciativo-discursiva e na abordagem de aprendizagem que valorize o texto materializado nos diversos gêneros fica pontual no documento da LP ao propor que: “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Ainda, o componente LP orienta os professores para as várias possibilidades de representação semiótica e multimodal envolvidas na composição dos gêneros, em especial valorizando os recursos digitais:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também

novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. [...] (BRASIL, 2018, p. 68).

Embora não tenhamos a intenção de traçar comparações diretas entre os componentes LI e LP, observamos que os princípios que orientam a prática docente do componente LP estão mais alinhados com uma visão de linguagem voltada para uma Educação Linguístico-Discursiva multimodal. Essa abordagem se mostra adequada diante das práticas contemporâneas de letramento, como procuramos fundamentar nesta tese. Em contrapartida, o componente LI parece seguir uma orientação confusa, ao não articular uma visão de linguagem que conecte práticas como leitura, escrita e fala a uma ação social. Essa lacuna nos remete a um ensino pautado por um letramento que segue uma abordagem didática e tradicional (KALANTZIS *et al.*, 2020), priorizando as estruturas linguísticas em detrimento da construção de sentidos através da negociação de significados.

Como salientamos anteriormente, a noção de competências assumida pela BNCC fundamenta todos os componentes curriculares que, conseqüentemente, orientam a elaboração dos currículos no nosso contexto educacional, bem como a produção dos livros didáticos. Nessa esfera, fica estabelecido, como um dos critérios eliminatórios de avaliação do PNLD 2024, que os materiais devem garantir “[...] o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (MEC, 2022, p. 34). Em atenção ao Manual do Professor do livro didático *Bridges* (PEREIRA *et al.*, 2022) constatamos que as orientações do material evidenciam que o livro foi elaborado de forma alinhada à BNCC e em consonância com as normatizações do edital do PNLD 2024, orientando o professor a “[...] trabalhar com competências gerais, com competências específicas e com habilidades a partir de exemplos concretos da coleção” (MEC, 2022, p. 39), como podemos comprovar na Figura 19.

Figura 19: Articulação das unidades de estudo às competências da BNCC

Como exemplo do modo como as diferentes categorias de competências são articuladas, é possível analisar a seção **Dig into Reading** da **Unidade 4** (*Home: Where My History Begins*), do livro do 7º ano, na qual ocorre a leitura de um excerto do livro *A fantástica fábrica de chocolate* (*Charlie and the Chocolate Factory*). Nessa seção, propõe-se o desenvolvimento da Competência Geral 3, a saber: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

Na área de linguagens, espera-se que os estudantes possam desenvolver senso estético e explorar práticas de linguagem diversas, razão pela qual a Competência Geral 3 está vinculada, na unidade em questão, a duas competências específicas de linguagens:

Competências gerais??????

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.
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.

A especificidade do que se espera desenvolver pode ser vista de modo mais minucioso nas competências específicas de Língua Inglesa, cujo detalhamento ajuda a compreender o trabalho esperado em sala de aula e deixa mais nítida a relação com as competências mais amplas. Para a **Unidade 4** do 7º ano, foram selecionadas duas competências específicas de Língua Inglesa:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. XLI-XLII.

Ainda, ao longo das unidades, é reservado um espaço lateral para orientações ao professor (Figura 20) abrangendo a conceituação, contextualização e orientação sobre os gêneros e atividades desenvolvidas para cada seção, além de sugerir de que forma o professor pode trabalhar os temas e os conteúdos de cada unidade. Adicionalmente, são fornecidas orientações sobre as competências e habilidades da BNCC alinhadas a cada prática de linguagem e objeto de conhecimento ao longo das unidades do livro.

Figura 20: Orientações ao professor em *Bridges*

HABILIDADES

- EF06LI07 • EF06LI11
- EF06LI08 • EF06LI12
- EF06LI09

ORIENTAÇÕES

Retomar com os estudantes a conversa inicial sobre as formas de conhecer novas culturas. Pedir a eles que observem novamente a imagem das pessoas fazendo uma videochamada e perguntar se eles conhecem pessoas que vivem em outros países com culturas diferentes da nossa. Se necessário, orientá-los a ler novamente uma definição de cultura. Se desejar, conversar com a turma para identificar alguns aspectos culturais de sua região, estado ou mesmo do Brasil. Incentivá-los a compartilhar suas experiências por alguns minutos.

1 Ler o enunciado e as alternativas com os estudantes, esclarecendo possíveis dúvidas. Orientá-los a observar as páginas 18 e 19, analisando a formatação dos textos, o layout, as imagens, os ícones e outras pistas gráficas que podem ajudá-los a fazer a atividade. Explicar que, neste momento, eles não precisam ler os textos com atenção, apenas observá-los, identificando de onde foram retirados e utilizar os conhecimentos prévios que têm sobre páginas da web, perfis virtuais, notícias e catálogos.

Para os estudantes que possam sentir mais dificuldade de inferir, você pode pedir que listem no caderno as características de cada suporte (*website*, catálogo) e de cada texto (notícia, perfil virtual) com base no conhecimento prévio que têm sobre cada um. Se julgar necessário, os estudantes podem desenhar a forma que cada texto e suporte costuma ter.

INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

Os perfis virtuais, nas redes sociais, trazem normalmente, além da foto (avatar ou outra imagem que represente a pessoa), informações básicas sobre um membro ou usuário. Os usuários escrevem seus perfis, que podem conter o nome e um breve parágrafo sobre gostos pessoais, origem, cidade ou país onde vivem, animais de estimação e *hobbies*. O objetivo principal dos perfis, em sites de *pen pal*, é apresentar informações resumidas do usuário para que os leitores entrem em contato com ele, que busca amizades na rede. Assim, o usuário

Top Tip

Lina quer fazer amigos de outros países (*I wanna make friends from other countries*) e aprender mais idiomas (*I wanna learn more languages*).

Wanna

Wanna é a contração de *want to* que significa querer [fazer] algo, por exemplo, *I wanna go to the restaurant* (Quero ir ao restaurante). Essa contração geralmente é utilizada em textos informais e orais.

- Observe o texto escrito por Lina e identifique as coisas que ela quer fazer.

18 I LIVE IN A DIVERSE WORLD

rio geralmente enfatiza seus gostos e *hobbies* com o intuito de encontrar pessoas com preferências semelhantes. Portanto, a criação de uma identidade virtual positiva é enfatizada. A linguagem utilizada é, em geral, informal (com exceção dos perfis virtuais de redes profissionais, que tendem a apresentar uma linguagem mais formal).

Pedir aos estudantes que leiam o boxe **Top Tip** na página 18 e explicar que o uso de *wanna* acontece apenas em situações informais. Se julgar apropriado, forneça o exemplo a seguir ou outros que desejar: Lina quer fazer amigos de outros países (*I wanna make friends from other countries*) e aprender mais idiomas (*I wanna learn more languages*).

Se os estudantes tiverem dificuldades, você pode escrever estas frases no quadro *I wanna make friends* e *I wanna learn*. Se eles não souberem o significado de *friends*, orientá-los a procurar em um dicionário bilíngue, mas evitar a tradução imediata.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 18.

Embora essa abordagem, centrada em orientações ao professor, tente se inclinar para facetas críticas e facilitadoras da aprendizagem, ela não se sustenta ao

longo de toda a coleção. Isso ocorre porque, guiada pelas normatizações do edital do PNLD 2024, algumas orientações presentes no Manual do Professor reverberam o discurso neoliberal da BNCC, ao destacar como um dos aspectos relevantes da coleção o desenvolvimento da aprendizagem concentrada nas habilidades de leitura, audição e fala “[...] para que os estudantes consigam melhores resultados ao serem avaliados [...]” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XXIV) em exames internacionais.

Com efeito, notamos que as normatizações determinadas pelo edital do PNLD 2024 buscam se alinhar com as concepções neoliberais da BNCC ao prescrever que as coleções didáticas desenvolvam níveis de proficiência em LI dos alunos, alinhando-se a um enfoque estrutural no ensino de inglês. Em um dos critérios eliminatórios para a avaliação das obras didáticas de língua inglesa, fica determinado que os materiais devem:

Assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa previstas na BNCC, aliando-as ao desenvolvimento dos **níveis A1 e A2 de proficiência** do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference – CEFR) como forma de promover a autonomia cidadã dos estudantes e criar condições para que os Anos Finais do Ensino Fundamental brasileiro atendam aos objetivos de aprendizagem da Língua Inglesa já assimilados por outros países e ao **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**⁴² (MEC, 2022, p. 52, grifos nossos).

Esse critério de orientações dadas aos autores de materiais didáticos exemplifica o alinhamento às normatizações da BNCC, cujo objetivo é desenvolver nos estudantes competências e habilidades específicas, bem como prepará-los para avaliações internacionais. Além disso, esse critério limita as propostas de atividades nos eixos de oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos, priorizando a aquisição de estruturas gramaticais em detrimento da produção de conhecimentos por meio da construção de significados. Isso é evidenciado no edital do PNLD, em orientações sobre atividades nesses eixos, que devem promover, entre outras habilidades, o

⁴² No Brasil, o PISA é aplicado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e busca avaliar três domínios principais de aprendizagem: leitura, matemática e ciências. Mais informações sobre o PISA podem ser coletadas no meio eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10 abr. 2024.

domínio da “compreensão de textos simples e curtos, utilizando nomes familiares, palavras e expressões frequentes” ou o “reconhecimento de palavras e símbolos acompanhados de figuras” (MEC, 2022, p. 52). Essas orientações podem limitar a autonomia dos estudantes, impedindo que eles façam uma intervenção inovadora e criativa no processo de aprendizagem (*applying creatively*), uma vez que os conhecimentos esperados já estão predefinidos pelas habilidades, restringindo, dessa forma, a interação dos aprendizes.

Esse foco excessivo na estruturação linguística se contradiz ao longo das diretrizes descritas no edital do PNLD. Enquanto alguns critérios de avaliação se alinham às normatizações da BNCC, prescrevendo uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades com foco na preparação para avaliações internacionais, outros buscam promover uma aprendizagem mais autônoma e voltada para a formação cidadã dos estudantes. Esse embate se manifesta em critérios que orientam a

descentralização [d]a progressão e [d]a mensuração do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, [afastando o foco exclusivo] do domínio escrito e restrito de conhecimentos gramaticais do idioma, tendo em vista que estes são apenas alguns dos elementos que compõem a língua (MEC, 2022, p. 51).

Nesse contexto de alinhamento com preceitos coloniais, os autores devem submeter suas obras didáticas em conformidade com os pressupostos de avaliação do PNLD. Dessa forma, o Manual do Professor da coleção *Bridges* justifica o propósito da obra ao afirmar que seu objetivo é “[...] fornecer recursos para que os estudantes alcancem os níveis A1 e A2 de proficiência do CEFR, ao mesmo tempo em que adquirem as competências específicas e habilidades relacionadas à língua inglesa estipuladas na BNCC” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XX). No entanto, essas orientações desconsideram as características dos aprendizes da Geração P (de participativa), que não constroem conhecimento apenas a partir de conteúdos prontos, mas sim por meio da interação ativa e da expansão de seus saberes em ambientes informais de aprendizagem, para além do espaço escolar.

Além dessa limitação, a coleção *Bridges* organiza suas unidades de estudo alinhando os descritores de avaliação do CEFR⁴³ às diversas práticas sociais de linguagens que são desenvolvidas ao longo da coleção, como ilustramos nos dois exemplos da Figura 21 a seguir. Tanto na compreensão de leitura (*Reading comprehension*) quanto na produção escrita (*Written production*), há uma relação das unidades aos descritores que, por sua vez, tratam de conhecimentos ligados às dimensões estruturais da língua, como: compreensão de leitura (A2 - Básico) – ser capaz de ler textos curtos e simples; encontrar informações específicas em materiais simples do dia a dia. O mesmo ocorre na produção escrita (A2) – ser capaz de produzir uma série de frases simples e sentenças conectadas aos conectores simples como “*and*”, “*but*” e “*because*”.

⁴³ Mais informações sobre o CEFR, como os níveis de proficiência estipulados e os descritores da grade de avaliação correspondentes a cada nível, podem ser acessados em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Figura 21: Descritores de avaliação do CEFR alinhados às práticas de linguagens das unidades do *Bridges*

Reading comprehension	
A1	I can understand familiar names, words/signs and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues. (p. 177)
<p>6º ano: Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3; Interconnecting 1; Unidade 4; Unidade 5; Unidade 6; Interconnecting 2. 7º ano: Unidade 1; Unidade 2. 8º ano: Unidade 1. 9º ano: Unidade 1.</p>	
A2	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material, such as advertisements, prospectuses, menus and timetables, and I can understand short simple personal letters. (p. 177)
<p>6º ano: Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3; Interconnecting 1; Unidade 4; Unidade 5; Unidade 6; Interconnecting 2. 7º ano: Unidade 1; Unidade 2; Interconnecting 1; Unidade 4; Unidade 5; Unidade 6; Interconnecting 2. 8º ano: Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3; Interconnecting 1; Unidade 4. 9º ano: Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3; Interconnecting 1; Unidade 4; Unidade 5; Interconnecting 2.</p>	
Written production	
A1	I can produce simple isolated phrases and sentences. (p. 178)
<p>6º ano: Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3; Unidade 4; Unidade 5. 7º ano: Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3; Unidade 4; Unidade 6. 8º ano: Unidade 1; Unidade 3; Unidade 4; Unidade 6. 9º ano: Unidade 1 (Dig into Reading; A Look into Language); Unidade 3; Unidade 4; Unidade 5.</p>	
A2	I can produce a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like "and", "but" and "because". (p. 178)
<p>7º ano: Unidade 3; Unidade 5; Unidade 6. 8º ano: Unidade 1; Unidade 3; Unidade 6. 9º ano: Unidade 1; Unidade 3; Unidade 4; Unidade 5.</p>	

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. XXI-XXII.

Observamos que os descritores, como exemplificado na Figura 21, se limitam a conhecimentos gramaticais e linguísticos, como: “ser capaz de ler textos curtos e simples” ou “ser capaz de produzir frases e sentenças isoladas”. Com efeito, as estruturas “ser capaz de ler textos curtos” ou “produzir frases e sentenças isoladas” estão diretamente ligadas às competências e habilidades que o aprendiz terá para identificar informações técnicas e objetivas. Essas características refletem o desenvolvimento do letramento na abordagem didática que enfatiza o domínio de frases e sentenças descontextualizadas. Além disso, reforçam uma perspectiva de aprendizagem que destaca o domínio das habilidades de leitura e escrita por meio da decodificação de letras e sílabas sem considerar o uso social da linguagem e sua função comunicativa (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 83).

Se os aprendizes se limitarem a esses saberes, há o risco de afastá-los de uma prática social essencial para o uso da língua em situações reais de comunicação. Como consequência, podem ser privados da oportunidade de ampliar seus conhecimentos de forma participativa e agentiva, por meio dos processos de aprendizagem pelo *design*, conforme fundamentados por Kalantzis *et al* (2020). Com efeito, esses processos evidenciam a noção de *design* como momento de transformação de aprendizagem por meio da construção de significados. Isso quer dizer que os aprendizes utilizam os *designs* disponíveis (seus conhecimentos, vivências) e associam a novas experiências culturais (*designing*), construindo, ampliando e transformando os significados para novas aprendizagens (*redesigned*).

A partir dessas considerações, buscamos investigar como esses descritores A1 e A2, para compreensão de leitura e produção escrita, se relacionam com as atividades propostas ao longo das unidades da coleção do 6º ano do *Bridges*. Identificamos, de forma positiva, que as atividades não se limitam ao reconhecimento de informações objetivas ou concentradas em conteúdos gramaticais isolados de um contexto, como é prescrito por grande parte dos descritores do CEFR. Na verdade, os textos, elaborados em diversos gêneros textuais, assim como as propostas de atividades ao longo das unidades do *Bridges*, buscam abordar tópicos relevantes dos contextos sociais dos alunos para a aprendizagem de LI por meio de uma reflexão crítica dos conhecimentos, como exemplificado nas Figuras 22 e 23.

Figura 22: Atividades textuais em *Bridges*

DIQ INTO READING

Get Ready // // //

NÃO escreva no livro

Na abertura, você discutiu sobre o que é diversidade. Agora você vai ler textos de adolescentes de culturas diferentes. Além disso, vai refletir sobre cuidados com a divulgação de informações pessoais na internet.

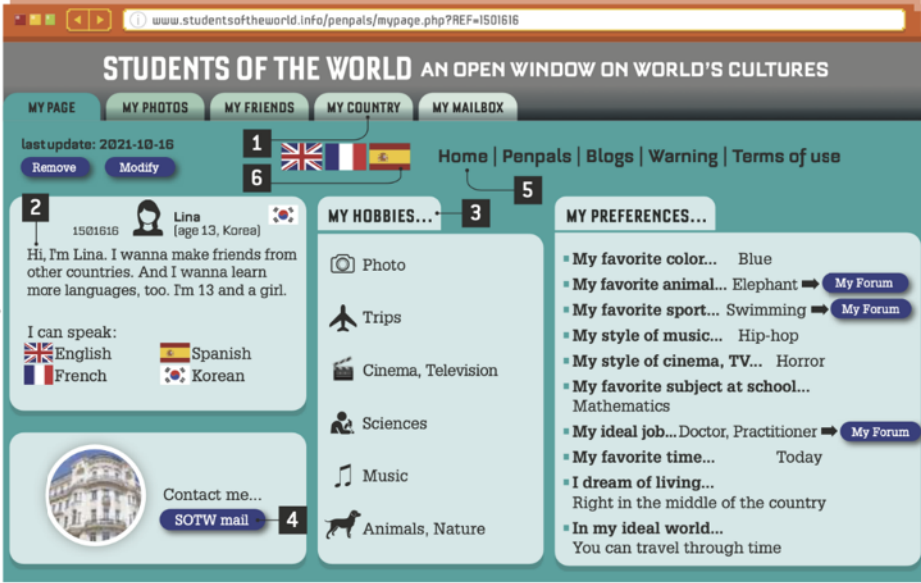
Retomar com os estudantes a conversa inicial sobre as formas de conhecer novas culturas. Pedir a eles que observem novamente a imagem das pessoas fazendo uma videochamada e perguntar se eles conhecem pessoas que vivem em outros países com culturas diferentes da nossa. Se necessário, oriente-os a ler novamente uma definição de cultura. Sugerimos que por alguns minutos converse com a turma para identificar alguns aspectos culturais de sua região, estado ou mesmo do Brasil. Incentiva que compartilhem suas experiências por alguns minutos.

Reading I

Observe the **Texts A and B** and choose the best option to complete the sentences. Write in your notebook.

a. The texts are from a *catalog / website*. b. The texts are *news articles / virtual profiles*.

Text A



The screenshot shows a virtual profile page for 'Lina' from South Korea. The page is titled 'STUDENTS OF THE WORLD' and has a navigation bar with 'MY PAGE', 'MY PHOTOS', 'MY FRIENDS', 'MY COUNTRY', and 'MY MAILBOX'. The profile includes a last update date of 2021-10-16, a 'Remove' button, and a 'Modify' button. The profile text says: 'Hi, I'm Lina. I wanna make friends from other countries. And I wanna learn more languages, too. I'm 13 and a girl. I can speak: English, Spanish, French, Korean.' The 'MY HOBBIES...' section lists Photo, Trips, Cinema, Television, Sciences, Music, and Animals, Nature. The 'MY PREFERENCES...' section lists favorite color (Blue), favorite animal (Elephant), favorite sport (Swimming), style of music (Hip-hop), style of cinema/TV (Horror), favorite subject (Mathematics), ideal job (Doctor, Practitioner), favorite time (Today), dream of living (Right in the middle of the country), and ideal world (You can travel through time). Numbered callouts (1-6) point to specific elements: 1 points to the country selection, 2 to the profile text, 3 to the hobbies list, 4 to the contact button, 5 to the home link, and 6 to the language selection.

2 Observe apenas o Perfil A da Atividade 1 novamente e os números indicados nele. Em seu caderno, escreva a que cada item os números se referem.

a. Clicar para ver mais informações sobre a Coreia do Sul. **1**

b. Clicar para visitar a página inicial do site. **5**

c. Interesses do autor do texto. **3**

d. Texto de apresentação do autor. **2**

e. Clicar para ler o site em espanhol. **6**

f. Clicar para enviar uma mensagem ao autor do texto. **4**

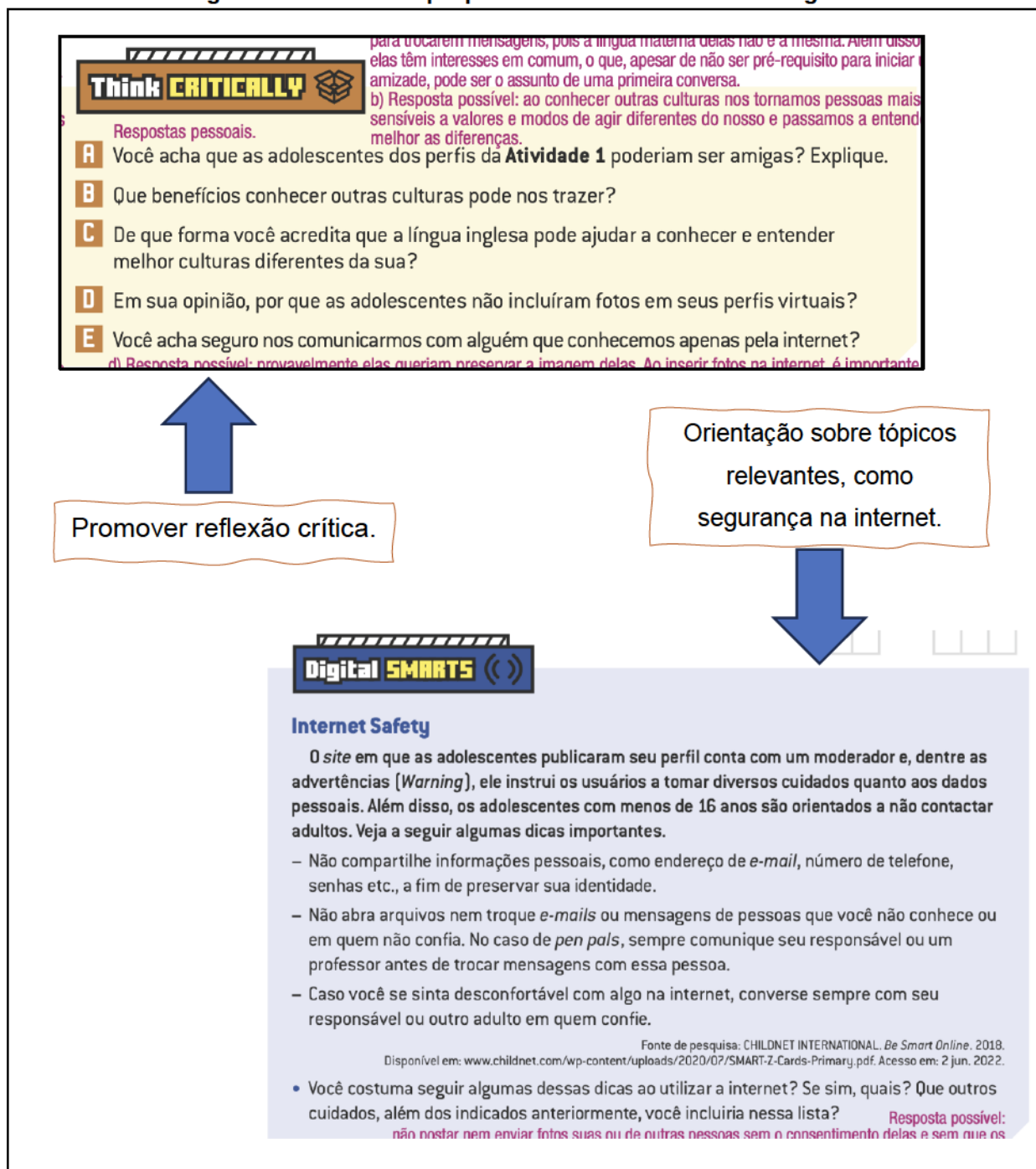
Fonte: PEREIRA et al., 2022, p. 18-19.

