

A BNCC SOB A PERSPECTIVA DO (S) LETRAMENTO (S): UMA ANÁLISE DO COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA¹

Mariana Backes Nunes²

Manuela da Silva Alencar de Souza³

Marília dos Santos Lima⁴

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de constantes debates nos últimos anos por ter adquirido caráter prescritivo frente à construção curricular da escola básica, articulando, conseqüentemente, mudanças na própria formação de professores. A sua terceira versão apresentou desafios ainda maiores, sendo alvo de duras críticas, o que firma a necessidade de mantermos vivos diálogos sobre o documento. Assim, o presente trabalho busca analisar mais especificamente o componente Língua Inglesa, presente nos documentos da Base referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, examinando-o em sua integração com o todo da área das linguagens, à luz da teoria dos Novos Estudos de Letramento, proposta por Street (2003), e do conceito de letramento crítico pela perspectiva de Tagata (2017).

Palavras-chave: BNCC. Ensino de Língua Inglesa. Letramento.

Abstract: The National Common Curricular Base (BNCC) has been the subject of constant debates in recent years for having acquired a prescriptive character for the curricular development of the basic school, articulating, consequently, changes to teacher education itself. Its third version presented even greater challenges, being the subject of harsh criticism, establishing the need to keep dialogues on the document alive. Thus, the present work seeks to analyze the English Language component, present in the Base documents referring to Medium School and High School, examining it in relation to its integration with the entire languages field, in the light of the New Literacies Studies, proposed by Street (2003), and the concept of critical literacy from the perspective of Tagata (2017).

Keywords: BNCC. English Language Teaching. Literacy.

¹ Este artigo está vinculado ao grupo de pesquisa CNPq. [A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras](#), sediado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenado pela terceira autora.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, Brasil. Endereço eletrônico: marianabackesnunes@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, Brasil. Endereço eletrônico: profmanuelasouza@gmail.com

⁴ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, Brasil. Endereço eletrônico: lima.mariliasa@yahoo.com.br

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido bastante comentada nos últimos anos devido ao seu caráter prescritivo que mobilizou o país a se adequar às novas orientações. Já em sua terceira edição, a qual sofreu duras críticas em seu processo de composição e aprovação (ALVES, 2018; AGUIAR, 2018), tornou-se marco para reformas na educação básica e na própria formação de professores. Portanto, faz-se de suma importância uma análise detalhada do que esse documento implica no fazer escolar.

Como previsto na Constituição Federal, em seu artigo 210, é necessária a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998). No entanto, apesar de estar garantido constitucionalmente um currículo normativo, houve um longo movimento para chegarmos à Base que hoje temos orquestrada (ALVES, 2018). Já inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), era dividida em Base Nacional Comum (BNC), que se referia à educação básica, e Base Comum Nacional (BCN), documento que tratava da formação de professores. Para auxiliar as equipes escolares nessa fase de transição, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (Ensino Fundamental) e em 2000 (Ensino Médio), que apontavam referenciais de qualidade para a educação brasileira, porém sem possuir caráter de lei⁵.

Foi a partir da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2010 a 2012, que se passou a pensar na construção de uma Base Nacional Comum Curricular. A primeira versão da BNCC foi aprovada em 2015, após a sua discussão em um seminário. Por sua vez, a segunda versão foi aprovada em 2016. Já a terceira versão, a versão vigente, foi aberta a audiências públicas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) antes de ser aprovada, de maneira que pessoas do país inteiro puderam discutir o documento e contribuir para a sua consolidação. Contudo, em meio a discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o documento referente ao Ensino Fundamental foi homologado em 2017, enquanto o texto do Ensino Médio só recebeu aprovação em 2018⁶.

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 14 maio 2019.

⁶ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 14 maio 2019.

Tendo como lema “Educação é a base”, a BNCC como vemos hoje pode ser definida como

(...) um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito⁷.

Possuindo caráter de orientações para aplicação obrigatória, a BNCC deve orientar não somente a preparação curricular dos estados e municípios, como também as políticas de formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a organização das avaliações internas e externas (BRITISH COUNCIL, 2017). Por isso, cabe aos educadores e pesquisadores lerem criticamente o documento para avaliar como seus indicadores podem ser colocados em prática e quais as referências que estão por trás das competências e habilidades indicadas.

O presente trabalho busca, assim, analisar o componente Língua Inglesa prescrito na BNCC do Ensino Fundamental e Médio, examinando-o em sua integração com o todo da área das linguagens, à luz da teoria dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003) e do conceito de letramento crítico (TAGATA, 2017).

Os estudos sobre letramento (s)

O termo letramento passou por inúmeros transformações da década de 70 até os dias atuais e ainda hoje não é possível pensar no conceito de letramento de modo único e previamente definido (BIONDO, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Discorreremos assim, nesta seção, sobre o conceito de letramento, de maneira a entendermos quais são as bases teóricas implicadas na Base Nacional Comum Curricular quando se refere às práticas sociais letradas.

