



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

DANYELLE RIBEIRO VASCONCELOS

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA À LUZ DA PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES
DO SAEB E SAEF**

FORTALEZA – CEARÁ

2023

DANYELLE RIBEIRO VASCONCELOS

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA À LUZ DA PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO
SAEB E SAEF

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa.

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos
pelo(a)

Vasconcelos, Danyelle Ribeiro.

Avaliações em larga escala à luz da pedagogia dos
Multiletramentos: uma análise dos documentos orientadores
do SAEB e SAEF [recurso eletrônico] / Danyelle Ribeiro
Vasconcelos. - 2023.

185 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado
Profissional em Letras Rede Nacional - Profissional,
Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. e Dra. Debora Liberato Arruda Hissa.

1. Avaliações em larga escala. 2. Avaliação
emancipatória. 3. Multiletramentos. 4. Multiculturalidade.
5. Multilinguagem. 6. Multimodalidade. . I. Título.

DANYELLE RIBEIRO VASCONCELOS

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA À LUZ DA PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO
SAEB E SAEF

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras em Rede Nacional.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa.

Aprovada em 23 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Debora Liberato Arruda Hissa

Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Keila Andrade Haiashida

Profa. Dra. Keila Andrade Haiashida
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Anayana Pereira Lima

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico-me às professoras e aos professores que honram e lutam pela educação de cada dia. Dedico-me aos estudantes que acreditam que pela educação (ainda) há alguma resistência.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, Uno e Trino, por sempre me iluminar, conduzir os meus passos e por ter me livrado e livrado os meus familiares de todos os males.

À minha mãe Maria de Fátima Lima Ribeiro, minha primeira mentora, educadora e formadora em todos os aspectos da minha vida. Ao meu pai, Anastácio Arruda Vasconcelos, por sempre torcer por mim e pelos meus irmãos, e se sentir um vitorioso por nossas conquistas.

Aos meus filhos Ecclesia Maria, Fernanda Sabina, Ester Regina e Fernando Neto, por toda compreensão, todo carinho e todo cuidado que tiveram com a mamãe.

Ao meu marido Tobias Neto Uchôa Lessa, por todo apoio, todo carinho e todo cuidado que você teve por mim e pelas nossas crias. Aos meus irmãos Emanuelle, Daniel, Manoel, Maria e Anastácio Jr. por sempre torcerem por mim.

Ao núcleo gestor da Escola Municipal 11 de Agosto, por toda compreensão e apoio. À Escola Estadual Jesus Maria José, escola na qual estudei no primário e hoje sou professora, e ao núcleo gestor desta por toda compreensão e apoio para eu realizar esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Débora Liberato Arruda Hissa, por toda orientação, toda motivação, todas as versões revistas e muito bem orientadas para meu progresso nesta pesquisa.

Aos meus colegas da turma VII do Profletras, Eveline, Djane, Suely, Júlia, Triciana, Joyce, Martha, Valdiana, Elton, Eduardo e Sandro, meus companheiros desta jornada.

Às minhas colegas, Aline, Dalila e Fernanda, por nossas leituras e discussões acadêmicas.

A todas as minhas professoras e professores que contribuíram na minha formação desde o jardim da infância, a educação básica até a formação acadêmica. Aos meus colegas de trabalho por todo entusiasmo. À Soraia, pela leitura crítica do texto. Ao meu cunhado Carlos Raoni, pela diagramação das imagens.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Keila Andrade Haiashida, Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima, Profa. Dra. Regina Cláudia Pinheiro e Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, por sua participação nas bancas de defesa e qualificação, tecendo grandes contribuições à minha pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Rede Nacional, por oportunizar este curso aos professores. À Universidade Estadual do Ceará – UECE, por continuar sendo minha casa de formação acadêmica. À CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a descrever e analisar os documentos oficiais das avaliações de Língua Portuguesa do SAEB e as avaliações diagnósticas de rede (ADR) da rede municipal de Fortaleza (SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021). Tal referencial consiste em uma abordagem teórico-metodológica que promove uma visão mais inclusiva, valorizando as diferentes culturas dos estudantes, sobretudo pelo viés da multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade, categorias as quais são o foco de análise para esta pesquisa. Para aplicar cada categoria, buscou-se desenvolvê-las em diálogo com outras contribuições teóricas afins, tais como os estudos decoloniais e a multiculturalidade; a pedagogia da variação linguística e a multilinguagem; e a análise do *design* e a multimodalidade. Como metodologia, utilizou-se a análise de natureza básica exploratória-descritiva e método descritivo-interpretativo da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2016) para os documentos oficiais das avaliações do SAEB com base nas categorias adotadas. Ao final da pesquisa, aplicou-se uma proposta metodológica adaptada aos princípios da Gramática Sistêmico-Funcional segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para a análise do *design* das ADR. As informações foram categorizadas e analisadas, conforme a metodologia de Bardin, para serem usadas na discriminação dos documentos e na elaboração de uma proposta de intervenção (multicultural, multilíngue e multimodal) que promova uma avaliação emancipatória (SAUL, 2010) com base na Pedagogia dos Multiletramentos, a fim de contribuir para a reconstrução de identidades, subjetividades, relações de poder e realidades na esfera social. A dimensão da proposta de intervenção foi aplicada com base nos quatro componentes metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Diante dos dados analisados, infere-se que os documentos do SAEB se apresentam ainda como um veículo preponderante em ditar o currículo das escolas da educação básica, assim como manter uma cultura de avaliação preocupada com os índices em ranqueamento. O próprio documento reconhece a necessidade de mudanças metodológicas avaliativas para que haja um melhor alinhamento de acordo com a BNCC e os eixos de igualdade e de equidade, principalmente, que medem os índices da qualidade da educação. Como resultado da análise das ADR, detectou-se que a multimodalidade é a categoria mais explorada entre os textos; enquanto a multilinguagem é a mais diminuta em sua abordagem, tanto pelo número de questões quanto pela exploração à luz da pedagogia da variação linguística. Esta pesquisa favorece novos questionamentos sobre as avaliações

externas à luz desses novos desenhos de futuros sociais, assim como se aprofunda nas categorias para a construção de análise de outros objetos de pesquisa em processo de *desinging*.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala; Avaliação emancipatória; Multiletramentos; Multiculturalidade; Multilinguagem; Multimodalidade.

ABSTRACT

This research is proposed to describe and analyze the official documents of the Portuguese Language assessments of SAEB and the Diagnostic Network Assessments (ADR) of the municipal network of Fortaleza (SAEF), of the 9th grade of elementary school, based on the Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 2021). This reference consists of a theoretical and methodological approach that promotes a more inclusive view, valuing the different cultures of students, especially through the multiculturalism, multilingualism and multimodality, categories that are the focus of analysis for this research. To build each category, we sought to develop them in dialogue with other related theoretical contributions, such as Decolonial Studies and multiculturalism; Pedagogy of Linguistic Variation and multilingualism; and design analysis and multimodality. As methodology, we used the basic exploratory-descriptive analysis and descriptive-interpretive method of Thematic Content Analysis (BARDIN, 2016) for the official documents of the SAEB assessments based on the adopted categories. At the end of the research, a methodological proposal adapted to the principles of Functional Systemic Grammar according to Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020) was applied to analyze the design of the ADR. The information was categorized and analyzed, according to Bardin's methodology, to be used in the discrimination of the documents and the design of an intervention proposal (multicultural, multilingual and multimodal) that promotes an emancipatory evaluation (SAUL, 2010) based on the Pedagogy of Multiliteracies, in order to contribute to the reconstruction of identities, subjectivities, power relations and realities in the social sphere. The dimension of the intervention proposal was applied based on the four methodological components of Multiliteracies Pedagogy: situated practice, explicit instruction, critical framing, and transformed practice. In view of the data analyzed, it can be inferred that the SAEB documents are still a preponderant vehicle for dictating the curriculum of basic education schools, as well as for maintaining an evaluation culture concerned with ranking indexes. The document itself recognizes the need for evaluative methodological changes so that there is a better alignment according to the BNCC and the axes of equality and equity, mainly, which measure the quality of education. As a result of the analysis of the ADR, it was detected that multimodality is the most explored category among the texts; while multilingualism is the most diminutive in its approach, both in the number of questions and in the exploration in light of the pedagogy of linguistic variation. This research favors new questions about external

evaluations in the light of these new designs of social futures, as well as delves into the categories for the construction of analysis of other research objects in the process of desinging.