Assim, as autoras do *Bridges* adotaram uma abordagem focada nos letramentos críticos (KALANTZIS et al., 2020) para a aprendizagem da língua inglesa,

apesar das diretrizes normativas estabelecidas pelo edital do PNLD 2024, que, em grande parte, refletem uma abordagem didática. Conforme observado nas atividades ilustradas na Figura 22, o reconhecimento e a compreensão de informações específicas no texto, como o tipo de gênero textual, o uso de palavras cognatas, os títulos e as descrições de perfil do autor ocorrem de maneira indutiva e associativa. Isso se deve ao auxílio de elementos tipográficos, imagens, destaques (negrito, itálico, sublinhado), símbolos etc., que contribuem para compor a paisagem semiótica do texto e auxiliar a compreensão semântica e a realização da atividade.

Esse processo incentiva os alunos a imergirem em novas situações de aprendizagem, participando ativamente de algo novo (*experiencing the new*). Dessa forma, eles são encorajados a expandir seus repertórios linguísticos, aprendendo de uma maneira que lhes permite produzir significados, por exemplo, pela combinação dos vários recursos semióticos disponíveis.

Figura 23: Atividades que promovem a criticidade em *Bridges*



Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 20, 21.

Em relação à Figura 23, percebe-se que as perguntas pessoais sobre o texto anteriormente estudado visam promover uma reflexão crítica sobre diferentes contextos socioculturais, destacando a aprendizagem da língua inglesa como ferramenta para o conhecimento de novas culturas (pergunta C).

Além disso, na aba explicativa *Digital Smarts*, são fornecidas orientações sobre segurança na internet. Os direcionamentos dessa seção, além de instruírem os estudantes sobre como proteger suas identidades ao usarem um *site* de amizade ou publicarem um perfil on-line, também auxiliam na resposta às perguntas D e E. No que se refere à pergunta D, as orientações do *Digital Smarts* esclarecem por que as adolescentes não incluíram uma foto em seus perfis, já que o *site* utilizado conta com um moderador que as advertiu a proteger seus dados pessoais. Assim, a ausência da foto de perfil indica a escolha deliberada de preservar suas identidades diante dos riscos da internet.

O recurso semiótico adotado pelas adolescentes para se identificarem — um símbolo no lugar de uma foto — evidencia a noção central da Semiótica Social, que compreende a comunicação como um processo de interação social: a de que os signos (fusão de forma e significado) são construídos, e não apenas utilizados, como ocorre nos descritores do CEFR ou nas habilidades da BNCC. Isso significa que dispomos de um poder agentivo para orquestrar modos e recursos semióticos conforme nossos interesses no processo de construção dos textos com os quais nos comunicamos.


Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e da Semiótica Social, as atividades de compreensão textual nas unidades do *Bridges* têm como objetivo questionar as opiniões dos alunos e estimular discussões sobre os contextos históricos e culturais que permeiam os textos. Dessa forma, busca-se proporcionar um espaço para que os aprendizes se envolvam em processos de intervenção e transformação, tanto no plano textual quanto no social (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 146). Além disso, os temas abordados buscam reconhecer a cultura e a diversidade dos falantes da língua ao redor do mundo associados as suas realidades locais (Figura 24), ampliando a visão dos estudantes sobre o uso da língua inglesa em diferentes contextos.

Figura 24: Práticas de letramentos críticos em diversos contextos socioculturais

5 Look at the map of South America. Listen to a student talking about the languages on the continent. Write down the ones he mentions. Then complete the key on the map with the names of the languages spoken in each area. Write in your notebook.

a. Arabic e. German
b. Dutch f. Japanese
c. English g. Portuguese
d. French h. Spanish

- Spanish
- Portuguese
- English
- French
- Dutch

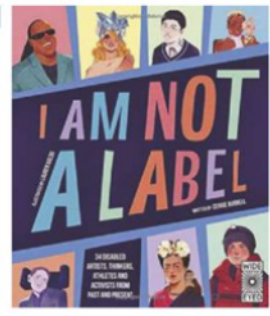


4 Observe the book covers and answer these questions.

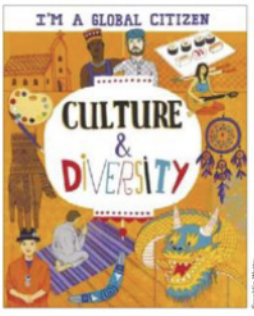
Book I: *I'm not a Label*; Book II: *I'm a Global Citizen: Culture and Diversity*

a. What are the titles of the books? b. What are the books about?

I



II



Think CRITICALLY!

R Respostas pessoais.

A As personalidades retratadas na capa do **livro I** são pessoas com algum tipo de deficiência. Sabendo que *label* significa rótulo, o que você entende do título do **livro I**? Em sua opinião, qual é a relação do título com essas imagens?

B O que a afirmação no topo da capa do **livro II** quer dizer para você? O que você entende por **cidadão global**?

C Em sua opinião, por que a palavra *diversity* na capa do **livro II** foi escrita com cores e fontes diversificadas? *Resposta possível: para ilustrar visualmente o conceito da palavra.*

Associação de conhecimentos ao contexto local.

Promover a inclusão e a diversidade aos conteúdos estudados.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 35, 30.

Na primeira imagem da Figura 24, observa-se que, de acordo com o tema da unidade “*I live in a diverse world*”, os alunos além de aprenderem sobre as diversas línguas faladas em vários lugares do mundo, também associam o conhecimento adquirido aos seus contextos locais por meio de uma atividade auditiva, na qual eles identificam os diferentes idiomas que são falados na América do Sul. A imagem do

mapa é um recurso semiótico utilizado que chama a atenção dos aprendizes para localizarem seu país e identificar a língua falada. Assim, os conhecimentos adquiridos são conectados aos contextos locais dos aprendizes (*experiencing the known*), promovendo reflexões críticas e valorizando o aprendizado por meio de temas relevantes para o ensino da língua inglesa.

Na segunda imagem da Figura 24, por sua vez, o destaque é dado à inclusão e à diversidade cultural, tanto pelas imagens dispostas nas capas do livro como pelas perguntas da atividade. Elas incentivam os estudantes a considerarem as pessoas com algum tipo de deficiência, assim como os contextos culturais que permeiam a sociedade na qual estão inseridos. Isso revela um dos aspectos fundamentais dos multiletramentos para entender a forma como produzimos significado: o da diversidade. Afinal, os textos que circulam nos diferentes espaços socioculturais e sustentam nossa comunicação, refletem a identidade e o contexto dos seus falantes com suas diferenças linguísticas e culturais.

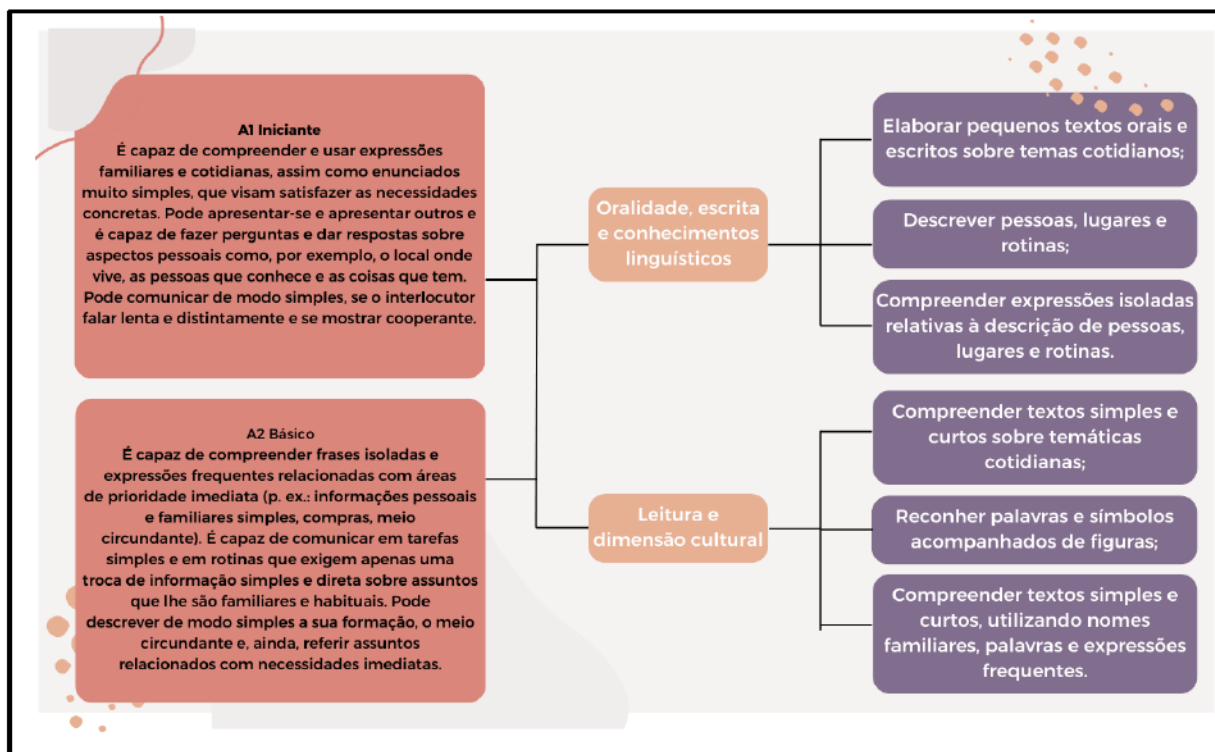
Nesse contexto, destacamos o compromisso das autoras do *Bridges* em oferecer aos alunos e aos profissionais da educação uma coleção que busca romper com os métodos tradicionais de letramentos no ensino de línguas. Embora o edital do PNLD oriente os autores de materiais didáticos a incorporarem “conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores” (MEC, 2022, p. 53), ou a “mobilizar[em] as novas linguagens e modos de interação, [como] a prática dos multiletramentos” (MEC, 2022, p. 51), o enfoque nos exames de larga escala, sustentado pela relação entre os descritores do CEFR e as competências e habilidades da BNCC, acaba por limitar o processo de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, essa abordagem padronizada, centrada no domínio de níveis de proficiência, destacam consideravelmente o modo verbal, desconsiderando, assim, a integração dos modos semióticos (o visual, o sonoro, o oral, o gestual etc.) que é fundamental para a construção de significados, sob a perspectiva dos multiletramentos.

Diante disso, em relação a uma abordagem de aprendizagem que considere os resultados de exames de larga escala, como o PISA para língua portuguesa, identificamos preceitos neoliberais e coloniais no discurso do Estado. O governo argumenta que os resultados desse exame podem permitir que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhoria da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem⁴⁴. Como relatado anteriormente, a busca incessante por uma qualidade no ensino nos remete à racionalidade técnica que, em linhas gerais, desconsidera a realidade do contexto educacional para atender a metas por meio de exames qualificados.

No tocante à área de Linguagens, este exame avalia as habilidades de leitura em língua portuguesa e, “[...] em 2025, incluirá, pela primeira vez, uma avaliação opcional de línguas estrangeiras. A princípio, será feita a avaliação do conhecimento de língua inglesa, que se concentrará em três habilidades: ler, falar e ouvir” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XXIV). Dessa forma, o edital do PNLD descreve os conhecimentos específicos de Língua Inglesa para os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural (Figura 25) que as coleções didáticas devem abordar, a fim de cumprir o critério de desenvolver nos alunos os níveis de proficiência A1 e A2, capacitando-os para a avaliação do PISA (MEC, 2022).

⁴⁴ Informações coletadas sobre o PISA no meio eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Figura 25: Relação dos eixos de conhecimentos de LI aos níveis A1 e A2



Fonte: elaborado com base em: PEREIRA *et al.* (2022, p. XX) e MEC (2022, p. 52).

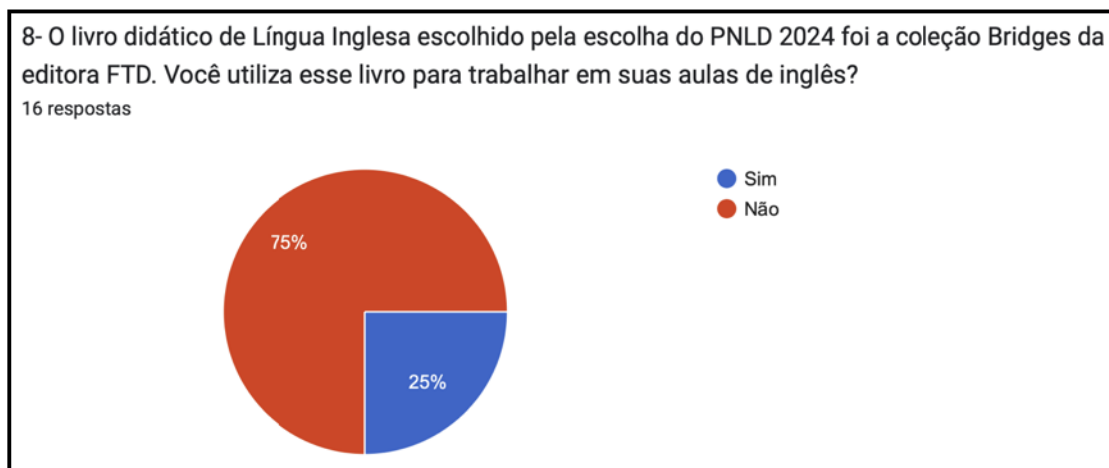
Como observado na figura acima, os conhecimentos abordados nos diferentes eixos de aprendizagem do Componente Curricular Língua Inglesa estão diretamente relacionados aos níveis de proficiência A1 e A2. Esses níveis visam desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar situações linguísticas predefinidas, como “a identificação de pessoas, lugares e rotinas” (MEC, 2022, p. 52) ou “o reconhecimento de palavras e símbolos acompanhados de figuras” (MEC, 2022, p. 52). Embora o domínio dos conhecimentos linguísticos e técnicos seja essencial no processo de aprendizagem de um idioma, é fundamental que esse conhecimento seja aplicado em contextos reais, adaptados às vivências socioculturais dos alunos e não apenas depositado nas mentes vazias dos aprendizes como ocorreu no contexto da educação bancária (FREIRE, 1987). Isso enriquece seu repertório linguístico e promove uma participação ativa e crítica, permitindo que lidem com problemas, compreendam o mundo ao seu redor e interajam de forma eficaz em diferentes situações comunicativas.

Para tanto, é crucial que a aprendizagem seja fundamentada pelos dois aspectos principais da teoria dos multiletramentos: a diversidade e a multimodalidade. Na sociedade contemporânea, os processos de construção de significados são profundamente moldados pelo contexto em que ocorrem e pela diversidade de modos semióticos de expressão. Assim, os dois “multis” desafiam a concepção de linguagem como algo padronizado e deslocam o foco exclusivo da comunicação verbal, que tradicionalmente prioriza as habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, nossa análise revela que as normatizações prescritas pela BNCC e reafirmadas pelo edital do PNLD 2024, por meio de exames padronizados que priorizam bons desempenhos em níveis de proficiência, configuram-se como uma abordagem restritiva, que empobrece o uso desse idioma e ignora as possibilidades de construção de significados no contexto escolar. Conseqüentemente, essas diretrizes impõem desafios aos autores de livros didáticos, que precisam desenvolver suas obras atendendo aos critérios de ordem estrutural linguística e, ao mesmo tempo, “criar espaços para que os estudantes e professores possam se comunicar na Língua Inglesa a partir de situações reais de comunicação” (MEC, 2022, p. 52). Esse desafio se estende também aos educadores da Educação Básica, em especial aos professores de língua inglesa do município de São Mateus/ES, que escolheram o *Bridges* no último processo de seleção (Anexo 3).

Ao examinarmos os dados obtidos por meio do questionário de pesquisa anexo e compará-los com nossas análises das diretrizes da BNCC e do livro *Bridges*, elaborado com base nas normatizações do edital do PNLD 2024, identificamos resultados contraditórios. A maioria dos professores entrevistados afirmou não utilizar o material (Gráfico 4), apesar de terem o direito de participar do processo de escolha do livro didático.

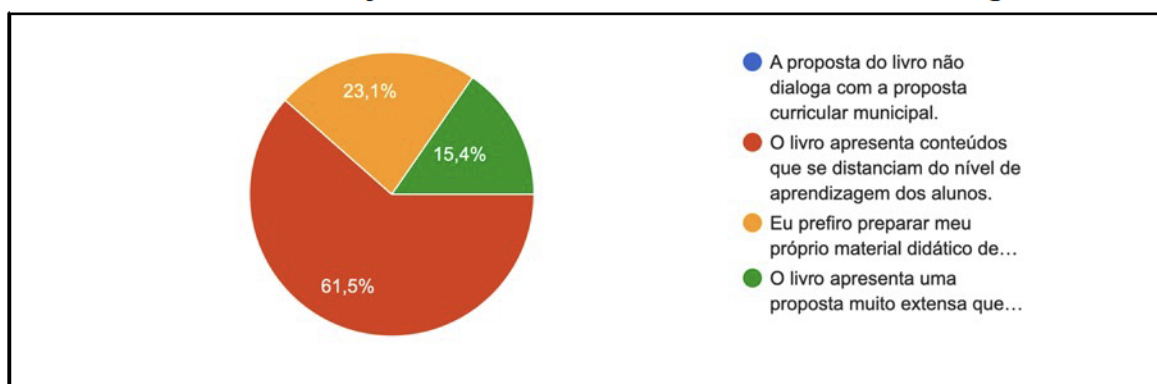
Gráfico 4: Quantidade de professores que usam o livro didático nas aulas de inglês



Fonte: dados do questionário de pesquisa

Além disso, conforme observamos no Gráfico 5, ao serem perguntados sobre as eventuais dificuldades em utilizar o livro durante as aulas, a maioria dos professores (nove no total) atribuiu essas dificuldades aos conteúdos apresentados pelo material, os quais se distanciam do contexto e do nível de conhecimento de inglês dos alunos. Quatro professores afirmaram que preferem elaborar seu próprio material de acordo com o nível de cada turma. E apenas três docentes declararam não utilizar o livro devido à sua extensa proposta, que não pode ser adequadamente abordada dentro da carga horária semanal dedicada às aulas de inglês. No município de São Mateus/ES, a carga horária semanal de Língua Inglesa é de apenas uma aula, o que torna o desafio ainda maior para os professores.

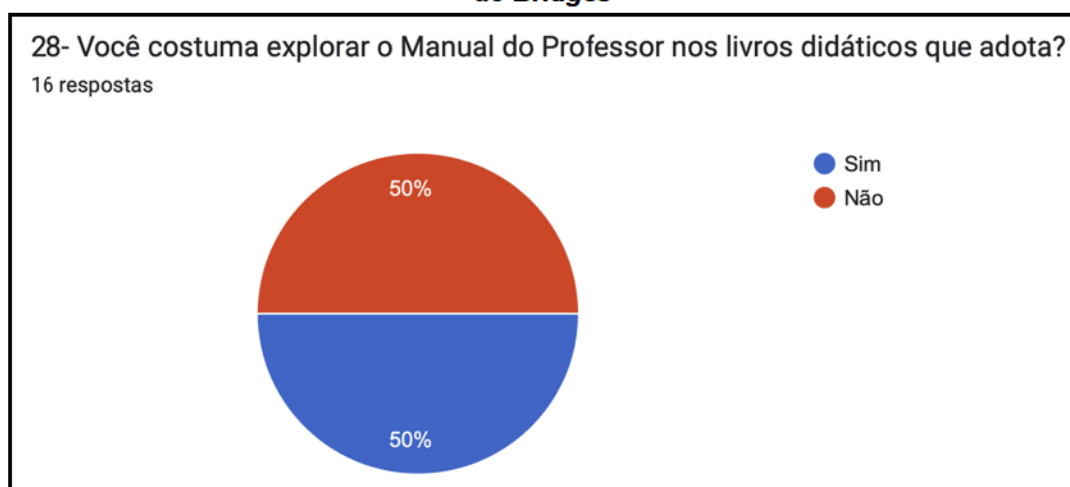
Gráfico 5: Atribuição de dificuldades em trabalhar com o livro *Bridges*



Fonte: dados do questionário de pesquisa

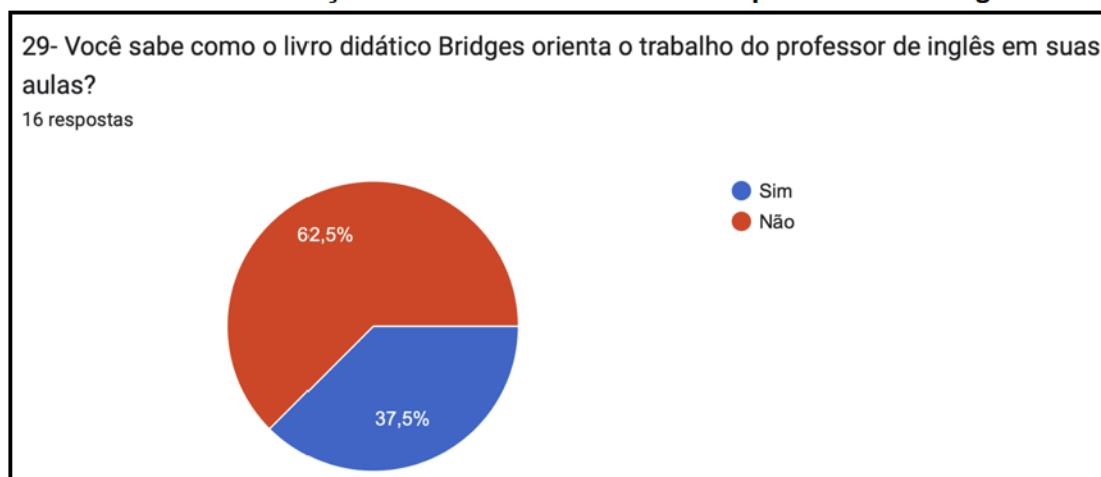
Também constatamos que metade dos professores entrevistados não se dedica à leitura e ao estudo do manual do professor dos livros didáticos (Gráfico 6). Essa seção é de grande relevância, pois orienta o trabalho docente em todas as unidades do livro e apresenta os princípios norteadores e legais que motivaram as autoras na elaboração da obra. Isso alerta para as consequências negativas da falta de formação continuada para os professores, no sentido de orientar sobre a importância do material didático como um recurso facilitador ao trabalho docente e que traz em sua orientação teorias recentes sobre os estudos da linguagem.