Ainda anterior aos anos 70, o termo letramento (“literacy”) era utilizado em países anglófonos para se referir a métodos instrucionais dedicados a ensinar a decodificação do sistema alfabético de escrita. Nessa mesma época, letramento também servia para designar organizações educacionais não formais relacionadas à educação de adultos analfabetos. No

⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 10 maio 2019.

entanto, ainda não havia nenhuma percepção de que aprender a ler e a escrever englobava mais do que apenas decodificar (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

É no final da década de 70 e início de 80 que a pedagogia crítica de Paulo Freire apresenta uma concepção de letramento mais profunda. Ao dizer que devemos aprender a ler o mundo antes de ler a palavra, para que assim possamos ler a “palavramundo”, Freire (1989) integra uma consciência crítica de mundo via um processo de reflexão e ação através da linguagem. O processo de ler e escrever através de palavras se transformou, então, em aprender a entender o mundo socialmente e culturalmente, de maneira a criar oportunidades iguais para diferentes grupos de pessoas (FREIRE, 1989; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). O conceito de letramento se destacou, então, entre os educadores e linguistas aplicados a partir da década de 80 e, desde então, é estudado por diferentes perspectivas (BIONDO, 2012).

Street (2003), por exemplo, nos apresenta, no final da década de 80, o que chamou de Novos Estudos de Letramento, uma nova perspectiva de olhar o termo letramento, não mais focando na simples aquisição de habilidades, mas olhando através de uma perspectiva maior sobre a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Dessa forma, não mais entendemos o letramento como um fenômeno singular, mas como um fenômeno plural, afinal, diferentes espaços e diferentes épocas, assim como diferentes relações de poder, sugerem múltiplos letramentos (STREET, 2003).

Ao criticar o modelo tradicional de letramento, Street (2003) propõe a distinção deste, que ele chama de modelo autônomo de letramento, do modelo defendido por ele nos Novos Estudos de Letramento, o qual ele intitula de modelo ideológico. Para o autor, o modelo autônomo parte do pressuposto de que o letramento é um produto completo em si mesmo, resultante de uma condição mecânica e não relacionada aos seus contextos de uso. Já no modelo ideológico de letramento, as práticas letradas têm relação direta com a sociedade e, assim, mudam de contexto para contexto, de cultura para cultura, tendo efeitos variados em diferentes condições (STREET, 2003). É importante deixar claro que o diferencial do modelo ideológico de letramento de Street é que ele não se restringe a aspectos educacionais, pois está vinculado ao processo sociocultural como um todo (BIONDO, 2012).

Por conseguinte, tal concepção vê letramento como prática social e não mais uma habilidade técnica e neutra, pois está sempre mergulhada em princípios epistemologicamente construídos. Assim, letramento está sempre situado em um ponto de vista particular que, ou se trata de um ponto de vista dominante, ou de um ponto de vista dominado. Conforme Street (2003),

Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas lidam com leitura e escrita estão elas próprias enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e existência. Também está sempre presente em práticas sociais, como as de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional específico, e os efeitos de aprender que esse letramento em particular dependerá desses contextos específicos⁸ (STREET, 2003, p. 77-78).

Como vimos até então, em uma abordagem sociocultural de letramento, entende-se que letramento é um fenômeno situado, tratando das práticas de leitura e escrita em contextos específicos com fins específicos. Nesse sentido, nos Novos Estudos de Letramento, busca-se entender as diferentes práticas letradas da sociedade contemporânea, bem como compreender como as pessoas se inscrevem nelas, interagindo e construindo identidades sociais. Ao utilizar-se da leitura e da escrita em domínios sociais, os indivíduos não somente codificam e decodificam, mas também são orientados por propósitos comunicativos e afetados pelos diferentes sentidos envolvidos, além de assumirem diferentes posições identitárias (SILVA et al., 2013).

Diferentemente dos países anglófonos, no Brasil os dois modelos de letramento apresentados por Street podem ser diferenciados por dois distintos vocábulos: *alfabetização* e *letramento*. Para Britto (2007), alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição de um sistema convencional de escrita, isto é, se refere ao ensino formal e mecânico de decodificação. Por sua vez, letramento pode ser definido como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem, ou seja, utilizar essas habilidades para realizar tarefas do cotidiano em seus diferentes contextos (BRITTO, 2007). No entanto, os dois processos devem ser vistos como inter-relacionados, como bem especifica Soares (2004, p. 14), pois

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

⁸ Tradução livre: “It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts.”