Keywords: Large-scale assessment; Emancipatory evaluation; Multiliteracies; Multiculturalism; Multilingualism; Multimodality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Metas nacionais para a melhoria do IDEB e do PISA	68
Tabela 2 - Resultados do IDEB	68
Tabela 3 - Resultados do PISA.....	69
Tabela 4 - Escala de proficiência de língua portuguesa 9º ano do ensino fundamental – 2021	86
Tabela 5 - Percentual de representação das habilidades da Matriz de Linguagens no teste – Anos finais (9ºano EF)	110
Tabela 6 - Análise quantitativa dos itens das ADR segundo as categorias do “por que” dos Multiletramentos	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Domínios da existência/campos de atuação.....	30
Quadro 2 - Análise do <i>design</i> dos Multiletramento.....	51
Quadro 3 - Os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos.....	52
Quadro 4 - Relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo GNL (1996)	53
Quadro 5 - Principais representações e ênfases dos processos de conhecimentos nas abordagens pedagógicas	54
Quadro 6 - Síntese das tendências do campo disciplinar da avaliação	59
Quadro 7 - Avaliação da aprendizagem de línguas e os Multiletramentos: uma proposta	80
Quadro 8 - Objetivos propostos para análise	82
Quadro 9 - Objetivo para a proposição	83
Quadro 10 - Eixos investigativos	94
Quadro 11 - Habilidades na Matriz de língua portuguesa do Saeb – 9º ano do ensino fundamental – 2022	107
Quadro 12 - Concepções de cada eixo do conhecimento subjacentes à matriz da BNCC	108
Quadro 13 - Matriz de referência de língua portuguesa do SPAECE/SAEF – 2019 – anos finais ensino fundamental	112
Quadro 14 - Matriz de referência de língua portuguesa da ADR matriz de referência protocolo Paic 2021.2 - 9º ano – 2021	113
Quadro 15 - Trechos referentes à categoria multiculturalidade	116
Quadro 16 - Trechos referentes à categoria multilinguagem	127
Quadro 17 - Trechos referentes à categoria multilinguagem	130
Quadro 18 - Trechos referentes à categoria multimodalidade	132
Quadro 19 - Proposição de atividades das oficinas	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os elementos de <i>Design</i> das diferentes modalidades de significado	50
Figura 2 - Os processos de conhecimento	54
Figura 3 - Representação gráfica da pedagogia dos Multiletramentos	55
Figura 4 - Linha do tempo das mudanças ocorridas no Saeb – foco na língua portuguesa anos finais	63
Figura 5 - Níveis de proficiência em língua portuguesa anos finais do ensino fundamental	88
Figura 6 - Evolução das proficiências médias no Saeb em língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental – Brasil – 1995 a 2021	88
Figura 7 - Efeito retroativo	92
Figura 8 - Questionários SAEB	98
Figura 9 - Os eixos da qualidade da educação	99
Figura 10 - Estrutura de uma sentença descritora	106
Figura 11 - Etapas de realização dos procedimentos	115
Figura 12 - Exemplo de item já aplicado em um teste de proficiência	138
Figura 13 - ADR inicial - Questão 14	140
Figura 14 - ADR final - Questão 23	141
Figura 15 - ADR inicial - Questão 3	142
Figura 16 - ADR inicial - Questão 5	143
Figura 17 - ADR inicial - Questão 2.....	144
Figura 18 - ADR inicial - Questão 13	146
Figura 19 - ADR final – Questão 24	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Item
CGU	Controladoria-Geral da União
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação básica
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto de Educação Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretriz e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM – LE	Orientações Curriculares do Ensino Médio – Língua Estrangeira
Paic	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UM PANORAMA GERAL	25
2.1	Os (multi)letramento(s) no Brasil	25
2.2	A Pedagogia dos Multiletramentos: parâmetros orientadores - da teoria para o ensino	29
2.2.1	Multiculturalidade à luz de um ensino decolonial	34
2.2.2	Multilinguagem à luz da pedagogia da variação	39
2.2.3	Multimodalidade à luz da análise multimodal dos textos	46
2.2.4	A proposta metodológica dos Multiletramentos	51
3	AVALIAÇÃO E MULTILETRAMENTOS: UMA RELAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA?	58
3.1	Concepções de avaliação subjacentes às propostas de ensino	58
3.2	Avaliação de larga escala: o percurso histórico	62
3.3	Por uma proposta de avaliação emancipatória	75
4	METODOLOGIA	82
4.1	Tipo de pesquisa	82
4.2	O corpus	84
4.2.1	Detalhamento do <i>corpus</i> : Multiletramentos e avaliação em larga escala	84
4.2.1.1	<i>Descrição do documento de referência do SAEB</i>	95
4.2.1.2	<i>Descrição do documento de referência do SAEF</i>	102
4.2.1.3	<i>Descrição da matriz de referência do SAEB de linguagens com foco em língua portuguesa</i>	105
4.2.1.4	<i>Descrição da matriz de referência do SAEF</i>	111
5	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA: PROCEDIMENTOS ESCOLHIDOS	115
5.1	Análise do campo semântico-lexical multiculturalidade	116
5.2	Análise do campo semântico-lexical multilinguagem	127
5.3	Análise do campo semântico-lexical da matriz linguagens/língua portuguesa	130

5.4	Descrição e análise do <i>design</i> das ADR.....	136
6	PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	149
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	172

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos 30 anos, na educação brasileira, tem-se dado demasiada importância ao processo de avaliação em virtude das avaliações em larga escala¹. Cada vez mais, políticas públicas são investidas neste tipo de instrumental como meio de mensurar as dificuldades particulares de cada escola a fim de garantir um retorno de melhorias na educação. Logo, as avaliações externas em larga escala se tornaram o carro-chefe das políticas educacionais, como se pudessem constituir ações pedagógicas eficientes (GATTI, 2014). Entretanto, as ações traçadas para alcançar as metas de melhorias afetam tanto positiva quanto negativamente, repercutindo na escola impactos sobretudo nos quesitos de qualidade e equidade, isso porque há uma dualidade político-pedagógica, que se constrói do macro (política) para o micro (pedagógica) (OLIVEIRA, 2020).

Pela premissa da economia neoliberal, a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Dessa forma, o Estado passa a assumir cada vez mais a função de regulador e controlador remoto das redes de ensino e das escolas, em um cenário proposto pelas políticas de responsabilização verticalizada de caráter autoritário.

Como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da Educação básica já há três gerações² dessas avaliações em escola pública, escolhi as avaliações em larga escala de leitura/língua portuguesa como objeto para a análise, a fim de descobrir, a princípio, quais as concepções teóricas para a sua elaboração e aprofundar em seus entraves polemicamente discutidos. A contradição consiste no fato da avaliação também surgir como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Durante a pesquisa, fui encontrando percalços no caminho e levantando novos questionamentos. A partir daí, construí minha discussão inicial sobre as avaliações em larga escala sob três dimensões: a política, a técnica e a pedagógico-didática, a fim de compreendermos como essas dimensões estão presentes nas escolas da educação básica do Brasil e como meio de orientar quais caminhos foram traçados para discorrer esta dissertação.

¹ As avaliações de larga escala são planejadas e executadas por agentes externos às escolas e, no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, é o responsável pela execução das principais avaliações em larga escala.

² Bonamino e Sousa (2012) identifica três gerações de avaliação em larga escala no Brasil, destacando padrões e mudanças em tais iniciativas durante esses 30 anos.

A prática de avaliação de sistema destaca-se por padronizar e homogeneizar as escolas, estreitar currículos (FREITAS, 2013), quantificar o desempenho cognitivo do aluno, transformando-o em um índice de aprovação, mais conhecido como IDEB³, promovendo, assim, um ranqueamento⁴ entre as escolas. Esse índice de aprovação repercute também sobre as escolas, os profissionais da Educação e até sobre os alunos através de sanções e recompensas, como prêmios e remuneração, em decorrência dos resultados nas avaliações⁵. Tal valorização se dá por meio de políticas de competição entres os alunos e professores envolvidos. Neste sentido, a competição e a meritocracia se opõem à colaboração e a alteridade, pela ênfase estrita nos resultados acabados, desvalorizando os esforços realizados por aquelas escolas que ainda não atingem os resultados desejados pelos Governos (FREITAS, 2016).

Sobre a abordagem técnica, os testes são compostos por questões cognitivas e questionários socioeconômicos. Por meio deles, o SAEB reflete os níveis de desempenho do conjunto de estudantes avaliados e contextualiza esses resultados a partir de uma série de informações⁶. Baseados em uma matriz de referência⁷, a verificação das questões cognitivas consiste em atender um cálculo baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI⁸), no qual garante a probabilidade de acertar um item em função da proficiência do aluno de acordo com uma escala. Os questionários socioeconômicos, aplicados aos alunos, professores e diretores escolares, também são construídos com base na TRI. Ambos os instrumentais servem como dispositivo de coleta de dados e como componente intrínseco de sistemas de *Accountability*⁹.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado em 2007 reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/09/19/rio-de-janeiro-tem-o-pior-resultado-no-ideb-da-regiao-sudeste.ghtml>. Acesso em: 19 maio 2023.

⁵ Os resultados desse índice são utilizados pelo Ministério da Educação para estabelecer metas de desenvolvimento da educação e como critério para a distribuição de recursos técnicos e financeiros, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes. (INEP, 2017, p.4)

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 25 maio 2022.

⁷ O termo Matriz de Referência ou Quadro Conceitual (em inglês Framework) é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste ou questionário que compõe a avaliação, indicar as habilidades ou traços latentes a serem medidos e orientar a elaboração de itens.

⁸ Denominada como uma nova metodologia estatística, a Teoria de resposta ao item surgiu como forma de considerar cada item particularmente, sem revelar os escores totais; portanto, as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe. (ARAÚJO, 2003)

⁹ *Accountability* é uma ferramenta amplamente utilizada no campo empresarial e na administração pública para exercer funções reguladoras e classificatórias a fim de atender a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade. (SOBRINHO, 2003).

Uma vez que a toda a avaliação dos conhecimentos específicos dos alunos se concentra em um indicador calculado, as ações que são traçadas almejam apenas a atingir metas. Dessa forma, as avaliações de larga escala se constituem como mecanismo de controle e monitoramento, buscando centralizar e padronizar a sistematização do trabalho pedagógico, alterando toda a dinâmica de trabalho na escola. Assim, acompanhar etapas do processo-aprendizagem através de dados quantificáveis objetivos pode até fornecer elementos para o aperfeiçoamento das atividades didáticas, porém utilizá-lo como fonte primária para definição de vidas escolares deve ser questionado. Manter essa forma de avaliar através de indicadores numéricos ignora os atores sociais, invisibilizando questões sociais, o que exime o governante e a própria sociedade de se comprometer (SOUZA, 2017).

A crítica que se vê é um discurso de incapacidade dos professores em ler esses dados ou uma resistência em compreendê-los, fazendo com que os governantes acabem por fomentar mais formação de professores para determinado fim. Dessa forma, ainda que acreditemos em manter o caráter diagnóstico das avaliações seja válido, o retorno destes resultados não consolida o propósito de intervenção dada pois os dados chegam muito tardiamente às escolas¹⁰, especificamente os resultados referentes aos do SAEB.

A respeito de ter acesso aos cadernos de provas, alguns pesquisadores tentaram recorrer ao INEP para obtê-los, porém a própria Controladoria-Geral da União (CGU)¹¹ negou tal acesso, alegando que o Banco Nacional de Itens (BNI) reutiliza as questões em outras edições da Prova, devido à metodologia aplicada da prova (TRI). Outra situação conflitante é o acervo do BNI, no qual se encontra limitado e talvez até desatualizado, uma vez que há, no caderno de elaboração de itens a seguinte recomendação: “evitar abordagens de temas que suscitem polêmicas” (BRASIL, 2010, p. 12). Esta recomendação nos lembra o caso¹² de “censura” de alguns itens que ocorreu na edição de 2021 do Enem por questões político-partidárias. O que sabemos então é que o INEP vetou¹³ o acesso aos documentos internos àqueles interessados pelas avaliações. Diante desse contexto, como os professores podem

¹⁰ Os próprios resultados de cada edição das avaliações do SAEB só são divulgados no ano seguinte de sua aplicação. Em novembro de 2021, foi aplicado o SAEB presencial e os resultados preliminares só foram divulgados em junho de 2022. Disponível em: [https://undime.org.br/noticia/17-06-2022-12-56-resultado-preliminar-do-saeb-2021-disponivel#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica%20\(Saeb\)%202021](https://undime.org.br/noticia/17-06-2022-12-56-resultado-preliminar-do-saeb-2021-disponivel#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica%20(Saeb)%202021). Acesso em: 25 junho 2022.