Gráfico 6: Quantidade de professores que exploram o Manual do Professor do *Bridges*



Fonte: dados do questionário de pesquisa

Em relação ao manual do professor do livro *Bridges*, apenas 6 entrevistados relataram ter conhecimento das orientações que este material traz para o trabalho docente, como é possível visualizar no Gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7: Orientações aos docentes no manual do professor do *Bridges*

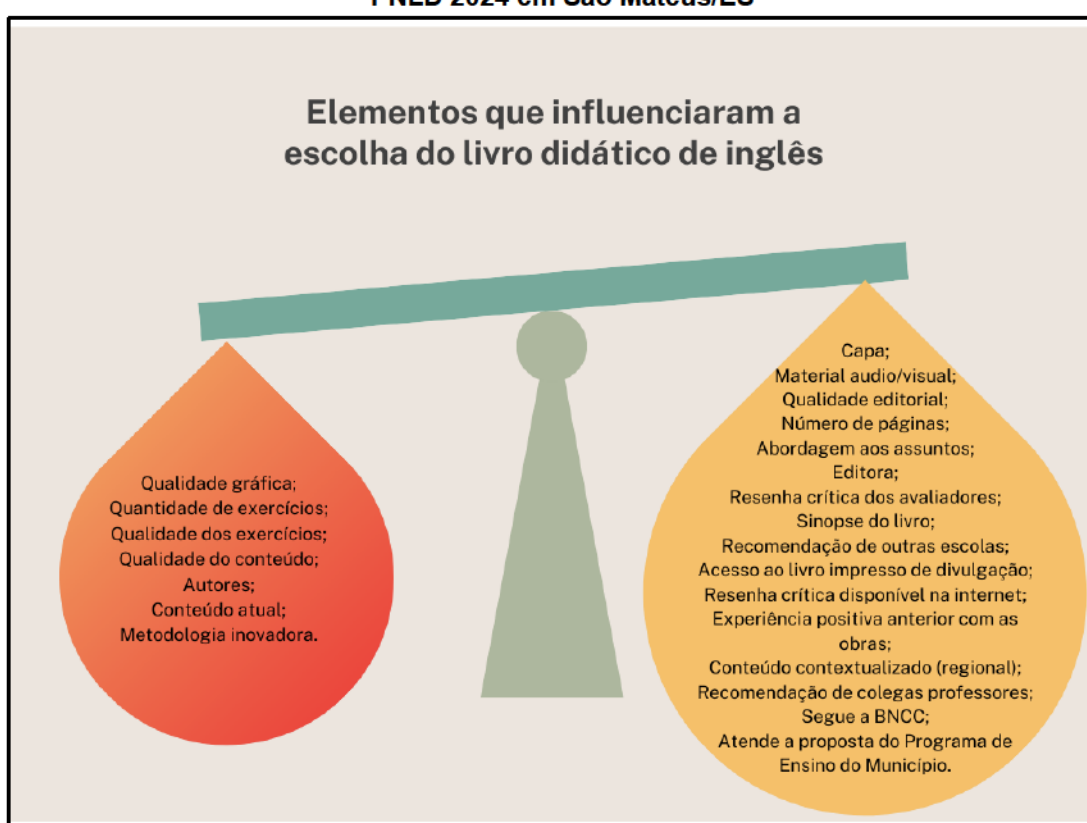
Fonte: dados do questionário de pesquisa

A partir dos resultados do questionário de pesquisa e considerando o número reduzido de professores que utilizam o *Bridges*, buscamos elucidar algumas questões junto à Secretaria de Educação do município de São Mateus sobre o processo de escolha do livro didático. Afinal, o professor tem o poder de escolher esse material, e isso ocorre de forma transparente e democrática. Identificamos, então, que apenas oito, dentre os 25 professores de inglês do município, participaram da reunião para unificação da escolha do livro didático de língua inglesa, realizada em agosto de 2023 (Anexo 4).

Tendo optado pelo modelo de escolha única para todas as escolas da rede no PNLD 2024, a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES orientou os professores do EF Anos Finais a explorarem os livros no formato digital, para aqueles cujas obras impressas não foram enviadas às escolas. No dia da reunião de unificação da escolha, os professores tiveram acesso aos livros impressos e foram orientados a sinalizar na tabela (Anexo 4) os critérios que os influenciaram na escolha dos materiais. Ao final da reunião, foi lavrada a Ata da Escolha – PNLD 2024 (Anexo 3), com a apresentação dos resultados de todas as obras para todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais. As obras didáticas escolhidas para língua inglesa foram: *Bridges* (1ª opção), da editora FTD, e *It Fits* (2ª opção), da editora SM.

Ao examinarmos detalhadamente os critérios que influenciaram a escolha dos livros didáticos de inglês no município de São Mateus, constatamos que diversos elementos passaram despercebidos pelos professores. Na imagem a seguir, elaborada a partir do documento original (Anexo 4), observa-se que os docentes destacaram apenas 7 dos 23 itens disponíveis.

Figura 26: Elementos que influenciaram a escolha do livro didático de inglês do PNL D 2024 em São Mateus/ES



Fonte: elaboração própria

Observamos, na Figura 26, que os fatores que influenciaram a escolha dos professores pelo livro de inglês do PNL D 2024 foram, em sua maioria, superficiais, apesar das características inicialmente apresentadas. Aspectos como a quantidade e a qualidade dos exercícios foram priorizados em detrimento de elementos mais profundos, como a resenha crítica dos avaliadores, as resenhas disponíveis on-line, a contextualização regional dos conteúdos, o alinhamento à BNCC e a adequação à proposta pedagógica do Programa de Ensino Municipal.

A imagem, que remete a uma balança inclinada, ilustra os critérios que tiveram maior peso na decisão (à esquerda, em vermelho), enquanto outros (à direita, em laranja) receberam menor consideração. Embora itens como qualidade gráfica, autoria e conteúdo atual tenham sido levados em conta, a imagem evidencia um desequilíbrio, indicando que certos aspectos não foram sequer mencionados pelos docentes. Além disso, elementos como material audiovisual e abordagem dos conteúdos não figuram entre os critérios centrais da decisão, o que sugere que fatores relacionados à acessibilidade e ao engajamento dos alunos foram menos considerados no processo de escolha.

Essa inclinação na seleção pode refletir uma preocupação mais imediata com a aplicabilidade prática do livro no cotidiano escolar, em vez de uma análise aprofundada de sua adequação às diretrizes curriculares e às necessidades específicas do contexto educacional. No entanto, é essencial equilibrar esses critérios para garantir que os materiais adotados contribuam efetivamente para o ensino e a aprendizagem de maneira abrangente e contextualizada.

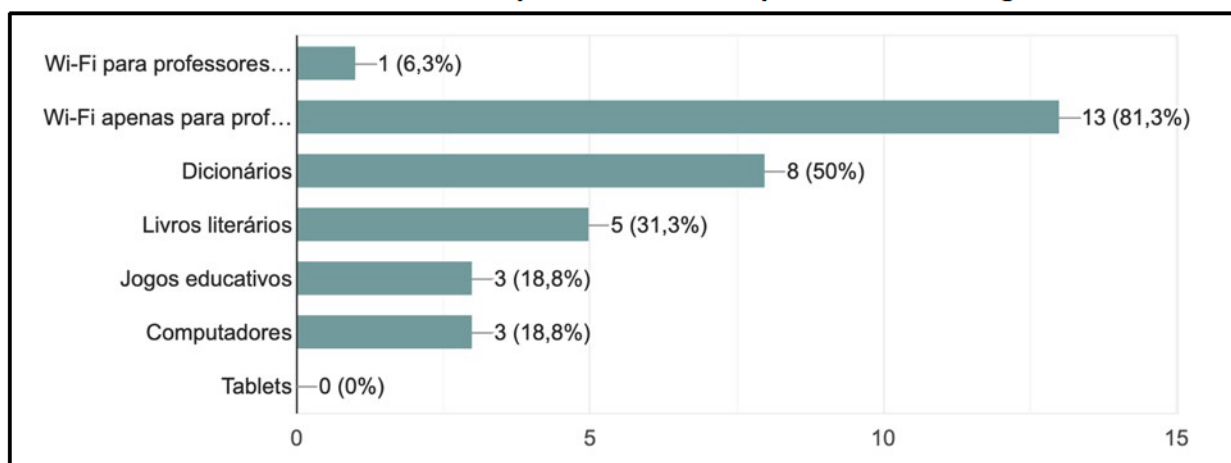
Esse cenário sugere que os professores, possivelmente, não estavam suficientemente preparados para selecionar o material, dado que aparentavam não conhecer as obras de maneira aprofundada, o que comprometeu uma análise crítica de pontos fundamentais, como a base teórica e legal que orientou a elaboração dos livros didáticos. Além disso, faltou atenção à adequação dos conteúdos das unidades, especialmente no que se refere à contextualização regional e à coerência com o currículo municipal. Por fim, nos elementos apresentados para a avaliação dos docentes, notou-se a ausência de uma reflexão sobre a visão de linguagem e como as práticas de uso (leitura, escrita, escuta e fala) são projetadas nos textos e atividades das obras avaliadas.

Nesse contexto, acreditamos que o número reduzido de professores que utilizam o material *Bridges* em suas aulas de inglês, conforme indicado pelos resultados do questionário de pesquisa, pode estar diretamente relacionado à ausência de programas eficazes de formação continuada promovidos pelo MEC. A

falta de iniciativas estruturadas para capacitar os docentes no uso dos livros didáticos compromete não apenas a qualidade da seleção das obras, mas também sua aplicação em sala de aula. Fatores como a baixa participação de professores na reunião de unificação do material e a dificuldade dos docentes em avaliar criticamente os livros poderiam ter sido mitigados por meio de ações formativas contínuas. No entanto, a carência de programas nacionais voltados para esse processo deixa a cargo das Secretarias de Educação a responsabilidade de organizar encontros formativos, o que nem sempre ocorre de maneira eficiente.

Dessa forma, a escolha do material didático se dá muitas vezes de forma desarticulada, sem uma análise criteriosa baseada nas diretrizes curriculares e nas necessidades específicas das escolas. O investimento em formação continuada por parte do MEC não apenas qualificaria os professores para uma escolha mais consciente, mas também garantiria que os materiais adotados fossem explorados em seu potencial máximo dentro do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Com essas considerações, destacamos a relevância em valorizar o processo de escolha do livro didático com seriedade, especialmente para as aulas de língua inglesa, que foi uma conquista alcançada tardia em relação a oferta para outras disciplinas no PNLD, como já mencionado anteriormente. O *Bridges* pode ser um aliado ao trabalho do professor, um artifício importante que pode amparar as aulas de inglês em contextos escolares nos quais os recursos são escassos. Os dados do Gráfico 8 nos revelam, por exemplo, que os recursos tecnológicos nos ambientes escolares são limitados e, em sua maioria, restritos às atividades exclusivas do professor. Essa limitação torna o trabalho docente ainda mais desafiador, o que poderia ser amenizado com a utilização dos recursos disponíveis no livro didático.

Gráfico 8: Recursos disponíveis na escola para as aulas de inglês

Fonte: dados do questionário de pesquisa

Enfatizamos que, embora o livro didático não seja o único recurso viável para o ensino de inglês nas instituições educacionais, ele é o mais amplamente acessível a todos os alunos. No entanto, grande parte dos professores de São Mateus/ES não o utiliza. Esse material poderia ser empregado como uma ferramenta colaborativa para enriquecer o processo de aprendizagem no ambiente escolar, especialmente por estar fundamentado em teorias recentes.

Dessa forma, para que os docentes tenham condições e competência para avaliar os livros didáticos, seria essencial que participassem de formações continuadas, as quais têm sido escassas no contexto investigado, como ressaltamos na introdução deste trabalho. Nesse sentido, a capacidade de analisar criticamente sua utilização em consonância com os objetivos curriculares da BNCC, com o Programa de Ensino do município e com o contexto local é fundamental para promover uma educação inclusiva, participativa e reflexiva.

Assim, nesta primeira seção de análises, discutimos mais detalhadamente a visão ideológica assumida pela BNCC, que permeia o conceito de competências e orienta a aprendizagem de LI, impactando a elaboração dos materiais didáticos, inclusive o *Bridges* (2022). Identificamos, nesse contexto, que os preceitos neoliberais e coloniais presentes na BNCC se refletem no edital do PNL 2024, destacando o foco no cumprimento de metas e em níveis de proficiência definidos por exames

internacionais. Como consequência, essa abordagem desconsidera o contexto dos alunos e não contribui para ações mais autônomas dos professores no processo de escolhas. Nossa análise ainda expõe uma aprendizagem voltada para a padronização curricular, priorizando o uso da linguagem verbal em detrimento de outros modos semióticos.

Constatamos, ainda, que o foco na aprendizagem pautada no conceito de competências e habilidades, com o objetivo de atender aos padrões de avaliações internacionais por meio dos descritores do CEFR, remete ao ensino como uma educação bancária, na qual os conhecimentos prontos são simplesmente transferidos aos aprendizes. Esse modelo desconsidera o poder agentivo dos estudantes para construir (*designing*) e ampliar/reconstruir (*redesigned*) os saberes, levando em consideração as diversas subjetividades e os contextos comunitários específicos nos quais constroem significados. Isso ocorre por meio da diversidade de modos de expressão em textos multimodais, conforme fundamentado pela teoria dos multiletramentos, e não por um modelo expositivo de aprendizagem.

Adicionalmente, ao examinarmos alguns dados do questionário de pesquisa, com o objetivo de triangular as análises da BNCC e do *Bridges*, identificamos que muitos professores de inglês do município de São Mateus/ES não utilizam o *Bridges* em suas aulas. Tais dados revelam a forma superficial com que o processo de escolha foi conduzido. Em seguida, discutiremos as implicações do componente curricular que orienta a aprendizagem de LI para, posteriormente, abordarmos os quadros de conteúdos alinhados às habilidades específicas da BNCC.

5.2 – Implicações de aprendizagem no Componente Curricular Língua Inglesa na BNCC: destaque no inglês como língua franca e nos multiletramentos

No Componente Curricular de Língua Inglesa, destacam-se três implicações para a aprendizagem desse idioma: o inglês como língua franca (ILF), a ampliação da visão de letramento para os multiletramentos e as abordagens de ensino. Nesta pesquisa, exploraremos a perspectiva do ILF e dos multiletramentos, sem nos

aprofundarmos nas abordagens de ensino, pois estas estão intrinsecamente presentes nas orientações para a aprendizagem da língua inglesa. Como ressalta a BNCC, as abordagens de ensino exigem uma postura docente crítica, rompendo com a ideia de que “[...] há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno [...]” (BRASIL, 2018, p. 242)

Entre as implicações destacadas pela BNCC para o ensino de inglês, o tratamento dado à LI como língua franca pode ter sido o mais surpreendente, uma vez que esse conceito não estava presente nas versões anteriores nem em outros documentos reguladores da Educação Básica, tendo, segundo Duboc (2019), caído de paraquedas nesse componente.

Ao decidir eleger o conceito de ILF, a BNCC salienta o foco na função social e política do inglês e seu destaque como a língua de diversos “[...] falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]”, refutando “[...] a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2018, p. 241). Dessa forma, o documento tenta desvincular o inglês à “[...] noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 242).

O conceito de inglês como língua franca originou-se dos estudos pioneiros de Jenkins (2020), que identificou que falantes de diferentes origens linguísticas e culturais, em comparação aos falantes nativos, conseguem se comunicar de forma eficaz em inglês em interações que permitem o ajuste e a negociação de significados. Essa comunicação ocorre como um processo dinâmico e flexível, indo além da reprodução gramatical rígida ou da conformidade com os padrões tradicionais do inglês americano ou britânico. A partir de seus estudos, Jenkins propôs a valorização de uma abordagem de ensino e aprendizagem que considere a diversidade linguística e cultural dos falantes de inglês ao redor do mundo, em vez de focar na padronização e no aperfeiçoamento da pronúncia normativa do idioma, entendendo o ILF como um fenômeno multilíngue que valoriza a interculturalidade. Nesse contexto, o

monolingüismo torna-se uma exceção global, enquanto o multilingüismo se estabelece como a norma mundial⁴⁵.

Ao adotar, portanto, essa concepção de ILF no Componente Curricular de Língua Inglesa, a BNCC busca desterritorializar esse idioma da soberania dos países que o têm como língua nativa e abraçar a interculturalidade e o multilingüismo, propondo um ensino e uma aprendizagem que legitimem os “[...] usos locais do inglês e [os] recursos linguísticos a eles relacionados, na perspectiva de construção de um repertório linguístico [...]” capaz de afastar o aprendiz do modelo ideal de falante, “[...] buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

No entanto, ainda que a BNCC tente incorporar o inglês como língua franca, cuja concepção pressupõe o distanciamento de uma lógica monolíngue e a valorização do multilingüismo, observa-se uma contradição em sua abordagem. Sob a influência da Lei 13.415/2017, a orientação do documento ainda prioriza o ensino de um único idioma, desconsiderando, assim, o fenômeno do multilingüismo que é central ao ILF. Além disso, embora a proposta curricular, em certa medida, reconheça a diversidade de linguagens presentes na comunicação em contextos de língua franca, seus descritores de habilidades concentram-se quase exclusivamente na dimensão verbal. Essa escolha revela uma noção de comunicação que privilegia o verbal como modo dominante, o que limita a compreensão mais ampla e multimodal da linguagem. Nesse sentido, a abordagem adotada pelo Componente Curricular Língua Inglesa parece desconectada tanto da perspectiva teórica do ILF quanto da própria base conceitual da BNCC, que afirma fundamentar-se em competências e níveis de proficiência.

Com efeito, o conceito de ILF está diretamente relacionado à teoria dos multiletramentos, pois valoriza uma abordagem de ensino e aprendizagem que considera a diversidade semiótica e cultural dos falantes. Ele refuta padrões

⁴⁵ Informações coletadas por meio do discurso proferido por Jennifer Jenkins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvxK9Hg>. Acesso em: 02 nov. 2024.

linguísticos rígidos, mas reconhece os contextos nos quais os usuários constroem significados no processo de comunicação. Isso contraria a organização linear e hierárquica dos objetos de conhecimento e das habilidades propostas pela BNCC, que apresenta conteúdos rígidos e inflexíveis (BRASIL, 2018), assim como os descritores prescritivos do CEFR, que, em grande parte, estabelecem conteúdos predefinidos, como frases e sentenças descontextualizadas de seu uso em situações comunicativas reais.

Ao analisar como a concepção de inglês como língua franca é abordada na coleção *Bridges* (2022), identificamos que, embora o edital do PNLD – 2024 não exija explicitamente essa orientação, as autoras consideram o uso do ILF um dos pilares dos fundamentos teórico-metodológicos da obra. Nesse sentido, a partir da perspectiva de ensinar inglês como língua franca, o objetivo é

[...] que os estudantes possam estar seguros para usar a língua inglesa no território nacional e/ou em outros países, em situações ligadas ao mundo digital, cultural, acadêmico ou do trabalho, em que esse idioma é esperado ou comumente utilizado (PEREIRA *et al.*, 2022, p. IX).

Para tanto, as autoras esperam que os alunos possam se comunicar espontaneamente desenvolvendo a inteligibilidade mútua entre os falantes por meio da negociação de significados do que apenas imitar as formas de uso nativas da LI (PEREIRA *et al.*, 2022, p. X).

Considerando esses aspectos, as autoras destacam que a coleção *Bridges* (2022) propõe o trabalho com pronúncia e produção oral voltadas para a inteligibilidade, em que a comunicação não se baseia apenas na linguagem verbal, mas promove uma aprendizagem que envolva os estudantes por meio de recursos extralinguísticos, como gestos e expressões faciais (PEREIRA *et al.*, 2022, p. X). Essas orientações ao professor podem ser comprovadas por meio dos recortes de atividades representados nas Figuras 27 e 28. É possível observar, então, que os alunos são incentivados a se comunicar espontaneamente, explorando a linguagem por meio de recursos semióticos orais e gestuais, predominantes na comunicação oral, o que abre espaço para que construam significados com autonomia e

protagonismo (Figura 27), características predominantes nos aprendizes da Geração P.

Figura 27: Atividades de prática de linguagem oral

HAVE YOUR SAY

Get Ready // // //

Agora que você já estudou os cumprimentos e algumas frases utilizadas para se apresentar, você vai se apresentar aos seus colegas, assim como Riley fez na cena do filme que você ouviu na seção Listen Up!


1 Você vai se apresentar aos seus colegas em inglês. Antes disso, planeje como você se apresentará.

- a. Escolha uma saudação: qual é o cumprimento mais apropriado nesta situação?
- b. Diga seu nome.
- c. Diga a sua idade.
- d. Diga sua nacionalidade, o estado e cidade de onde você é.
- e. Forneça mais informações, se quiser.
Por exemplo:
 - onde mora;
 - algo de que você gosta;
 - línguas que você fala.

Top TIP ○○○

Get Ready to Speak

É importante se preparar para falar em público, mesmo que seja para os colegas. Quando estamos aprendendo um idioma, é normal nos sentirmos inseguros no começo e ficarmos nervosos quando temos de falar. Preparar, mesmo que mentalmente, o que se pretende dizer pode ajudar nessas horas. Aos poucos, essa preparação vai levando cada vez menos tempo, até se tornar mais natural.



2 Depois do planejamento, está na hora de se apresentar. Ouça também com atenção seus colegas se apresentando. Você pode anotar algo que tenha achado interessante sobre eles ou na forma como se apresentaram. Veja a seguir algumas dicas para você se apresentar.

- a. Pense em sua linguagem corporal: tente olhar para seus colegas como um todo e não se mover muito.
- b. Fale com um bom tom de voz para que todos possam te escutar.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 32.

Em relação à Figura 28, algumas atividades têm como objetivo promover o pensamento crítico dos aprendizes, incentivando-os a refletir sobre suas práticas comunicativas orais enquanto falantes do inglês como língua franca global e a se posicionarem em situações de comunicação que envolvam interlocutores de diversas origens culturais. Isso nos remete a um dos processos de conhecimento pelo *design*, no qual os estudantes são incentivados a avaliarem suas perspectivas, os interesses próprios e de outras pessoas (*analyzing critically*). Esses exemplos de atividades apresentados em *Bridges* (2022), além de ilustrar a aprendizagem por meio do conceito de ILF, também remetem às características dos aprendizes da geração P, que, como fundamentado por Kalantzis *et al.* (2020, p. 28), “criticamente autoavalia[m] seu próprio pensamento e aprendizagem”.


Figura 28: Pensamento crítico em atividades de prática oral

que o outro.

THINK CRITICALLY
Os estudantes podem discutir as questões em grupos. Desse modo, você pode observar cada grupo por alguns minutos para diagnosticar quais as principais dificuldades nessa primeira tarefa de produção oral. Eles podem registrar como se sentiram, suas dificuldades e seus pontos fortes. Solicitar aos estudantes que guardem essas informações para que, no final do semestre ou do ano, possam analisá-las e observar o progresso que tiveram.