Em meio a diferentes perspectivas de letramento, é importante levarmos em conta, no ensino de Língua Inglesa, mais especificamente, que nossos alunos não somente possam utilizar as práticas de leitura e escrita como forma de participação social, mas também possam realizar isso com autonomia e consciência crítica.

O ensino da Língua Inglesa e o letramento crítico

Partindo da concepção de *palavramundo* de Freire, Menezes de Souza (2011) nos alerta da importância de preparar os nossos aprendizes para confrontos com diferenças de todas as espécies, indo além do senso comum e de maneiras ingênuas de enxergar o mundo. Segundo o autor, com base em Paulo Freire (2005), podemos ler o mundo por duas vias: a partir das nossas experiências, tomando-as como valores incontestáveis, ou a partir de um saber mais rigoroso e produto de reflexões críticas. Nesta leitura mais crítica, aprendemos a não somente ver o outro, mas também a escutá-lo, já que nossos próprios valores são construídos com base nos discursos de uma coletividade. Igualmente percebemos que a nossa leitura crítica de mundo é fruto da nossa própria percepção deste, percepção que pode ser sempre reinterpretada. Assim, cabe aqui falarmos sobre a importância de proporcionarmos aos nossos alunos um letramento crítico, isto é, reflexões críticas sobre a leitura da *palavramundo*.

Ao investigar os aspectos éticos do ensino de línguas, Tagata (2017, p. 387) defende que o conceito de letramento se torna insuficiente, pois “é preciso adotar uma visão de letramento que privilegie sua natureza social e leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la”, sugerindo, assim, uma abordagem voltada ao letramento crítico. Ao se tratar de alunos da educação básica, crianças, adolescentes e jovens inseridos no mundo globalizado e expostos aos diferentes artefatos midiáticos, é cada vez mais necessário propor atividades de estudos e práticas da língua inglesa mediadas por esses artefatos. Para o professor, torna-se cada vez mais desafiador, e para o aluno, quanto mais a tarefa em língua estrangeira fizer sentido para o mundo do aprendiz juvenil, mais ele terá motivação para continuar aprendendo a língua estrangeira, pois conseguirá percebê-la como algo útil, como uma ferramenta para inserção em espaços de socialização e, posteriormente, como ferramenta de inserção no mercado de trabalho, sendo este último um dos objetivos da formação do Ensino Médio, conforme a BNCC (BRASIL, 2018).

Numa abordagem de letramento crítico, Tagata (2017) acredita ser necessário discutir o conceito de autorreflexividade, segundo Andreotti (2014, p. 36 *apud* TAGATA 2017, p.

391), o qual afirma que a autorreflexividade “equivale à constatação de que o sujeito não é a origem primordial dos significados da linguagem e da cultura, e que suas escolhas nunca são completamente livres e neutras, porém condicionadas pelo contexto social, histórico e cultural em que está inserido”. Assim, um aprendizado voltado ao letramento crítico tem como objetivo instigar reflexões sobre uma realidade situada histórica, social e culturalmente, bem como oportunizar a eles momentos de criticidade em sala de aula, ou seja, momentos para enxergarem a si e ao outro, o outro sujeito a ser lido/ assistido/ percebido/ ouvido. A partir desse contexto, a leitura de mundo do estudante está atrelada às experiências de letramento e às emoções desse aprendiz, experiências carregadas de significados construídos histórico, social e culturalmente.

Segundo o filósofo italiano Vattimo (2004 apud TAGATA, 2017, p.395), vive-se em uma época em que o valor de verdade tem relação com a negociação, o consenso e a participação em ações compartilhadas. Portanto, surge a necessidade, segundo Tagata (2017), de buscar a solidariedade - e não a competitividade -, e a redução de qualquer tipo de violência - e não a afirmação de princípios metafísicos ou modelos científicos de sociedade. Assim, do mesmo modo que Vattimo (2004, p.36 apud TAGATA, 2017, p. 395) sugere a existência de verdades fracas, nas quais a filosofia sugere buscar o sentido da história sob uma ótica menos quantitativa e mais intensamente generalizada, Tagata (2017, p. 395-396) acredita que o inglês poderia se caracterizar como *língua fraca* em três aspectos:

primeiro, por possibilitar o acesso inicial a uma série de discursos provenientes de diferentes países ou comunidades virtuais, de modo a colocar em contato duas ou mais culturas que passariam a se traduzir reciprocamente, cada uma em sua própria língua; segundo, como uma língua passível de apropriação por falantes de outras línguas, que nela inserem seus próprios sotaques e neologismos.[...] Um terceiro aspecto do inglês como *língua fraca* diz respeito à precariedade da comunicação intercultural, marcada pela falta de garantias quanto à inteligibilidade mútua ou à comunicação bem sucedida, pautada na transparência dos significados.

