

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Yaiddy Paola Martinez

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0160-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.605222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperançar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS PARA A GARANTIA DA OFERTA DO ENSINO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVI-19

Raimundo Coelho Vasques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226041>

CAPÍTULO 2..... 8

O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A CONTRIBUIÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E SUSTENTABILIDADE

Geise Loreto Laus Viega

Joélio Farias Maia

Ricardo Elias dos Santos Scholz

Thiago Antônio Beuron

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226042>

CAPÍTULO 3..... 20

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA, AFETIVIDADE E OS EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19

Esther Cecília Fernandes Sena

Karla da Costa Seabra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226043>

CAPÍTULO 4..... 31

ENSINO INCLUSIVO PARA ALUNOS COM TEA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA EM BASE NACIONAL

Kauê H. Tamarozzi

Altemir A. Pereira Junior

Gabriely C. Amorim

Luiz F. C. Zonetti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226044>

CAPÍTULO 5..... 37

EDUCAÇÃO E POBREZA NO CONTEXTO SOCIAL

Jocilene Eterna Soares dos Santos Lacerda

Eunice Aparecida Marques Lisboa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226045>

CAPÍTULO 6..... 45

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VÁRZEA ALEGRE –CEARA

Maria da Conceição Vieira Damasceno Bitu

Orlando Felipe da Silva

Christie Samilly Vieira Bitu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226046>

CAPÍTULO 7	52
PRESENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA MOTIVACIONAL Y DIDÁCTICA PARA QUE ALUMNOS DE BACHILLERATO REALICEN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	
Dulce María Ojeda Vivas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226047	
CAPÍTULO 8	62
A MULTIMODALIDADE, OS MULTILETRAMENTOS E A BNCC: HÁ CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO DE INGLÊS?	
Vanessa Tiburtino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226048	
CAPÍTULO 9	78
MEDICIÓN DEL ESTRÉS. PROPUESTA PARA UNA EDUCACIÓN LIBRE DE ESTRÉS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	
Sosa Zumárraga Martín Alberto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226049	
CAPÍTULO 10	87
O PRONERA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO	
Sonia da Silva Rodrigues	
Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260410	
CAPÍTULO 11	101
A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA CAMPUS SALVADOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Verônica Almeida Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260411	
CAPÍTULO 12	114
O ELEMENTO DO LÚDICO E DO JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR	
André Whitaker Horschutz	
Ana Lúcia de Souza Lopes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260412	
CAPÍTULO 13	125
LOS CONOCIMIENTOS SE TEJEN EN LA RED. EPISTEMOLOGÍA, GÉNERO Y TIC	
Inmaculada Perdomo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260413	
CAPÍTULO 14	139
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A INTRODUÇÃO TECNOLÓGICA NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	
Eduardo Menegais Maciel	
Gilian Evaristo França Silva	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260414>

CAPÍTULO 15..... 155

JOGOS SÉRIOS PARA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Paula Escudeiro

Nuno Escudeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260415>

CAPÍTULO 16..... 164

UMA FLOR AZUL NO CAMPO AMPLIADO *STEAM*

Italo Bruno Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260416>

CAPÍTULO 17..... 173

EVOLUÇÃO DO SERVIÇO DE MONITORAMENTO DA RNP

Emmanuel Gomes Sanches

Paulo Maurício da Conceição Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260417>

CAPÍTULO 18..... 187

ALFABETIZAR NA REDE PÚBLICA: O QUE NOS DIZEM ALFABETIZADORA E GESTORA DE UMA ESCOLA

Rosemary Damasceno Barreto

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260418>

CAPÍTULO 19..... 197

LEITURAS COMPLEMENTARES SOBRE O FILO MOLLUSCA NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE E NOVAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS FORMAL E NÃO FORMAL DE ENSINO

Claudia Scareli-Santos

Adriana Pereira da Cruz

Geneildes Cristina de Jesus Santos

Lúcia Silva Correia

Patrícia Carneiro da Silva

Luciara da Silva Aguiar

Silvana Rodrigues Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260419>

SOBRE OS ORGANIZADORES 210

ÍNDICE REMISSIVO..... 211

CAPÍTULO 8

A MULTIMODALIDADE, OS MULTILETRAMENTOS E A BNCC: HÁ CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO DE INGLÊS?

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

Vanessa Tiburtino

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/FALE/UFGM). Servidora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Nova Venécia Nova Venécia – ES
<http://lattes.cnpq.br/4143059527456656>

Reflexões e resultados tecidos neste texto foram parcialmente apresentados pela autora no VI Seminário Nacional do Ensino Médio e IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade, realizados nos dias 28, 29 e 30 de julho de 2021, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O trabalho foi publicado nos Anais do referido evento, com algumas alterações, sob o título: *A BNCC, os Multiletramentos e a abordagem multimodal no ensino de língua inglesa*.

RESUMO: A noção de língua como fenômeno heterogêneo e multissemiótico permeia nossas práticas sociais e os usos das mais variadas linguagens. Neste sentido, o ensino de língua inglesa no cenário atual requer uma abordagem que contemple a representação da multiplicidade de modos, semioses, gêneros e discursos que circulam na paisagem semiótica contemporânea. Face ao exposto, este capítulo visa investigar as concepções de ensino de leitura em língua inglesa constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Ensinos Fundamental