C Os estudantes podem refletir se pularam alguma etapa do planejamento, se precisam ensaiar mais antes de se apresentar, ou se há algo a mais que possam fazer para se sentir mais à vontade no momento da apresentação.

D Os estudantes poderiam, por exemplo, apresentar-se em

Think CRITICALLY  Respostas pessoais.

A Como você se sentiu ao se apresentar em inglês? E ao ouvir seus colegas se apresentando?

B Você achou que planejar o que ia dizer o ajudou a se sentir mais confiante? Por quê?

C Há algo em sua apresentação que você faria diferente da próxima vez? Se sim, o quê?

D Em que outras situações você se apresentaria em inglês? E em outra língua?

32 I LIVE IN A DIVERSE WORLD

inglês para alguém que acabaram de conhecer e que não fale a mesma língua que eles, mas que conhece a língua inglesa.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 32.

Entretanto, percebemos que as atividades de práticas auditivas propostas na seção “*I live in a diverse world*” do *Bridges* (2022) não incluem exemplos de pessoas de outras culturas se comunicando oralmente em inglês como língua adicional. Essa abordagem contrasta com as atividades de leitura e escrita apresentadas anteriormente, que exemplificam perfis virtuais de indivíduos de diferentes partes do mundo, descrevendo suas características principais e preferências em inglês (PEREIRA *et al.*, 2022, p. 22). Em vez disso, os trechos auditivos (Figura 29) consistem em diálogos de personagens de filmes falando inglês como língua materna. Nas atividades subsequentes, o foco recai sobre os cenários, formais ou informais, em que os diálogos ocorrem, bem como sobre o repertório lexical utilizado pelos falantes para se apresentarem. A partir disso, entendemos que os exemplos de atividades de prática auditiva poderiam ter sido mais explorados pelas autoras, a fim de problematizar a diversidade linguística e cultural dos diferentes falantes do inglês como língua franca no mundo, uma vez que esse tratamento para o ensino do idioma foi um dos pilares adotados por elas para as práticas de linguagem oral e auditiva.

Figura 29: Exemplos de atividades de prática auditiva

LISTEN UP!

Get Ready // // //

NÃO escreva no livro

Na seção anterior, você leu perfis virtuais em que as pessoas se apresentaram e falaram um pouco sobre elas. Agora, você vai ouvir trechos de filmes em que as personagens também falam de si.

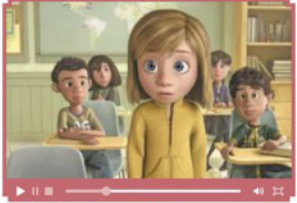
I Observe as imagens a seguir e discuta estas perguntas com um colega.

a. Você conhece estes filmes? *Respostas pessoais.*

b. Onde estão os personagens? O que eles estão fazendo?


c. Na sua opinião, estas situações são formais ou informais?

I



Inside Out (2015). *formal*

III



Akeelah and the Bee (2006). *informal*

4 Listen to the excerpts again. What type of information from Activity 2 does each character say in their introductions?

a. Excerpt 1 *f, g*

b. Excerpt 2 *d, f*

c. Excerpt 3 *f, b*

d. Excerpt 4 *d, f*

5 Listen to the excerpts again and choose the best alternative to complete each sentence.

a. Riley is a new student / teacher.

b. Professor Knight says to students: *Good morning!* / *Hi there!*

c. Aleeka Andersen is 10 (*ten*) / 11 (*eleven*) years old.

d. The girl asks Ralph: *What's your name?* / *Who are you?*

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 23-24.

Em relação aos dados do questionário de pesquisa, ao serem perguntados sobre o conceito de ILF adotado pelo Componente Curricular Língua Inglesa, a maioria dos professores, 11 no total, declararam ter conhecimento dessa abordagem assumida pela BNCC em substituição ao tratamento do idioma como língua adicional que havia predominado nas versões anteriores. Contudo, identificamos algumas incoerências em outras respostas apresentadas pelos entrevistados, como exemplificamos na tabela abaixo.

Tabela 3: Comunicação no eixo Dimensão Intercultural

PERGUNTAS DIRECIONADAS À HABILIDADE DO EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL (EF09LI19)	1º LUGAR	2º LUGAR	3º LUGAR	4º LUGAR
Trabalhar com textos que abordam a comunicação em língua inglesa por pessoas nativas, a fim de levar aos alunos exemplos da maneira correta de escrever e ler o inglês-padrão.	06 pessoas	01 pessoa	06 pessoas	01 pessoa
Explorar textos representativos de diversas culturas para ajudar os alunos a compreender como a comunicação em inglês se manifesta em diferentes contextos socioculturais e em situações autênticas de interação.	04 pessoas	07 pessoas	02 pessoas	01 pessoa
Trabalhar com textos diversos por meio de uma variedade de gêneros para que o aluno, a partir dessa aprendizagem, inicie sua comunicação social.	04 pessoas	04 pessoas	05 pessoas	01 pessoa
Trabalhar com textos em inglês produzidos em diversos contextos sociais e culturais, formais ou informais e que circulem principalmente pelas mídias sociais, valorizando o protagonismo e agenciamento dos aprendizes nas diversas construções de significado.	05 pessoas	04 pessoas	04 pessoas	02 pessoas

Fonte: dados do questionário de pesquisa⁴⁶

Os dados apresentados na Tabela 3 foram sintetizados a partir da questão 27 do questionário de pesquisa, na qual os participantes foram instruídos a classificar as perguntas em ordem crescente de prioridade para o trabalho com a habilidade do eixo Dimensão Intercultural (EF09LI19): "Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado". Ressaltamos que a proposta da BNCC para esse eixo organizador é a aproximação da aprendizagem do conceito de inglês como língua franca, valorizando a interculturalidade e o multilinguismo em um cenário no qual "[...] 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 [...]" (BRASIL, 2018, p. 245). Nesse contexto, identificamos que, embora a maioria dos professores entrevistados tenha indicado conhecer o conceito de ILF assumido pela BNCC, suas respostas, diante de uma atividade prática proposta na referida questão, distanciaram-se dessa concepção.

Analisando as respostas apresentadas na Tabela 3, percebemos que, nessa atividade, voltada à habilidade do 9º ano para abordar o conhecimento de construção de identidades no mundo globalizado, um número significativo de participantes (seis,

⁴⁶ As respostas foram analisadas individualmente para compor a síntese apresentada na tabela, considerando que alguns participantes indicaram mais de uma opção como prioritária, enquanto outras não foram selecionadas.

ao todo) priorizou uma abordagem instrumental do ensino de inglês. Esse grupo destacou como prioridade o trabalho com textos que objetivam o ensino das normas padrão do idioma falado por falantes nativos, em detrimento de outras possibilidades, como a utilização de textos produzidos em diferentes contextos culturais que promovam o protagonismo e o agenciamento crítico dos aprendizes.

Essa escolha inicial dos professores, que desconsidera outras perspectivas, sugere uma preferência por um ensino que reforça a soberania cultural dos países falantes de inglês como língua materna, evocando preceitos coloniais. Tal enfoque, ao privilegiar a padronização linguística, afasta-se de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a multimodalidade e o trabalho com gêneros textuais que representem diferentes contextos culturais.

Esse distanciamento dos professores em relação à proposta de inglês como língua franca não ocorre isoladamente. Ele reflete também as lacunas conceituais da BNCC, que, embora destaque aspectos como a multimodalidade e os multiletramentos, não oferece uma fundamentação teórica clara para orientar práticas pedagógicas condizentes com essas perspectivas. A BNCC menciona a ampliação da visão de letramento para os multiletramentos no Componente Curricular Língua Inglesa. Contudo, não explica os dois aspectos intrínsecos dessa teoria — a diversidade e a multimodalidade — nem esclarece como esses aspectos podem fundamentar a aprendizagem das práticas de linguagem para o inglês. Por outro lado, recorre a termos tradicionais e ultrapassados, como *verbais* e *não verbais*, para tratar da multimodalidade inerente a todos os textos.

Com efeito, os modos semióticos que compõem os diversos gêneros textuais contribuem para a produção de sentidos, ao integrarem recursos como imagem, cores, som etc. Nesse sentido, termos como “não verbal”, “linguagem visual” e “linguagem corporal” não apenas falham em explicar a complexidade da multimodalidade, mas também reforçam uma hierarquia que supervaloriza o modo verbal em detrimento dos outros (GUALBERTO; PIMENTA, 2021).

Dessa forma, na tentativa de justificar a escolha pela abordagem dos multiletramentos, a BNCC recorre ao conceito de inglês como língua franca, ao entender que o estudo desse idioma como prática social “[...] se materializa em usos híbridos [...] e se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais [...]” (BRASIL, 2018, p. 242). Ainda assim, a BNCC não explora de maneira clara o entrelaçamento da diversidade contextual e modal dessa abordagem, fundamental para superar os limites do processo tradicional de leitura e escrita e abarcar múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.

Em contraponto a essa lacuna, reconhece-se na BNCC um esforço inicial para relacionar os saberes em língua inglesa à abordagem dos multiletramentos, ao afirmar que tais saberes “[...] aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) [...]” (BRASIL, 2018, p. 242). No entanto, observa-se um afastamento dos fundamentos teóricos que sustentam os multiletramentos, especialmente no que diz respeito à concepção de multimodalidade. Ao tratar as diferentes linguagens de forma genérica e dissociada, a BNCC não reconhece os textos multimodais como unidades centrais de comunicação e produção de sentido, deixando de incorporá-los de maneira efetiva às práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Enfatizamos, então, que a multimodalidade presente nos textos com os quais nos comunicamos não se identifica meramente como um conjunto de linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), mas se configura nos diferentes modos semióticos e seus recursos correspondentes para produzir significados. Por exemplo, o modo verbal, que compreende a escrita e a fala, é composto por recursos semióticos como fonte, tamanho, negrito, espaçamento, cor, entonação, entre outros — todos deliberadamente escolhidos pelos produtores de significados no processo de comunicação escrita ou oral motivados pelos seus interesses. Essa compreensão é fundamental para que os textos multimodais sejam reconhecidos como unidades complexas de construção de sentido, e não apenas como justaposição de linguagens diversas.

Dessa forma, ao adotar o foco na aprendizagem do inglês como língua franca e nos multiletramentos, espera-se que esses conceitos estejam solidamente fundamentados no Componente Curricular de Língua Inglesa. Isso é particularmente relevante considerando que seu caráter normativo orienta as propostas curriculares no contexto educacional brasileiro. Além disso, o documento serve como referência essencial para os professores de inglês da Educação Básica na organização de suas práticas pedagógicas. No entanto, a ausência de uma referenciação clara ao longo de todo o texto representa um grande desafio para esses profissionais.

Nas orientações ao professor do livro *Bridges* (2022), identificamos que as autoras recorreram a alguns pesquisadores, entre eles Rojo (2017), para explicar como a coleção incorporou os multiletramentos como um dos pilares para a construção da obra, com foco nos letramentos críticos. Nesse sentido, as autoras destacaram que, para garantir o multiletramento em sala de aula, é essencial “[...] explorar recursos semióticos que não estão restritos à análise e compreensão da língua, como é o caso dos recursos visuais, gestuais, auditivos e de movimento [...]” e que “[...] uma das maneiras de motivar o multiletramento para as escolas é convidar os estudantes a construir uma visão crítica daquilo que é usuário/consumidor (jornal, revista, livros, *sites*, *podcasts* etc.) [...]” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XIII).

Contudo, chama a atenção o fato de as autoras não terem tomado como referência principal a concepção de multiletramentos desenvolvida pelo *New London Group* (1996), que cunhou o termo e forneceu sua fundamentação teórica, como discutido no capítulo 2. Consideramos, portanto, que, apesar do destaque dado às explicações sobre multiletramentos em *Bridges* (2022), essa ausência configura uma lacuna que poderia ter sido melhor abordada, sobretudo para apoiar professores de língua inglesa que têm o primeiro contato com o ensino dessa perspectiva.

Embora as orientações do manual do professor do *Bridges* (2022) não apresentem uma fundamentação teórica explícita baseada nas concepções fundamentais dos multiletramentos propostas pelo *New London Group* (1996), as

autoras dedicaram os espaços laterais ao longo das unidades da coleção para abordar esse aspecto, como ilustra a figura abaixo.

Figura 30: Orientações em *Bridges* acerca dos multiletramentos

1 **B** **o** **C** Os estudantes devem observar que o grau de formalidade nas duas situações é diferente e, por isso, elas requerem palavras/expressões diferentes (mais ou menos formais). Além disso, a prática social (conversa na rua, por telefone, nas redes sociais etc.) e as relações de poder (hierarquias, grau de intimidade etc.) também influenciam a escolha da linguagem utilizada.

2 importância). A respeito da inteligibilidade, é importante retomar as **Orientações Gerais** a fim de compreender como o ensino de língua inglesa como língua franca entende o processo de comunicação entre falantes de línguas diferentes por meio da língua inglesa. A compreensão mútua não envolve necessariamente uma pronúncia acurada e próxima à de um nativo, nem modelos de padrão linguístico estabelecidos por grupos que têm o inglês como primeira língua; o foco principal deve ser a comunicação e a interação. Além disso, os estudantes podem utilizar diversos recursos (gestos, expressões faciais, mistura de línguas, sons etc.) para interagir.

3 **20** Alguns itens que podem ser observados são: tamanho do texto, grau de formalidade etc. Perguntar que sugestões eles dariam para melhorar o texto. Como a situação comunicativa é informal, a inteligibilidade, ou seja, o que pode ser compreendido no texto, é mais importante do que a precisão gramatical e linguística. Para garantir que a avaliação desse trabalho seja formativa, é importante ajudar os estudantes a analisar a própria aprendizagem e a identificar quais pontos precisam de mais atenção.

4 **2** Solicitar aos estudantes que relacionem os itens com os números (1 a 6) do **Texto A** – onde é possível encontrar cada informação ou realizar uma ação. Ressaltar que a estratégia de observar o leiaute e as características tipográficas do texto será útil para realizar essa atividade, pois será preciso que eles identifiquem elementos gráficos e a função deles na página. O uso de palavras cognatas como *contact*, *preferences* e *favorite* também pode ajudá-los na tarefa.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 19, 20-21, 26, 33.

No primeiro recorte apresentado na Figura 30, as autoras propõem uma atividade que incentiva a discussão com os alunos sobre os cumprimentos utilizados em inglês em diferentes contextos comunicativos. Nesse exemplo, orientam os professores a observarem cuidadosamente o contexto da interação, instruindo os alunos a selecionarem a linguagem mais adequada à situação apresentada. Assim, enfatizam um dos aspectos centrais dos multiletramentos, o elemento da diversidade contextual, ao ressaltar que as escolhas lexicais dos aprendizes em inglês serão influenciadas pelas especificidades das situações sociais, das relações interpessoais entre os interlocutores e do tema ou domínio comunicativo abordado.

Adicionalmente, nessas orientações do primeiro recorte, destaca-se o aspecto social como gerador de significados do processo semiótico, sob a perspectiva da Semiótica Social. Isso evidencia que o processo de comunicação não é homogêneo nem estrutural, mas interativo, deliberadamente construído pela interação social dos

seus participantes, retratando seus diversos contextos, seus valores e suas identidades.

Em relação aos recortes 2 e 3 (Figura 30), as autoras destacam o aspecto multimodal, enfatizando que, no processo comunicativo, os significados são construídos por meio de diversos modos além do verbal, tais como gestual, visual, áudio, entre outros. Além disso, ressaltam que a integração desses modos semióticos contribui para a construção de uma compreensão mútua entre os interlocutores, desconstruindo a centralidade da precisão gramatical e linguística no aprendizado. Dessa forma, promovem uma abordagem que favorece o ensino do inglês como língua franca e afastam a aprendizagem do foco do letramento tradicional.

No recorte 4, por sua vez, observa-se um destaque para o valor semiótico de cada signo selecionado na composição da atividade. Nesse contexto, os alunos são orientados a relacionar os elementos gráficos numerados com as funcionalidades que esses representam em uma página de perfil virtual (ver Figura 31). Evidencia-se, por meio dessa atividade, que a escolha do *layout*, da formatação do texto, das imagens, dos ícones e de outros recursos semióticos foi motivada pelo produtor para compartilhar características pessoais e preferências, com o objetivo de encontrar pessoas com perfis semelhantes. Um exemplo disso é o ícone 6, que oferece versões do *site* em outras línguas. Assim, cada elemento gráfico do texto desempenha uma função específica, cuja seleção foi semioticamente motivada para a construção de significados (KRESS, 2010).

Evidencia-se, ainda, a partir do perfil do estudante da Figura 31, a presença de dois processos de conhecimento pelo *design*. Ao descrever suas características pessoais e preferências com o intuito de interagir on-line com outras pessoas, o aprendiz apresentou informações que lhe são familiares (*experiencing the known*). Por outro lado, ao interagir virtualmente, estará imerso em novas experiências, contextos e situações de aprendizagem (*experiencing the new*), ampliando e transformando seus conhecimentos.

Figura 31: Atividades em *Bridges*

2 Observe apenas o Perfil A da Atividade 1 novamente e os números indicados nele. Em seu caderno, escreva a que cada item os números se referem.

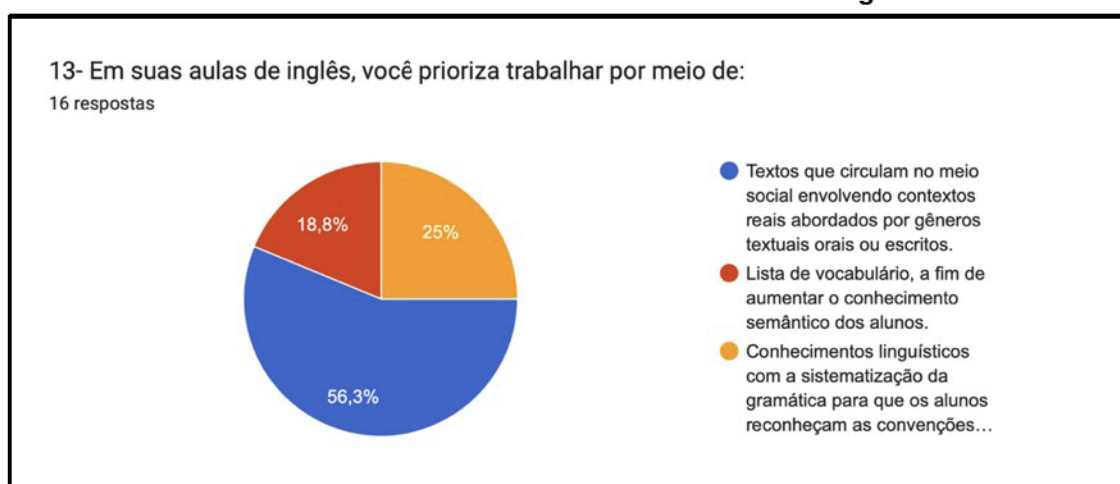
- Clicar para ver mais informações sobre a Coreia do Sul. 1
- Clicar para visitar a página inicial do site. 5
- Interesses do autor do texto. 3
- Texto de apresentação do autor. 2
- Clicar para ler o site em espanhol. 6
- Clicar para enviar uma mensagem ao autor do texto. 4

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 18-19.

A partir dessas considerações, constatamos que o aprofundamento teórico sobre os multiletramentos não foi devidamente explorado no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC e no manual do professor. No entanto, ele se manifesta como direcionamento nas atividades propostas nas barras laterais ao longo das unidades da coleção *Bridges*. Tal fundamentação é essencial para orientar as práticas docentes, especialmente considerando que muitos professores ainda mantêm um considerável foco na aprendizagem voltada para a formação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento sistemático da gramática.

Em nossas análises, identificamos essa tendência em algumas perguntas do questionário de pesquisa. A maioria dos professores declarou ter conhecimento sobre a teoria dos multiletramentos⁴⁷; no entanto, os dados dispostos no Gráfico 9 revelam que, embora uma parcela significativa priorize trabalhar com textos que circulam em contextos sociais reais, promovendo práticas alinhadas aos multiletramentos, ainda há professores que enfatizam aspectos mais convencionais do ensino, como listas de vocabulário ou exercícios focados exclusivamente em regras gramaticais.

⁴⁷ Dado obtido a partir da pergunta número 23 do questionário de pesquisa, que objetivou investigar se os professores têm conhecimento da teoria dos multiletramentos, adotada como uma das fundamentações teóricas do Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC.

Gráfico 9: Prioridades de ensino nas aulas de inglês

Fonte: questionário de pesquisa

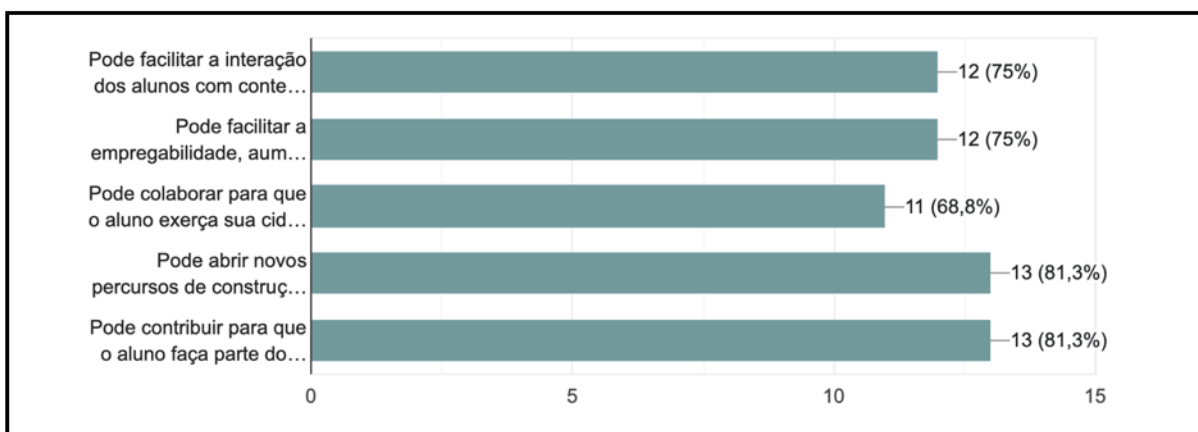
Dessa forma, as respostas obtidas pela maioria dos professores, como demonstrado no Gráfico 9, revelam que essa escolha está alinhada com a perspectiva dos multiletramentos, pois promove a interação com diferentes gêneros textuais e situações comunicativas que refletem a pluralidade do mundo contemporâneo. Esse foco em textos que circulam no meio social (gêneros) indica um movimento positivo, uma vez que é possível explorar a diversidade de contextos que eles representam e a multimodalidade (textos que integram imagens, sons, vídeos etc.), bem como o uso de tecnologias digitais.