Assim, aos professores de inglês, sugere-se a adoção do conceito de *língua fraca* de Tagata (2017, p. 396), ao invés de *língua franca*, termo comumente utilizado. Para o autor, aceitar tal concepção implica “a impossibilidade de uma língua franca, universal, capaz de representar ou expressar integralmente os anseios de diferentes povos. ” Tal percepção, por parte do professor, implica em conduzir os aprendizes a fazerem a leitura crítica de tudo que os rodeia. Portanto, ao nosso ver, faz-se necessário adotar uma proposta de ensino de línguas atrelada ao letramento crítico.

Procedimentos para a análise dos documentos

Como mencionado na introdução, a BNCC é um documento normativo que tem como objetivo definir as competências a serem exploradas ao longo de todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A sua terceira versão, foco deste trabalho, foi dividida em dois textos. O primeiro, destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologado em 20 de dezembro de 2017; enquanto o segundo texto tem como público-alvo gestores e educadores do Ensino Médio e foi homologado em 14 de dezembro de 2018⁹. Ambos os documentos passaram por audiências públicas até suas versões finais serem concluídas e hoje possuem um papel regulador do ensino, tanto em escolas públicas quanto privadas, o que demonstra a importância de sua análise.

Em relação ao ensino da Língua Inglesa, o documento destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental prevê a Língua Inglesa como disciplina obrigatória para os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), destinando, assim, uma seção específica para a língua em questão dentro da grande área de Linguagens (BRASIL, 2017). Ao passo que, no documento voltado ao Ensino Médio, a Língua Inglesa, apesar de ser considerada disciplina obrigatória, é mencionada somente na introdução da seção da área de Linguagens, não havendo uma descrição detalhada das competências desenvolvidas em cada ano, como o é apresentado para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

No presente trabalho, analisaremos os dois documentos da BNCC com o objetivo de entender como a Língua Inglesa está neles prescrita, considerando as habilidades e as competências frisadas para o seu ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. Para tanto, temos como foco a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, formulada por Street (2003), bem como o conceito de letramento crítico, proposto por Tagata (2017).

O letramento e a BNCC

Tendo em vista a inserção diferenciada do componente da Língua Inglesa nos dois documentos da BNCC, analisaremos, primeiramente, o texto voltado ao Ensino Fundamental, para, por fim, seguir a análise com o texto destinado ao Ensino Médio.

⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 11 maio. 2019.

BNCC, Língua Inglesa e Ensino Fundamental

Apesar de não indicar o seu referencial teórico precisamente, o texto introdutório da BNCC para a seção de Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, se refere várias vezes ao ensino da língua voltado à utilização em práticas sociais, mencionando em alguns trechos o próprio termo letramento. Por exemplo, já no primeiro parágrafo do texto sobre a Língua Inglesa, temos o seguinte trecho:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural (...). Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa (...) (BRASIL, 2018, p. 239).

No presente trecho do documento, apresentam-se os objetivos do ensino do inglês, sendo estes voltados à participação ativa dos estudantes em diferentes situações do mundo social que necessitam deste conhecimento, de maneira a ampliar os seus horizontes em meio a um mundo globalizado através dos saberes linguísticos.

Mais à frente no texto, os autores defendem que o próprio termo letramento não deve ser visto em seu sentido restrito, mas sim, como um fenômeno plural e multifacetado, como defendido por Street (2003). Para tanto, é utilizado o conceito de *multiletramentos*, termo proposto pelo grupo Nova Londres (ROJO, 2015) para englobar a diversidade cultural própria do mundo globalizado e a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na significação, como descrito no seguinte trecho da BNCC (2017, p. 240):

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital - no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação - que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

Considerando essa diversidade cultural, a BNCC, então, apresenta que o ensino da Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, possui um caráter formativo, com o

objetivo de levar aos estudantes uma “educação linguística, consciente e crítica” (BRASIL, 2017, p. 239), tendo em vista a função social e política que envolve a língua. Hoje falada em diferentes países, não somente os que a têm como língua oficial, a Língua Inglesa possui status de *língua franca*, status que também deve ser levado em conta em seu ensino. Assim, a proposta da BNCC para a Língua Inglesa nesta fase, é entendê-la não como língua própria daquele que é “estrangeiro”, mas também como parte da vida do aprendiz, que irá legitimar os diferentes usos da língua realizados por falantes do mundo inteiro, incluindo o seu. Do nosso ponto de vista, tal aspecto será melhor entendido a partir do termo “língua fraca”, defendido por Tagata (2017), do que o próprio conceito de *língua franca* tão marcado no documento.

Logo, a BNCC entende que, ao conceber 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. 240). Busca-se, dessa forma, romper com os paradigmas de “certo” e “errado”, bem como a concepção de “modelo ideal” de falante como o nativo, pois não mais se almeja tal padrão de proficiência linguística, mas sim, pretende-se oportunizar a construção de repertórios linguísticos, tendo como única condição a inteligibilidade na interação social. Isto é, propõe-se que o estudo da língua e das práticas de leitura e escrita seja realizado de forma contextualizada e semelhante ao real, para que os alunos possam transitar por diferentes situações e contextos com autonomia e criticidade.