¹¹ Disponível em http://buscaprecedentes.cgu.gov.br/busca/dados/Precedente/23480014889201547_CGU.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

¹² Disponível em <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/11/14/exclusivo-servidores-do-inep-detalham-interferencia-no-conteudo-das-provas-do-enem.ghtml>. Acesso em: 25 maio 2022.

¹³ Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/apos-oficios-exporem-falhas-de-gestao-inep-restringe-acesso-documentos-internos-25457519>. Acesso em: 25 maio 2022.

preparar seus alunos, uma vez que essas provas não são disponibilizadas para análise, revisão ou correção?

Do ponto de vista cultural, os conteúdos das perguntas (os que são disponibilizados) seguem respondendo a determinados setores da sociedade, o que se encontram distantes da realidade de alunos que formam partes de grupos com diferenças culturais, desvalorizando suas experiências sociais e culturais, assim como suas dinâmicas de ensinar e aprender. Desse modo, a avaliação em larga escala rompe os vínculos com as questões sociais e culturais. Todos os estudantes podem aprender, mas as condições materiais, afetivas, econômicas podem interferir significativamente neste processo. Vários são os fatores que influenciam os resultados médios de estudantes brasileiros medidos nas avaliações: atraso escolar, evasão, repetência, socioeconômico e cultural (ORTIGÃO, 2018), no entanto, esses fatores não considerados para o cálculo do Ideb.

Quanto à abordagem didático-pedagógica, conforme estudos de pesquisadores a respeito da abordagem didática dessas avaliações (SAUL, 1995; BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2002; KLEIMAN, 2003; HOFFMANN, 2003; SOARES, 2009; QUEIROZ, 2013; LUCKESI, 2014; VASCONCELLOS, 2014; FERNANDES, 2014; SOUZA, 2017; COSCARELLI e RIBEIRO, 2019; BARON, 2021), o ingresso das avaliações externas no cotidiano escolar repercute em uma concepção mecanicista, com seus conteúdos limitados à matriz de referências, que não ressalta com a devida valoração as diversidades culturais, a diversidade étnica, linguística, as condições sociais e econômicas de cada estudante fora do contexto escolar.

Dessa forma, as possibilidades de Multiletramentos são silenciadas por influência, em grande parte, das políticas públicas de currículo e avaliação (PESSOA e MUNIZ, 2017). Podemos depreender, assim, que a partir dessa breve discussão, as avaliações externas apresentam características de letramento autônomo (STREET, 2014; KLEIMAN, 2003; SOARES, 2009; HISSA e COSTA, 2021) em confronto de um letramento ideológico e libertador (FREIRE, 2005).

A partir de pesquisas que contribuíram para a construção do nosso objeto de estudo, as avaliações em larga escala, relacionamos essas contribuições às lacunas existentes em torno do objeto a ser pesquisado (KLEIMAN, 2003; ESTEBAN, 2003; HOFFMANN, 2003; SOARES, 2009; SAUL, 2010; VASCONCELLOS, 2014; FERNANDES, 2014; FREITAS, 2016; SOUZA, 2017; COSCARELLI e RIBEIRO, 2019; SUDBRACK e MEDEIROS, 2021; BARON, 2021). Esses pesquisadores desenvolveram estudos sistemáticos que tentaram explicitar a estrutura conceitual e os critérios utilizados na elaboração dos instrumentos de

avaliação do desempenho dos alunos, como também buscaram indagar as concepções de letramento, de leitura, de texto, formação de professores, os aspectos metodológicos de ensino e até mesmo as próprias concepções de ensino-aprendizagem e avaliação.

Com base nessas pesquisas, é possível verificar que a influência das avaliações externas está presente nos materiais didáticos¹⁴, nas diretrizes formativas, nos cursos de formação docente¹⁵, no Projeto Político Pedagógico das escolas, na rotina pedagógica, na criação de disciplinas eletivas para atender este fim, por exemplo. Porém, embora tais discussões tenham contribuído para evidenciar que não basta resolver essas indagações que os índices de proficiência em leitura subirão, a avaliação externa em si sempre fica de fora da análise. É preciso que ela também seja discutida, repensada, avaliada e atualizada enquanto objeto de estudo.

Um outro ponto a ser discutido consiste no uso dos dados dos relatórios e dos resultados das avaliações em larga escala ser um fator preponderante para pesquisas acadêmicas, tanto de áreas voltadas ao campo da educação, quanto de outras, como administração e afins. Tais dados são usados como justificativas para respaldar o fracasso escolar, sendo na maioria das vezes o professor e sua prática pedagógica como alvos desse estudo. A repercussão dessas pesquisas, de um modo geral, embora consista na busca de melhorias dos índices, legitima a cultura da avaliação e as parcerias público-privado de investimentos (FREITAS, 2016).

Quanto ao nosso percurso de pesquisa, decidimos examinar a Base Nacional Comum Curricular¹⁶ (BNCC) e identificar as relações entre ela e as avaliações de larga escala. Uma das motivações se deu porque, após a elaboração da BNCC, os currículos do país tiveram suas reformulações, a fim de obter um alinhamento curricular de modo que todos estudem os conteúdos mínimos¹⁷. Conseqüentemente, as avaliações em larga escala estão se moldando ao novo currículo para que os estudantes sejam avaliados de modo equânime.

Para as avaliações em larga escala alinhadas à BNCC, tomamos como premissa as bases teóricas da Pedagogia dos Multiletramentos¹⁸ (GNL, 2021). Considerada uma proposta

¹⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/16sshPLvtHkbqHbVUV1xwt8aMouSVACu>. Acesso em: 25 maio 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2022.

¹⁶ A BNCC é um documento oficial nacional e normativo que orienta quanto às aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros da Educação Básica. A diretriz propõe que Estados, o Distrito Federal e os Municípios criem ou reescrevam, realinhem seus currículos a partir deste documento nacional.

¹⁷ Como se sucedeu em documentos anteriores como os PCN e as Diretrizes Curriculares.

¹⁸ Há pesquisas que veem relação conceitual entre a BNCC e o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (HISSA e SOUSA, 2020).

teórico-metodológica, a Pedagogia dos Multiletramentos surge com o intuito de proporcionar condições de aprendizagem que favoreçam uma participação plena e equânime na sociedade.

O GNL¹⁹ (2021) já questionava em seu manifesto como garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero, dentre outras, não fossem barreiras para o sucesso educacional e quais seriam as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento. Ele também defendia a importância em salientar as diferenças multiculturais existentes nos estudantes, levando em conta as dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pessoal.

Assim, em seu manifesto, o grupo elaborou três argumentos a fim de didatizar a Pedagogia dos Multiletramentos: “o quê”, “o por que” e “o como”. O eixo “o que” consiste no produto e processo do que será ensinado; o eixo do “por que”, foca na multiplicidade da cultura, da língua e dos textos, a fim de garantir embasamentos para a vida pessoal, a vida pública e a vida do trabalho. Já o eixo do “como” está explicitado os procedimentos pedagógicos e didáticos para se realizar a pedagogia dos Multiletramentos.

No que se refere à prática avaliativa da Pedagogia dos Multiletramentos, ela concentra-se na mediação, na ação dialógica numa perspectiva formativa, defendendo uma visão democrática das escolas que busca alcançar resultados positivos para todos, tornando-se assim uma instituição inclusiva e que valoriza as diferentes culturas dos seus alunos (GNL, 2021). Dentro desta perspectiva, conforme à proposta dos Multiletramentos, estabelecemos para nosso estudo dois modelos de avaliação a serem discutidos neste trabalho: as avaliações classificatórias como modelo de letramento autônomo e as avaliações emancipatórias (SAUL, 2010) como modelo de letramento ideológico (STREET, 2014).

Sob a influência das ideias libertárias de Paulo Freire, Saul (2010) propõe uma nova concepção metodológica de avaliação, alcunhada por avaliação emancipatória. Segundo a autora, essa concepção consiste em alternativas inovadoras, que acolham as diferenças, reconhecendo de um pluralismo de valores, potencializando-as a partir das práticas avaliativas através de uma educação dialógica e libertadora. Desse modo, a proposta da avaliação emancipatória de Saul dialoga com a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos.

Diante da impossibilidade de termos acesso às avaliações de larga escala a que nos propomos estudar e pesquisar, nossa pesquisa toma como *corpus* os documentos orientadores das principais instâncias das avaliações externas SAEB (nacional), SAEF (municipal) e as

¹⁹ O Grupo da Nova Londres (GNL) composto por dez “ingleses” reuniram-se a fim de repensar a nova sociedade sobre o viés da educação. Este grupo resolve escrever e publicar um manifesto questionando, àquela época (1996), as propostas de letramento aplicadas para o ensino as quais não atendiam às transformações sociais diante da construção de novos textos e de novas práticas sociais de linguagem que estavam surgindo. Era preciso uma pedagogia que atendessem às novas exigências profissionais, cívicas e pessoais.

avaliações diagnósticas de rede (ADR), simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal (SME/Fortaleza). Propomos analisar o *corpus* à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir do eixo do por que, didaticamente dividido em três categorias (multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade) sob a metodologia da análise do conteúdo (BARDIN, 2016).

Sistematizamos nossa pesquisa na seguinte questão geral: Os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa (SAEB e SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental, podem ser analisados a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade?

A partir dessa questão geral, apresentamos questões específicas que serviram para guiar as nossas análises:

- a) Como descrever e analisar os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa do SAEB e SAEF, dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade?
- b) As avaliações diagnósticas de rede – ADR, simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal de Fortaleza-Ceará (SAEF) SME/Fortaleza – promovem a multiculturalidade, a multilinguagem e a multimodalidade presentes na Pedagogia dos Multiletramentos?
- c) Como desenvolver uma proposta de intervenção que promova uma avaliação emancipatória (multicultural, multilíngue e multimodal) com base na Pedagogia dos Multiletramentos?

Para respondermos a esses questionamentos, traçamos um objetivo geral que consiste em analisar os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa (SAEB e SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade. Quanto aos objetivos específicos, esse trabalho visa:

- a) Descrever e analisar os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa do SAEB e SAEF, dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade;
- b) Descrever e analisar como as avaliações diagnósticas de rede – ADR, simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal de Fortaleza-Ceará (SAEF) SME/Fortaleza promovem a multiculturalidade, a multilinguagem e a multimodalidade presentes na Pedagogia dos Multiletramentos;

c) Desenvolver uma proposta de intervenção que promova uma avaliação emancipatória (multicultural, multilíngue e multimodal) com base na Pedagogia dos Multiletramentos.