No entanto, uma parte significativa dos professores (25%, 4 no total) ainda prioriza conhecimentos linguísticos e a sistematização gramatical. Apesar de importante, essa abordagem pode ser limitada se desvinculada de contextos sociais autênticos, podendo não explorar plenamente as práticas de letramento digital e multimodal. Ainda, constatamos que a ênfase em listas de vocabulário, que é a menos priorizada sendo mencionada por 18,8% (3 professores), aparece como uma opção de ensino por esses professores. Embora seja útil para o enriquecimento semântico, isoladamente, essa alternativa pode não atender às demandas de práticas sociais complexas voltadas aos multiletramentos.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a gramática e o vocabulário precisam ser trabalhados em contextos significativos e autênticos, promovendo o uso da língua como prática social, e não apenas como objeto de estudo formal. A abordagem baseada nos multiletramentos nos propõe romper com práticas tradicionais de ensino, defendendo uma aprendizagem por meio da integração de múltiplos gêneros, linguagens e plataformas alinhadas a contextos reais de comunicação. Portanto, os professores que ainda adotam predominantemente abordagens tradicionais (gramática e vocabulário isolados) deveriam encontrar na BNCC uma proposta orientadora de transição para uma perspectiva mais alinhada às demandas contemporâneas e baseada nos multiletramentos.

A fragilidade na fundamentação teórica da BNCC para o ensino de inglês pode resultar em uma compreensão limitada das práticas de letramento por parte dos docentes, dificultando a ampliação e o reexame do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere aos modos de construção de significados em ambientes contemporâneos, como indicado no Gráfico 10. Nele, observa-se que, ao serem questionados sobre as possibilidades que o estudo da língua inglesa pode oferecer aos alunos, parte dos docentes ainda valoriza abordagens tradicionais, como a sistematização gramatical desvinculada de contextos sociais, ou associa a aprendizagem do inglês principalmente à inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, 12 professores declararam, como uma das possibilidades de aprendizagem da língua inglesa, a facilitação à empregabilidade, aumentando as chances de o aluno ingressar no mercado de trabalho (ver Gráfico 10). Ainda, 13 professores consideraram a posição central que a língua inglesa ocupa como suposto modelo global de ensino, ao sinalizarem que o estudo da LI pode “contribuir para que o aluno faça parte do mundo globalizado, no qual a presença do idioma inglês é cada vez mais influente”.

Gráfico 10: Possibilidades a partir do estudo da Língua Inglesa

Fonte: questionário de pesquisa

Essas respostas revelam uma visão restrita de alguns docentes, que percebem o ensino da língua inglesa como uma moeda de troca, uma ferramenta para a inserção do aprendiz no mercado de trabalho, em consonância com os ideais neoliberais. Esse entendimento evidencia a dificuldade dos educadores em problematizar a aprendizagem do inglês como parte de uma formação humanística, capaz de promover o pensamento crítico e a agência dos aprendizes, além de ampliar seus conhecimentos sobre diferentes culturas e contextos sociais. Essa limitação decorre, em grande parte, do pouco aprofundamento teórico dos professores nos estudos contemporâneos da linguagem, especialmente na teoria dos multiletramentos, que, embora adotada pela BNCC, não é acompanhada de uma teorização sólida que oriente a prática docente.

Dessa maneira, diante da ausência de formação continuada e da falta de aprofundamento teórico sobre os multiletramentos na BNCC, os educadores ficam suscetíveis à mera reprodução de conhecimentos, em detrimento de uma aprendizagem que favoreça processos dinâmicos de transformação. Para evitar essa armadilha, é essencial adotar uma abordagem baseada na pedagogia do *design*, na qual os aprendizes constroem significados a partir de suas experiências socioculturais, ampliando e ressignificando seus conhecimentos. Esse processo culmina em uma aprendizagem transformadora (*redesigned*).

Por outro lado, é relevante destacar que os princípios dos multiletramentos foram considerados em algumas respostas, evidenciando um entendimento mais abrangente. Esses fundamentos, que integram diferentes modos de comunicação (textual, visual, gestual, espacial) e promovem a valorização de contextos culturais diversos, contribuem para a formação de cidadãos críticos e participativos, características dos aprendizes da Geração P. Ao afirmarem que a aprendizagem do inglês pode possibilitar “a interação dos alunos com conteúdos disponíveis na internet e/ou o aumento de seu universo cultural” (12 professores) e apoiar os aprendizes no exercício de “sua cidadania por meio da participação crítica, ativa e efetiva na sociedade” (11 professores), os docentes demonstram reconhecer a relevância dos multiletramentos. Essa abordagem é essencial para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e produção de significados em múltiplos contextos, alinhadas às demandas de um mundo tecnológico.

Com essas considerações, constatamos que a BNCC avançou ao incorporar os multiletramentos e o conceito de ILF como fundamentos para a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere ao fornecimento de um aprofundamento teórico adequado aos docentes e estudiosos responsáveis pela elaboração dos currículos em todos os níveis da Educação Básica, bem como dos materiais didáticos.

Isso evidencia seu caráter normativo ao regulamentar as diretrizes educacionais com foco no estabelecimento de padrões de aprendizagem influenciados por avaliações internacionais e pautados pelo ensino baseado em competências, sem se preocupar em ser um documento efetivamente orientador para a prática docente. Como apresentado no capítulo 1, essa política educacional gerou consequências importantes, entre elas o rompimento do diálogo democrático com a comunidade escolar. A homologação da terceira versão da BNCC ocorreu de maneira arbitrária, sem que fosse disponibilizada para consulta pública e contribuição dos educadores, resultando em um documento voltado prioritariamente para atender aos interesses da ordem global e governamental, alinhado aos padrões exigidos pelos programas de avaliações internacionais (BRASIL, 2018).

Essa fragilidade da BNCC se manifesta no desdobramento do texto introdutório do Componente Curricular Língua Inglesa em quadros rígidos de conteúdos e habilidades, como analisaremos a seguir.

5.3 – Desdobramento dos eixos organizadores em conteúdos e habilidades

No Componente Curricular Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC está organizada em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, os quais se agrupam em unidades temáticas, objetos de conhecimento (competências) e respectivas habilidades. Lamentavelmente, o desdobramento dos eixos organizadores em quadros rígidos de conteúdos e habilidades desarmoniza-se com o conceito de ILF e com as concepções teóricas dos multiletramentos assumidas pela BNCC no capítulo introdutório de Língua Inglesa. Além disso, tal organização reafirma uma visão estruturalista da linguagem, remetendo ao desenvolvimento dos níveis de proficiência (do básico ao avançado) exigidos em exames de larga escala, conforme destacado no texto introdutório, cujo foco reside na aprendizagem por meio de competências baseadas nos padrões de avaliações internacionais (BRASIL, 2018).

Para aprofundar a análise dos pressupostos essenciais de cada eixo organizador e suas relações com os objetos de conhecimento e as habilidades propostas no Componente Curricular Língua Inglesa, utilizamos dois aspectos do valor da informação — “real” e “ideal” — propostos por Kress e Van Leeuwen (2021) no contexto da metafunção composicional (Figura 32). Essa abordagem, desenvolvida para a análise de textos multimodais, constitui uma analogia apropriada à concepção teórica do inglês apresentada pela BNCC. Isso se deve ao fato de que a informação ideal busca idealizar e salientar a essência do que se pretende alcançar, sendo apresentada em primeiro lugar. Em seguida, a informação real é introduzida, oferecendo aspectos mais específicos e práticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. 191).

Com base nessa contextualização, constatamos, conforme observado na Figura 32, que a construção idealizada no capítulo introdutório para os eixos organizadores da BNCC não se concretiza, por completo, nos quadros de conteúdos e habilidades. Dessa forma, o documento apresenta, em primeiro plano, uma fundamentação teórica com o intuito de chamar a atenção do leitor, assemelhando-se a uma estratégia publicitária de quem anuncia um produto a ser comercializado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021). Contudo, os aspectos reais, materializados nos conteúdos e habilidades que deveriam facilitar o arranjo das propostas curriculares (BRASIL, 2018, p. 246), contrastam com os fundamentos idealizados para o ensino da Língua Inglesa na BNCC.

Dito isso, analisaremos em maior detalhe cada eixo organizador.

Figura 32: Eixos organizadores de Língua Inglesa da BNCC

Eixos Organizadores	Ideal	Real
Oralidade	Sugere um envolvimento com as práticas de linguagem em situações de uso oral da LI por meio de uma aprendizagem dinâmica e flexível que pode ser construída a partir da negociação de significação entre os interlocutores (BRASIL, 2018, p. 243).	Mantêm a lógica da gradação: elencando as práticas orais de conteúdos simples a conteúdos complexos; Produção de textos orais condicionada às estruturas gramaticais.
Leitura	Aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, atentando para a compreensão e interpretação dos gêneros escritos (BRASIL, 2018, p. 243).	Apresenta a prática da leitura condicionada a identificar elementos lexicais e gramaticais nos textos.
Escrita	Propõe dois aspectos para as práticas de produção de escrita, sendo o primeiro de natureza processual e colaborativa, utilizando planejamento, produção e revisão. E o segundo aspecto, busca conceber a escrita como prática social (BRASIL, 2018, p. 244).	Produção de textos escritos condicionada às estruturas gramaticais; Gradação do processo de escrita, remetendo aos níveis de padronização do CEFR.
Conhecimentos Linguísticos	Propõe o estudo do léxico e da gramática de forma contextualizada e por meio de uma atitude reflexiva (BRASIL, 2018, p. 245).	Construção de repertório lexical limitado às estruturas gramaticais; Sequenciamento de conteúdos.
Dimensão Intercultural	Busca aproximar a aprendizagem da língua inglesa do conceito de ILF, valorizando a interculturalidade e o multilinguismo (BRASIL, 2018, p. 245).	Reafirma a posição do inglês como língua dominante em um cenário global, deixando brechas para interpretações que remetem seu uso a relações coloniais de poder.

Fonte: elaboração própria com base em: BRASIL, 2018, p. 243-263

O primeiro eixo organizador trata da oralidade e propõe uma aprendizagem fundamentada na negociação de significados entre os interlocutores. Essa negociação pode ocorrer em situações comunicativas orais presenciais ou em interações mediadas, como “[...] assistir filmes e programações via *web* ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias [...]” (BRASIL, 2018, p. 243). Adicionalmente, o documento defende que as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa devem incentivar os aprendizes a se comunicarem com confiança, aceitando correr riscos para se fazerem compreender. Essa abordagem condena uma aprendizagem focada exclusivamente na correção e na precisão da pronúncia e da entonação linguística.

Entretanto, os conteúdos e habilidades apresentados mantêm a lógica da gradação, organizando as práticas orais de temas simples a complexos, como no tema de compreensão oral. Por exemplo, uma das habilidades propostas para o 6º ano é “reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do conteúdo discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares”. Já para o 8º ano, a habilidade correspondente é “construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes”. Observamos que, no 6º ano, o foco está na identificação de informações principais com o auxílio de palavras cognatas, limitadas a temas específicos, como família. Em contrapartida, no 8º ano, a habilidade pressupõe a compreensão de textos orais sem restrições temáticas, já que os alunos, nessa etapa, possuem um conhecimento lexical mais amplo e maior domínio da língua.

Apesar de reconhecermos a ocorrência da gradação de habilidades no processo de aprendizagem, a organização das propostas orais não reflete plenamente a fundamentação teórica idealizada para o ensino de língua inglesa. O documento sugere uma aprendizagem baseada na negociação de significados em situações comunicativas reais, sejam presenciais ou mediadas por textos digitais. No entanto, as habilidades apresentadas remetem ao letramento por meio da abordagem didática que privilegia a hierarquização do ensino, além da compreensão dos textos por meio da decodificação das partes para o todo (identificação das palavras cognatas e pistas

do conteúdo discursivo para a compreensão do assunto do texto), como apresentado por Kalantzis *et al.* (2020).

A maneira de apresentação dessas habilidades para o estudo da compreensão oral restringe a participação dos aprendizes — os da Geração P — e o agenciamento deles no processo de construção do conhecimento. Afinal, considerando a pedagogia do letramento pelo *design*, as práticas de aprendizagem são construídas e reconstruídas como processos dinâmicos de transformação, uma vez que não se limitam a convenções padronizadas ou regras fixas. Portanto, ao descrever habilidades orais que propõem a aprendizagem como um processo de decodificação, a BNCC contradiz elementos essenciais, como a noção de *design*, que fundamenta a teoria dos multiletramentos por ela adotada, levando, inevitavelmente, os alunos ao desinteresse pela aprendizagem.

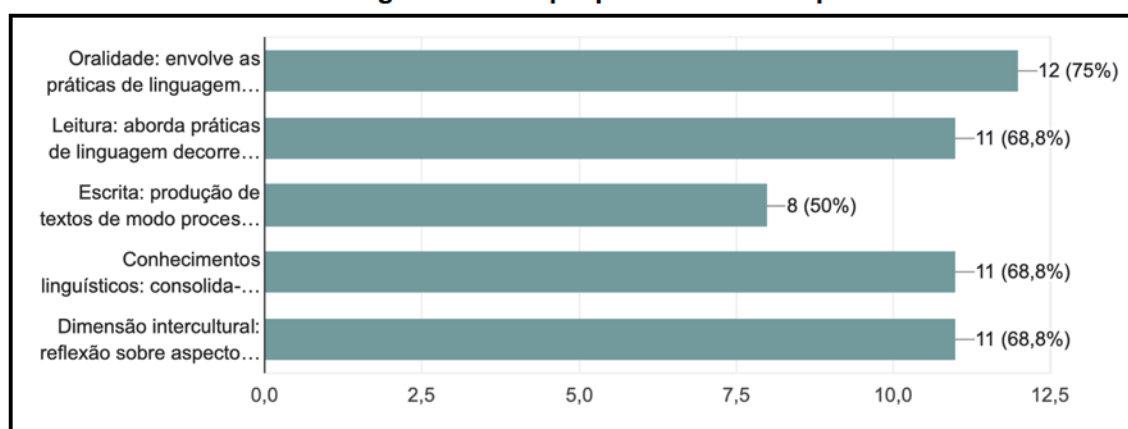
Um outro aspecto identificado no eixo de oralidade foi a produção de textos orais condicionada às estruturas gramaticais, conforme evidenciado em uma das habilidades do 7º ano (EF07LI05): “compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado”. Embora essa habilidade tenha como objetivo explorar práticas de linguagem oral relacionadas ao conteúdo gramatical do 7º ano — especificamente, o uso do passado simples e contínuo —, ela está alinhada a outras habilidades do eixo de conhecimentos linguísticos que priorizam a aprendizagem das regras formais da língua. Exemplos disso incluem: “(EF07LI16) reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed)” e “(EF07LI18) utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade”.

Reconhecemos que o estudo da gramática constitui parte essencial na aprendizagem de uma língua. Contudo, observa-se, na BNCC, o uso da composição de textos orais como gatilho para o estudo de estruturas gramaticais específicas, priorizando, frequentemente, a assimilação de regras formais em detrimento de sua aplicação em contextos reais de comunicação. Essa abordagem, embora valorize o ensino das normas linguísticas, pode limitar o desenvolvimento de habilidades de

comunicação mais amplas, ao desconsiderar situações autênticas e contextualizadas de uso da língua.

No contexto investigativo desta pesquisa, torna-se particularmente relevante problematizar as orientações da BNCC destinadas aos professores em relação ao eixo de oralidade, especialmente considerando que a maioria dos docentes entrevistados (12, conforme apresentado no Gráfico 11) destacou a predominância desse elemento em suas práticas. Além disso, observa-se que uma parcela significativa dos entrevistados confere prioridade ao ensino dos conhecimentos linguísticos.

Gráfico 11: Eixos organizadores que predominam nas práticas docentes



Fonte: questionário de pesquisa

Diante disso, é essencial que os professores não se sintam compelidos a focar predominantemente nos conteúdos gramaticais ou orais, sobretudo considerando a carga horária semanal reduzida para o ensino de língua inglesa. Em vez disso, podem buscar estratégias para integrar esses conteúdos aos demais eixos organizadores, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Isso pode ser alcançado ao incentivar a participação ativa dos alunos no processo comunicativo, criando situações que favoreçam a construção de significados tanto no contexto da sala de aula quanto além dela. O livro didático pode ser um auxiliar nesse processo, permitindo intercalar um conteúdo a diferentes práticas de linguagem e atividades, como se observa na figura abaixo.

Figura 33: Atividades articuladas às práticas de escrita e oralidade

<p>2 Follow these steps to write your post. <small>b) Os estudantes podem voltar à seção Words in Action e aos textos em Dig into Reading para buscar o vocabulário de que precisam.</small></p> <p>a. Think about the information you want to include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • only the essential. • activities I do every day. • detailed information. • activities I do sometimes. <p>b. List the activities in chronological order. What time do they happen?</p> <p>c. What language structures are you going to use? Check the A Look into Language section.</p> <p>d. Write a draft. <small>Espera-se que os estudantes percebam que, para descrever suas atividades rotineiras, o tempo verbal que predominará no texto será o <i>simple present</i>.</small></p> <p>e. Exchange your draft with a classmate and make suggestions to improve his/her text.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are the ideas clear? How can the text be made better? • Is the routine described in chronological sequence? • Is there any personal information that should not be shared on the internet? <p>f. Use your classmate's ideas to improve your text. Ask your teacher for help if you need it. <small>Auxiliar os estudantes na etapa de revisão dos textos, caso identificar que estejam com dificuldades.</small></p> <p>g. Write the final version of your text. Talk to your teacher and decide how and where to publish it.</p> <p>h. Keep your text to help you in the Have Your Say section. <small>Informar aos estudantes que eles poderão utilizar o texto que produziram para auxiliá-los na produção oral da próxima seção.</small></p>	<p>2 What are you going to say about your routine to your classmates? Follow these steps.</p> <p>a. Decide if you want to include or exclude some information from the text you wrote in the previous section.</p> <p>b. Think about your audience and the kind of language you are going to use, formal or informal.</p> <p>c. It is important to plan what you are going to say in an oral presentation. Remember to be prepared to answer questions from the audience.</p> <p>d. If you want to show some photos or objects related to your routine, prepare the material.</p> <p>f. You can write some key words on a piece of paper so you can remember what you planned to say.</p> <p>g. Rehearse with a classmate and then exchange roles.</p> <p>g. With your teacher, schedule a date for the presentation. <small>Se desejar, organizar a turma em grupos para que façam as apresentações em dias diferentes.</small></p> <p>3 Go to the front of the class and tell your classmates and teacher about your daily routine.</p> <p>a. Don't worry if you forget what to say. Take a breath and read the key words to remember what to say and go on with your presentation. Improvising is part of oral presentations too.</p> <p>b. Pay attention to your classmate's presentations. You can take some notes to discuss with your classmates later.</p>
---	--

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 146-147.

Na Figura 33, observa-se que, no primeiro recorte, foi proposta uma atividade de produção escrita em que os alunos foram convidados a redigir um texto sobre suas rotinas diárias, tomando como referência a leitura prévia de uma narrativa apresentada na seção *Reading* da mesma unidade. Posteriormente, os estudantes são incentivados a realizar um relato oral baseado no texto produzido. Assim, as autoras utilizaram a atividade escrita como estratégia para estimular maior confiança e autonomia dos alunos ao se apresentarem oralmente para a turma, enfatizando o processo de conhecimento pelo *design* de aplicar apropriadamente as aprendizagens em situações reais (*applying appropriately*). Além disso, a proposta integrou o uso do *Simple Present* para descrever rotinas, fatos e situações permanentes, sem necessariamente abordar de forma explícita as regras gramaticais formais.

Em atenção ao eixo leitura no Componente Curricular Língua Inglesa, a proposta idealizada propõe abordar as “[...] práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito [...]” (BRASIL, 2018, p. 243), destacando os variados gêneros escritos que circulam nos diversos campos da sociedade. Ainda, enfatizam os diferentes modos de leitura possíveis de acordo com a composição de cada gênero (ler para pesquisar, para revisar um texto, para posicionar-se de forma crítica, entre outros). Verificamos, no entanto, em algumas habilidades, que a prática de leitura se distancia dessas orientações e está condicionada a identificar elementos lexicais e gramaticais nos textos.

Isso pode ser observado em habilidades como: “(EF06FI11) explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa”, “(EF06LI10) conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical” e “(EF07LI08) relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global”. Esses exemplos demonstram que, embora haja uma tentativa de explorar variados ambientes nos quais os textos circulam, como ambientes virtuais e aplicativos, o objetivo permanece restrito à construção de repertório lexical. Esse foco está diretamente relacionado às compreensões gerais e específicas empregadas como estratégias de leitura, como *skimming* ou *scanning*.

Além disso, a descrição dessas habilidades está diretamente relacionada às características do letramento tradicional, sob a perspectiva da abordagem didática que busca o domínio da leitura e da escrita por meio de frases e sentenças isoladas do uso social da escrita, ou seja, dos gêneros textuais. Isso pode ser observado em descritores como: “relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global” (EF07LI08) ou “conhecer a organização de um dicionário bilíngue para construir repertório lexical” (EF07LI08), que enfatizam a memorização desarticulada dos significados e da função comunicativa.

Como consequência, esse direcionamento não promove uma aprendizagem crítica por meio da leitura de textos em língua inglesa em diferentes contextos sociais. Pelo contrário, induz a uma aprendizagem metódica baseada na memorização de conteúdos, reforçada pela formulação “para construir repertório lexical”.

Por outro lado, identificamos que nas habilidades de leitura para o 8º e 9º ano há um destaque para os textos que circulam nas diversas esferas sociais, atentando para a análise crítica de seus recursos semióticos utilizados como elementos de argumentação, convencimento ou persuasão. Isso pode ser constatado em: “(EF09LI05) identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho e letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento”, “(EF09LI08) explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das

informações veiculadas” e “(EF08LI08) analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto”.

Embora acolhamos de forma positiva a proposta de explorar práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, com o objetivo de promover a construção de sentidos e a compreensão crítica, considerando a inferência dos recursos semióticos, torna-se evidente a lógica da gradação de conteúdos associada aos descritores do CEFR. Com efeito, as habilidades de leitura dos anos iniciais EF06FI11, EF06LI10 e EF07LI08, apresentadas anteriormente, relacionam-se diretamente ao nível A1, que propõe: conseguir compreender informações simples e previsíveis apresentadas em textos curtos e simples, como placas, avisos, cartazes e programas. Conforme identificado nessas habilidades previstas para as etapas iniciais do 6º e 7º anos, as práticas de leitura estão voltadas ao desenvolvimento do repertório lexical dos aprendizes, por meio da aprendizagem de estratégias de leitura baseadas na estrutura, na organização textual e nas pistas gráficas. Contudo, não se observa, nessas etapas, uma atenção significativa ao sentido produzido pelos diferentes elementos semióticos presentes nos textos. Por outro lado, a avaliação crítica e a análise dos textos sob múltiplas perspectivas são incentivadas apenas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nossas análises também evidenciam que a lógica da gradação de conteúdos não se limita ao eixo da leitura, mas se expande igualmente para o eixo da escrita. Para este eixo, o Componente Curricular Língua Inglesa propõe uma prática de escrita processual que pode ser desenvolvida por meio do planejamento, da produção e da revisão, destacando que a escrita é uma prática social e tem por finalidade oportunizar aos alunos o protagonismo. Entretanto, deliberadamente, mantém-se a lógica da gradação de conteúdos ao estabelecer que a escrita autoral “[...] inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias [...])” (BRASIL, 2018, p. 244). Essas orientações, além de remeterem ao desenvolvimento dos níveis de proficiência (do básico ao avançado), conforme os

descritores do CEFR, acabam por se distanciar do propósito de oportunizar aos alunos o protagonismo em suas práticas escritas, como idealizado pelo documento.