Para tanto, o componente Língua Inglesa no Ensino Fundamental é estruturado curricularmente pelos seguintes eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Ao descrever cada eixo organizador, o documento impõe a importância de se considerar as práticas sociais a partir dos diferentes eixos, para que, assim, o aprendizado da língua esteja relacionado com as atividades cotidianas do aprendiz. Vejamos, como exemplo, a descrição do eixo Oralidade:

O eixo **Oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso real da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face - tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras -, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus ‘modos particulares de falar a língua’, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados (BRASIL, 2017, p. 241).

Na descrição do eixo Oralidade, vemos que é de suma importância, no ensino da Língua Inglesa, considerarmos o uso real da língua em situações sociais diversas, em que o falante precisa negociar sentidos com seus interlocutores. Da mesma forma, o indivíduo acaba por moldar, no momento da interação, a sua identidade como falante, dependendo da situação de comunicação e do gênero textual empregado, como já havia discutido Silva et al (2013) dentro da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento.

Da mesma forma ocorre no eixo Leitura, que menciona o papel dos diferentes campos de atuação das práticas letradas, que, por sua vez, indicarão os sentidos do texto conforme o seu contexto de produção. A leitura de gêneros híbridos também é destacada na BNCC, já que estes são potencializados pelas mídias digitais e estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia. Essas linguagens acarretarão em variados modos e objetivos de leitura, devendo ser explorados e vivenciados na escola de maneira crítica e participativa. Assim,

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2017, p. 242).

Com o objetivo de promover “uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2017, p. 243), a BNCC indica que a Escrita deve passar por um processo de planejamento-produção-revisão, em que são avaliadas questões relacionadas ao objetivo do texto, aos seus possíveis leitores e ao suporte no qual será circulado, indicando a sua relação com as produções do mundo real. Todo esse processo nos remete a um protagonismo por parte do aluno que se torna autor de um texto com finalidade para além dos muros da escola.

Por fim, não diferente dos eixos anteriores, o eixo Conhecimentos Linguísticos tem como objetivo a análise e reflexão da língua em contexto, articulado aos eixos da Leitura, Oralidade e Escrita. Por isso, é salientado, no decorrer dos referenciais teóricos, que os cinco eixos devem ser trabalhados em consonância, como bem definido na citação abaixo:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características

específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos e gramaticais, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2017, p. 201).

No entanto, apesar de defender a inter-relação entre os eixos apresentados, com a pretensão de aproximar a linguagem empregada no dia a dia do contexto formal, essa postura não é mantida na organização das competências e habilidades preconizadas para cada ano do Ensino Fundamental, como veremos a seguir.

Competências e habilidades para a compreensão da Língua Inglesa preconizadas para o Ensino Fundamental

O componente Língua Inglesa no documento da BNCC voltado ao Ensino Fundamental destina competências específicas para a disciplina nesta fase de modo geral, além de descrever o que chamou de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” para cada ano, do 6º ao 9º ano, e conforme cada eixo mencionado anteriormente. Em relação às competências específicas do componente como um todo para o Ensino Fundamental, mantém-se o foco no estudo das “práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 244), buscando sempre ver a língua inglesa de maneira ampla como língua que permite o intercâmbio de culturas, principalmente em um mundo globalizado. Comunicar-se através de outras linguagens ou linguagens híbridas é novamente destacado como uma competência essencial para se deslocar por diferentes campos de atuação em nossa sociedade, demonstrando, assim, o seguimento da Base até então com a concepção de multiletramentos. A importância de ensinar a partir dos usos reais da língua, ou seja, a partir de práticas letradas e gêneros textuais existentes em nosso cotidiano, também é um dos pontos preconizados nas competências específicas, como fica claro no trecho abaixo:

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. 244).

No entanto, parece-nos que tal alinhamento entre referencial teórico e descrição de competências e habilidades se encerra nesta parte, pois a apresentação dos elementos que compõem cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental aparece de forma descontextualizada, sem haver necessariamente uma inter-relação entre os eixos organizadores. Por exemplo, ao afirmar, na introdução da seção de Língua Inglesa, que os conteúdos voltados à reflexão linguística estariam relacionados com os eixos de Leitura, Escrita e Oralidade, passa-se a ideia de que tais elementos estariam inseridos de maneira intrínseca nos outros componentes para que, assim, possam fazer sentido para a vida real do aluno; no entanto, não é o que acontece. Cada eixo é descrito separadamente, nem sempre em consonância com os outros, como fica claro na apresentação abaixo do eixo Conhecimentos Linguísticos construído para o 6º ano, citados em forma de listagem de conteúdo.