e Médio, especialmente no que se refere à multimodalidade textual e aos Multiletramentos. Sabe-se que a BNCC é documento referência para elaboração dos currículos escolares e dos mais diversos materiais didáticos dispostos em nossas salas de aula. Por tal motivo, também analisamos propostas de atividades de leitura constantes em livro didático (LD) de ensino fundamental, correlacionando as noções presentes na BNCC e as práticas de linguagem refletidas no LD selecionado. Acorramo-nos nas contribuições de Cope e Kalatanzis (2015), *New London Group* (1996), Unsworth ([2001]2004), Kress (2010) e Rojo e Moura (2012), a fim de analisar a perspectiva multimodal e as orientações voltadas aos Multiletramentos, ponderando como elas são consideradas na BNCC. As investigações tecidas se baseiam num viés qualitativo de verificação dos materiais, buscando uma reflexão crítica acerca das possibilidades de uma educação linguística que coadune o contexto contemporâneo plural e culturalmente diverso. Os resultados apontam para a necessidade de aprofundamento nas discussões e estudos que problematizem escola, BNCC, e materiais didáticos, refletindo acerca de dissonâncias percebidas no texto da Base e voltando-se a um currículo com foco na agência do aprendiz e com vistas a um ensino que compreenda a língua como prática social e que, neste sentido, propicie atividades de leitura como processo constante de construção de significados e o educando como sujeito questionador e *designer* ativo da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Multimodalidade. Multiletramentos.

MULTIMODALITY, MULTILITERACIES AND THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: ARE THERE POSSIBLE PATHS IN ENGLISH TEACHING?

ABSTRACT: The notion of language as a heterogeneous and multisemiotic phenomenon permeates our social practices and the uses of the most varied languages. In this way, English teaching requires an approach that contemplates the representation of the multiplicity of modes, semiosis, genres and discourses that circulate in the contemporary semiotic landscape. In view of the above, this chapter aims to investigate the concepts of teaching reading in English specified on the National Common Curricular Base (BNCC) for Elementary and High Schools, especially with regard to textual multimodality and Multiliteracies. It is known that this document is a reference for the elaboration of school curricula and the most diverse teaching materials available in our classrooms. For this reason, we also analyzed proposals for reading activities described in elementary school textbooks, correlating the notions represented on BNCC and the language practices reflected in the selected textbook. We are anchored on contributions of Cope and Kalatanzis (2015), New London Group (1996), Unsworth ([2001]2004), Kress (2010) and Rojo and Moura (2012), in order to analyze the multimodal perspective and the guidelines aimed at Multiliteracies, considering how they are contemplated on BNCC. The investigations are based on a qualitative bias of verification of the materials, seeking a critical reflection on the possibilities of a linguistic education that considers the culturally diverse contemporary context. The results point to the need to deepen the studies that problematize school, BNCC, and teaching materials, reflecting about dissonances in the text of the Base. The emphasis has to be, in this way, on a school curriculum focused on the learner's agency and with a view to teaching that understand the language as a social practice and that provide reading activities as a constant process of meaning making and the student as an active designer of learning.

KEYWORDS: National Common Curricular Base. Multimodality. Multiliteracies.

1 | INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) constitui-se atualmente um dos documentos de maior importância para estudo, indagação e discussão no âmbito educacional do país. Aprovada em 2017 e em 2018 (Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente) em contextos de tensões, dúvidas e divergências¹, tornou-se instrumento norteador para elaboração do currículos escolares brasileiros e de coleções didáticas oficialmente aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/FNDE/MEC). Assim, após sua aprovação, quando o assunto refere-se a práticas didáticas, conteúdos, elaboração de materiais e projetos pedagógicos de curso, exercício docente e planejamentos, refletir e problematizar o que é considerado na Base são atividades necessárias.

Ao considerar as premissas postuladas na BNCC e o ensino de língua inglesa, discrepâncias e indagações podem surgir. Pesquisas contemporâneas (DUBOC, 2019;

¹ A BNCC foi aprovada em sua 3ª versão desconsiderando pressupostos evidenciados nas suas duas propostas textuais anteriores, num cenário político pós-impeachment de Dilma Rousseff, e contou com apoio de grandes grupos empresariais brasileiros. Para mais discussão sobre o contexto de aprovação do documento, indicamos estudos como Tílio (2019), Correa e Morgado (2018), Aguiar e Tuttmann (2020) e Chaves (2021), além de uma leitura comparada e crítica das três versões, disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

RIBAS, 2018; SANTANA; KUPSKE, 2020; AMORIM; GOMES, 2020) trazem à tona dissonâncias e descompassos emaranhados na Base, ponderando algumas questões epistemológicas agasalhadas em seu texto e as práticas contemporâneas de linguagem que advogam em favor da diversidade cultural e linguística para além de uma noção normativa de ensino. Dessa forma, ponderamos a urgência de reflexões sobre as possibilidades que as práticas em sala de aula podem oportunizar, problematizando, contrapondo e/ou reconsiderando o que se defende na BNCC, o que é manifestado no currículo escolar e o que pode ser tecido pelo professor em sala, processo este que, em vários contextos, tem o apoio do livro didático.

Assim, ao pontuar nossas considerações, objetivamos analisar o ensino de leitura de língua inglesa, refletindo se (e como) as práticas exemplificadas no livro didático do Ensino Fundamental podem propiciar caminhos possíveis para uma educação linguística flexível e diversa como entendemos a própria constituição da língua na contemporaneidade. Traremos à baila algumas postulações ou conflitos sobre orientações expostas na BNCC, as concepções em torno dos Multiletramentos e da multimodalidade, para, em seguida, suscitar possibilidades de práticas que correlacionem as linguagens distintas, contextos e variações, entendendo a língua em suas incompletudes e como fenômeno social.

2 | A BNCC, OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

Compreender as políticas e documentos oficiais que fundamentam a educação nacional é necessidade do profissional que atua na área, seja professor, gestor ou cidadão preocupado com os rumos que o cenário educacional percorre atualmente. Para concordar, refutar, redefinir ou (des)construir opiniões acerca da temática, é preciso, a priori, estudar minimamente o que as orientações, diretrizes e legislações trazem como princípios. No tocante às políticas voltadas ao ensino de línguas, Rajagopalan (2014) expressa que

Os professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais de orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas. Qualquer desencontro dessa natureza contribui para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73).