Nessa abordagem, que utiliza a lógica da gradação de conhecimentos na prática da escrita, destaca-se também a produção dos textos escritos condicionada às estruturas gramaticais. Por exemplo, no 6º ano, “(EF06LI15) produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar” se relaciona diretamente aos itens gramaticais desta etapa escolar, quais sejam, verbos no tempo presente, imperativo, caso genitivo e adjetivos possessivos. No 7º ano, a prática escrita está condicionada aos conteúdos gramaticais, verbos no passado e pronomes, tanto no eixo da escrita quanto dos conhecimentos linguísticos, como respectivamente exemplificados em: “(EF07LI14) produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros)” e “(EF07LI18) utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade”.

No 8º ano, por sua vez, a habilidade que sugere “(EF08LI11) produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o usos de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)” está diretamente condicionada à estrutura gramatical dos tempos verbais no futuro, conteúdo relativo a este ano escolar. Ainda, no 9º ano, a produção escrita de “[...] textos (infográficos, fóruns e discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, *memes*, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global [...]” (BRASIL, 2018, p. 263) articula-se diretamente ao conteúdo proposto no eixo de conhecimentos linguísticos sobre “os usos da linguagem em meio digital”.

Nesse contexto de gradação do processo de escrita, relacionado aos níveis de padronização do CEFR e à hierarquização das estruturas gramaticais, a proposta idealizada por este eixo não se realiza. Isso ocorre porque, além de se afastar de suas orientações iniciais, que apresentam a escrita como uma prática social focada no agenciamento crítico e no protagonismo dos alunos, a proposta se torna um pretexto para introduzir um modelo estrutural de linguagem, que acaba por destacar a ortografia e gramática “corretas”. Nesse modelo, os fundamentos da teoria dos multiletramentos e do ILF são desconsiderados, eliminando possibilidades de criatividade e agência do aprendiz na prática escrita (*applying creatively*).


Ademais, a proposta prioriza o modo verbal e ignora a multimodalidade, que é uma característica inerente aos textos representados por diversos gêneros textuais. Como apontam os “dois multis” dos multiletramentos, os textos atuais são criados e divulgados de forma cada vez mais multimodal, envolvendo palavras, imagens estáticas, sons e vídeos, além de *links* que ampliam as informações textuais e redirecionam o leitor para novos textos com variados recursos semióticos. Por essa razão, o processo de alfabetização deve ser complementado por uma aprendizagem que contemple o *design* multimodal de textos (KALANTZIS *et al.*, 2020). Essa abordagem permite que os aprendizes desviem o foco da língua como um conjunto de regras, construindo significado por meio do conjunto de escolhas de recursos semióticos que utilizam para cada gênero, no qual a escrita se torna um processo de fazer escolhas que são mais eficazes no contexto da significação (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Em contrapartida, as propostas práticas de escrita presentes no livro *Bridges* exemplificam como o *design* multimodal pode ser integrado ao processo de aprendizagem. Em nossas investigações sobre essas propostas, constatamos que elas permanecem alinhadas a outras práticas de linguagem, permitindo aos aprendizes ampliar seus conhecimentos linguísticos por meio de diferentes gêneros textuais, como ilustrado na Figura 34. Nesse exemplo, os alunos são orientados a criar um gráfico que sintetize visualmente os dados coletados em uma pesquisa oral realizada anteriormente com seus colegas sobre suas rotinas esportivas.

Figura 34: Exemplo de atividade de prática escrita

2 In groups, create a graph about the survey you made in **Have Your Say**.

- a. Get together with your previous group and use the information from your survey.
- b. Check the results and determine the percentages.
- c. Decide what kind of graph you want to create: a bar graph, a pie chart, or a line graph.
- d. Create a draft of your graph in your notebook. Include a caption and a title.
- e. Proofread the graph and check all the data.
- f. Draw your graph on a separate sheet of paper.
- g. Display your graph on the school wall or on the school social media page according to your teacher's instructions.



Creating a Graph Online
 Você sabia que há maneiras práticas de criarmos gráficos on-line? Nos sites www.mathsisfun.com/data/graphs-index.html e <https://nces.ed.gov/nceskids/createagraph/default.aspx> (acessos em: 14 jan. 2022), por exemplo, você pode criar diferentes tipos de gráfico com apenas alguns cliques.

Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 125.

Para isso, são fornecidas instruções sobre diferentes tipos de gráficos, como gráfico de barras, gráfico de pizza ou gráfico de linha, além de sugestões de plataformas que podem auxiliar na criação de gráficos on-line. Posteriormente, os estudantes são incentivados a compartilhar suas produções, tanto fisicamente quanto virtualmente, promovendo a troca de aprendizados entre pares (*applying appropriately*). Portanto, ao realizar essas atividades, os aprendizes assumem um papel ativo em sua aprendizagem, fazendo escolhas significativas para o desenvolvimento de conhecimentos de oralidade e escrita, de acordo com seus contextos individuais. Além disso, o trabalho interdisciplinar se destaca, ao integrar conhecimentos de matemática e língua inglesa, permitindo aos estudantes calcular porcentagens e interpretar os resultados de suas pesquisas.

Esse exemplo de atividade (Figura 34) se destaca pela forma como permite explorar ao máximo a criatividade e a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Em nenhum momento os conhecimentos foram apresentados de forma pronta e definida para que os professores simplesmente os transmitissem aos alunos. Pelo contrário, eles foram deliberadamente construídos por meio da participação autônoma e colaborativa dos aprendizes, que compartilharam seus conhecimentos em grupos, como se espera dos alunos da Geração P.

Em relação ao eixo de conhecimentos linguísticos, a BNCC idealiza a importância de compreender e aplicar os recursos da língua em suas diferentes manifestações. Para isso, apresenta orientações que promovem o estudo do léxico e da gramática “[...] pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita [...]” (BRASIL, 2018, p. 245). Além disso, a BNCC rejeita que a aprendizagem dos elementos semânticos e gramaticais se limite a definições de natureza estrutural, como padronizações ou correções, defendendo, em vez disso, um ensino que possibilite aos alunos questionar e avaliar os usos sociais da linguagem.

Embora as diretrizes desse eixo apontem para um estudo da gramática de forma contextualizada e articulada às práticas de oralidade, leitura e escrita, sua aplicação prática muitas vezes recai em um modelo convencional de sequenciamento de conteúdos do 6º ao 9º ano. Esse modelo, ao restringir o desenvolvimento do repertório lexical às estruturas gramaticais, acaba por desviar-se das propostas iniciais. Além disso, a prescrição dos elementos gramaticais não se conecta de maneira efetiva aos gêneros textuais nem evidencia suas relações pragmáticas, dificultando o desenvolvimento da capacidade de usar a língua em diferentes situações sociais e culturais.

Esse distanciamento pode ser observado em habilidades prescritas como: “(EF07LI15) construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros)”, “(EF06LI20) utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso”, “(EF08LI16) utilizar de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*” e “(EF09LI15) empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*if-clauses*)”.

Com efeito, essas habilidades não estão conectadas a nenhuma unidade textual de comunicação (gêneros textuais), tampouco se articulam a outras práticas linguísticas para a construção de significado. No entanto, cumprem seu papel ao se alinharem estritamente aos descritores do **CEFR**, como, por exemplo a habilidade

EF07LI15, no nível **A2**⁴⁸: “Pode produzir uma série de frases e sentenças simples, conectando-as com conectores simples como *and*, *but* e *because*” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XXII)⁴⁹.

Por outro lado, algumas habilidades apresentam maior flexibilidade, como: “(EF09LI13) reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens”. Apesar desse exemplo demonstrar certa associação entre os conhecimentos linguísticos, os gêneros textuais e seus recursos semióticos, ainda preserva um caráter prescritivo. O simples ato de “reconhecer tais elementos em novos gêneros digitais” não é suficiente para fomentar nos alunos a reflexão sobre os significados que esses elementos produzem nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

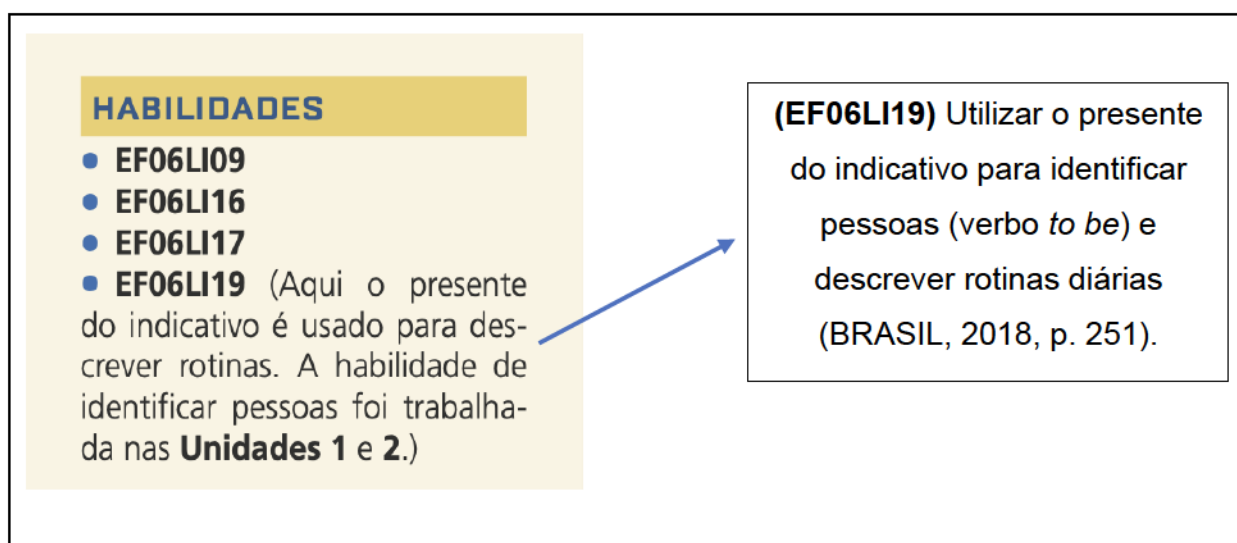
Dessa forma, a proposta desse eixo nos remete à aprendizagem por meio da abordagem didática, pois valoriza a hierarquização dos conteúdos com frases e sentenças descontextualizadas, que acabam por induzir os aprendizes à memorização dos conhecimentos de forma descolada de seus significados e de sua função comunicativa (KALANTZIS *et al.*, 2020). Ademais, contrasta com as concepções dos multiletramentos e do inglês como língua franca, que fundamentam as orientações iniciais do Componente Curricular Língua Inglesa. A configuração do eixo conhecimentos linguísticos que idealiza uma orientação para o estudo da gramática de forma contextualizada e por meio de uma atitude reflexiva, mas acaba se desdobrando em um sequenciamento de conteúdos rígidos, pode gerar incertezas aos docentes e, ainda, desafiar os autores de livros didáticos à preocupação de desenvolver todas as habilidades prescritas.

⁴⁸ O detalhamento dos descritores do CEFR pode ser acessado por meio do site: <https://www.caslt.org/en/in-the-classroom/cefr/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

⁴⁹ Nossa tradução de: “Can produce a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like ‘and’, ‘but’ and ‘because’” (PEREIRA *et al.*, 2022, p. XXII).

Esse desafio pode ser identificado no exemplo ilustrado pela figura abaixo. Em uma das orientações laterais da unidade 5, informa-se ao professor que parte da habilidade relacionada ao eixo de conhecimentos linguísticos, destacada, já foi trabalhada em duas unidades anteriores. Nesse contexto, há uma preocupação em esclarecer aos docentes que as atividades envolvendo práticas de linguagem sobre o tempo verbal presente simples, nesta unidade, focarão sua função de descrever rotinas, já que a habilidade de identificar pessoas foi abordada previamente.

Figura 35: Orientações aos professores para a habilidade do eixo conhecimentos linguísticos



Fonte: PEREIRA *et al.*, 2022, p. 120.

A nosso ver, caso os princípios norteadores do Componente Curricular Língua Inglesa fossem integralmente respeitados, não haveria um desdobramento de conteúdos e habilidades em quadros de natureza metodológica. Em vez disso, seria proposta uma integração entre as práticas de linguagem, na qual os elementos gramaticais não seriam apresentados de forma sequencial no eixo de conhecimentos linguísticos, mas incorporados nos eixos de oralidade, leitura e escrita. Da mesma maneira, o eixo de Dimensão Intercultural deveria ser estruturado de forma integrada às demais práticas.

Na BNCC, as orientações para o eixo de Dimensão Intercultural são as que mais se aproximam do conceito de ILF, atentando para a valorização da

interculturalidade e do multilinguismo no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, enfatizam que “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 245). Entretanto, ao adentrarmos nos objetos de conhecimento e habilidades para esse eixo, identificamos que eles acabam por reafirmar a posição do inglês como língua dominante em um cenário global, deixando brechas para interpretações que remetem seu uso a relações coloniais de poder.

Nesse contexto, percebemos que o eixo busca partir de esferas globais para locais, atribuindo uma alta valorização à língua inglesa como dominante no cenário mundial. Como exemplo, a primeira habilidade proposta para o 6º ano destaca a dimensão global que o inglês ocupa, tomando como modelo os países que a têm como primeira ou segunda língua, estabelecendo, assim: “(EF06LI24) investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)”. Já no 7º ano, a habilidade indicada é “(EF07LI21) analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado”. Somente no 9º ano, entretanto, surge uma habilidade que propõe refletir sobre as relações de poder decorrentes do processo de colonização e, potencialmente, se aproximar do nosso contexto local, definindo, então: “(EF09LI17) debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania”.

A partir desses exemplos, cabe questionar: não seria mais adequado, sob a perspectiva de ILF, problematizar desde os anos iniciais as implicações do movimento de colonização sobre os países dominados, bem como o conseqüente apagamento de raízes culturais e línguas nativas? A resposta parece evidente. A proposta idealizada para o eixo Dimensão Intercultural acaba não se concretizando e, ao contrário, reforça a hegemonia do inglês. Afinal, habilidades como “investigar o alcance da língua inglesa no mundo” (6º ano) ou “analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado” (7º ano) não promovem uma desconstrução das hierarquias de poder e conhecimento impostas pela colonização.

Com efeito, essas habilidades não incentivam reflexões mais críticas sobre a expansão do inglês no cenário global, mas se resumem a questões de mera investigação, por exemplo: Quantos países falam inglês como primeira ou segunda língua? Quais são os benefícios de aprender inglês em um mundo globalizado? Contudo, se ampliadas, poderiam conectar os estudantes a uma visão crítica desde os Anos Iniciais, promovendo o debate sobre as relações entre linguagem, poder e cultura, como: Como o processo de globalização contribuiu para a consolidação do inglês como língua hegemônica? Quais as consequências culturais dessa expansão?

Alternativamente, identificamos em algumas habilidades a exploração da presença da língua inglesa na sociedade brasileira e o reconhecimento de variações linguísticas como diferentes formas de comunicação, refutando a centralidade nas normas linguísticas do inglês e aceitando variações decorrentes dos contextos sociais e culturais diversos dos falantes. Isso pode ser identificado nas seguintes habilidades: “(EF06LI25) identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado”, no 6º ano, “(EF07LI22) explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas”, 7º ano, “(EF08LI20) examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa”, 8º ano, e “(EF09LI19) discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado”, no 9º ano.

Diferentemente dos exemplos apresentados anteriormente, essas habilidades demonstram alinhamento com a concepção de Inglês como Língua Franca, destacada pelas orientações do eixo de Dimensão Intercultural, e com o aspecto da diversidade incorporado pelos multiletramentos. Tal alinhamento reflete uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e cultural dos falantes de inglês ao redor do mundo, priorizando a compreensão e o respeito às variações linguísticas em vez da padronização ou do aperfeiçoamento da pronúncia normativa. No entanto, conforme analisado previamente, habilidades como EF06LI24, EF07LI21 e EF09LI17

evidenciam uma perspectiva inconsistente, ao concentrar-se de forma excessiva nos países que utilizam o inglês como língua materna, reforçando, assim, sua hegemonia e perpetuando relações coloniais de poder.

Se o eixo de Dimensão Intercultural estivesse integrado de forma mais orgânica aos demais eixos, poderia potencializar discussões dentro das outras práticas de linguagem, além de promover a valorização da interculturalidade e do multilinguismo como princípios centrais para a aprendizagem do inglês, alinhando-se ao conceito de ILF. No entanto, sua apresentação isolada na BNCC pode criar desafios para o trabalho docente, especialmente diante da carga horária semanal reduzida, levando muitos professores a priorizarem outros conteúdos em detrimento das propostas desse eixo. Além disso, essa abordagem fragmentada pode abrir margens para interpretações distintas por parte dos autores de livros didáticos. Como observado em *Bridges* (2022), esses conhecimentos acabam frequentemente relegados a seções separadas, distantes das unidades principais, o que enfraquece sua aplicação e relevância no ensino de língua inglesa (Figura 36).

Figura 36: Eixo Dimensão Intercultural em *Bridges*

INTERCONNECTING

WHEN LANGUAGES UNITE US

Get Ready ////

No Brasil, o ensino de inglês é obrigatório nas escolas a partir do 6º ano. Esse pode, então, ser seu primeiro ano de estudo oficial desse idioma. Mas não é só na escola que o inglês está presente. Você já reparou os contextos em que essa língua é usada no Brasil? Nesta seção, vamos analisar a presença da língua inglesa em nossa sociedade e entender por que estudamos essa língua.

1 Read the excerpt and answer the question.

Of the two billion people in the world who use English, only some 400 million are native speakers. The remaining 1.6 billion are speakers of English in countries where the language has some sort of official status (in India and Nigeria, for example), or in countries where it is the first foreign language taught in schools (as in China and Germany). The ratio of native to non-native speakers is changing as the younger generation becomes more bilingual. [...]

COMPETÊNCIAS

- CG01
- CG02
- CG04
- CA01
- CA03
- CELI01
- CELI05

HABILIDADES

- EF06LI24
- EF06LI25

OBJETIVOS

- Refletir sobre a quantidade de falantes de inglês nativos e não nativos no mundo.
- Pensar sobre situações de uso da língua inglesa em países em que o inglês não é a língua oficial.
- Discutir a presença da língua inglesa na sociedade brasileira.

Fonte: PEREIRA et al., 2022, p. 81.

Nesse contexto, os conceitos relacionados ao eixo Dimensão Intercultural no livro *Bridges* não estão explicitamente destacados ao longo das unidades da coleção,

embora alguns temas abordados estejam diretamente ligados a essa perspectiva. Um exemplo é a Unidade 1, cujo tema central, *I Live in a Diverse World*, já sugere sua conexão com a diversidade cultural. Essa unidade aborda a relevância da diversidade em nossa sociedade, com ênfase em aspectos culturais, como línguas, costumes, crenças, preferências e lugares (PEREIRA *et al.*, 2022). No entanto, as habilidades desenvolvidas nas atividades dessa unidade são direcionadas aos demais eixos organizadores do Componente Curricular Língua Inglesa, sem uma referência explícita ao eixo Dimensão Intercultural.

Esse eixo é trabalhado de forma mais direta em seções específicas intituladas *Interconnecting*, apresentadas ao final das Unidades 3 e 6, conforme ilustrado na Figura 36. Durante nossa análise, observamos que as atividades propostas nessas seções, assim como as orientações destinadas aos professores, dialogam plenamente com as habilidades relacionadas ao eixo Dimensão Intercultural. Na seção *Interconnecting 1*, conforme demonstrado na figura mencionada, um texto de David Crystal introduz a discussão, destacando o crescente número de falantes de inglês ao redor do mundo, que supera em grande escala o número de falantes nativos. Nesse contexto, o texto promove uma reflexão sobre a desterritorialização do inglês e a diversidade cultural de seus falantes, cuja influência já pode ser observada na língua utilizada em um mundo multilíngue e na comunicação por meio da internet.

Nas atividades subsequentes, desenvolvidas majoritariamente de forma investigativa sobre a expansão da língua inglesa no cenário mundial e seu impacto em países em desenvolvimento, como o Brasil, identificamos que os conhecimentos propostos para o eixo de Dimensão Intercultural para essa etapa escolar foram plenamente atendidos. Conforme ilustrado na Figura 36 acima, os objetivos da seção estão alinhados com a descrição das habilidades associadas a esse eixo, sendo elas: “(EF06LI24) investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)” e “(EF06LI25) identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado”.

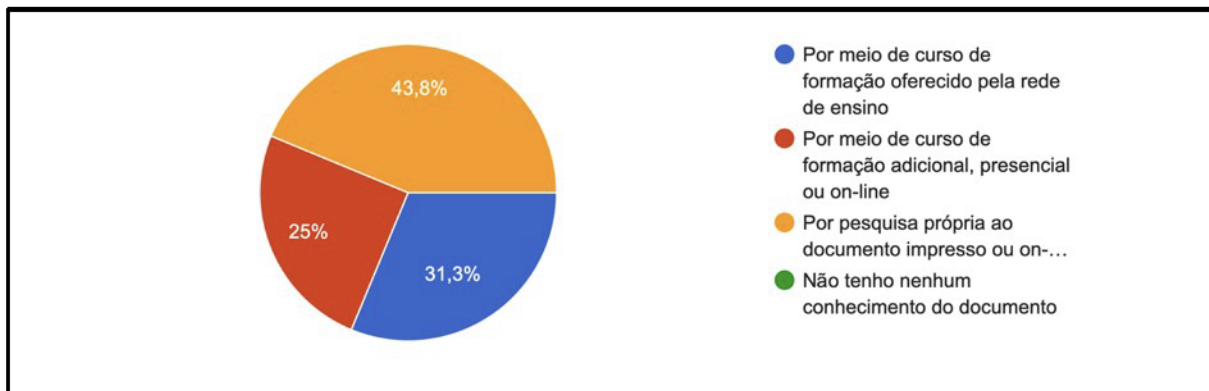
Nesse contexto, a organização dos conhecimentos do eixo Dimensão Intercultural em seções isoladas, como adotado pelas autoras do *Bridges*, pode ser interpretada de forma equivocada pelos docentes, levando-os a considerá-las como conteúdo adicional, a ser trabalhado apenas se o cronograma permitir. Essa abordagem reforça nossa argumentação inicial de que a escolha de isolar o eixo Dimensão Intercultural no âmbito do Componente Curricular Língua Inglesa pode gerar desafios e inconsistências tanto para os professores quanto para os autores de materiais didáticos, além de não atender aos fundamentos da perspectiva de inglês como língua franca.

Em síntese, deduzimos que a escolha do Componente Curricular Língua Inglesa, ao adotar uma configuração metodológica convencional baseada em quadros fechados de conteúdos e habilidades, apresenta-se desarticulada de sua fundamentação teórica, que se pauta nos multiletramentos e na concepção de inglês como língua franca. Esse modelo de aprendizagem se alinha com o letramento na abordagem didática valorizando as estruturas linguísticas e predefinidas para a construção de conhecimentos, em detrimento da proposta pela pedagogia dos multiletramentos, na qual o conhecimento é deliberadamente construído, levando em consideração as diversas subjetividades em contextos socioculturais específicos.