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS - Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical		(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia		(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)		(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo		(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo ('s)		(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos		(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

Figura 1 - Eixo Conhecimentos Linguísticos destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental no componente Língua Inglesa

Fonte: BRASIL, 2017, p. 248-249.

A utilização do termo “unidade temática” para descrever elementos tais como “estudo do léxico”, “gramática”, ou ainda em outros eixos, “interação discursiva” e “atitudes e disposições favoráveis ao leitor”, não nos parece ser inteiramente adequada. O termo “unidade temática” nos remete a temas relacionados ao dia a dia do falante que envolve práticas letradas, tais como “organização de rotina de trabalho”, “debate sobre o meio ambiente”, “campanhas em prol da comunidade”, entre outras sugestões. Ao denominar “gramática” como unidade temática, a BNCC contradiz o que defende em suas referências, pois coloca em

evidência aspectos que mantêm o modelo autônomo de letramento questionado por Street (2003). Vemos, então, que a própria divisão dos eixos organizadores não favorece o estudo da língua voltado às práticas sociais, pois acaba por segmentar em caixas elementos que deveriam ser vistos em contexto, e não de forma isolada, tais como Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

Como apontado pela leitura crítica da Base realizada pelo British Council (2017), na segunda versão da BNCC publicada em 2016, eram orientadas 32 habilidades para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, enquanto na terceira edição são prescritas 88 habilidades. O grande problema neste caso não é o número de habilidades descritas, mas sim, que essas habilidades não são expostas com nitidez ou, ainda, são repetidas inúmeras vezes, não fornecendo uma progressão clara entre um ano e outro. Além disso, essas orientações não deixam margem para que sejam trabalhados aspectos locais próximos do aluno, o que deveria acontecer em um ensino pautado no desenvolvimento de um letramento crítico. Assim, a multiplicidade de expectativas esperadas do Ensino Fundamental não apresenta clareza em suas definições e pode acabar por confundir o leitor/professor mais do que orientar.

BNCC, Língua Inglesa e Ensino Médio

A BNCC do Ensino Médio está organizada de forma a dar continuidade às propostas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, as quais estão centradas no desenvolvimento de competências e orientadas pelo princípio da educação integral (BNCC, 2018). Assim, objetivando atender tais propostas e o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional, o documento adota uma postura flexível quanto à organização curricular com vistas a atender as diferenças locais e de interesse dos estudantes (BNCC, 2018). Para isso, as competências gerais da educação básica para o Ensino Médio estão divididas em quatro áreas do conhecimento e por itinerários formativos. As áreas do conhecimento, segundo a BNCC, foram estabelecidas não com o intuito de excluir componentes curriculares construídos historicamente, mas com o objetivo de compreender a atual sociedade complexa em que vivemos e de poder atuar nela (BNCC, 2018).

A seguir, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes

linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

De maneira geral, o foco da BNCC no Ensino Médio está no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais que possam perpassar diferentes atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Para isso, o documento define as competências e habilidades nas diferentes áreas, que possibilitem ao estudante uma formação integrada entre as áreas e que permitam a ele:

[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho[...] (BRASIL, 2018, p. 475).

Para a BNCC, portanto, a abordagem do ensino a partir dos novos letramentos e dos multiletramentos tem papel primordial na formação dos jovens, pois possibilita a sua inserção nos diversos espaços da sociedade, sejam eles educativos ou profissionais. Também é necessário salientar que o docente precisa considerar, em seu contexto escolar, o ensino para adolescentes, jovens e adultos advindos dos mais diferentes contextos culturais e socioeconômicos, mas que são expostos igualmente a uma transformação social e tecnológica que os atinge diretamente. Isso acontece porque estão na fase da vida em que a escolha profissional e a manutenção no mercado de trabalho lhes são exigidas, contudo não são mais tão previsíveis como eram há algumas décadas; elas tendem a ser cada vez mais incertas, devido aos avanços e transformações já incorporados pela sociedade. Com vistas a atender a essas necessidades juvenis, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 476) orienta que, “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”. Assim, conforme as DCNEM/2018, a BNCC (BRASIL, 2018) preconiza que tais currículos e propostas pedagógicas devem contemplar estudos e práticas da língua inglesa, sem que haja prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento. Portanto, entende-se a língua inglesa como um componente mediador de integração e articulação entre as áreas do conhecimento, pois ela possibilita, ao estudante do Ensino Médio, o acesso às diferentes fontes de informação midiáticas (local e global) veiculadas nesse idioma.

Vejamos o que diz a BNCC sobre a Língua Inglesa no Ensino Médio:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 484).

