

ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Harumi Vitoria Fukuchima (POSLLI/UEG)¹

Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)²

Resumo: Este trabalho visa refletir sobre diretrizes e competências para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental em escolas de educação básica no Estado de Goiás, estabelecidas pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO/Goiás, 2019). Nessa direção, temos como objetivo geral investigar em que sentido as diretrizes do DC-GO favorecem a integração de práticas de letramento crítico no ensino de língua inglesa. Mais especificamente, discutir se as diretrizes ampliam as possibilidades de uma educação linguística voltada para a promoção de agência e cidadania crítica e participativa das/os discentes na comunidade em que vivem. A fundamentação teórica baseia-se em autoras e autores como, por exemplo, Mary Kalantzis, Bill Cope, Walkyria Monte Mór, Roxane Rojo e Paulo Freire, tendo em vista suas teorizações acerca de uma educação que promova agência, criticidade e justiça social. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que segue procedimentos da análise documental. Dentre os resultados, percebemos que apesar de haver uma proposta de mudança na prática educacional com o intuito de integrar os letramentos, vários aspectos dificultam o desenvolvimento de letramentos críticos, como, por exemplo, a delimitação e a quantidade de conteúdos e habilidades estabelecida pelo documento, conforme já discutido em Lima Neto (2023).

Palavras-chave: Letramentos. Ensino de línguas. Perspectivas críticas.

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2015 e 2017, o Ministério da Educação (MEC) delimitou conteúdos essenciais para a formação dos alunos nas etapas educacionais que abrangem desde os anos iniciais até os finais da escolarização, passando por revisões até a publicação final do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde então, este documento tornou-se uma referência obrigatória para todos os currículos escolares, tanto no ensino público quanto no privado, exigindo das esferas estadual e municipal a elaboração dos documentos curriculares adaptados à ele, que 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

¹ Graduada em Letras/ Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Discente do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: harumivf@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: cristiane.lobes@ueg.br

Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 07).

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado 2019 (DC-GO) foi implementado em decorrência da homologação da própria BNCC. Por isso, ambos descrevem as competências e habilidades gerais ao longo do percurso escolar, que são divididas em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com o DC-GO, essas competências gerais se articulam como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerados o alicerce das competências específicas tanto de área, quanto de componentes. Embora mantenha a mesma organização estrutural, o DC-GO evidencia que as alterações no documento o diferenciam da BNCC, tornando-o superior ao anterior.

O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a Goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (Goiás, 2018, p. 43).

Ao mencionar “ir além da BNCC”, o documento se refere a um currículo que o compreende enquanto “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais” (Goiás, 2018, p. 43). A esse respeito, a proposta do DC-GO parece alinhar-se a pressupostos dos letramentos. Segundo Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020), os letramentos assumem um papel central para o alcance desses objetivos educacionais. Segundo os autores, pela perspectiva dos letramentos,

a educação pode ser entendida como elemento-chave de oportunidade social, ainda que as escalas de oportunidade sejam, muitas vezes, distribuídas desigualmente. Daí a necessidade de lutar por equidade, que constitui um valor fundamental em sociedades justas, um princípio que exige oportunidades equivalentes que devem estar disponíveis a todos(as), independentemente de sua origem social, étnico-racial e/ou cultural. A educação, nesse sentido, pode ter como objetivo mais ambicioso o de contribuir para combater as desigualdades (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 60).

A escolha por relacionar propostas dos letramentos a competências previstas pelos documentos oficiais surge a partir da necessidade de uma melhor compreensão sobre os letramentos nas práticas pedagógicas. Daniel Ferraz (2018, p. 66) aponta que muitos confundem

as novas tecnologias como sinônimos dos letramentos, ou até mesmo como uma metodologia de ensino, enquanto, na verdade, trata-se de um conceito multifacetado proveniente das mudanças sociais trazidas para o campo educacional. Com isso, inferimos que nem sempre trabalhamos as competências e habilidades apresentadas nos documentos oficiais, conforme o que é proposto pelos letramentos, por não atribuir à educação “a responsabilidade fundamental de fornecer aos aprendizes os elementos efetivos para a construção de significados, o que está na base do conceito de letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 66).

Tendo em vista estas questões, este estudo tem como objetivo promover reflexões sobre as práticas de letramento previstas em habilidades e competências do documento DC-GO, como também apontar possíveis lacunas em relação às propostas do letramento, fornecendo reflexões sobre o ensino de língua inglesa vigente e considerando melhorias para uma formação que vise o desenvolvimento da consciência crítica nos alunos a partir de um ensino construtivo, ou seja, “tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (Rojo, 2009, p. 23).

LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Com a ascensão das novas tecnologias, surge um novo mundo que, embora encantador para nossos alunos, é desafiador para nossas escolas. Criar estratégias para trazer todo esse mundo imagético, colorido e informativo para as salas de aula exige um rompimento com práticas tradicionais de ensino de línguas. As propostas de letramento surgem como uma abordagem pedagógica que tem por intuito “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças” (Rojo, 2009. p. 89).

Embora o termo “letramentos” tenha surgido nos estudos do Grupo de Nova Londres na década 1990, pensadores, como Paulo Freire, já vislumbravam uma educação por ele denominada libertadora e problematizadora. Uma educação que rompesse com o que ele denominou de “educação bancária”, na qual os conhecimentos são transferidos de forma vertical e nunca linear. Para o autor,

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado e apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 19).

Freire foi defensor de uma prática pedagógica que respeitasse as histórias de vida e saberes de cada um, onde a troca de experiências servisse para o amadurecimento dos educandos, tornando-os cidadãos mais críticos e inalienáveis. De acordo com o autor, essa prática é capaz de tornar os alunos mais conscientes do seu papel na luta para a mudança da realidade, o que está fortemente ligado às propostas dos letramentos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apontam que a base do conceito de letramentos está na responsabilidade fundamental da educação em fornecer elementos efetivos para a construção de significados a partir de práticas voltadas para o social e para a criticidade. Os autores afirmam que precisamos “de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 66).

Embora o conceito de letramentos seja amplo e de diferentes interpretações, podemos perceber que tem suas raízes nas práticas sociais e culturais, nas histórias de vida e no conhecimento de cada um. Para Bruno dos Santos Joaquim (2023),

ser letrado implica não só dominar habilidades para decodificar um sistema de escrita, mas também um conjunto de valores, crenças e práticas indispensáveis para que os sujeitos atuem em determinados contextos inseridos em discursos sociais específicos (Joaquim, 2023, p.11).

O autor ainda apresenta que as práticas de letramento são de fundamental importância para a constituição da identidade de cada um, por meio das dinâmicas discursivas e que passam, nesse sentido, “a constituir uma nova agenda: conhecer as vozes construídas na exclusão e denunciar as múltiplas formas de silenciamento” (Joaquim, 2023, p. 11).

Ao explicar o vocábulo letramentos, palavra originada do inglês “literacy”, Magda Soares (1998, p. 17) faz uma comparação com o termo inicialmente utilizado para representar o domínio da leitura e escrita, que é “alfabetismo”. Segundo a autora, de acordo com a realidade social em que vivemos, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento”. Na sequência, a autora diz

que, devido à complexidade que envolve o “ser letrado”, uma única definição do termo seria impossível.

Toda a complexidade por trás de um conceito para o termo “letramentos” gera confusões em relação à sua interpretação. Muitas pessoas confundem as novas tecnologias de informação e comunicação com as propostas do letramento, embora realmente estejam totalmente vinculadas à sua metodologia. Daniel Ferraz (2018) cita que, para algumas pessoas, o termo “letramentos” não passa de mais uma palavra voltada para o mercado do ensino de línguas. Ao mesmo tempo traz alguns questionamentos sobre o intuito por trás do desejo da inclusão das tecnologias digitais nas nossas salas de aula, trazendo uma importante reflexão sobre a educação linguística e inclusão.

A pressão para tecnologizar as escolas (implementando laboratórios de informática ou obrigando os pais a comprar tablets para seus filhos), as práticas pedagógicas (forçando os professores a usar tecnologias digitais em suas aulas, independentemente da necessidade) e os currículos (novos documentos oficiais e a reforma das licenciaturas), tem gerado discussões e pesquisas acadêmicas bem como transformações sociais (Ferraz, 2018, p. 64).

Diante do contexto educacional atual, percebemos que o Governo do Estado de Goiás tem adquirido laboratórios móveis para as escolas públicas, além de fornecer *chromebooks* aos alunos das séries finais de cada etapa, ou seja, dos nonos anos às turmas do ensino médio, com o intuito de trazer tecnologias da informação e comunicação às salas de aula. No entanto, é preciso que as práticas docentes estejam alinhadas às propostas do letramento para o alcance das habilidades e competências linguísticas previstas nas diretrizes curriculares. Nos dizeres de Barbra Sabota (2018),

Para que as mudanças necessárias cheguem à sala de aula é importante investir em mudanças também na formação de professores, universitária e continuada, a fim de multiplicarmos os espaços de diálogos que levem a transformações de atitudes docentes. Essa não é uma fórmula de sucesso, mas tenho visto este modo de agir e pensar como uma alternativa capaz de favorecer que seja oferecida nas escolas uma educação linguística mais próxima de gerar mudanças sociais. Modo esse capaz de reforçar práticas estruturalistas que enchem os quadros das escolas, mas que preenchem os corações e libertem os pensamentos das pessoas (Sabota, 2018, p. 68).