Conforme inicialmente sintetizado na Figura 32, nossas análises identificaram que as práticas de linguagem relacionadas à oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural seguem predominantemente uma lógica de gradação de conteúdos, baseada na hierarquização do ensino, o que reforça, assim, relações coloniais de poder. Essa abordagem remete a uma aprendizagem orientada pelos níveis de proficiência estabelecidos por exames internacionais, que vão do básico ao avançado. Além disso, constatamos que muitas habilidades sugeridas para as práticas de linguagem nos eixos organizadores aproximam-se de um estudo textual restrito ao reconhecimento de repertórios lexicais e estruturas gramaticais, com ênfase no modo verbal. Essa perspectiva desconsidera uma análise crítica dos elementos semióticos, negligenciando o aspecto modal intrínseco à teoria dos multiletramentos.

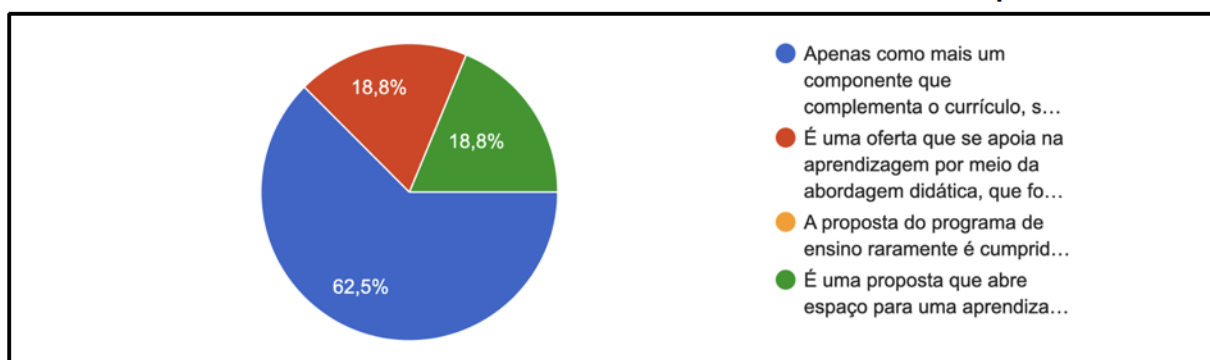
Enfatizamos, ainda, que a segmentação dos conteúdos em quadros fechados de habilidades aproxima a aprendizagem da língua inglesa de convenções padronizadas, na medida em que os conhecimentos propostos são apresentados como prontos. Essa abordagem limita uma perspectiva mais centrada no agenciamento crítico dos alunos, conforme sugerido pelos elementos de construção de significados como um processo de *design* (*designs, designing, redesigned*). Nessa perspectiva, os aprendizes não apenas reproduzem os *designs* disponíveis, mas são incentivados a se engajar ativamente no processo de aprendizagem, construindo significados a partir de suas experiências culturais, subjetividades e identidades.

Sendo assim, essa forma desarticulada com que as orientações do Componente Curricular de Língua Inglesa são apresentadas pode gerar dificuldades para a prática docente, especialmente no contexto investigado. Conforme salientado na introdução deste estudo, a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES não ofereceu nenhuma formação específica para que os professores aprofundassem seus conhecimentos sobre as prescrições de aprendizagem da BNCC. Além disso, a maioria dos entrevistados (ver Gráfico 12) indicou que teve acesso ao documento por meio de pesquisa própria, seja em formato impresso ou on-line. Esses dados evidenciam a necessidade de a BNCC assumir um papel essencial como diretriz orientadora — e não normativa — para subsidiar a prática docente com base nos estudos contemporâneos da linguagem. Ainda que tenha um caráter prescritivo e apresente lacunas teóricas, esse documento serve como referência para a elaboração de propostas curriculares em todos os níveis da Educação Básica. Portanto, suas orientações devem ser claras e objetivas, de modo a oferecer aos professores o suporte necessário para o desenvolvimento de suas práticas, independentemente da ausência de formação promovida pelo município.

Gráfico 12: Conhecimento dos professores da rede municipal sobre a BNCC

Fonte: questionário de pesquisa

Esses desafios se refletem na percepção dos professores sobre o ensino de Língua Inglesa no município. Conforme apresentado no Gráfico 13, a maioria dos docentes (10, no total) vê a oferta dessa disciplina apenas como mais um componente da grade curricular, sem promover uma aprendizagem significativa e emancipatória. Além disso, três professores afirmaram que o ensino de inglês no currículo municipal segue uma abordagem didática voltada prioritariamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por fim, apenas três docentes consideram que a proposta curricular possibilita uma aprendizagem crítica, pautada na valorização da diversidade e da multimodalidade. Esses dados indicam que a falta de clareza nas orientações da BNCC pode resultar em práticas pedagógicas pouco engajadoras, que não exploram plenamente o potencial transformador do ensino de línguas.

Gráfico 13: Visão dos docentes sobre a oferta da LI no município

Fonte: questionário de pesquisa

Frente a esse cenário, percebe-se que a proposta original da BNCC, fundamentada nos multiletramentos e na concepção de ILF, poderia ter sido uma alternativa para promover uma aprendizagem mais significativa e emancipatória, desde que suas bases teóricas tivessem sido preservadas. No entanto, sua implementação acabou se desdobrando em quadros prescritivos e sequenciais de conteúdos e habilidades, como um modelo expositivo dissociado dos processos de conhecimento pelo *design* (KALANTZIS *et al.*, 2020), limitando sua capacidade de valorizar os diferentes modos de construção de significados nos variados ambientes de comunicação contemporâneos. Caso sua concepção mais ampla tivesse sido priorizada, essa abordagem poderia ter contribuído para a ressignificação das propostas de aprendizagem, incentivando o protagonismo dos estudantes e possibilitando a superação das desigualdades e dos padrões normativos linguísticos que, historicamente, têm regido as práticas de linguagem.

A partir dessas reflexões, passamos agora às considerações finais, nas quais sintetizaremos os principais achados desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Colocar o "*design*" como categoria central do currículo escolar e como objetivo de sua finalidade posiciona o estudante de maneira muito diferente em relação ao currículo tradicional. [...] O *design* exige a produção do novo, em vez da simples reprodução do antigo. Assim, colocar o "*design*" no centro do currículo e de seus propósitos é redefinir o objetivo da educação como a formação de disposições individuais voltadas para a inovação, criatividade, transformação e mudança [...].⁵⁰

(KRESS, 2000, p. 141).

O currículo do passado recente, ainda presente nas escolas, enfatiza a reprodução de saberes previamente legitimados, estruturados em torno de conhecimentos estáveis e de relações de autoridade que limitam a agência do aprendiz (KRESS, 2000). A análise realizada demonstrou que essa concepção se alinha à diretriz curricular da BNCC que, apesar de apresentar teorizações mais recentes, ainda conserva aspectos do currículo tradicional ao adotar uma estrutura baseada em competências e habilidades. Assim, essa abordagem estruturada e prescrita delimita os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes.

Como resposta a essa perspectiva de educação fundamentada na reprodução e padronização dos saberes, a noção de *design*, fundamentada no referencial teórico deste estudo, contrapõe-se ao modelo de aprendizagem tradicional e apresenta-se como uma alternativa libertadora, pois está diretamente associada à criação, à inovação e à capacidade de transformar e reorganizar conhecimentos para atender a novas demandas e, em especial, aos nossos aprendizes da Geração P.

⁵⁰ Nossa tradução de: 'Design' as a central category of the school curriculum and as a goal of its purposes places the student-as-learner very differently to the place he or she occupied in the traditional curriculum. [...] Design asks for production of the new rather than replication of the old. Thus putting 'design' at the centre of the curriculum and of its purposes is to redefine the goal of education as the making of individual disposition oriented towards innovation, creativity, transformation and change [...] (KRESS, 2000, p. 141).

Nesse contexto, a epígrafe acima sintetiza a noção de aprendizagem da qual buscamos nos apropriar e aprofundar, a fim de romper com a reprodução dos conhecimentos baseados em conteúdos predefinidos, que têm sido perpetuados nas construções curriculares brasileiras. A perspectiva de aprendizagem pelo *design*, segundo Kress (2000), redefine o objetivo da educação, que passa a ser entendida como um processo de transformação e inovação essencial para a sociedade contemporânea. Isso sugere um currículo que coloque o aluno no centro do processo, conferindo-lhe autonomia para criar e adaptar conhecimentos às suas necessidades e interesses.

Nesse contexto, nossas análises foram sustentadas por um robusto referencial teórico, tendo como principais bases a teoria dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), os estudos contemporâneos dos letramentos (KALANTZIS *et al.*, 2020), a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), a abordagem multimodal (KRESS, 2010) e os estudos das políticas linguísticas decoloniais (VERONELLI, 2021; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2019; ROSA; DUBOC, 2022), entre outros.

Na busca por alcançar nossos objetivos e, sobretudo, responder às nossas perguntas de pesquisa, ampliamos nossa investigação para incluir trabalhos mais recentes. Nesse percurso, nossas leituras, inevitavelmente, nos levaram ao encontro de outros estudiosos cujas contribuições enriqueceram nosso aprofundamento teórico. Assim, muitas vozes ressoam nesta tese – desde pesquisadores e estudiosos da linguagem até profissionais da educação, como professores de língua inglesa e autores de livros didáticos, cujas perspectivas também se fazem presentes em nossa análise.

Com base nesse percurso investigativo, avançamos para a etapa final deste estudo. Ao apresentarmos nossas considerações finais, partimos da premissa de que os dados analisados foram interpretados sob a perspectiva de uma investigação qualitativa de caráter interpretativo. Nosso objetivo não foi trabalhar com variáveis mensuráveis ou estatísticas, mas compreender como os sujeitos constroem

significados e descrever, com o apoio dos princípios de teorias recentes, a natureza desses significados dentro do contexto analisado.

Sendo assim, resgatamos nossas perguntas de pesquisa que, sequencialmente, serão respondidas a partir dos dados coletados e das análises desenvolvidas: **1)** Quais são as implicações das concepções teóricas instauradas sobre linguagem e o processo de aprendizagem na BNCC para o ensino de língua inglesa? **2)** Como as diretrizes prescritivas da BNCC, voltadas para o ensino por meio de competências e habilidades que se desdobram em quadros de conteúdo, influenciam a aprendizagem de língua inglesa e a prática docente dos professores da rede municipal de São Mateus/ES? **3)** De que forma as normatizações/prescrições da BNCC para o componente curricular Língua Inglesa se refletem na elaboração do livro didático *Bridges*?

No primeiro questionamento, investigamos as implicações das concepções teóricas sobre linguagem e aprendizagem na BNCC para o ensino de inglês. Constatamos que a BNCC, ao adotar uma abordagem monolíngue e normatizada por competências, desconsidera a diversidade linguística e cultural, reforçando relações coloniais de poder e priorizando a obtenção de proficiência em exames internacionais.

Além disso, a retirada da autonomia das escolas na escolha da língua estrangeira e a imposição do inglês como único idioma na Educação Básica configuram uma das principais críticas levantadas. Essa perspectiva negligencia a interação entre diferentes idiomas e culturas, reduzindo as oportunidades de aprendizagem plurilíngue e dificultando a construção de repertórios semióticos mais amplos para os estudantes que os levem a exercer sua cidadania plena.

Outro ponto relevante identificado foi a influência de empresas privadas por meio de estratégias filantrópicas, que financiaram a elaboração da BNCC com base nos moldes norte-americanos, tendo como exemplo a Fundação Lemann. Esse processo reforça o caráter limitador e neoliberal do documento, consolidando-o como uma diretriz curricular que reafirma preceitos coloniais em detrimento de práticas de

ensino discursivas e multimodais como preconizam as teorias recentes que apontam para uma educação libertadora.

Adicionalmente, nossas análises demonstraram que o edital do PNLD 2024 ecoa essa perspectiva da BNCC ao estabelecer critérios eliminatórios para o ensino da língua inglesa, determinando, entre outras exigências, uma aprendizagem pautada nos padrões de avaliações internacionais e nos descritores do CEFR. Dessa forma, ao adotar uma abordagem baseada em competências e habilidades para atingir níveis preestabelecidos de proficiência, a BNCC desconsidera estudos contemporâneos como os discutidos nesta tese e resgata um modelo padronizado de ensino, alinhado à educação bancária, no qual conhecimentos prontos são simplesmente transferidos aos aprendizes.

Esse modelo restringe o poder agentivo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, limitando sua capacidade de construir (*designing*) e reconstruir (*redesigned*) saberes. Assim, identificamos que a concepção teórica instaurada na BNCC, sob um viés neoliberal e colonial, ignora os contextos e subjetividades dos aprendizes, perpetuando a mera reprodução do conhecimento em vez de fomentar uma educação justa e democrática, que valorize a diversidade cultural do país e os diferentes modos de expressão como processos de transformação.

As consequências dessa abordagem vão além da formação escolar, pois impactam diretamente a construção de uma sociedade crítica e democrática. Ao adotar um modelo expositivo e padronizado, voltado para níveis de proficiência estabelecidos por exames internacionais, a BNCC reduz o papel dos estudantes a meros receptores de conhecimento, contrariando os princípios de uma educação transformadora. Esse direcionamento não apenas limita o desenvolvimento de habilidades criativas e inovadoras, mas também reforça desigualdades e perpetua um ensino desconectado das reais necessidades dos aprendizes. Assim, em vez de promover uma formação linguística ampla e plural, a BNCC consolida uma visão restritiva e instrumental da língua inglesa, enfraquecendo seu potencial de construção de significados e interação intercultural.

Quanto à segunda pergunta, analisamos como as diretrizes da BNCC influenciam a prática docente e a aprendizagem de inglês na rede municipal de São Mateus/ES. Identificamos que, embora nas competências específicas sejam mencionados estrategicamente termos relacionados ao plurilinguismo e à interculturalidade, sua estrutura prescritiva orienta um ensino monolíngue e expositivo. Isso evidencia-se pelas orientações contraditórias do Componente Curricular Língua Inglesa e seu desdobramento em quadros rígidos de conteúdos e habilidades. Além disso, a falta de formação continuada dificulta a apropriação crítica das diretrizes pelos professores, resultando na reprodução de práticas tradicionais e na valorização de abordagens estruturais, como o ensino gramatical isolado.

Nos questionários aplicados, observamos que a maioria dos professores de inglês da rede municipal de São Mateus/ES não recebeu formação sobre a BNCC e que tiveram acesso ao documento por iniciativa própria. Ainda, as orientações do Componente Curricular Língua Inglesa não fornecem aos docentes o aprofundamento teórico adequado para as teorizações que adota. Conseqüentemente, os professores tendem a seguir modelos mais convencionais de ensino, priorizando estruturas gramaticais e vocabulário em detrimento de uma abordagem discursivo-interativa e crítica.

Ademais, ao analisarmos os quadros de conteúdos e habilidades distribuídos aos seus respectivos eixos organizadores, comprovamos que eles contradizem as concepções teóricas dos multiletramentos e o conceito de ILF assumidos pela BNCC. Na verdade, eles reafirmam uma visão estruturalista da linguagem refletindo a aprendizagem por meio de competências, pois seguem predominantemente uma lógica de gradação de conteúdos, baseada na hierarquização do ensino, o que remete ao desenvolvimento dos níveis de proficiência estabelecidos por exames internacionais (do básico ao avançado), reafirmando as relações coloniais de poder, em especial do saber em inglês. Além disso, constatamos que muitas habilidades se aproximam de um estudo textual limitado ao reconhecimento de repertórios lexicais e estruturas gramaticais, com ênfase no modo verbal. Essa perspectiva desconsidera

uma análise crítica dos elementos semióticos, negligenciando o aspecto modal intrínseco à teoria dos multiletramentos.

Portanto, constatamos que as diretrizes prescritivas da BNCC, voltadas para o ensino por meio de competências e habilidades que se desdobram em quadros de conteúdo, não orientam a prática docente no sentido de promover uma aprendizagem linguístico-discursiva multimodal em língua inglesa. Ao contrário, influenciam negativamente o contexto dos professores investigados, uma vez que, diante da ausência de formação continuada e do aprofundamento teórico sobre os multiletramentos na BNCC, os educadores ficam suscetíveis à mera reprodução de conhecimentos, em detrimento de uma aprendizagem que favoreça processos dinâmicos de transformação. Dessa forma, a ausência dessa abordagem na BNCC compromete o desenvolvimento de habilidades essenciais para que os alunos interpretem e produzam significados em múltiplos contextos, preparando-os para os desafios do século XXI.

Por fim, ao analisar o impacto da BNCC na elaboração do livro didático *Bridges*, observamos que as normatizações do edital do PNLD 2024 impuseram critérios restritivos baseados na BNCC. No entanto, as autoras do material conseguiram introduzir princípios dos letramentos críticos, promovendo uma abordagem que incentiva a reflexão crítica e a contextualização social da língua. Apesar desse avanço, verificamos que o material não é amplamente utilizado pelos professores da rede municipal de São Mateus/ES.

Nas atividades analisadas do *Bridges*, destacamos que os conteúdos apresentados nas diversas práticas de linguagem partiram de uma compreensão textual e foram elaborados em variados gêneros textuais, cujas atividades respectivas buscaram questionar as opiniões dos alunos e estimular discussões sobre os contextos históricos e culturais que os permeiam, incentivando os aprendizes a produzir conhecimento por meio da construção crítica de significados. Diferentemente de atividades que se limitam ao reconhecimento de informações objetivas ou se concentram em conteúdos gramaticais isolados de um contexto, como é prescrito por

grande parte dos descritores do CEFR e normatizado pelo edital do PNLD, as atividades em *Bridges* partiram de textos altamente multimodais, enfatizando a diversidade contextual na qual são produzidos no contexto comunicativo.

Diante de tudo o que foi analisado, retomamos, por fim, a questão central levantada no título desta tese: a BNCC estabelece diretrizes para práticas discursivas multimodais ou reafirma uma colonialidade da linguagem? As análises empreendidas ao longo do trabalho permitem afirmar que, embora o documento mencione conceitos contemporâneos como multiletramentos, interculturalidade e inglês como língua franca, essas noções são incorporadas de forma superficial e contraditória, funcionando mais como ornamentos discursivos do que como princípios estruturantes do currículo. Dessa forma, concluímos que a BNCC, ao estruturar o ensino de inglês com base em uma perspectiva neoliberal e padronizada, contribui para a manutenção de uma colonialidade da linguagem, ao reforçar modelos de ensino normativos e limitar tanto a autonomia docente quanto a diversidade de experiências linguísticas dos aprendizes.

Como alternativa, propomos a adoção de uma aprendizagem fundamentada na noção de *design*, que valoriza a construção de significados, a diversidade de modos de expressão e a interação com diferentes contextos. Essa abordagem permitiria superar um modelo educacional prescritivo e promover um ensino mais equitativo e alinhado às necessidades dos aprendizes. Além disso, ousamos dizer que esta pesquisa pode oferecer a fundamentação teórica necessária — ausente no texto da BNCC — para despertar nos docentes uma postura crítico-reflexiva, incentivando-os a construir uma educação que atue como ferramenta para a promoção da justiça social. Dessa maneira, não apenas identificamos e questionamos as ideologias dominantes, mas também buscamos minimizar seus efeitos, redefinindo, assim, a educação.

Por fim, ressaltamos a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre os estudos contemporâneos da linguagem na formação docente, para que os professores possam atuar de forma mais crítica diante das normativas curriculares. A

ausência dessa fundamentação teórica torna os educadores mais suscetíveis à mera reprodução de saberes, em vez de capacitá-los para um ensino transformador. Dessa forma, a educação pode ser ressignificada não como um meio de perpetuação de conhecimentos estáticos, mas como um instrumento ativo de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979]. p. 229-414.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004 [1929]. p. 69-136.

BAKHTIN, M. **Speech Genres & Other Late Essays**, (trans. by Vern W. McGee). Austin, TX: University of Texas Press, 1986, pp. 60-63. Disponível em: <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/bakhtin-on-genre>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 334 p.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**. v. 22, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>.

BRANCO, E. P... [et al.] **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. MEC: Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013. 562 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: histórico. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 4 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático**: histórico. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

_____. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/11161.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de setembro de 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing Second Language Research**. Oxford University Press: New York, 2006.

CANAGARAJAH, A. SURESH. **Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al.* **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. vol. 66. Spring: Harvard Educational Review, 1996. p. 60-92.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, B. and KALANTZIS, M. "Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited". In: **Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice**, edited by Gabriela C. Zapata, Mary Kalantzis and Bill Cope, London: Routledge, 2023. Disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/newlearning/community_updates/151465. Acesso em: 07 nov. 2023.

COPE, B. and KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, 4:3, p. 164–195, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 09 de ago. 2009.

_____. Multiliteracies: A Short Update. **The International Journal of Literacies**. Volume 30, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>. Acesso em: 07 nov. 2023.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEUTSCHER, G. **O desenrolar da linguagem**. Tradução de Renato Basso, Guilherme Henrique May – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

DIAS, R.; SILVA, K. A. da. A BNCC e o ensino de inglês para crianças: análise de materiais didáticos para a faixa etária de 6 a 10 anos. **The Specialist**, v. 40, nº 1, p. 1-17, 2019.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 304 p.

_____. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, p. 57-80, 2016.

_____. **Parecer crítico da 3ª Versão Base Nacional Comum Curricular para a área de Língua Estrangeira Moderna**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

_____. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **RBLA**. Belo Horizonte, v.11, n. 3. p. 727-745, 2011.

_____. Falando francamente: uma leitura baktiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC”. **Revista da ANPOLL**, vol. 1, nº 48, p. 10-22, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>.

_____. “ELF feito no Brasil”: Expanding theoretical notions, reframing educational policies”. **Status Quaestionis: Language, Text, Culture**. vol. 19. p. 297-331, 2020.

FERRAZ, D. de M. **Educação Crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2015. 174 p.

_____. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O. de; SANTOS, Z. B. dos. (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, 226 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **D.E.L.T.A.**, 35-2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>.

GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. Signos da pandemia: multimodalidade, semiótica social e comunicação a partir do pensamento de Gunther Kress. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 383-400, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v22i1.37273>.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. New York: Routledge, 2014.

HEBERLE, V. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **D.E.L.T.A.**, 34.1, p. 81-112, 2018.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Ithaca: Cornell University Press, 1988.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. **Revista Línguas e Letras**. vol. 8, nº 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como "*commodity*": direito ou obrigação de todos? **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal. p. 1-12, 2004.

JÚNIOR, A. F. S. da; FERNÁNDEZ, G. E. Ausência da Língua Espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

KANU, Y. (ed.). **Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imaginations**. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education**. 2. ed, vol. 1, p. 195-211, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press, New York. 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. A Curriculum for the Future. **Cambridge Journal of Education**, vol. 30, n. 1, p. 133-145, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057640050005825>.

_____. Discourse analysis and education: a multimodal social semiotic approach. In: ROGERS, R. (org.) **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**, 2. ed. New York: Routledge, 2004.

_____. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/NV: Routledge, 2010.

KRESS, G; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. **Internet and Higher Education**. Sweden: Stockholm University, 2011, p. 265-268.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London/NY: Routledge, 2021.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL QUARTERLY**. vol. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (Org.). 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, 426 p.