Da forma como a Língua Inglesa é concebida no documento, como “língua de caráter global” compreende-se a importância do acesso às suas diversas manifestações e da necessidade de respeito às suas variedades linguísticas presentes no mundo. Mas também deve-se compreender que o conceito de *língua franca*, cujo papel é defendido pela BNCC, precisa ser recriado pelo professor de Língua Inglesa à medida que ele compreende que não é possível uma língua universal, como já mencionado anteriormente, capaz de representar as diferentes culturas e os desejos de diferentes povos (TAGATA, 2017, p. 396). Ao mesmo tempo, o professor de Língua Inglesa deve considerar, em sua prática, todas as formas legítimas de manifestação dessa língua global e formar um aluno crítico quanto aos usos e modelos já padronizados de aprendizagem dessa língua. Sugere-se, portanto, ao professor de Língua Inglesa, uma prática voltada ao respeito às demais variedades da língua inseridas nas diferentes culturas, proporcionando aos seus alunos espaços de discussão e de posicionamento crítico, por meio de divulgação, por exemplo, de gêneros digitais emergentes que dominam tão bem, como *podcasts* e *videocasts*, entre outros. Nesta perspectiva, o aluno pode se ver e ouvir como falante legítimo de uma variedade da língua que não seja a do tipo idealizada, por exemplo, do falante nativo norte-americano. Por isso, reafirmamos a necessidade de o professor de Língua Inglesa adotar uma proposta de ensino de línguas atrelada ao letramento crítico.

Assim, os Novos Estudos de Letramento tornam-se base teórica fundamental para os estudos e práticas de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, já que eles englobam o desenvolvimento crítico do estudante nas diferentes áreas do conhecimento, como pode ser confirmado pelo seguinte trecho:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração

desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (BRASIL, 2018, p.484-485).

Dessa forma, a Base vem corroborar com documentos anteriores, como o exposto há treze anos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)¹⁰, em que as teorias do letramento foram discutidas amplamente, inclusive com exemplos de atividades que visam ao desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Salientando, porém, que os Novos Estudos de Letramento, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 116), não vieram para anular os anteriores, pois de acordo com o documento,

[...] as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. [...] O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Vejamos a seguir, então, uma análise das competências e habilidades mobilizadas pela Base em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Competências e habilidades para a compreensão de línguas preconizadas para o Ensino Médio

No Ensino Médio, as competências para o ensino de línguas não foram apresentadas separadamente por séries nem por componentes, como o foram no documento da BNCC para o Ensino Fundamental. Tais competências foram definidas de maneira geral como uma das sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ao apresentar as competências, a BNCC apresentou o componente Língua Portuguesa detalhadamente, ao passo que desconsiderou as competências específicas dos demais componentes curriculares da área, também construídos historicamente, cujas competências e habilidades específicas também devem ser consideradas. Porém, o documento afirma ter considerado os saberes construídos historicamente e define que a competência de número quatro, específica para a compreensão de línguas é:

¹⁰ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação, após discussões realizadas em seminários ocorridos em 2004, com presença de técnicos das secretarias estaduais de ensino e de professores do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>. Acesso em 06 out. 2019.

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 494).

De fato, a competência número quatro engloba as prerrogativas para a aprendizagem de qualquer língua, no entanto, para a compreensão de línguas estrangeiras, é necessário considerar outros fatores, como os de ordem cognitiva, o respeito aos estilos de aprendizagem dos estudantes e variáveis de ordem afetiva, cujas pesquisas têm crescido nos últimos anos e apresentado resultados consideráveis sobre os possíveis motivos do insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando trata das habilidades específicas para a compreensão de línguas (BNCC, 2018, p. 494), o documento prevê o seguinte:

HABILIDADES
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Figura 2 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

Fonte: BRASIL, 2018, p. 494.

Embora a habilidade específica para a Língua Inglesa tenha sido abordada de maneira bastante ampla, percebe-se que o documento não detalhou as habilidades específicas para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao apresentar as competências e habilidades para a aprendizagem de línguas, a Base pressupõe que os processos de ensino e aprendizagem de

língua materna e de língua estrangeira são os mesmos, não abarcando as suas especificidades. Seria produtivo que o documento contemplasse não só os aspectos elencados, como também apresentasse exemplos de planejamentos, tais como os apresentados nas OCEM, para que o professor possa ter um referencial prático do que é promovido na Base, de maneira a ter maior confiança ao lidar com desafios cotidianos oriundos da cultura digital e das novas formas de aprendizagem da geração de adolescentes e jovens do século XXI. Tal exemplificação seria importante não apenas no documento voltado ao Ensino Médio, como também nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente devido ao objetivo do documento de ser norteador da formação de professores.