Importante ressaltar que o pesquisador chama atenção para a necessidade de o docente estar a par das políticas linguísticas não no sentido de subserviência tácita ao que está estabelecido, mas para criar condições de divergir e formular seus próprios posicionamentos e condições para debater e planejar suas práticas. É nesse sentido que entendemos o estudo da BNCC no presente trabalho: conhecer para ressignificar, para criar condições de opinar e construir possibilidades de forma embasada, coerente e consonante com uma educação linguística que preze pela heterogeneidade (de pensamentos,

contextos, materiais, leituras, currículos) e pela formação de alunos que não sejam simples reprodutores da cultura dominante ((BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A princípio, o texto da BNCC se assenta na ideia de que tal documento tem natureza reguladora e se constitui como referência nacional para formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares do país, asseverando que a Base “é um documento de caráter normativo 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, 2017, p. 7). Apesar de tais considerações reforçarem seu pressuposto legislador, ainda na parte introdutória deparamo-nos com a indicação de que os sistemas devem adequar o currículo de cada rede às proposições da BNCC e à realidade local, “considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17). Embora essa divergência cause conflito para entendimento do verdadeiro caráter de tal documento, o fato é que, em vários cenários, a Base é vista como caminho único a ser trilhado ou como conjunto de conteúdos padronizados a serem integralmente cumpridos ao longo da trajetória escolar dos educandos.

Daí a relevância de se repensar e descortinar o que as premissas da BNCC alinhadas às práticas escolares podem (des)proporcionar na formação dos sujeitos. Relevante frisar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ampara a existência e função de uma base nacional comum, entretanto, instrui também que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos devem ser contempladas². Assim, mediante o panorama dúbio e obscuro que enfrentamos nos últimos tempos, é imperativo reverberar pelos espaços que enaltecem e contemplam nas propostas curriculares e nas práticas efetivas educacionais a subjetividade, o contextual, as percepções e interesses das escolas e de todos os atores envolvidos nela (professor, equipe gestora, aluno, família, comunidade) acerca do que é imprescindível no processo de formação do estudante. Ademais, o texto da BNCC também pontua essa necessidade ao indicar que os currículos e planejamentos de ensino “devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais” (BRASIL, 2017, p. 247). É nesse viés que propomos as reflexões deste trabalho, no intuito de rever algumas implicações da Base e refutar a obediência de padrões que não favoreçam a subjetividade e especificidades do aluno ou da educação.

No tocante à língua inglesa, a Base se pauta em seis competências específicas e cinco eixos organizadores (leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), que se desdobram em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Quanto a essa organização e pressupostos, é preciso ponderar que, ao

2 LDB nº 9.394/1996: Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

estabelecer conteúdos e habilidades que se apresentam de forma estanque ou que ditam o que deve necessariamente ser ensinado, pressupondo a indicação do ponto “ideal” em que se almeja chegar, a Base (e qualquer outro documento, legislação ou diretriz que assim se apresente) converge para uma perspectiva mercadológica de educação, que visa a atender metas gerais cobradas em avaliações externas, cujo objetivo maior foca a mensuração, *rankings*, controle, tecnicismo, normatividade e prescrições, aprofundando o fosso das diferenças entre classes, escolas e alunos. Lopes (2004, p. 116) reforça que, ao estabelecer-se uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, “a avaliação limita-se à dimensão de medida de habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas”. O currículo, nesse sentido, servirá ao propósito de categorizar e classificar os estudantes como se todos tivessem um lugar comum a ser alcançado, desconsiderando a heterogeneidade de situações, condições, variações regionais e estruturais que temos no país. Logo, o que esse mecanismo propiciará “serão as diferenças mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e os ‘outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 1994, p. 75-76).

Fundamentado nas competências, a BNCC traça que os eixos organizadores apresentados para a língua inglesa são permeados por três implicações: a relação entre língua, território e cultura (e, nessa lógica, introduz a concepção de inglês como língua franca), os multiletramentos e as abordagens de ensino que demandam atitudes de acolhimento e legitimação das diferentes formas da língua. Ao propor a adoção dos Multiletramentos como pedagogia norteadora na área de linguagens, o documento pressupõe, a princípio, alinhar-se a uma concepção para além do letramento da letra e cita as potencialidades das diferentes semioses e linguagens, defendendo que concebendo a língua “como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 242). Frente a essa defesa pela pluralidade de letramentos ao mesmo tempo em que destoa para o discurso de língua inglesa como ferramenta para acesso ao conhecimento³, entendemos como imprescindível revisitar alguns preceitos dos Multiletramentos aventados pelo *New London Group* (1996), conjunto de teóricos precursores que, na década de 1990, foi responsável por pensar e oficializar alguns alicerces dessa pedagogia.

Considerar a perspectiva dos Multiletramentos, primeiramente, requer reconhecer a pluralidade das práticas sociais e da multiplicidade cultural e semiótica em que vivemos, concebendo os estudos dos textos e das linguagens para além dos termos puramente linguísticos. Fairclough assim explica:

O conceito de Multiletramentos foca dois constructos chave nas sociedades

3 Uma das competências específicas para a Língua Inglesa na BNCC é: “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” (BRASIL, 2017, p. 246, grifo nosso).

contemporâneas: primeiro, o hibridismo cultural aumentado pela interação das fronteiras culturais e linguísticas nas e entre as sociedades, e, segundo, a multimodalidade: a crescente saliência de múltiplos modos de significado – linguístico, visual, auditivo, e assim por diante, e a crescente tendência dos textos em ser multimodais[...]”⁴ (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171, tradução nossa).