Quanto a organização textual, esta dissertação está subdivida em sete seções, além desta introdução, na qual apresentamos nossas inquietações de pesquisas, os objetivos e justificativa em relação ao tema que propomos. Na segunda e terceira seções, apresentamos a fundamentação teórica, discussões e reflexões sobre o objeto de pesquisa. Na quarta seção, apresentamos a nossa metodologia, a caracterização da pesquisa quanto a sua natureza, objetivos, descrição do *corpus*, das categorias de análises e dos procedimentos de pesquisa. Na quinta seção, analisamos os documentos e as ADR que compõem o *corpus* do nosso objeto de pesquisa e discutimos os resultados a partir do posicionamento dos nossos referenciais teóricos. Na sexta seção, apresentamos nossa proposição de atividade à luz do nosso referencial teórico e resultados da análise em razão de ser um critério a cumprir para um mestrado profissional. Na sétima, tecemos considerações finais; seguida das referências bibliográficas.

Esperamos que os resultados da pesquisa repercutam em pesquisadores, docentes das redes de ensino e os alunos. A partir de nossas reflexões sobre avaliação de larga escala em leitura/língua portuguesa, esperamos contribuir com uma reflexão sobre os testes de modo que possamos quebrar as barreiras da falta de conhecimento e os obscurantismos que se deixam pelos caminhos da Educação.

2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UM PANORAMA GERAL

Nesta seção, discorreremos sobre o conceito de Multiletramentos a partir do grupo de Nova Londres (GNL, 2021), ampliando as discussões nas pesquisas nacionais sobre letramento de modo a apresentar um panorama sobre as concepções de Multiletramentos no Brasil. A partir da construção desta seção, ressaltamos a relevância das categorias explicitadas na Pedagogia dos Multiletramentos para análise da pesquisa e para a formação do objeto de estudo da pesquisa, além de salientar as contribuições acadêmicas, profissionais e sociais dessa teoria pedagógica.

Nas subseções que compõem esta seção do nosso referencial teórico, tratamos da pedagogia dos Multiletramentos em suas duas categorias: “o quê” e “o por que”, além de seus componentes metodológicos do “como” juntamente com uma discussão no estado da arte de pesquisas acadêmicas em torno destes elementos, a fim de desenhar nossa proposta de análise para pesquisa e de elaborar uma proposta de intervenção (multicultural, multilíngue e multimodal), trabalho exigido pelo programa de Mestrado Profissional em Letras da UECE.

2.1 Os (multi)letramento(s) no Brasil

Nesta seção, traçamos um percurso sobre os Multiletramentos no Brasil bem como analisamos como essa concepção vem sendo discutida e tem sido objeto de pesquisa dos estudos acadêmicos atuais, sobretudo no ensino de língua portuguesa. Segue nossa discussão.

Diante da necessidade de atender às demandas plurissignificativas da modernidade, tanto na perspectiva social quanto na perspectiva comunicativa, um grupo de pesquisadores²⁰ se reuniu em Nova Londres (Estados Unidos), para refletir e propor um nova metodologia e visão de ensino de linguagem. Este grupo, Grupo de Nova Londres (GNL), publicou um “manifesto programático” em meados dos anos 90 (GNL, 1996/2021), intitulado de *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* ou *A Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais*. Tal manifesto²¹ questionava, àquela época, as propostas de letramento aplicadas para o ensino, as quais não atendiam às transformações sociais diante da

²⁰ Courtney Cadzen, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Camen Luke, Sara Michaels, Martin Nakata. (GNL, 2021).

²¹ Vale destacar que, no manifesto, três obras de Paulo Freire foram citadas: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Educação como prática da liberdade* (1973); e *Alfabetização: leitura da palavra e leitura do mundo* (1987) (em coautoria com Donaldo Pereira Macedo). Baltar e Bezerra (2014) apontam ainda que as ideias freireanas serviram de base para a concepção de letramento crítico, adotada por Gee (1994); e para a análise crítica do discurso, postulada por Fairclough (1995).

construção de novos textos e de novas práticas sociais de linguagem que estavam surgindo. Era preciso uma pedagogia que atendesse às novas exigências profissionais, cívicas e pessoais.

Dentro deste propósito, o GNL cunhou o termo Pedagogia dos Multiletramentos através do manifesto programático como ponto de partida aberto e provocativo apresentando uma abordagem teórico-metodológica, didaticamente discriminada em 3 eixos: “o que dos (multi)letramentos” (*what*), “o por que dos (multi)letramentos” (*why*) e o “como dos (multi)letramentos” (*how*), para “incluir a negociação de uma multiplicidade²² de discursos” (GNL, 2021, p. 102), procurando destacar a multilinguagem, a multiculturalidade e a multimodalidade. Segundo Cope e Kalantzis (2006), educar para a realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo.

Diante das crescentes transformações nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, Dionísio (2006) sugere o termo Multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais, defendendo assim um letramento plural, a fim de analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento.

Em documentos oficiais do Brasil como o Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras – OCEM – LE (BRASIL, 2006), os (multi)letramentos se apresentam em diversos contextos de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil vêm sendo incluídos como também em práticas pedagógicas. No caso do OCEM (BRASIL, 2006), ele foi elaborado sob a coordenação do Projeto Nacional *Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras*²³. Este projeto representou um primeiro passo na ressignificação das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos²⁴ voltadas para o ensino crítico de línguas estrangeiras.

A respeito da proposta dos Multiletramentos estar inserida primeiramente na OCEM de línguas estrangeiras, Hissa e Sousa (2020, p. 570) levantam a hipótese “de que a proposta dos Multiletramentos é uma abordagem que trata da diversidade cultural e linguística, cuja origem são países que falam o inglês como língua materna.”. Vale ressaltar que, nesta

²² Tais multiplicidades serão discriminadas nas subseções desta fundamentação.

²³ Posteriormente lançado em 2009 no Brasil, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Walkyria Monte Mór e do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza.

²⁴ O grupo posteriormente criou um blog e site para registrar eventos, pesquisas e trabalhos acadêmicos. Disponível em: <https://projetonovosletramentos.blogspot.com/> e <https://letramentos.fflch.usp.br/>. Acesso em: 25 maio 2022.

época, o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos não havia sido traduzido²⁵, restringindo o acesso de sua leitura, compreensão e expansão de pesquisas.

Sobre os estudos dos Multiletramentos no ensino de língua portuguesa, é importante destacar que essa notoriedade se deu, principalmente, pelos estudos de Roxane Rojo (2012 e 2013) que difundiu essa pedagogia no Brasil por meio de suas publicações e contou com o apoio de outros pesquisadores, tais como Jacqueline Barbosa, Eduardo Moura, dentre outros. Em âmbito nacional, destacam-se duas publicações que partilham das propostas dos Multiletramentos para ensino de Língua Portuguesa, *Multiletramentos na Escola*²⁶ (ROJO; MOURA, 2012) e *Escola Conectada, os Multiletramentos e as TICs* (ROJO, 2013). A partir dessas duas publicações, o termo Multiletramentos ganha um foco maior na multimodalidade com ênfase no letramento digital. A autora se posiciona da seguinte forma a se questionar por que de uma pedagogia de Multiletramentos:

como já disse antes, os nossos alunos (as crianças e jovens do maternal à faculdade, como diz Prenskey²⁷) já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por que incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Por que uma “pedagogia dos Multiletramentos”? Para disciplinar seus usos? (ROJO, 2012, p. 26)

Ao destacar que os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas já estão no saber das novas gerações, a autora é interpretada como se a pedagogia dos Multiletramentos referir-se somente às tecnologias digitais. Apesar do decorrer de todo o livro, a autora discorre os outros multi- (multiculturalidade e multilinguagem), o termo Multiletramentos evidencia aqui um caráter de multimodalidade com foco no letramento digital, deixando em segundo plano a multiplicidade cultural e de linguagens propriamente ditas.

Esse viés de Multiletramentos multimodal, tecnológico e digital atinge e influencia as reformas curriculares na educação básica em voga no país através do lançamento da última e oficial edição da Base Nacional Comum Curricular que “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os Multiletramentos” (BRASIL, 2018a, p. 498). O

²⁵ Em 2021, é lançada a tradução do Manifesto Pedagogia dos Multiletramentos, pela Revista Linguagem em Foco, juntamente com um arsenal de ensaios reflexivos e propositivos no marco dos 25 anos de publicação do Manifesto, a fim de redesenhar essa pedagogia mais ao contexto brasileiro, tão continental e multidiversificado.

²⁶ O livro referido faz parte do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - para o PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE DO PROFESSOR 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3979-edital-pnbe-do-professor-2013>. Acesso em: 25 maio 2022.

²⁷ Em outubro de 2001, o palestrante, consultor e *designer* de jogos Marc Prensky propõe a noção de “nativo digital” em contraponto à de “imigrante digital.” (RIBEIRO, 2019)

documento²⁸ ainda afirma que é necessário “considerar a cultura digital, os Multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2018a, p. 487).

Outro estudo relevante a esta visão dos Multiletramentos é o de Ferraz (2018) sob vieses epistemológicos, ontológicos, metodológicos e pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos *made in Brazil*²⁹. O autor questiona tanto essa visão única e reducionista dos Multiletramentos à modalidade digital como também a ideia de os considerar como uma receita metodológica a ser seguida. Ferraz apresenta algumas orientações para o formador de professores de línguas que almeja incluir os Multiletramentos em suas práticas pedagógicas, seus estudos epistemológicos e em sua vida: - Problematizar Multiletramentos (considerados pelo autor como neoliberais/capitalistas) como mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto de mercado a ser cooptado pelas escolas; - Desmitificar Multiletramentos como práticas pedagógicas multiletradas exclusivamente, evitando a metodologização e pedagogização; - Desmitificar Multiletramentos e as novas tecnologias digitais como sinônimos; - Desmitificar as promessas de conectividade global e de provimento ilimitado de informações (e conhecimento?) como algo naturalizado.

A respeito das orientações estipuladas por Ferraz, outros autores dialogam nessa mesma perspectiva diante de uma leitura mais ampla e aprofundada na Pedagogia dos Multiletramentos, como Ribeiro (2019), Azevedo (2021), Hissa (2021), Pinheiro (2021), Tilio (2021). Essas pesquisas reforçam o interesse em investir os estudos que versam a pedagogia dos Multiletramentos sobretudo nos demais multi-: multilinguagem, multiculturalidade e multimodalidade.