A adoção de práticas dos letramentos no ensino de língua inglesa reflete uma resposta essencial que rompe com métodos tradicionais de ensino. Ao mesmo tempo, também nos ensina que as práticas do letramento estão, além das tecnologias digitais, nas nossas vidas, nas nossas interações, na nossa sociedade e nos nossos conhecimentos. Trabalhar com letramentos é fazer

com que os estudantes se tornem cada vez mais críticos e participativos, e é papel das instituições de ensino oportunizá-los a participar ativamente da vida em sociedade. Nas palavras de Rojo (2009, p.107), é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

A PROPOSTA DOS LETRAMENTOS NO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS

Iniciado em 2018 e tendo por alicerce a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular para Goiás – Ampliado foi elaborado com o apoio de vários profissionais da área da educação de diversas partes do Estado de Goiás, com o intuito de delinear as aprendizagens essenciais para as crianças que compõem a educação básica. Conforme descrito em suas diretrizes, o documento:

aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana, sendo um instrumento indispensável para todos os gestores estaduais, municipais, escolares e profissionais da educação em geral na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas, projetos políticos pedagógicos e planos de aula que configuram-se como documentos que estão diretamente conectados uns aos outros e todos imbricados ao DC-GO (Goiás, 2018, p. 44).

O documento é dividido pelas quatro áreas de conhecimento e componentes curriculares, sendo regido pelas dez competências gerais que envolvem todos os anos da educação básica, estando estruturado em três volumes distintos: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais. Além disso, apresenta as competências específicas para cada área do conhecimento e, ao apresentar as habilidades, as áreas de conhecimento são divididas em seus componentes curriculares.

Com relação à estrutura curricular para Língua Inglesa no DC-GO, o documento se estrutura por eixos, sendo eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Esses eixos “estão intrinsecamente ligados às práticas sociais de uso da língua e são trabalhados no contexto escolar por meio de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que objetivam alcançar as competências específicas das Linguagens, do componente curricular em pauta” (Goiás, 2018, p. 201). O quadro curricular de cada disciplina é dividido por séries, sendo cada bimestre denominado “Bloco”. Esses blocos são divididos em: Eixos; Unidade Temática; Objeto de conhecimento; e, Habilidades. Nos conhecimentos linguísticos, os conteúdos são apresentados em tópicos, sendo:

- 6º ano: *Simple Present* e *Present Continuous*, *Imperative*, *Pronouns*.
- 7º ano: *Simple Past* e *Past Continuous*, *Modal verbs Can*, *Could*.
- 8º ano: *Simple Future* e *Going to*.
- 9º ano: *Linking words*, Elementos de persuasão e argumentação.

De acordo com Walkyria Monte Mór (2020), vários autores criticam este tipo de metodologia que promove a educação reprodutiva ao invés do desenvolvimento de uma mente criativa, pois o conhecimento é adquirido de forma fragmentada e projetada em uma escala estabelecida anteriormente, com níveis de complexidade que avançam de forma gradativa.

No ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, o princípio da redução é percebido no planejamento das unidades gramaticais, por meio de livros e aulas; a classificação é observada nas aulas iniciais e na sequência do que deve ser ensinado. Muito frequentemente, o verbo *To Be* é a lição inicial, seguido pelo *Present Continuous (...ing)*, o *Present Simple (do/does)*, *Future* com '*going to*', *Simple Past Tense (did; verbos regulares e irregulares)* e assim por diante (Monte Mór, 2009, p. 181).

Nessa mesma perspectiva, Fernanda Coelho Liberali (2018, p. 22) apresenta a necessidade da reflexão sobre a intenção da atividade proposta. Segundo a autora, é preciso refletir sobre as regras, a comunidade, os diferentes sujeitos, nos papéis que os sujeitos assumirão, no objeto em construção e, fundamentalmente, nos instrumentos mais adequados ao contexto. Embora o documento em análise afirme que a perspectiva do letramento possibilita novos olhares e novos saberes a partir da ampliação do conhecimento do mundo, onde a leitura e a escrita passam a ter significado na vida dos alunos, o que podemos perceber são conteúdos reduzidos e fragmentados que não promovem o alcance do objetivo principal da proposta dos letramentos, que é a formação de uma consciência crítica nos educandos. No que se refere ao ensino de língua inglesa, o documento traz:

Podem contribuir, nesse intento, as teorizações dos novos letramentos, ou seja, dos letramentos críticos, dos multiletramentos, dos letramentos digitais e da multimodalidade, nos quais são propostas práticas educacionais contextualizadas que se voltam não para o uso mecânico de ferramentas digitais para o estudo da língua, mas para os aspectos cognitivos, sociais e políticos presentes no trabalho realizado em ambientes digitais e para a análise e avaliação críticas dos conteúdos disponíveis (Goiás, 2018, p. 200).