Desse modo, ao fundamentar uma atividade, diretriz ou orientação sob a ótica dos Multiletramentos, deve-se levar em conta que: i) a comunicação é marcada/compreendida pela multiplicidade de modos de construção do significado; ii) a diversidade local/global é considerada, bem como a necessidade de o sujeito aprender a negociar sentidos, social e culturalmente; iii) o processo de negociação requer professores e alunos que sejam participantes ativos nas mudanças sociais; iv) o currículo e o ensino devem se engajar nos discursos e experiências dos alunos; v) “Em sentido profundo, toda construção de significado é multimodal”⁵ (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81; tradução nossa). Neste viés, a priori, basear-se nos Multiletramentos imbrica-se ao entendimento da multimodalidade, visto que as práticas sociais contemporâneas de comunicação, interpretação e produção de texto são orquestradas através de uma diversidade de linguagem, culturas e formas de negociar significados, considerando que esses textos e enunciados circulam e materializam-se por meio de múltiplos modos (escrito, sonoro, gestual, imagético, entre outros), com apoio de recursos semióticos diversos.

A abordagem multimodal reconhece que todos os modos de representação são, a princípio, “de igual significância na representação e comunicação, assim como todos os modos têm *potenciais para significar*, embora de forma diferente com *modos* diferentes [...]”⁶ (KRESS, 2010, p. 104, grifos do autor, tradução nossa). Essa compreensão das variadas paisagens semióticas na perspectiva dos Multiletramentos também é apreciada por Unsworth (2001/2004), ao reforçar que

[...] Para se tornar participantes efetivos nos multiletramentos emergentes, alunos precisam compreender como os recursos da linguagem, imagem e retóricas digitais podem ser explorados independentemente e interativamente para construir tipos de significados diferentes. Isso significa desenvolver conhecimento sobre sistemas de construção de significado linguístico, visual e digital⁷ (UNSWORTH, 2001/2004, p. 8, tradução nossa).

Vislumbramos, assim, que diretrizes e práticas que consideram os Multiletramentos e a multimodalidade não podem (ou, pelo menos, não deveriam) engessar conteúdos de

4 Tradução de: “*The concept of Multiliteracies focuses two key developments in contemporary societies: first, cultural hybridity increasing interaction across cultural and linguistic boundaries within and between societies, and, second, multimodality: the increasing salience of multiple modes of meaning – linguistic, visual, auditory, and so on, and the increasing tendency for texts to be multimodal [...]*” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171).

5 Tradução de: “*In a profound sense, all meaning making is multimodal*” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81).

6 Tradução de: “[...] *all modes of representation are, in principle, of equal significance in representation and communication, as all modes have potentials for meaning, though differently with different modes [...]*” (KRESS, 2010, p. 104).

7 Tradução de: “[...] *In order to become effective participants in emerging multiliteracies, students need to understand how the resources of language, image and digital rhetorics can be deployed independently and interactively to construct different kinds of meaning. This means developing knowledge about linguistic, visual and digital meaning-making systems*” (UNSWORTH, [2001] 2004, p. 8).

forma gradativa e padronizada como percebemos que é demarcado na BNCC, na disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, mesmo porque “[...] não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação” (RIBAS, 2018, p. 1796). Além disso, o próprio *Manifesto dos Multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996) distancia-se das premissas dos ditames da linearidade ao definir educadores como *designers*, delineando aberturas, criatividade, responsabilidade e flexibilidade no trabalho pedagógico em sala, haja vista que assim “[...] professores e gestores são vistos como *designers* dos processos e dos ambientes de ensino, não como chefes ditando o que aqueles que estão sob seus comandos devem pensar e fazer” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 119).

Valioso endossar que o *New London Group* (1996) evidencia orientações metodológicas (movimentos) voltadas ao “como” da Pedagogia dos Multiletramentos, esboçando dimensões que compõem o processo de conhecimento e que traduzem o movimento de aprendizagem num constante ir e vir de práticas sociais. As orientações colocadas pelo Grupo são: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. As especificidades desses quatro movimentos são resumidas na Figura 1 que se segue.

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Figura 1: Os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

(Fonte: GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 140).

Ao descrever essas categorias metodológicas, percebemos como os Multiletramentos se voltam a uma perspectiva efetiva de engajamento crítico, fazendo emergir questões como valores dos aprendizes, experiências, criticidade, contextos, identidades e agência, refutando qualquer caráter de passividade, linearidade ou de mera recepção no processo de ensino-aprendizagem, ensejando alunos e educadores como *designers* ativos do futuro social.

[...] Os professores tornam-se *designers* à medida que selecionam a gama de atividades que trarão para o ambiente de aprendizagem, planejam sua sequência e refletem sobre os resultados da aprendizagem após a aprendizagem.[...] Para os alunos [...], eles desenvolvem a percepção consciente de diferentes tipos de coisas que podem fazer para saber. Cada vez mais, eles se tornam *designers* de seu próprio conhecimento e têm maior controle sobre seu aprendizado (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31, tradução nossa⁸).

Logo, entendemos que trabalhar com a Pedagogia dos Multiletramentos transcende considerar o entrelaçamento de linguagens distintas, posto que propõe uma mudança na percepção do fazer docente e do agir do aluno. Ao refletir sobre esses processos de conhecimento, acepções teóricas e práticas aventadas por essa metodologia no panorama da BNCC, é apropriado indagar: A Base engessa os processos de aprendizagem ou proporciona práticas que coadunam com os Multiletramentos? Na seção seguinte, partimos então para análise de duas atividades constantes na seção de leitura de coleção didática aprovada no PNLD 2020, com vistas a ressaltar possibilidades de trabalho com esse material à luz dos Multiletramentos.