LEROY, H. R. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o “decolonial”: a decolonização das linguagens como lutas anticoloniais. In: DE SÁ, Rubens Lacerda; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva (org.). **Decolonialidade & educação: esperar em tempos de perplexidade**. Campinas, SP: Pontes Editores. v. 9, cap. 3, p. 67–92, 2023. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=EFMXm10AAAAJ&citation_for_view=EFMXm10AAAAJ:qxL8FJ1GzNcC. Acesso em: 8 jun. 2025.

LUDGE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-52.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, p. 127-167, 2007.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 346 p.

MERITH-CLARAS, S. A BNCC e suas versões: a reconstrução do *éthos* “governo federal”. In: SILVA, K. A. da; XAVIER, R. P. (Orgs.). **Múltiplos Olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 15-45.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027. Edital nº 01, de 28 de março de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 7-37.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. 1. ed. New York: Routledge, 2020. 164 p.

PEREIRA, C. J. de [et al.]. **Bridges: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2022.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. **Cultural Studies**. vol. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601164353>.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

_____. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

REIS, M. de NOVAIS; de ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 202, p. 1-11, 2018.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**. v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92461>

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. **Íkala, Revista de Language y Cultura**. v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a14>.

SANTANA, M. O. de L. **Um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais**. 2019. Tese. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. 2019.

SANTOS, S. N. do. O impacto da BNCC no ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica. In: SILVA JÚNIOR, A. F. da; POLLI, M. C. B.; VIEIRA, M. E. (Orgs.). **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 403 p.

SANTOS, Z. B. dos; GUALBERTO, C. L. (Orgs.). **Semiótica Social e multimodalidade [recurso eletrônico]: Um tributo a Gunther Kress**. Dados eletrônicos. Vitória, ES: Edufes, 2023. 259 p.

SANTOS, Iane da Silva. **A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SILVA, Crislaine Junqueira Aguiar. **Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA**. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020.

SILVA, K. A. da; XAVIER, R. P. (Orgs.). **Múltiplos Olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021. 298 p.

SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied Linguistics questions and answers: essential Reading for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021, 167 p.

SIQUEIRA, S. A BNCC e o Ensino de LE: o perigo da língua única. In: SILVA, N. I. da; MINUSSI, R. D. (Org.). **Linguística na Educação Básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023, p. 59-97.

SOUZA, L. M. T. M. de; DUBOC, A. P. M. **De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies**. Gragoatá, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

TARLAU, R.; MOELLER, K. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. **Journal of Education Policy**. v. 35, n. 3, p. 337-366, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1560504>.

VERONELLI, G. A.; DAITCH, S. L. (tradução). Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135 p.

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado **“Educação em Língua Inglesa na BNCC: diretrizes para práticas discursivas multimodais ou para uma colonialidade da linguagem? De uma análise documental à investigação da prática docente”** sob a responsabilidade da pesquisadora Andressa Biancardi Puttin (UFMG) e da professora, pesquisadora e orientadora Reinildes Dias (UFMG). A pesquisa tem como objetivo investigar a visão de linguagem apresentada pela BNCC no componente curricular Língua Inglesa, assim como suas implicações na prática docente das aulas de Língua Inglesa na Educação Básica. Para este estudo adotaremos uma metodologia em caráter exploratório de cunho qualitativo, por meio de uma análise documental da BNCC e da investigação da prática docente por meio dos dados respondidos neste formulário. Considerando que se trata de um questionário on-line, alguns riscos característicos do ambiente virtual podem ser identificados, como: limitações de recursos digitais e virtuais e capacidade dos participantes em lidar com tecnologias digitais. Portanto, é indicado que o questionário seja respondido em um local tranquilo e que forneça bom acesso à internet.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, pois trata-se de um formulário on-line, contudo caso haja danos ou despesas, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização ao participante nos termos da lei. Ainda, você terá total liberdade para pausar o preenchimento do formulário ou desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, caso sinta desconforto ou constrangimento em responder algumas questões das quais não se sinta confortável.

Para participar, é necessário ser **professor(a) de Língua Inglesa** e ministrar aulas para os **Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano)** em **escola/s pública/s de São Mateus, Espírito Santo**. Além disso, também é necessário apresentar disponibilidade para responder a esse questionário on-line, que levará, em média, 30 minutos para ser preenchido. O objetivo do questionário é explorar se a

Rubrica (pesquisador): _____

Rubrica (participante): _____

proposta apresentada pela BNCC para o componente de Língua Inglesa orienta a prática docente das aulas de Língua Inglesa.

Essa participação é **voluntária**, logo, o convite poderá ser recusado. Além disso, se for da sua vontade retirar tal consentimento, há a absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer momento, sem gerar qualquer problema ou prejuízo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação desta pesquisa.

Os dados gerados por meio de suas respostas no questionário serão armazenados durante 5 anos no computador pessoal da pesquisadora, o qual outras pessoas não terão acesso, e poderão ser consultados quando você quiser. Esclarecemos que esses dados serão usados sem o objetivo de ganhar dinheiro com eles. As respostas do questionário poderão ser utilizadas em relatórios deste projeto, em publicações e divulgações acadêmicas, mas sempre preservando o anonimato dos participantes, ou seja, apenas os dados contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa, não sendo necessário, em momento algum, citar os participantes.

Você poderá esclarecer suas dúvidas sobre este estudo a qualquer momento entrando em contato com a pesquisadora por meio do e-mail: biancardiputtin@hotmail.com ou pelo telefone: (27) 99931-2492 ou com a orientadora por meio do e-mail: reinildesdias@ufmg.br, assim como esclarecer dúvidas éticas por meio do contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP-UFMG) por meio do e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone: (031) 3409-4592.

Sua colaboração beneficiará este estudo, a fim de oferecer à pesquisadora uma visão do contexto escolar que contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa, assim como levar contribuições à comunidade para o ensino da Educação Básica, para a formação de professores e para a produção de materiais de ensino.

Rubrica (pesquisador): _____

Rubrica (participante): _____

Você declara ter sido informado(a) e concorda em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito?

- Sim
- Não

_____, _____ de _____ de _____.
(CIDADE/ESTADO) (DIA) (MÊS) (ANO)

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 2: Questionário de pesquisa

O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NA BNCC

Obs.: O questionário desta pesquisa, no formato digital, foi elaborado por meio da plataforma *Google Forms* e está limitado a ser respondido pelos professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de São Mateus/ES, contexto no qual este estudo será realizado. Segue abaixo o formato impresso:

Alguns dados sobre você

Prezado(a) professor(a),

O objetivo deste questionário é o de conhecer melhor a sua realidade e a realidade de sua sala de aula para que possamos compreender as implicações da proposta do componente curricular para Língua Inglesa apresentado pela BNCC na sua prática docente. Contamos com a sua colaboração, respondendo às questões que lhe serão apresentadas.

Lembre-se: não há respostas certas ou erradas e, caso necessite, marque mais de uma alternativa em cada resposta.

Você deve ser professor(a) de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública de São Mateus/ES para responder a este questionário.

1- Indique abaixo a opção que corresponda a sua idade:

- Menos de 20 anos
- Entre 20 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Acima de 50 anos

2- Sinalize sua formação acadêmica e sua titulação mais alta:

- Licenciatura em Letras - Português/Inglês
- Licenciatura em Letras – Inglês
- Licenciatura em Letras - Português
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

3- Há quantos anos você é professor(a)?

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

4- Selecione a opção que corresponde a **periodicidade de curso de formação de professores oferecida pela rede de ensino na qual você trabalha:**

- Anualmente
- Semestralmente
- Não há oferta de formação de professores

Alguns dados sobre seu ambiente de trabalho e sua prática docente

Atenção: se você leciona em mais de uma escola, tente responder de acordo com o local de trabalho onde você concentra a maior parte da sua carga horária semanal.

5- Selecione as opções que correspondem a estrutura do seu ambiente de trabalho:

- Salas de aula espaçosas com o número de alunos compatível ao espaço físico
- Salas de aula pequenas com o número de alunos não compatível ao espaço físico
- Salas de aula com ventiladores em perfeitas condições
- Salas de aula com ventiladores em condições precárias
- Salas de aula climatizadas com ar-condicionado
- Salas de aula com janelas grandes que permitem boa ventilação
- Salas de aula com janelas pequenas e ventilação reduzida

6- Selecione os espaços que têm na sua escola que podem ser usados para o desenvolvimento das aulas:

- Biblioteca
- Laboratório de informática
- Quadra de jogos
- Sala de vídeo

7- Selecione os recursos disponíveis na sua escola para o desenvolvimento das aulas:

- Wi-Fi para professores e alunos
- Wi-Fi apenas para professores
- Dicionários
- Livros literários
- Jogos educativos
- Computadores
- Tablets*

8- O livro didático de Língua Inglesa escolhido pela última escolha do PNLD foi a coleção *Bridges* da editora FTD. Você utiliza esse livro para trabalhar em suas aulas de inglês?

- Sim
- Não

9- Se sua resposta anterior foi SIM, de que forma utiliza o livro?

- Utilizo o livro como único recurso para ministrar as minhas aulas.
- Utilizo o livro como um recurso a mais para complementar meu plano de aula.

10- Se sua resposta foi NÃO, a que você atribui as dificuldades em usar o livro em suas aulas?

- A proposta do livro não dialoga com a proposta curricular municipal.
- O livro apresenta conteúdos que se distanciam do nível de aprendizagem dos alunos.
- Eu prefiro preparar meu próprio material didático de acordo com o nível de cada turma.
- O livro apresenta uma proposta muito extensa que não dá conta de ser abordada com a carga horária das aulas de inglês.

11-Você considera importante conscientizar os alunos acerca dos objetivos das aulas de língua inglesa?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta: _____

12- Quais são as possibilidades que você acredita que o estudo da língua inglesa pode oferecer aos alunos? (assinale quantas quiser)

- Pode facilitar a interação dos alunos com conteúdos disponíveis na internet e/ou aumentar o universo cultural deles.
- Pode facilitar a empregabilidade, aumentando as chances de o aluno ingressar no mercado de trabalho.
- Pode colaborar para que o aluno exerça sua cidadania por meio da participação crítica, ativa e efetiva na sociedade.
- Pode abrir novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.
- Pode contribuir para que o aluno faça parte do mundo globalizado onde a presença do idioma da língua inglesa é cada vez mais influente.

13- Em suas aulas de inglês, você prioriza trabalhar por meio de:

- Textos que circulam no meio social envolvendo contextos reais abordados por gêneros textuais orais ou escritos.
- Lista de vocabulário, a fim de aumentar o conhecimento semântico dos alunos.
- Conhecimentos linguísticos com a sistematização da gramática para que os alunos reconheçam as convenções da língua inglesa.

14- A que motivos você atribui as dificuldades de aprendizagem dos alunos em Língua Inglesa? (assinale quantas opções forem necessárias)

- Falta de interesse dos aprendizes
- Falta de recursos (materiais de apoio, salas de aula equipadas, acesso a tecnologias de apoio)
- Alunos em idade defasada ou alunos repetentes
- Carga horária semanal insuficiente
- Programa curricular divergente do contexto social dos alunos

15- Como você vê a oferta da Língua Inglesa pelo Programa de Ensino do seu município?

- Apenas como mais um componente que complementa o currículo, sem abrir espaço para uma aprendizagem significativa e emancipatória.
- É uma oferta que se apoia na aprendizagem por meio da abordagem didática, que foca no desenvolvimento da leitura e da escrita.
- A proposta do programa de ensino raramente é cumprida, pois se distancia do contexto social dos aprendizes.
- É uma proposta que abre espaço para uma aprendizagem crítica das práticas de letramentos voltadas à valorização da diversidade e da multimodalidade.

O Componente Curricular Língua Inglesa na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em 2017 em caráter normativo, teve o propósito de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Desde então, os estados e municípios brasileiros estão alterando suas propostas curriculares de ensino pautados nas deliberações do documento. Para ter mais informações sobre a BNCC, acesse o site oficial: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

16- Você participou de alguma formação voltada para orientar os professores de inglês sobre as alterações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

- Sim
- Não

17- Se a resposta à pergunta anterior foi SIM, como ocorreu essa formação?

- Em menos de uma semana
- Entre uma e duas semanas
- Em menos de um mês
- Entre um e dois meses
- Mais de dois meses

18- Qual seu nível de conhecimento sobre o documento da BNCC?

- Conheço todo o documento
- Conheço a parte de Linguagens (incluindo o componente curricular Língua Inglesa)
- Conheço apenas o componente curricular Língua Inglesa
- Não tenho conhecimento do documento

19- De que forma você teve conhecimento da BNCC?

- Por meio de curso de formação oferecido pela rede de ensino
- Por meio de curso de formação adicional, presencial ou on-line
- Por pesquisa própria ao documento impresso ou on-line
- Não tenho nenhum conhecimento do documento

20- A proposta curricular da rede de ensino na qual você trabalha alterou após a implementação da BNCC?

- Sim
- Não

21-O componente curricular Língua Inglesa da BNCC apresenta o conceito de **educação linguística**, com o foco no engajamento dos alunos, o que inclui agenciamento crítico para a cidadania ativa e ampliação das possibilidades de interação e mobilidade, inclusive nos estudos (BRASIL, 2017, p. 241).

Você tem conhecimento e sabe agir pedagogicamente sobre esse conceito de educação linguística apresentado pela BNCC?

- Sim
- Não

22- A BNCC propõe três implicações importantes: a primeira critica o conceito de língua estrangeira e propõe o conceito de inglês como **língua franca**.

Você tem conhecimento sobre esse conceito?

- Sim
- Não

23- A segunda implicação amplia a visão de letramento para **multiletramentos**.

Você tem conhecimento sobre a teoria dos multiletramentos?

- Sim
- Não

24- A terceira implicação diz respeito a **abordagens de ensino**, incluindo uma "atitude" de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão da língua (BRASIL, 2017, p. 242).

Você tem conhecimento de diferentes abordagens de ensino para a aprendizagem da língua inglesa?

- Sim
- Não

25- Eixos organizadores dos conteúdos propostos pela BNCC. Selecione abaixo os eixos organizadores que predominam na sua prática docente:

- Oralidade:** envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão e na produção oral;
- Leitura:** aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados,

com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa.

- Escrita:** produção de textos de modo processual, individual e colaborativo, considerando decisões sobre o objetivo do texto, o suporte de circulação social, os possíveis leitores e a demanda por autoria.
- Conhecimentos linguísticos:** consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.
- Dimensão intercultural:** 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.

26- Habilidade 14 para o oitavo ano (BNCC): Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

Considerando sua prática docente, organize os eixos na sequência (do 1º ao último) na qual você utilizaria para abordar essa habilidade:

- Oralidade
- Leitura
- Escrita
- Conhecimentos linguísticos
- Dimensão intercultural

27- Habilidade 19 para o nono ano (BNCC): Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Ao abordar essa habilidade, quais aspectos você priorizaria? Marque suas opções em sequência:

- Trabalhar com textos que abordam a comunicação em língua inglesa por pessoas nativas, a fim de levar aos alunos exemplos da maneira correta de escrever e ler o inglês-padrão.
- Trabalhar com textos que são comuns em diferentes culturas, a fim de levar os alunos a entenderem como a comunicação real acontece.
- Trabalhar com textos diversos por meio de uma variedade de gêneros para que o aluno, a partir dessa aprendizagem, inicie sua comunicação social.
- Trabalhar com textos em inglês produzidos em diversos contextos sociais e culturais, formais ou informais e que circulam principalmente pelas mídias sociais, valorizando o protagonismo e agenciamento dos aprendizes nas diversas construções de significado.


28- Você costuma explorar o Manual do Professor nos livros didáticos que adota?

- Sim
- Não

29- Você sabe como o livro didático *Bridges* orienta o trabalho do professor de inglês em suas aulas?

- Sim
- Não

**ANEXO 3: Ata da escolha do livro didático do PNLD 2024 para os Anos Finais
do Ensino Fundamental do município de São Mateus/ES**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ATA DA ESCOLHA –PNLD 2024 – Ensino Fundamental Anos Finais
Objeto 1 – Obras Didáticas destinadas aos estudantes e professores

EMEF Pro^{fa} Herinéa Lima Oliveira - INEP 320.17871 / _____ (Nome da escola)

São Mateus / ES (Código INEP) _____, 04 de Agosto de 2023.
(Município)(UF) (Data)

Ao dia 04 do mês de agosto do ano 2023, às 7:30min nas dependências Escola Municipal de Educação de São Mateus "João Pinto Bandeira", aconteceu o processo de escolha dos Livros Didáticos do PNLD2024 – Objeto 1 - Obras didáticas destinadas aos alunos e professores do Ensino Fundamental Anos Finais. Durante a escolha, os participantes apresentaram os critérios que foram observados nas obras e as características gerais das coleções aprovadas pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.. As unidades escolares haviam realizado uma análise das obras e feito uma pré-escolha. Na presente data, participaram do processo de consolidação da escolha professores e/ou pedagogos das escolas que atendem o Ensino Fundamental no Município de São Mateus-ES, a Equipe Técnica da SME do Ensino Fundamental/Finais, os Coordenadores de cada disciplina estava presente durante a e a Coordenadora do Livro Didático [REDACTED]. A coordenadora do Livro Didático iniciou a reunião fazendo a acolhida e falando sobre o processo de escolha do Livro Didático e sua importância, ressaltando o caráter democrático do processo da escolha do Livro Didático e da autonomia dos professores o realiza-lo nas unidades escolares de ensino. Apresentou as coleções para a escolha, que foi de forma consensual da Rede Municipal de São Mateus-livro do estudante e manual do professor, 1ª e 2ª opção. A coordenadora informou aos presentes que os livros são reutilizáveis, sendo necessário recolher no final do ano. Reuniram-se os professores e demais representantes da equipe pedagógica dessas unidades de ensino, com o objetivo de realizar a escolha das obras/coleções dos livros didáticos, para o quadriênio de dois mil e vinte quatro a dois mil e vinte sete, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, conforme os dois quadros a seguir:
Segue em anexo a apresentação do resultado final e consensual da escolha dos livros. Nada mais havendo a ser tratado, a coordenadora às 11h:06min, deu por encerrada a escolha de livros e lavrou a ata que será assinada pelos presentes na reunião.

Quais características influenciaram na escolha das coleções/obras?						
CARACTERÍSTICA	NÃO FOI CONSIDERADO	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU	INFLUENCIOU POUCO	INFLUENCIOU MODERADAMENTE	INFLUENCIOU BASTANTE
Qualidade Gráfica			x			


PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Quantidade de Exercícios			x			
Qualidade dos Exercícios			x			
Qualidade do Conteúdo			x			
Autores			x			
Conteúdo Atual			x			
Conteúdo Contextualizado (regional)			x			
Capa					x	
Metodologia inovadora			x			
Material Áudio/Visual			x			
Qualidade Editorial			x			
Número de Páginas					x	
A Abordagem aos Assuntos			x			
Editora					x	

Quais informações influenciaram na escolha das coleções/obras?						
INFORMAÇÃO	NÃO FOI CONSIDERADO	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU	INFLUENCIOU POUCO	INFLUENCIOU MODERADAMENTE	INFLUENCIOU BASTANTE
Resenha crítica dos avaliadores					x	
Síntese do livro			x			
Recomendação de outras escolas					x	
Acesso ao livro impresso de divulgação			x			
Resenha crítica disponível na internet			x			
Experiência positiva anterior com as obras			x			
Recomendação de colegas professores			x			

Após a votação, os participantes entraram em consenso de realizar a escolha. Foram escolhidas, para cada componente curricular, duas opções, sendo, obrigatoriamente, de editoras diferentes conforme segue:

► Informe no quadro abaixo os códigos das obras escolhidos pela sua escola:

OBRAS DIDÁTICAS (Anos Finais)			PNLD 2024 – Anos Finais		
			Objeto 1 – Obras Didáticas		
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE E	OPÇÕES	CÓDIGO	OBRA	EDITORA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	CURRICULAR				
Linguagens	Língua Portuguesa	1ª opção	0040P240100200010	LINGUAGENS	SARAIVA
		2ª opção	0051P240100200010	TELARIS ESSENCIAL	ATICA
	Língua Inglesa	1ª opção	0072P240100200090	BRIDGES	FTD
		2ª opção	0099P240100200090	IT FITS	SM
	Arte	1ª opção	0011P240100200060	ARARIBA CONECT	MODERNA
		2ª opção	0052P240100200060	TELARIS ESSENCIAL	ATICA
	Educação Física (professores)	1ª opção	-----	-----	-----
		2ª opção	-----	-----	-----
Matemática	Matemática	1ª opção	0044P240100020020	MATEMATICA E REALIDADE	SARAIVA
		2ª opção	0079P240100020020	A CONQUISTA MATEMATICA	FTD
Ciências da Natureza	Ciências	1ª opção	0078P240100207030	VIDA& UNIVERSO	FTD
		2ª opção	0054P240100207030	TELARIS ESSENCIAL	ATICA
Ciências Humanas	Geografia	1ª opção	0029P240100208050	ARARIBA CONECTA	MODERNA
		2ª opção	0035P240100208050	JOVENS SAPIENS	SCIPIONE
	História	1ª opção	0027P240100208040	VIVER HISTORIA	MODERNA
		2ª opção	0083P240100208040	SOCIEDADE&CIDADANIA	FTD

Declara-se encerrada a reunião e segue a ata assinada pelos presentes:

Nome completo	Cargo que ocupa	Assinatura
	Gestora	
	Gestora	
	Técnica de SME	
	Técnica de SME	
	Coordenadora Ed. Básica	
	Técnica de SME	
	Coord. de Ling. Portug.	
	Técnica de SME	
	Gestor Ed. Campo	
	Gestor Ed. Campo	



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

	Presidente Inglês
	Presidente A
	Insutora
	Inspector Escolar
	Coord. Livro Didático
	Pedagoga
	Coord. CEAFRO
	Dirutora Adjunta
	Coord. Area

► Transparência no processo de escolha do livro didático:

A Ata da Escolha do PNLDe o Comprovante de Escolha devem ser divulgados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar.

Professores seguiu alguns critérios para serem observados na hora da escolha do livro didático.

CARACTERÍSTICA	NÃO FOI CONSIDERADO	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU	INFLUENCIOU POUCO	INFLUENCIOU MODERADAMENTE	INFLUENCIOU BASTANTE
Qualidade Gráfica			X			
Quantidade de Exercícios			X			
Qualidade dos Exercícios			X			
Qualidade do Conteúdo			X			
Autores			X			
Conteúdo Atual			X			
Conteúdo Contextualizado (regional)						
Capa						
Metodologia Inovadora			X			
Material Audio/Visual						
Qualidade Editorial						
Número de Páginas						
A Abordagem aos Assuntos						
Editora						
Resenha crítica dos avaliadores						
Síntese do livro						
Recomendação de outras escolas						
Acesso ao livro impresso de divulgação						
Resenha crítica disponível na internet						
Experiência positiva anterior com as obras						
Recomendação de colegas professores						
Segue a BNCC						
Atende a Proposta do Programa de Ensino do Município						