Luiz Martins de Lima Neto (2023) nos apresenta que ainda resta a autonomia do professor para atuar no micro da prática pedagógica cotidiana. Mesmo o documento sendo obrigatório, “ainda podemos exercer uma autonomia relativa para atuarmos segundo as nossas

formações, nossas ideologias e os nossos conhecimentos praxiológicos, os quais desenvolvemos durante as nossas jornadas profissionais e pessoais”. (Lima Neto, 2023, p.112).

De acordo com o previsto no DC-GO, os componentes que compõem a área devem proporcionar uma reflexão sobre a diversidade de linguagens neles presente, seja a verbal, escrita, corporal, visual, sonora e também a digital. “A multiplicidade de linguagens está presente nas variadas atividades, nas relações humanas e nas infinitas possibilidades de interações entre os sujeitos” (Goiás, 2018, p. 136). Assim, faz-se necessário ressignificar as práticas docentes e a visão sobre as propostas de letramentos. para que as habilidades e competências estipuladas pelos documentos oficiais contemplem de fato tudo aquilo que é previsto para a formação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explorar as diretrizes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO) em relação ao ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental no contexto das escolas públicas estaduais. Ao incorporar as propostas de letramento, o documento aponta para a necessidade de uma educação que forme cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado, rompendo com os métodos tradicionais de ensino.

De acordo com Lima Neto (2023), embora tenha sido construído por meio de consulta aos profissionais da educação, o documento “implica um tensionamentos das relações de poder” (2023, p. 110). O autor ressalta que, nem sempre as reações ou respostas dos professores são levadas em consideração, nos levando a questionar sobre:

Quais objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades não figuram no documento e que, justamente por isso, impedem, barram, dificultam, impossibilitam trabalhos mais críticos, mais engajados e mais possivelmente transformadores, justamente por não levarem em consideração a localidade das diferentes salas de aula de uma mesma rede de ensino e justamente por lhes impor conteúdos? (Lima Neto, 2023, p. 110).

A análise realizada neste trabalho destacou tanto as potencialidades quanto as limitações das diretrizes propostas pois, embora o documento represente um avanço significativo ao integrar as práticas de letramento, ainda há desafios a serem enfrentados. Para que as propostas possam vir de encontro a um aprendizado significativo, é fundamental que as instituições de ensino e todos os envolvidos no processo educacional trabalhem em conjunto para ressignificar

as práticas pedagógicas de forma crítica e consciente, sempre com o intuito de formar um cidadão pleno e atuante na sociedade.

Ao falar sobre a postura de educadores, Daniel Ferraz (2018, p. 80) aborda o enfrentamento de resistências em relação às mudanças. Segundo o autor “ao mesmo tempo em que nos tornamos adultos, nossa educação se enrijece, fica séria e esquece o corpo, o riso e a alegria de aprender”. E são as propostas dos letramentos que permitem construir, a partir das emoções, o conhecimento. Espera-se que este trabalho contribua para reflexões mais profundas sobre o ensino de língua estrangeira no contexto atual, e que inspire ações concretas que permitam a todos os nossos alunos usufruir de uma educação de qualidade, que vá além da simples aquisição de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?** In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas** São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 63-87.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO: Goiânia**, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goiias-Ampliado-Vol.-II.pdf> Acesso em: 12 de julho de 2024.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. **O potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 31, n. 54, 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 51-68.

LIBERALI, Fernanda Coelho (org). **A reflexão e a prática no Ensino Médio** – volume 2 – Inglês: linguagem em atividades sociais. 1ª edição digital – 2018. Editora Edgard Blücher Ltda.

LIMA NETO, Luiz Martins. O antes e o logo depois da implementação do documento curricular-GO – ampliado na minha prática pedagógica diária como professor de inglês da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 27, p. 90-117, 2023.

MONTE MOR, Walkyria. **Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies**: expanding views. In: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart.; PAIVA, Vera Lúcia Oliveira e RODRIGUEZ-JÚNIOR, Adail Sebastião (orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG. 2009, p. 177-189.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola** [recurso eletrônico] / organização Roxane Rojo, Eduardo Moura. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MOR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SOARES, Magda. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.