Aqui cabe-nos salientar, de forma mais contundente, que, para que nossos professores possam desenvolver uma prática de ensino de línguas a partir dos Novos Estudos de Letramento, dos multiletramentos e do letramento crítico, faz-se necessária a oferta de formação docente sob essas novas perspectivas, nas quais os vários usos das mídias digitais em seus respectivos contextos precisam ser dominados pelo professor. A formação continuada é igualmente importante, pois é extremamente necessário que os professores possam refletir mais rigorosamente sobre a sua prática, levando em conta esses novos conceitos e o que a Base aqui nos oferta, afinal, em um mundo tecnológico é preciso estar sempre em constante transformação. Como bem destacam Bergamann e Bezerra (2018), somente a formação continuada daria conta do caráter efêmero das tecnologias digitais e, conseqüentemente, dos letramentos provenientes dessas. Assim, o próprio professor tem a oportunidade de encontrar os seus próprios meios de ensinar em um mundo tão plural e complexo como o atual.

Considerações

Vimos, no decorrer do trabalho, que não mais entendemos o letramento como um fenômeno singular, mas como um fenômeno plural, afinal, diferentes espaços e diferentes épocas, assim como diferentes relações de poder, sugerem múltiplos letramentos (STREET, 2003). Faz-se necessário considerar o modelo ideológico de letramento, no qual as práticas letradas têm relação direta com a sociedade e, assim, mudam de contexto para contexto, de cultura para cultura, tendo efeitos variados em diferentes condições (STREET, 2003), lembrando que o diferencial do modelo ideológico de letramento de Street é que ele não se restringe a aspectos educacionais, pois está vinculado ao processo sociocultural como um todo (BIONDO, 2012). Portanto, desenvolver uma prática do ensino de Língua Inglesa sob a

perspectiva dos Novos Estudos de Letramento é compreender não só as diferentes práticas letradas da sociedade contemporânea, como também o modo como as pessoas se inscrevem nelas, interagindo e construindo identidades sociais.

Além disso, acreditamos que a apropriação da concepção de ensino de Língua Inglesa a partir da abordagem do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2016; TAGATA, 2017) levará o docente a direcionar os alunos à reflexão sobre a realidade situada histórica, social e culturalmente, oportunizando-lhes momentos de criticidade em sala de aula, ou seja, momentos para enxergarem a si e ao outro, o outro sujeito a ser lido, assistido, percebido e ouvido. A partir desse contexto, a leitura de mundo do estudante está atrelada às experiências de letramento e às emoções desse aprendiz, experiências carregadas de significados construídos no social. É igualmente importante salientar que o mundo tecnológico nos leva também a ver o ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2015), que engloba o multiculturalismo e a multimodalidade, exigindo atenção à formação de docentes com vistas a dominarem o uso das mídias digitais em que a Língua Inglesa é a mediadora das interações.

Assim, verifica-se que a BNCC possui avanços significativos à medida que considera as atuais concepções de letramento para o ensino de línguas. Contudo, identificamos uma lacuna entre a base teórica defendida em sua introdução e as metodologias a serem adotadas pelo professor para o desenvolvimento das competências e habilidades de Língua Inglesa, especialmente para o Ensino Médio, cujas competências e habilidades foram descritas de maneira geral sem a preocupação de fazer a distinção necessária entre as mesmas para o ensino de língua materna e o de língua estrangeira. Quanto ao Ensino Fundamental, parece-nos que, além de faltar certa coerência entre a teoria e as competências descritas, omitiu-se, na construção do currículo ano após ano, uma compreensão mais clara sobre como funciona a escola básica, considerando que cada contexto apresenta pormenores diferentes que precisam ser atendidos, não existindo escolas ideais.

Por último, deixamos aqui um apelo para que a edição vigente da Base movimente maiores discussões, além da aqui proposta, para que possamos entender a extensão da sua importância, bem como traçar futuros caminhos a partir dos seus pontos positivos, não deixando de olhar com profundidade aquilo que ainda nos incomoda.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 44-48.
- BERGMANN, J. C. F; BEZERRA, M. G. Apropriação, integração e práxis das tecnologias digitais pelo professor de língua estrangeira em formação continuada. *REVELLI*, v.10, n.3, set. 2018, p. 19 - 35.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Linguagens e suas Tecnologias. Brasília, MEC. 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC. 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília, MEC. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 13.415/2017, de 13 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 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BRITISH COUNCIL. *Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC*. Componente Língua Inglesa. British Council, nov. 2017. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc_-_v7_final_0.pdf.

Acesso em 11 maio 2019.

BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático *Por uma vida melhor* e os estudos do (s) letramento (s). *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan. /jun., 2012.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, jan. /abr. 2007, p. 24-30.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. From 'Reading' to 'New' Literacies. In: ____ *New Literacies*. Everyday practices and classroom learning. Maidenhead, UK: Open University Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A. (Org.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, p.128-140, 2011.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.