3 | PRÁTICAS VIÁVEIS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático (LD) é instrumento de apoio ao professor desde o Brasil Imperial, desempenhando, assim, um papel histórico consagrado nas salas de aula do país. Silva (2012, p. 806) salienta que o livro didático “tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico”. Após aprovação da BNCC, tornou-se obrigatório que a elaboração do LD respeitasse as competências e habilidades previstas na Base⁹. Levando em conta tais condições, propomo-nos a analisar atividades constantes no LD de Ensino Fundamental para vislumbrar possíveis práticas pedagógicas que norteiem possibilidades de efetivação de um trabalho que vá além do que está elucidado na Base, que objetive uma formação do educando como sujeito *designer* e negociador de significados, que oportunize contribuições, planejamentos e inferências do educador com vistas a uma prática emancipadora.

A proposta de atividades de leitura ilustrada nas Figuras 2, 3 e 4 consta em coleção de LD de 9º ano aprovada no PNLD 2020, com vigor até 2023.

8 Tradução de: “[...] *Teachers become designers as they select the range of activities they will bring to learning environment, plan their sequence, and reflect on learning outcomes during after the learning. [...] for learners [...], they develop conscious awareness of different kinds of things they can do to know. Increasingly, they become designers of their own knowledge and take greater control over their learning*” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31).

9 Tomamos como exemplo o edital do PNLD 2020, que cita entre seus critérios de avaliação: “A avaliação objetiva sobretudo 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 (BNCC)” (Edital de Convocação 1/2018, PNLD 2020, p. 37. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/EDITAL_PNLD_2020_CONSOLIDADO_7_RETIFICACAO.pdf)



Figura 2: Páginas de abertura da unidade didática analisada
(Fonte: Richmond Educação/obra coletiva, 2018, p. 98, 99).

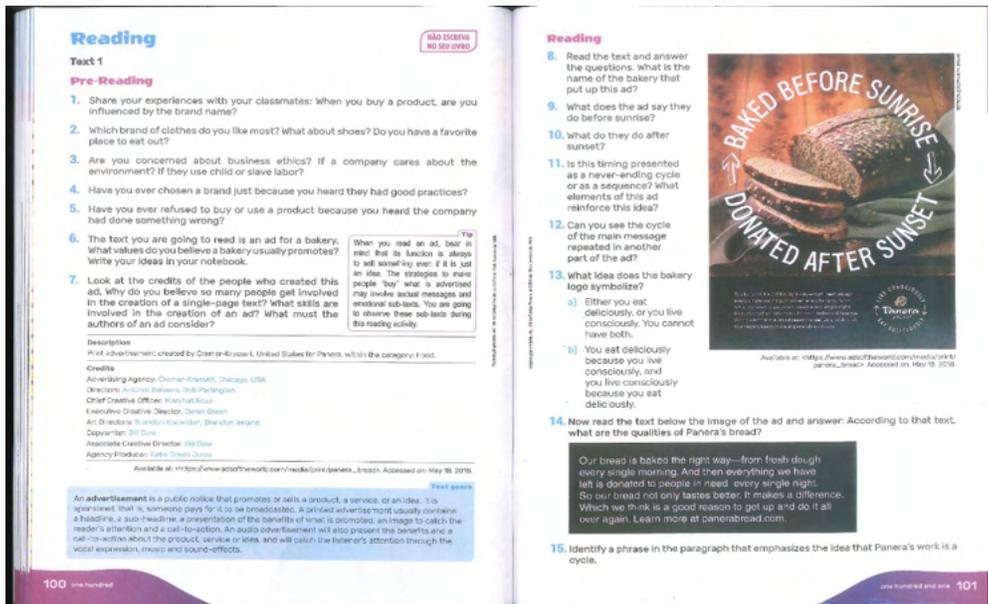


Figura 3: Atividades referentes ao texto 1 da unidade didática analisada
(Fonte: Richmond Educação/obra coletiva, 2018, p. 100, 101).

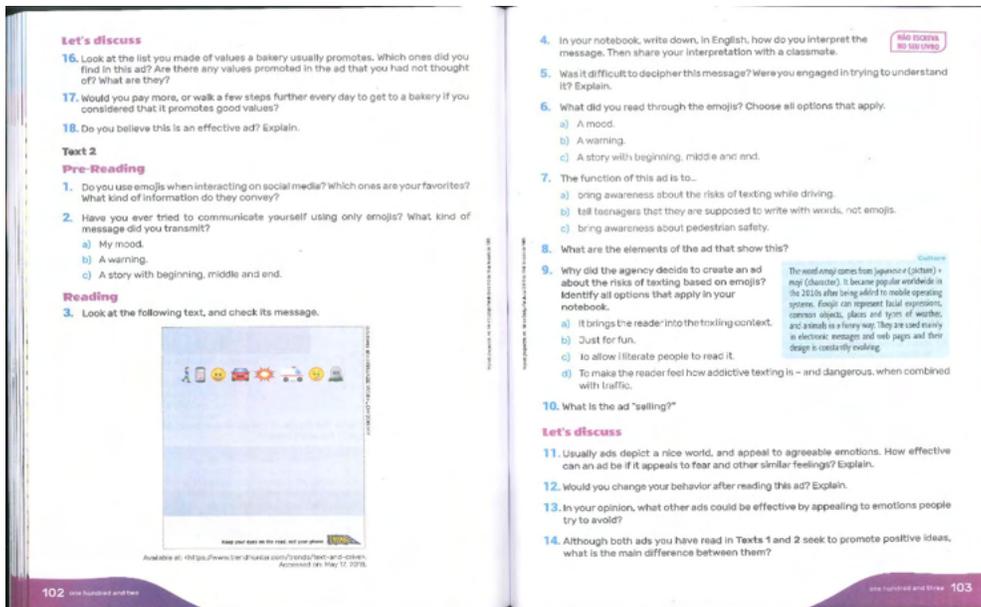


Figura 4: Atividades referentes ao texto 2 da unidade didática analisada
(Fonte: Richmond Educação/obra coletiva, 2018, p. 102, 103).