Pinheiro publica no ano de 2020 uma adaptação do seu livro original *LETRAMENTOS*³⁰, em parceria com Kalantizes e Cope, para o português do Brasil, de modo que este livro apresenta uma roupagem mais didática e atualizada em contexto brasileiro do que aquela proposta proferida pelo grupo GNL. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) buscam promover um ensino de língua (multi)letrado, assumindo a necessidade de um ensino voltado à leitura e à produção de textos que realmente façam sentido à vida social dos alunos. Em vista disso, a Pedagogia dos (Multi)letramentos surge propriamente para destacar os modos de ensino e aprendizagem tradicionais, uma vez que esses não se adequam em promover reflexões sobre

²⁸ Ressaltamos aqui que, embora o documento apresente essa proposta de Multiletramento como letramento digital, na prática, está longe de acontecer, uma vez que, em tempos pandêmicos e de isolamento social, o ensino remoto via esses veículos tecnológicos digitais ficou muito aquém em atender às necessidades educacionais de alunos, professores e instituições de ensino em todo país. (cf. SOUSA, 2021)

²⁹ Termo alçado pelo autor (cf. FERRAZ, 2018)

³⁰ *Multiliteracies* foi publicado originalmente em 2012, na Inglaterra, pela Cambridge University Press. Cabe mencionar que os autores da versão inglesa são apenas Mary Kalantzis e Bill Cope.

os (multi)letramentos necessários para a sociedade atual. Dessa forma, é fundamental refletir sobre quais textos são significativos a determinado grupo de alunos, assim como repensar nossas ações docentes na aplicação do ensino de língua portuguesa.

A partir do que foi exposto, apresentamos algumas das principais bases de reflexão sobre a discussão proposta, no sentido de ampliar o debate e promover a integração sobre o panorama histórico e epistemológico dos Multiletramentos no Brasil. Apresentamos a seguir a Pedagogia dos Multiletramentos e seus eixos constitutivos, como proposta metodológica e constitutiva ensinável na elaboração dos componentes curriculares para o ensino de língua portuguesa.

2.2 A pedagogia dos Multiletramentos: parâmetros orientadores - da teoria para o ensino

Apresentamos a seguir uma explanação dos eixos constitutivos da Pedagogia dos Multiletramentos, seus conceitos e suas categorias a fim de estabelecer foco metodológico para posterior análise do nosso objeto de pesquisa. Nesta seção, discorreremos sobre os três eixos orientadores da pedagogia dos Multiletramentos: “o quê” (*what*), “o por que” (*why*) e o “como” (*how*). No decorrer da explanação, sobretudo no eixo do “por que”, além de discorrer as multiplicidades conforme o GNL, intentamos um diálogo com outras propostas ensináveis como os estudos decoloniais, a pedagogia da variação linguística e a abordagem multimodal do texto.

A fim de ressignificar os conceitos de ensinar e aprender diante do contexto social emergente àquela época (mundo digital e globalizado, emigrantes e novas formas de comunicação expandindo, diversidade cultural compartilhada, por exemplo), o GNL sedimentou a Pedagogia dos Multiletramentos em três dimensões da vida social (vida pública, vida privada e vida do trabalho). A partir destas dimensões, o grupo fundamentou sua proposta teórico-metodológica, estabelecendo o que seria ensinável sob o conceito-chave no termo *design*³¹, como construção de sentidos trazendo uma ressignificação para os currículos.

Segundo Souza, Bortoluzzi e Alves (SOUZA; BORTOLUZZI; ALVES, 2019, p.110), “os saberes produzidos por meio da pedagogia dos Multiletramentos podem levar a diversos campos de atuação na sociedade, pois o que se espera é que permitam ampliar as capacidades expressivas dos educandos em diversas manifestações”. Sobre o contexto brasileiro curricular, a BNCC apresentou semelhante proposta enquanto aplicação dos

³¹ Conforme Pinheiro (2017), o termo permanece em sua língua original, ou seja, não ser traduzido, devido a tanto englobar um sentido mais restrito, como também a apresentar um sentido mais amplo.

componentes curriculares de língua portuguesa através de competências e habilidades inseridos em campos de atuação social, como observado por Hissa e Sousa (2020). Vejamos a tabela 1 a seguir.

Quadro 1 - Domínios da existência/campos de atuação

Pedagogia dos Multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três Dimensões da vida social: <ul style="list-style-type: none"> • vida profissional • vida pública • vida privada 	Cinco campos de atuação social: <ul style="list-style-type: none"> • campo da vida pessoal • campo artístico-literário • campo das práticas, estudos e pesquisa • campo jornalístico-midiático • campo da vida pública

Fonte: Hissa e Sousa (2020).

Conforme as autoras do quadro acima, o componente Língua Portuguesa foi composto pelos campos: da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Esses foram selecionados para compor as unidades temáticas e objetos de conhecimento que formam os eixos de integração da língua (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística e semiótica) para as práticas de linguagem conforme a BNCC.

A partir do componente curricular ser inserido em campos de atuação social /dimensões sociais, o termo *design* engloba três componentes básicos: *available designs* (ou *designs* disponíveis), *designing e redesigned*. Dentro desta perspectiva, o *available designs* refere-se ao conteúdo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos inseridos no contexto, na cultura e nas convenções sociais. O *designing* refere-se à capacidade de uso deste conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente. Por fim, o *redesigned* refere-se à própria ação durante o processo de construção de significados deste conteúdo.

Segundo Rosa (2016, p. 41), “a noção de *design* substituiria as concepções estáticas de transmissão de conhecimento do ensino tradicional de letramento.” Desse modo, a base nacional entende também que a escola deve proporcionar a valorização do conhecimento de mundo e das experiências dos alunos e do reconhecimento das diferentes formas de construção de sentido já existentes (*designs* disponíveis) envolvendo o contato de práticas sociais situadas, a fim de construir e planejar, de forma crítica (*designing*), novos designs, que valorizem as múltiplas culturas e múltiplas linguagens (*redesigned*).

Assim, a ideia que gira em torno de todo o processo de *design*, segundo o GNL (2021), abarca o primeiro eixo da pedagogia dos Multiletramentos, “o quê”, que compreende o

que os estudantes precisam aprender. Além do conceito-chave *design*, é inserido neste eixo os 6 elementos do *design* (visual, sonoro, gestual, espacial, linguístico e multimodal)³².

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a escolha do termo Multiletramentos envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua. Isso inclui lidar com diferenças linguísticas e as diferenças culturais se tornarem centrais para a pragmática de nossas vidas profissional, cívica e privada.

Logo, o segundo eixo, o “por que”, compreende dois argumentos que se enquadram em uma “nova” ordem global, cultural e institucional emergente: a multiplicidade linguística e cultural; e a multiplicidade de modos de construção de significado (multimodal). Diferenças linguísticas e sociais, comunicativa, local e global refletem-se nos campos da vida, do trabalho e da sociedade. A partir dessa perspectiva, o GNL estabeleceu a multiculturalidade, multilinguagem e a multimodalidade como eixos³³ de negociação dos diversos discursos envolvidos em torno da sociedade.

A partir desta perspectiva de argumentos, é traçada uma “virada cultural” na qual é construída uma transformação de atitudes em relação à linguagem sobretudo para o ensino e aprendizagem dessa. No manifesto desenvolvido pelo GNL, vemos uma crítica ao ensino e à aprendizagem de leitura que se davam a partir do letramento da língua nacional, monolíngue e monocultural sobre uma roupagem hegemonicamente padronizada. Por isso o manifesto procurou incluir um novo olhar para a diversidade em todos os seus sentidos, a fim de garantir a aprendizagem efetiva dos alunos e construir um potencial de condições de aprendizagem em busca de uma participação social plena e equitativa.

O próprio GNL já questionava em seu manifesto como garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero, dentre outras, não fossem barreiras para o sucesso educacional e quais seriam as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento. Assim, ele questionava

o que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global? (GNL, 2021, p.103)

Observa-se aqui o caráter de uma educação inclusiva em vários aspectos, a partir das questões identitárias, o local, até as mais globais. O GNL questionava a noção de subculturas, referentes a questões étnicas, geracionais, de gênero, de orientação sexual ou

³² Tais elementos serão discutidos na subseção de multimodalidade desta dissertação.

³³ Por uma questão didática e análise metodológica da pesquisa, dividimos esta seção do eixo do “por que” em três subseções: multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade.

dialetais. Para Rojo e Moura (2012), as diferenças sempre estiveram presentes e evidentes entre os grupos, diferenças estas que, na maior parte das vezes, eram silenciadas, em uma tentativa de evitar conflitos (igualdade iluminista).

Segundo Crestani, Crayser e Do Amarante (2018), enquanto a multiplicidade cultural diz respeito à visibilidade às diferentes culturas locais e populares, a intolerância cultural leva à exclusão, à marginalização de grupos sociais. A escola, como agência de letramentos, é espaço notório para desenvolver mecanismos para promover o respeito às diferentes manifestações culturais que emergem no ambiente escolar, implicando, assim, uma nova ética e novas estéticas (ROJO, 2013).

Vale ressaltar, no Brasil, muito antes do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, tais questionamentos já eram levantados e impulsionados pelo nosso educador Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido³⁴/Autonomia. Freire (1996), na década de 1960, já havia destacado sobre a importância de considerar a cultura do aluno no processo de alfabetização, promovendo uma educação humanista e libertadora.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p.19-20)

Assim, para que a perspectiva da multiculturalidade e multilinguagem seja a base para promover uma educação para a diferença, ou seja, uma educação cujas diferenças de cultura, linguagem e gênero, dentre outras, não venham impedir o sucesso na escola e no cotidiano fora dela, é preciso adotarmos a noção de “pluralismo cívico” (GNL, 2021), proposta na Pedagogia dos Multiletramentos. Este “pluralismo cívico” traz a ideia de que os espaços públicos passam a ser lugares onde as diferenças são reconhecidas e negociadas.

Dessa maneira, tanto as ideias do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos quanto as ideias de Paulo Freire são evidenciadas e defendidas na BNCC, como o reconhecimento e a legitimação da diversidade e o respeito à identidade cultural. Logo, “é papel da escola auxiliar os jovens a experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.” (BRASIL, 2018a, p. 473).

³⁴ Em 1968, quando Paulo Freire (1921-1997) escreveu no exílio chileno sua obra maior, Pedagogia do Oprimido, revolucionou o sistema de ensino de adultos no mundo todo, criando um modelo pedagógico inovador ao apresentar uma proposta de educação crítico-libertadora, voltada para o contexto sociocultural.

Ademais, a multiculturalidade é contemplada na BNCC em três dos dez itens das competências gerais³⁵ e no tópico “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, onde são enfatizadas as desigualdades com relação às identidades linguísticas, étnicas e culturais no que diz respeito às diretrizes curriculares para a educação brasileira. Assim o documento destaca

(...) de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (...) (BRASIL, 2018a, p. 15)

Além deste tópico, o documento também reporta ao repertório do aluno e de sua prática social situada, no entanto, não deixa claro a forma pela qual tais comunidades citadas, por exemplo, são importantes e privilegiadas para receber a educação de qualidade. Tais diversidades culturais e saberes não ocidentalizados, dentre eles de comunidades³⁶ indígenas, quilombolas, de ribeirinhos, de ciganos, e de tantos outros grupos que integram o contexto brasileiro, são também parte de uma ecologia de saberes³⁷, que legitima diferentes conhecimentos e formas de saber. Com base nessas características, associados às competências gerais da BNCC, podem ser considerados objetivos de aprendizagem globais, como:

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 13).

Diante dessa virada cultural, é preciso desconstruir certos valores construídos pela sociedade hegemônica, dentre eles, destacamos a teoria do *déficit* cultural das minorias. (MOODY, 2008 *apud* OLIVEIRA, 2010a). Tal teoria declara que a aprendizagem por parte dos

³⁵ Item 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Item 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Item 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018a, p. 9-10)

³⁶ Aqui destaco a proposta de Redação do Enem 2022 na qual abordou como tema: Desafios para a valorização de povos tradicionais no Brasil.

³⁷ A ecologia de saberes é uma epistemologia que pretende justamente colocar luz ao conhecimento que é desconsiderado, que é obscurecido pelo conhecimento formal. Nesta perspectiva não existe um saber universal e de exclusiva verdade, tampouco uma ignorância completa, sendo necessário, portanto, no âmbito da aprendizagem, a relevância de todos os saberes, tanto aqueles que estão sendo apreendidos quanto o conhecimento que, neste processo, é esquecido e desqualificado; para Boaventura Souza Santos, a ecologia de saberes significa “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.” (SANTOS, 2007 *apud* BALDO, 2015, p. 104).

estudantes pode ser dificultada ou até mesmo impossibilitada por etnia, dialeto ou cultura. Além de ser preconceituosa e reducionista, não podemos defender uma teoria dessas a fim de justificar o fracasso escolar.

Outro valor construído pela sociedade hegemônica é a “ideologia do vácuo” (BORTONI-RICARDO, 2005), no qual certos grupos sociais não seriam portadores de qualquer cultura significativa, “precisando” ser suprida por uma cultura institucionalizada. Tal ideologia, assim como os valores construídos em uma sociedade hegemônica vêm de encontro aos estudos decoloniais³⁸, estudos esses que alinham-se à proposta dos estudos de Multiletramentos discutidos na seção a seguir.

2.2.1 Multiculturalidade à luz de um ensino decolonial

Nesta seção, abordamos o alinhamento dos estudos dos Multiletramentos aos estudos decoloniais em virtude de uma proposta de ensino emancipatória. Tal abordagem culmina na apresentação da pedagogia decolonial em concórdia com a pedagogia dos Multiletramentos a fim de redirecionar o quê e os modos de ensinar a língua portuguesa.

Ademais, essa perspectiva de multiculturalidade comunga com os conceitos epistemológicos do movimento decolonial, que faz uma crítica direta ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade. (AZEVEDO, 2021). Segundo Azevedo (2021), tal movimento epistemológico, decolonial,

concentra os esforços para libertar o pensamento e valorizar outras formas de organizar a sociedade contemporânea (outras economias, outras teorias políticas etc.), por isso é sistematicamente confrontada a matriz colonial de poder, e os conhecimentos linguístico-discursivos podem ser colocados a serviço da denúncia de processos de desumanização de populações indígenas, de formas de opressão de grupos sociais específicos, entre outras formas de opressão, de valorização de grupos historicamente silenciados etc. (AZEVEDO, 2021, p. 81)

A própria autora aqui citada propõe uma aproximação dos estudos decoloniais às propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, o que de um modo equânime entre as próprias palavras subjazem os interesses de estudo e aplicação, como, por exemplo, os conhecimentos linguístico-discursivos e os grupos sociais oprimidos. A fim de compor ações formativas, sem que estejam restritas aos limites da escola, abertas ao outro, à variedade de saberes e de sensibilidades, aos valores locais, à diversidade de recursos discursivos e tecnológicos,

³⁸ Nos anos 1980, Quijano introduziu o conceito de “colonialidade” como um lado invisível e constitutivo da modernidade, que se tornou uma palavra-chave no vocabulário do projeto de pesquisa decolonial. (MIGNOLO *apud* TOLEDO, 2021)

Azevedo (2021) propõe seis critérios que podem orientar a prática da Pedagogia dos Multiletramentos em perspectiva decolonial:

1. ter nas necessidades dos estudantes, que têm a escola como referência para as relações sociais, o ponto de partida do planejamento de práticas de linguagem; 2. mapear as determinações que impactam as relações sociais; 3. articular os mundos da vida aos saberes construídos socialmente; 4. promover sensibilidades distintas do mundo, construídas a partir do espaço (natural e simbólico) habitado; 5. associar os modos de ler a realidade à diversidade de recursos e instrumentos disponíveis para a produção discursiva; 6. diversificar as oportunidades de produção cultural local, considerando os ambientes disponíveis dentro e fora da escola. (AZEVEDO, 2021, p.83).

Embora os estudos decoloniais vêm tomando larga escala iluminando os propósitos da Pedagogia dos Multiletramentos, Luke, um dos membros do GNL, em uma entrevista³⁹ a Antero Garcia e Robyn Seglem, problematiza o atual cenário político e sua influência colonizadora sobre os preceitos estabelecidos no Manifesto. Apesar do currículo escolar ter inserido os Multiletramentos como proposta teórico-metodológica, pela ótica da política educacional neoliberal, tal proposta também gerou formas de colonização, assim ele afirma. Hissa (2021), em seu ensaio reflexivo sobre os 25 anos dos Multiletramentos, ratifica essa visão em nosso contexto brasileiro.

Romantizamos a ideia de educação plural, igualitária, emancipadora e esquecemos que a escola, para uma grande parcela da sociedade (especialmente a governista atual), é investimento, não em cidadania e valores sociais, e sim em termos econômicos de renda e ascensão social. (...) A escola, dessa forma, atua como uma instituição que regula e seleciona conteúdos informativos, criando demandas sociais de modo a tornar o comportamento do indivíduo adequado às necessidades do mercado de trabalho. (HISSA, 2021, p.46)

Sob esta ótica, Albanese (2017) ao analisar a primeira razão que o GNL traz para uma pedagogia dos Multiletramentos formar um trabalhador mais adequado para as novas exigências de mercado, ele considera que o grupo compartilha dos ideais da educação da direita. Para o autor, tal posicionamento não deve ser a primeira função da educação, assumindo, assim, o posicionamento da esquerda, quando diz “alinho-me ao que Cope e Kalantzis (2009) consideram uma visão da esquerda sobre a educação, em que se entende educação como caminho para diminuir as diferenças sociais e se pensar uma sociedade mais igualitária.” (ALBANESE, 2017, p. 94).

Diante dessa dicotomia, direita e esquerda, resgatemos os propósitos do GNL em seu texto fundador, no qual pretende apresentar um olhar prospectivo para um futuro social

³⁹ GARCIA, A; LUKE, A; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, **Theory Into Practice**, 57:1, 2018. p. 72-78. Disponível em: https://www.academia.edu/37452744/Looking_at_the_Next_20_Years_of_Multiliteracies_A_Discussion_with_Allan_Luke. Acesso em: 25 maio 2022.

plural, no qual as diferenças seriam constitutivas e formativas, e o respeito e a valorização das diferenças (sociais, culturais, linguísticas) nos fariam crescer enquanto sociedade. Ratificando esse posicionamento, Cope e Kalantzis (2009) afirmam que com o enxugamento maior do Estado, de um lado, e a globalização⁴⁰, do outro, as dificuldades de grupos sociais aumentaram. Consequentemente, esses grupos precisaram se organizar politicamente para a melhoria de sua condição de vida, gerando, por sua vez, uma maior participação social em movimentos políticos.

Em artigo publicado, Kalantzis e Cope (2016) destacaram uma pesquisa sobre esse viés multicultural a fim de construir uma proposta que se aproxime de um pluralismo cívico de modo a destacar diferenças para efeitos de concepção/implementação e avaliar a eficácia das instituições de ensino e programas, assim eles destacaram as seguintes categorias para análise: condições materiais (classe social⁴¹, localidade e família⁴²); atributos corpóreos (idade, raça, sexo e sexualidade, aspectos físicos e habilidades mentais); e representações simbólicas (língua, etnia, comunidades de compromisso e gênero). Para cada condição material, atributo corpóreo e representação simbólica, os autores definiram e construíram concepções que reforçam como essas categorias impactam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, os autores comentam:

Diferenças materiais podem ser resolvidas pela redistribuição de recursos. diferenças corpóreas requerem acomodações institucionais. As diferenças simbólicas podem ser abordadas através de processos de reconhecimento em locais da sociedade civil como escolas. Estes são qualitativamente diferentes tipos de processo social, exigindo diferentes tipos de ação social. (KALANTIZIS; COPE, 2016, p. 89, tradução nossa)

Esses diferentes tipos de ação social, historicamente, já vêm sendo realizados sob três formas paradigmáticas de negociar essas diferenças, nas sociedades e nas escolas através da exclusão, assimilação⁴³ e processos de inclusão – que estrategicamente os autores chamam

⁴⁰ A globalização vista no hemisfério Sul parece ainda mais invasiva do que no hemisfério norte. Nesse sentido, convém analisar as formas de globalização que Boaventura de Sousa Santos denomina de hegemônicas, ou globalizações de-cima-para-baixo. (GUILHERME, 2022)

⁴¹ A classe social é uma medida econômica de acesso e controle aos recursos materiais em estruturas sociais desigualmente ordenadas. É uma relação de poder e controle sobre os outros nas sociedades hierárquicas – o senhor de escravos é dono do escravo; o capitalista comanda os trabalhadores durante o horário de trabalho.

⁴² Eles também são locais críticos de socialização, que podem ou não se alinhar com a cultura da escolarização (BOURDIEU, 2008).