As atividades referem-se à abertura e à seção de leitura de uma unidade que explora dois textos publicitários. A seção *Getting curious* (Figura 2) apresenta perguntas e orientações que introduzem a temática trabalhada, contando também com uma figura/desenho de um homem que estabelece contato ao olhar diretamente para o leitor/interlocutor “dizendo” *Awesome!*¹⁰. Nota-se que essas perguntas introdutórias pouco se direcionam à imagem inserida e, embora o enunciado inicial oriente que o aluno correlacione o título e a figura, fica por conta do professor a problematização maior que proporcione uma integração entre os elementos visuais e verbais dessa parte inicial, a fim de conscientizar o aluno de que as imagens e recursos visuais inseridos não são elementos textuais neutros ou meramente ilustrativos, mas carregados de significados potenciais (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006).

Nas páginas seguintes, constam duas propostas de leituras (Figuras 3 e 4, respectivamente) e ambas apresentam, separadamente, as orientações de *Pre-Reading*, *Reading* e *Let's discuss*¹¹. O texto 1 refere-se a uma peça publicitária de uma padaria que divulga, em sua publicidade, a doação dos pães não vendidos ao fim do dia. Constitui-se de elementos verbais dispostos em forma de círculo, remetendo à indicação de um trabalho contínuo e repetitivo da padaria ao fabricar pães “assados antes do nascer do sol – doados após o pôr do sol”¹². Ao centro do círculo, há uma imagem de pão assado, com jogo de luz e cores ao fundo orquestrando a saliência do produto (pão) apresentado. Na parte inferior,

10 Tradução: Impressionante, surpreendente, maravilhoso.

11 Tradução respectiva: Pré-leitura, Leitura, Vamos discutir.

12 Em inglês, como consta na peça publicitária: “Baked before sunrise. Donated after sunset”.

em letras menores, descrevem-se as características/qualidade do pão e a ação donativa realizada pela rede de padaria/cafeteria. No canto inferior direito, orquestrando uma rima visual com a imagem central, encontram-se dispostas em círculo “Viva conscientemente – coma deliciosamente”¹³ e, ao centro desse círculo menor, o nome da padaria promotora da peça publicitária (*Panera Bread*). Para tessitura do texto, verificamos a orquestração de diferentes recursos (tipografia, formatos, cores, luz, imagens, tamanhos) e modos (verbais, imagéticos), no intuito de integrar e construir potenciais efeitos de sentidos, na tentativa de convencer o interlocutor/possível cliente, não só pela qualidade de produto, mas também pela ação social ininterrupta, indicada pelo ciclo enfatizado pelo círculo e promovida pela empresa alimentícia em questão.

As cinco primeiras questões de pré-leitura desse texto buscam problematizar os repertórios e experiências dos alunos acerca de hábitos de compra e o conhecimento a respeito do consumo ético (empresas que se preocupam com meio ambiente e boas práticas). Observa-se que essa busca pela valorização de experiências extraescolares do aluno (*prática situada* na perspectiva dos Multiletramentos) é imersão indispensável para que ele não somente se familiarize com o que será estudado, mas também reflita sobre suas próprias experiências, hábitos e interesses, fazendo uso desses conhecimentos e dos *designs* disponíveis nessas práticas, relacionando-os ainda com outros, de espaços culturais variados (ROJO, 2012). Percebe-se que nessas questões de abertura do texto 1 (Figura 3), para proporcionar uma abordagem mais contextual, é adequado ainda que o professor expanda a discussão para que se valorizem imersões dos estudantes que não possuem hábitos e condições de compras que relatam as referidas questões, possibilitando participação ativa daqueles que vivem experiências diversas.

Avista-se também que, ainda na seção de pré-leitura, as atividades 6 e 7 (página à esquerda da Figura 3) bem como o quadrinho azul inserido na parte inferior da página já introduzem o gênero do texto a ser apresentado e as características de uma peça publicitária ou propaganda. As explicações reforçam, de forma antecipada à leitura efetiva do texto, os recursos e modos semióticos que esses gêneros geralmente apresentam (escrita, som, imagem), delegando ao educador a opção de abordar, frisar e concatenar tais recursos e modos no momento de leitura e explicação. Observamos a ausência de perguntas que orientem esse detalhamento por parte do aluno, levando-o a vislumbrar - por si só ou a partir da intervenção docente - a necessidade da integração modal para a compreensão do texto. As perguntas da parte de compreensão textual (*Reading* na página à direita da Figura 3) dirigem-se, em sua maioria, ao conteúdo verbal e, quando se referem aos outros recursos (exemplo: o círculo central em volta do pão), também o fazem para exploração do conteúdo escrito. Ao aliar essa proposta de atividade com a referida habilidade constante na BNCC 9º ano¹⁴, é observado que, conforme indicado na respectiva habilidade, houve identificação

¹³ Em inglês, como consta na peça publicitária: “*Live consciously – Eat deliciously*”.

¹⁴ (EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de

de alguns recursos semióticos dispostos textualmente, no entanto, não se concretiza uma problematização dos potenciais efeitos de sentidos do texto e como ele pode propiciar uma visão crítica em relação ao contexto local e global (enquadramento crítico). As questões dispostas na seção *Let's discuss* (à esquerda da Figura 4) introduzem a discussão numa possível *prática transformada*, fazendo-se ainda necessário que o professor invista num diálogo mais amplo, tentando harmonizar a realidade posta no texto, as práticas vividas pelos educandos e novos conhecimentos adquiridos a partir dos aprendizados daquela proposta de atividade.