⁴³ É um processo de negociação de diferenças por meio das quais um grupo dominante estabelece condições de similaridade para entrar em um espaço social. Tão preocupado quanto a exclusão e o separatismo em tornar a virtude homogênea comunidade, seus termos de engajamento com a diferença contrastam nitidamente: 'Vamos aceitar pessoas que são diferentes, desde que estejam dispostas e sejam capazes de se tornarem como nós.' Na falta disso, a orientação de assimilação pode ser apenas para tentar fingir que as diferenças não existem. (KALANTIZIS; COPE, 2016, tradução nossa)

de ‘pluralismo cívico’⁴⁴. Albanese contextualiza esse mesmo pensamento em terras brasileiras, afirmando que “é importante que as diferenças étnicas, sociais, religiosas, sexuais e de gênero, finalmente ganhem destaque dentro dos nossos currículos.” (ALBANESE, 2017, p. 97). Silva (1999) acrescenta também que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 1999, p. 16).

À luz do texto fundante dos Multiletramentos, ao se tornar público o que antes era privado, certas convenções identitárias da modernidade começaram a questionar as identidades hegemônicas de gênero, sexualidade, etnia, religião, grupo socioeconômico, comunidades (locais/regionais e globais) e/ou as diferenças de ordem física ou cognitiva. Esses questionamentos se tornam viáveis e possíveis de problematizar se levarmos em consideração as características da sociedade contemporânea, altamente teorizada como global e fluida (BAUMAN, 2001).

À vista dessa concepção de sociedade, a vida em meio as diferenças subculturais⁴⁵ – diferenças de identidade e de filiação – está cada vez mais significativa, inserida em múltiplas camadas sobrepostas às comunidades do trabalho, de interesses e afiliações, de etnias, de gênero, entre outras (GNL, 2021). Nesse contexto social atual, o papel da escola enquanto agência social é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou abandonar diferentes subjetividades, contribuindo positivamente no contexto de aprendizagem desenhando novos futuros sociais.

Entretanto, tendo em vista do conhecimento ser transversal e ideológico, segundo a lógica decolonial, o pensamento colonial se sustenta em três eixos: a colonialidade do poder, do ser e do saber⁴⁶. Este último eixo, no que tange o interesse sobre educação, é entendido como a desqualificação de outros saberes não legitimados pela cultura eurocêntrica (ou do hemisfério norte). Assim,

as culturas locais, com seus saberes, conhecimentos e formas de pensamento, são sufocadas, e os povos colonizados passam a reproduzir o pensamento de quem os dominou. A escola consolida-se como ambiente de reprodução do pensamento colonial, desprezando a diversidade cultural dos frequentadores daquele espaço e transmitindo conteúdos a partir dos padrões eurocêntricos. (ABREU e FRANCISCHETTO, 2019, p. 243)

⁴⁴ O pluralismo cívico desenvolve instituições e nutre disposições humanas que trabalham para corrigir as desigualdades e injustiças históricas que acompanham as diferenças entre pessoas como consequência do acesso variável a recursos materiais, atributos corporais e a atribuição de significados simbólicos à personalidade (COPE; KALANTZIS, 2000).

⁴⁵ Entende-se por subculturas como culturas micro dentro de culturas macro.

⁴⁶ Segundo Babiata e López-Gopar (2019), a produção e a manutenção de conhecimentos sancionados por uma epistemologia ocidental se devem à colonialidade do Saber: a colonialidade estabeleceu um cenário de violência epistêmica, haja vista a imposição de uma cosmovisão ocidental como via única para a produção, compreensão e obtenção de saberes. (SANTOS; AMORIM; SANTANA, 2022)

Conforme Abreu e Francischetto (2019), ao se transmitir conteúdo a partir dos padrões eurocêntricos (colonialidade do saber) atinge-se diretamente o direito à educação. Se de um lado temos a inclusão como um processo de democratização do acesso ao ensino enquanto o direito incondicional de todos, por outro, temos a massificação do ensino que não dialoga com as diferenças. Essa massificação promove a exclusão caracterizada pela negação do direito à diferença e do direito à participação em atividades nas quais os estudantes possam demonstrar suas habilidades de formas diferentes.

Alinhados a mesma posição de Abreu e Francischetto, os autores Santos, Amorim e Santana (2022) afirmam que a escola brasileira é ainda uma das instituições sociais onde a colonialidade subjaz, na qual retroalimentada pela cosmovisão europeia, de um lado, exalta padrões europeus (estéticos, culturais, epistemológicos etc.); e, de outro, oferece aos estudantes um currículo eurocêntrico ainda. Os autores elencam outros aspectos sobre como a colonialidade se revela nas escolas brasileiras, de fato em:

i) pouco ou nada se abordar sobre história regional e local, mas muito se tratar da história “universal”, que tem a Europa como principal lócus; ii) descartarem-se conhecimentos não ocidentais ou localmente produzidos; iii) não oferecer ações contínuas de empoderamento cultural, com vistas a coibir o complexo de vira-lata, por meio da legitimação da(s) brasilidade(s) frente ao purismo europeu e iv) ainda apresentar iniciativas irrisórias de implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. (SANTOS; AMORIM; SANTANA, 2022, p. 12)

Diante desses aspectos e da nossa construção de pensamento sobre multiculturalidade, a proposta de uma Pedagogia Decolonial na qual envolve paradigma que busca incluir, nos currículos escolares, conteúdos e metodologias destinados à legitimação de conhecimentos locais em oposição a uma educação baseada em valores estritamente eurocêntricos, vem a calhar como uma proposta convergente à Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo Santos, Amorim e Santana (2022), a Pedagogia Decolonial compreende em uma reação político-pedagógica à Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005; BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019), com o intuito de resgatar e valorizar aspectos culturais e linguísticos locais que, devido à imposição de valores coloniais, foram considerados inferiores em relação à cultura/língua do colonizador.

Perante o exposto, concluímos que a Pedagogia Decolonial e a Pedagogia dos Multiletramentos dialogam entre si conforme a premissa da valorização e visibilidade da diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas. Enquanto o primeiro visa ao resgate da cultura originária dos povos conquistados; o segundo, como discurso pedagógico, defende a incorporação do repertório dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o que se pretende é uma concepção de ensino decolonial que implica em uma agenda de lutas contra as diversas formas de opressão operacionalizada na exclusão de diversos grupos por sua classe, cor, raça, gênero ou pela suposta “anormalidade” de seus corpos, e pelas desigualdades socioeconômicas, em todas as dimensões afetadas pela colonialidade (poder, ser e saber). Logo, a exclusão surge como um resultado da tentativa de invisibilizar as diferenças desses grupos.

Diante desse quadro, Freire reconhece que a pedagogia do oprimido deve ser aquela que se empenha na luta por libertação, por tratamento para as causas humanitárias de desigualdade social. Nesta perspectiva, educar é também transgredir os limites impostos por questões de raça, gênero, classe, status profissional, que nos atravessam e transformam o ato de ensinar também em uma forma de libertação (hooks, 2013). Tal como essa abrangência multicultural favorece a discussão de novas formas de aprender e ensinar, assim a abrangência multilíngue também a faz.

2.2.2 Multilinguagem à luz da pedagogia da variação

Desde os estudos dos letramentos sociais Paulo Freire (1996) e Street (2014) já se questionavam os modos como se davam o ensino e a aprendizagem de leitura a partir do letramento sobre uma visão hegemônica, monolíngue e padronizada. A partir desses estudos, o manifesto do GNL (2021) consolidou-os e propôs em vez de Estados que exigem um padrão cultural e linguístico, Estados que arbitrem diferenças, independentemente dos indicadores culturais da pessoa (como língua, dialeto e registro), o acesso à riqueza, ao poder e a símbolos como algo possível. Sobre essa proposta, discorreremos nesta seção esses indicadores culturais: a língua, o dialeto e o registro, ou seja, a multilinguagem.

Diferenças de língua, de dialeto e de registro são indicadores de diferenças de mundos da vida. O fato central da linguagem se torna a multiplicidade de significados de acordo como os mundos da vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais indefinidas, logo “lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central para a pragmática de nossa vida profissional, cívica e privada.” (GNL, 2021, p. 107)

Embora a promoção do plurilinguismo seja favorável à essa nova forma de pedagogia dos Multiletramentos, ainda há alguns entraves por questões hegemônicas, políticas, econômicas, linguísticas e científicas. Como em qualquer conflito linguístico, a relação assimétrica entre as línguas, intimamente ligada à base político-econômica e ao prestígio de

cada uma delas, pode desencadear processos de minorização⁴⁷ e um deslocamento, especialmente se uma determinada comunidade linguística subordinada desenvolve uma reorientação coletiva para os valores, práticas e conotações de prestígio das sociedades representadas pela língua hegemônica. O mesmo acontece quanto o inglês⁴⁸ ser uma língua franca⁴⁹ em textos científicos⁵⁰, por exemplo.

A crescente hegemonia de uma única língua enfraquece o princípio formal de igualdade entre as línguas, atribuindo qualidades intrínsecas de superioridade estrutural. Ou seja, o prestígio de uma língua em um campo específico constitui uma construção ideológica e política que pode legitimar ou deslegitimar. Segundo Hamel (2013), estabelecida a ideologia de que determinada língua tem baixo prestígio, esse fato pode convencer seus usuários ou potenciais aprendizes a se sentirem desprestigiados tanto em se expressar como em produzir textos nessa língua.

Conceitos como multilinguismo⁵¹, plurilinguismo, pluricultura e intercultura, cruzam áreas da linguística, da sociolinguística e da antropologia cultural, para tentar construir uma política linguística plural, e por sua vez, quebrar as barreiras hegemônicas. Segundo Lemos (2018), a política linguística de um país determina a escolha e o posicionamento em relação às línguas a serem ensinadas. É a partir dessas escolhas que todo o sistema educativo e as demais instituições planejam, coordenam as várias ações e vislumbram o futuro, em termos de formação de educação e de sociedade. Essa política linguística é também monitorada pelo Mercado Linguístico⁵², “expressão de relações de força, econômicas e políticas, e espaço da

⁴⁷ O conceito de "minorização", que tem uma tradição antiga na sociolinguística europeia (LAFONT, 1979; LÜDI e PY, 1984), refere-se ao processo pelo qual uma língua – que pode muito bem pertencer a uma maioria – é gradualmente forçada a os falantes de uma língua dominante a adotar o papel de língua subordinada, reduzindo seu status e seus campos de uso (escrita, ciência etc.) e, finalmente, sua própria estrutura (simplificação morfosintática, perda de vocabulário). (cf. HAMEL, 2013)

⁴⁸ Os EUA são o único país da OCDE sem ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira em todo o ensino público, embora vários estados tenham adotado alguma exigência e a maioria das escolas ofereça disciplinas eletivas em línguas estrangeiras. Ou seja, o Estado desconsidera qualquer compromisso obrigatório com o ensino de outras línguas. (HAMEL, 2013)

⁴⁹ Língua Franca é um idioma de contato que um grupo de falantes multilíngues desenvolve ou elege intencionalmente para que todos consigam se comunicar uns com os outros.