O texto 2 (Figura 4) refere-se a uma peça publicitária que visa à conscientização acerca dos riscos do uso do celular no trânsito e, para isso, elabora sua mensagem principal numa sequência de *emojis* no centro da página e, após considerável espaço vazio, em tipografias menores no canto inferior direito, faz um alerta escrito, parcialmente, sobre a forma de uma faixa de pedestre (*Keep your eyes on the road not your phone. Think!*¹⁵). As indagações de pré-leitura abordam o uso cotidiano dos *emojis* nas práticas do educando. Nota-se que, tanto nessa seção quanto na exploração do texto (*Reading*), há atividades voltadas à múltipla escolha e também algumas questões subjetivas que focam a interpretação dos *emojis*, sem, entretanto, investir numa relação causa-efeito dos potenciais significados e *designs* produzidos (*enquadramento crítico* na proposição dos Multiletramentos) nem a aplicação do conhecimento experiencial acerca do assunto no contexto do aluno (*prática transformada*).

Assim, há uma lacuna de perguntas acerca de exemplos do que é problematizado no texto e o que o estudante vivencia, ou seja, da intervenção entre o mundo experiencial, conceitual e crítico. Não se abordam nas questões, por exemplo, a diagramação, a disposição e o tamanho dos *emojis* que ocupam o centro do texto em relação ao espaço vazio disponível no restante da peça publicitária, nem as consequências do uso do celular – que é o enredo principal da sequência dos *emojis* apresentados – ou, até mesmo, do risco de se praticar outras atividades ao mesmo tempo em que se está imerso no mundo virtual, ou seja, ainda faz-se necessário investir nas reflexões que tragam à tona possíveis consequências individuais e sociais referentes à temática explorada. A parte de pós-leitura (*Let's discuss*) tenta concatenar o que foi trabalhado com os novos conhecimentos acerca do gênero (propaganda) emergidos pelo texto, buscando que o discente demonstre sua compreensão e aprendizado, possibilitando, ainda, que ele expresse se há algum comportamento ou configuração diferente após a experiência de aprendizagem vivida.

A BNCC, ao discutir a leitura em língua inglesa, sustenta que as práticas de leitura em inglês “promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem

letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

15 Tradução: *Mantenha seus olhos na estrada, não no seu telefone. Reflita!*

processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.” (BRASIL, 2017, p. 243-244). No entanto, ressaltamos que, para se fomentar uma reflexão crítica/problematização dos temas propostos, é necessário transcender a ideia de *identificar* ou *reconhecer* pistas nos textos, como citam os verbos indicados em diversas habilidades apontadas na Base, “cuja carga semântica denotam menor envolvimento crítico e até mesmo cognitivo por parte dos estudantes” (CHAVES, 2021, p. 11).

Uma abordagem agasalhada pelos Multiletramentos extrapola a identificação de traços, dicas ou aspectos, a fim de se investir em ações como *analisar*, *correlacionar*, *contestar*, *discordar*, *(des) construir*, com o propósito de criar condições de formação de alunos engajados, que enfrentam e buscam soluções para problemas, que avaliam e se autoavaliam criticamente. Assim concluem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ao destacarem que

[...] uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, 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; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

Nessa perspectiva, o exercício didático à luz dos Multiletramentos depreende a superação de alguns pré-conceitos enraizados ao longo da história da educação, dentre eles, de professor-transmissor e aluno-receptor para educandos e educadores *designers*, das concepções de culturas, língua e metodologias, da noção de texto – não mais como unidade autônoma imbuída de significados independentes – e do deslocamento da concepção do LD como planejamento, currículo e conteúdo prontos, como se fossem uma fórmula geral que se adapta a qualquer contexto, para suporte a possíveis práticas que possam propiciar outras discussões para além da normatividade gramatical e homogênea.

4 | CONCLUSÕES

Conhecer as normativas, materiais e políticas que orientam a educação e o trabalho em sala de aula é necessário aos profissionais da educação. Entretanto, esse conhecimento não se constitui – ou, pelo menos, não deveria ser – sinônimo de reprodução ou mera execução sem prévia discussão, análise ou adequações realizadas por parte daqueles que realmente vivem o processo: educadores e alunos. A prática pedagógica é um ato político (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019) e exige atitude reflexiva. Assim, entendemos que a inserção de concepções teóricas e metodológicas na Base, tais como Multiletramentos, é um aspecto positivo e necessário, visto que esta dialoga com perspectivas atuais do que

se espera para o ensino de língua atualmente: diversidade de culturas, aprendizagens, paisagens semióticas, tecnologias, negociação de sentido. No entanto, a BNCC ainda precisa ser desnudada e esmiuçada por aqueles que realmente concretizam as políticas públicas educacionais, posto que, em diversos aspectos, evidencia-se que seus objetivos limitam-se (quando deveriam ir além) à formação para o trabalho e, conseqüentemente, à compreensão da língua estanque como ferramenta de comunicação.

Logo, é importante questionar controvérsias da parte introdutória do texto referente à língua inglesa na Base e sua disposição em conteúdos limitados na seção adiante. Assim, é imprescindível indagar: Além de *identificar*, *reconhecer* e *valorizar*, como é indicado em diversas habilidades expostas na BNCC, em que espaços, situações e momentos poderemos, com os alunos, contestar, modificar, transformar? Em quais práticas discursivas engajaremos os alunos, como sujeitos sociais que são e somos, propiciando a heterogeneidade e a diversidade de vivências culturais, linguísticas, políticas e sociais?

Há uma premissa da qual os profissionais da educação não podem abdicar: reforçar sempre que a educação é uma atividade que se dá na práxis e, inevitavelmente, por vezes, demanda desobediências epistêmicas (MIGNOLO, 2008); logo, ainda que documentos e legislações como a BNCC se teçam de forma obscurecida, num primeiro olhar, é preciso ficar atento e desvelar se o que está regulamentado coaduna-se ou não com uma perspectiva que visa à formação de um aluno agente, negociador de sentido, crítico e consciente. Caso contrário, todo o processo educacional acabará por repetir e reproduzir normas e anseios que representam vozes do poder com ideologias que visam a um aluno ideal voltado à subserviência e à homogeneidade.

Rajagopalan (2019) assevera que a lógica de que um bom currículo acarreta, necessariamente, um bom ensino precisa ser desmantelada, reforçando que “o ensino bem sucedido se dá na prática. Ou seja, não importa o conteúdo que está sendo repassado aos discentes; o que vale é como o conteúdo é trabalhado na sala de aula” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 26). Assim, é necessário debruçar-se e transpor barreiras ao se problematizar currículos elaborados externamente sem interligar a realidade de cada escola e compreender que materiais didáticos prontos, como é o caso dos livros didáticos, não são ditadores da prática, mas sim apoio em todo o processo de ensino e, como tal, vale-se necessariamente da expertise, do conhecimento, da experiência e da sensibilidade do docente ao adequar cada proposta em cada sala de aula. Nenhum documento, norma ou material é completo e esse não deve ser mesmo o propósito de nenhum exercício, processo ou finalidade que envolva a educação, posto que ensinar requer que assumamos como seres conscientes do inacabamento (FREIRE, 1996), contrariando qualquer ideia de completude, homogeneização ou sujeição servil a padrões que não reconhecem a diversidade e emancipação dos alunos ou que não considere uma educação linguística que abra espaços para criatividade e reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em 02 jul. 2021.
- AMORIM, E. K. N.; GOMES, T. E. O ensino de língua inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**. Volume I, número 2, jul-dez, 2020, pág. 417-435. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7932>. Acesso em 02 jul. 2021.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- CHAVES, P. M. Uma base para socialização semiformalizada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/> Acesso em 01 jul. 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Palgrave MacMillan, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- CORREA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do IV COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**. V. 3. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em 30 jun. 2021.
- DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**. V.1, n.48. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255> Acesso em 03 jul. 2021.
- FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. (p.162-181). In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 04 jul. 2021.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 2006.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. *Hanard Educational Review*, 1996, p. 60-92.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D.A. (Org.) **Política Linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. p. 23-39. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 21 set. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608/24000> Acesso em 20 jun. 2021.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **English and more: ensino fundamental, anos finais. 9º ano**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Editora; editora responsável: izaura Valverde. 1. ED. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SANTANA, J. S. KUPSKE, F. F. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v.15, n.5, p. 146-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, M. A. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012

SILVA JÚNIOR, A. F.; FERNÁNDEZ, G. E. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. p. 181-208. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. p. 7-15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Open University Press: New York, [2001] 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente escolar 25, 50, 94, 108, 110, 114, 119, 120, 121, 123, 151

Ansiedade 5, 7, 28, 78, 79

Aprendizagem significativa 114, 124, 152

Arquitetura distribuída 173, 177, 178, 181, 184

Artes visuais 164, 169, 170, 171, 172

Autismo 31, 32, 33, 34, 35, 36

B

Base Nacional Comum Curricular 47, 62, 63, 69, 76, 77, 195

C

Ciberfeminismo 125, 127, 130, 131, 134, 136, 138

Clitoria ternatea 164, 169, 170, 171

Currículo 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 62, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 107, 113, 145, 147, 148, 149

D

Disponibilidade 90, 99, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 184, 185

E

Educação 2, 3, 6, 7, 10, 13, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 120, 122, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 167, 172, 180, 187, 189, 192, 195, 199, 207, 208, 209, 210

Educação de surdo 101, 104, 106

Educação do campo 87, 88, 97, 99

Educação especial 31, 32, 34, 35, 110

EJA 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Elemento lúdico 114, 118

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 164, 167, 168, 171, 173, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210

Ensino de geografia 101, 107, 113

Ensino remoto 1, 3, 6, 7, 9, 17, 18, 45, 46, 48, 50, 51
Ensino superior 14, 15, 17, 19, 89, 101, 124, 154, 210
Epistemología 125, 126, 127, 135, 137
Estrategias de enseñanza 52, 56
Estratégias inovadoras 45
Estratégias pedagógicas 6, 31, 33, 48
Estrés académico 78, 84, 85

F

Formação de professores 31, 32, 33, 35, 36, 108, 109, 210

G

Género 55, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137
Gestão de redes 173
Gestão de serviços 173

I

Inclusão educacional 31, 32, 35, 36
Investigación científica 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60

J

Jogo 33, 35, 71, 72, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 155, 156

L

Língua portuguesa 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 171

M

Monitoramento de datacenter 173
Monitoramento de rede 173
Monitoramento de serviços 173
Motivación 52, 59
Multiletramentos 62, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 77
Multimodalidade 62, 64, 67

P

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 45, 46, 47, 48, 50, 51
Pandemia da Covid-19 1, 3, 8, 18
Pobreza 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 81
Políticas públicas 13, 18, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 66, 75, 88, 96, 98, 99, 194, 195, 208

Prática pedagógica 1, 22, 33, 36, 74, 89, 195, 198

Problemas acadêmicos 78

Problemas educativos 78

Pronera 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100

S

Steam 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

T

Tecnologia 1, 4, 10, 16, 19, 46, 48, 49, 50, 51, 91, 99, 101, 122, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 171, 173, 174, 185

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 125, 133, 134

Tutoría y estrés 78

U

Unipampa 8, 9, 10, 15, 16, 17, 19

Universidade 1, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 36, 37, 62, 87, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 100, 107, 114, 119, 139, 164, 165, 166, 170, 187, 191, 192, 197, 208, 209, 210

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br