⁵⁰ Em termos gerais, a academia considera que tudo o que for cientificamente relevante terá de ser publicado em inglês, caso contrário não conta. (HAMEL, 2013)

⁵¹ Embora o termo Multilinguismo seja adotado no acervo acadêmico da pesquisa, acordamos ao uso do termo multilinguagem.

⁵² Tal termo está fundamentando nos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008) ao desenvolver conceitos como capital, mercado e *habitus* linguísticos. Assim, aqueles que detêm alto capital linguístico falam e têm o poder de influenciar um ouvinte para a interpretação desejada, no qual seus enunciados produzidos estão sempre inseridos num determinado mercado linguístico e regidos por um determinado *habitus* linguístico. Quando uma língua domina o mercado, ela é tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências.

gestão linguística no qual se dão as lutas de poder entre os produtores, proprietários, detentores das mercadorias linguísticas.” (CALVET, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 419).

Em contrapartida, Coste *et al.* (2009 *apud* LEMOS, 2018) reforça também que os falantes desenvolvem competências em vários códigos linguísticos, por vontade ou por necessidade, para responder às necessidades de comunicar com o outro que não partilha os mesmos códigos, logo o plurilinguismo não descreve competências fixas. Mesmo marcada por uma era de padronização e homogeneização, até a língua inglesa apresenta divergências internas, uma vez que ela é falada por falantes de outras culturas e transmitida através dos diversos veículos de mídia e por meio de interações sociais próprias, ressignificando, assim, novas lógicas de identidades e de pertencimento. Tais modos criam paradoxalmente condições para a negociação dos discursos através da multilinguagem.

Portanto, o ideal em uma sociedade multilíngue, segundo Cavalli et al (2009), era que a escola promovesse uma educação plurilíngue e pluricultural, considerando o contexto sociolinguístico e sociocultural, sem ignorar o papel das representações sociais que podem ir contra a inovação. Diante dos Novos letramentos para a nova cidadania, o letramento grafocêntrico não é mais adequado, as escolas precisam lidar com a diversidade linguística e cultural. O próprio documento normativo, a BNCC, ressalta isso em suas competências gerais:

Item 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimento das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018a, p. 9).

Além deste item, os demais apresentam como um conjunto de competências cujo foco é centrado na diversidade linguística e cultural. A BNCC se revela com uma abordagem mais democrática no ponto de vista linguístico, por exemplo, ao descrever uma das competências que devem ser contempladas pelo ensino de língua portuguesa no Ensino Médio:

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. (BRASIL, 2018 a, p. 494).

Apesar disso, a BNCC também ressalta que não se deve deixar de privilegiar o escrito/impresso nem deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas é preciso contemplar os novos letramentos incorporando as diferentes linguagens e os diferentes letramentos. Portanto, a escola precisa ampliar sua visão de língua e seu repertório, enfim, suas práticas sociais de letramentos.

Uma educação plurilíngue e intercultural é uma das ideias defendidas pelo GNL (2021). O grupo afirma que tal orientação pedagógica é para beneficiar a todos, pois uma vez que se justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, todos ganham substancialmente tanto em habilidades metacognitivas e metalinguísticas quanto na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações. Em contextos globais, o plurilinguismo corresponde a uma visão macro de línguas de povos advindos e interagindo entre si através de seus idiomas e idioletos. No entanto, em uma visão micro, ou seja, dentro do nosso país Brasil, o plurilinguismo vem à tona em contextos de línguas nativas, regionais, línguas de “subculturas”, e porque não também em contextos de idiomas por conta das colônias alemãs, por exemplo, e os próprios estrangeiros refugiados ou egressos de sua pátria. A par desses fatos, também a nossa língua tem sido língua de acolhimento⁵³ a refugiados de outros países, assumindo, assim, o papel de língua glocal⁵⁴ por pavimentar a cidadania e a acolhida de estrangeiros.

Em nossa investigação de pesquisa, percebemos pouca discussão sobre o termo multilinguagem em contexto brasileiro quanto ao ensino de língua portuguesa. Sob um olhar crítico, Oliveira (2010b) afirma que para a linguística brasileira, o estudo do plurilinguismo é visto modestamente como diversidade linguística enquanto diversidade interna à própria língua portuguesa, sob o olhar da sociolinguística de cunho laboviano, ou seja, uma ‘sociolinguística do monolinguismo’. O autor ainda critica que não há uma preocupação de contribuir para garantir, às populações que não falam português, seus direitos linguísticos, através de intervenções políticas⁵⁵ nos órgãos responsáveis ou na mídia. Oliveira afirma ainda que, apesar do silenciamento⁵⁶ e do preconceito, somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela diversidade de línguas atual faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada.

⁵³ O termo foi criado para denominar o ensino de língua para o público em alta vulnerabilidade. A língua de acolhimento é uma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de adequar-se às novas demandas da sociedade. Dessa forma, é um campo em contínua construção teórica, política e social. (AMADO, 2022)

⁵⁴ A pesquisadora Manuela Guilherme considera “glocal” como uma construção de uma visão particular do ensino e aprendizagens de línguas e culturas numa pedagogia crítica, intercultural, descolonial, inter-epitêmica e situada. (GUILHERME, 2022)

⁵⁵ No caso da inclusão do surdo em escolas regulares com emprego de língua portuguesa ou escolas bilíngues (praticamente exclusivas para surdos). O Projeto de lei n° 6284, de 2019, vai mais na direção da multilinguagem, pois visa estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

⁵⁶ A imposição do silenciamento linguístico provocou ressentimentos, marcou negativamente a trajetória de vida, como a experiência escolar, de vários falantes de línguas de imigração e precisa ser lembrada e problematizada como uma política de negação das diferenças e de reafirmação de um ideal monocultural. (FRITZEN; NAZARO, 2018)

Bagno (2007) reforça a ideia dizendo que além das 190 línguas indígenas⁵⁷ brasileiras, convivem com o português brasileiro⁵⁸ quase 20 línguas de origem europeia e asiática, trazidas pelos imigrantes que se estabeleceram no Brasil desde o início do século XIX. O português falado no Brasil, de língua colonial, passou a ser, 500 anos depois, a variante mais falada no mundo, segundo Amado (2022), dos 244 milhões de falantes de português no mundo, 194 milhões adotam a nossa variante.

E toda a extensão da fronteira brasileira com os países vizinhos, o português brasileiro convive com outras línguas, sobretudo o espanhol⁵⁹. O mito de que somos um país de monoliguismo é fruto de uma longa sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras, que sempre silenciaram o plurilinguismo brasileiro, inclusive por meio de ações violentas como proibições formais, massacres dos povos indígenas, legislações que condenavam à prisão quem falasse outras línguas, campanhas de nacionalização do ensino, standardização da língua decretada como oficial. (BAGNO, 2007).

Bortoni-Ricardo (2005), embora considere que a situação linguística dessas comunidades não pode ser negligenciada, afirma que tal fenômeno não compromete a característica do monolinguismo no país. Apesar de não existir mais a proibição explícita das línguas de imigração, tratadas durante as campanhas de nacionalização como línguas estrangeiras, permaneceu a indiferença com relação à diversidade cultural em que as escolas se inserem. (FRITZEN; NAZARO, 2018).

Quanto à questão do registro linguístico no Brasil⁶⁰, segundo Bortoni-Ricardo (2005), as variedades linguísticas permeiam um *continuum* horizontal, tais como mobilidade geográfica, grau de instrução, exposição aos meios de comunicação de massa, bem como outras agências implementadoras da norma culta e urbana, gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc. No entanto, por conta de o comportamento linguístico ser um indicador de estratificação social, sofre com o preconceito linguístico, que silencia e estigmatiza, a maioria dos brasileiros de áreas pobres e rurais, favelas e periferias urbanas.

⁵⁷ Os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. MORELLO, R (Organizadora). Leis e línguas no Brasil. **O processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015.

⁵⁸ Incluo também nessa lista as línguas dos africanos no Brasil.

⁵⁹ A falta de políticas públicas em prol do plurilinguismo favoreceu a minuta publicada pelo MEC 2022 sobre a exclusão do espanhol na prova de língua estrangeira do ENEM. Ver Nota pública da ABRALIN a favor da manutenção da opção de língua espanhola no Novo Enem a partir de 2024, disponível em <https://www.abralin.org/site/nota-publica-a-favor-da-manutencao-da-opcao-lingua-espanhola-no-novo-enem-a-partir-de-2024/>. Acesso em: 25 maio 2022.

⁶⁰ Em relação às políticas linguísticas no Brasil, foi decretado em dezembro de 2010, no Inventário Nacional da Diversidade Linguística, que o Brasil é um país multilíngue.

Conforme os documentos orientadores da educação LDB, PCN, OCDN, PNE e BNCC (BRASIL, 1996, 1998, 2006, 2014, 2018, respectivamente), constata-se a tendência atual de se produzirem discursos em prol da diversidade, pluralidade e respeito às diferentes culturas, no entanto, esses documentos⁶¹ sinalizam ainda o reconhecimento da diversidade cultural no contexto em que as escolas estão inseridas e apontam para sua relação com o contexto global mais amplo, incluindo questões de trabalho e internacionalização. Se compreendermos a língua e a cultura não como constructos abstratos e permanentes, mas a língua como uma dimensão da cultura, entenderemos a relação indissociável entre esses dois conceitos e o aspecto sócio-histórico e processual que os envolvem (STREET, 2014).

Sob a perspectiva pedagógica dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), uma pedagogia de pluralismo linguístico e cultural, por meio das quais pessoas tenham a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos, promove membros de subculturas com a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. A respeito disso, Paulo Freire já questionava

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? (FREIRE, 1996, p.62)

A partir da perspectiva da pedagogia dos letramentos críticos, nenhuma variedade da língua deveria ser considerada normal ou superior. Uma possível solução seria a escola considerar todas as variedades linguísticas como possíveis. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 151) “o foco deve estar nas diferenças linguísticas e não nos supostos “*déficits* linguísticos”. Nesse sentido, Goodman (GOODMAN, 2005 *apud* KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 151) afirma que “a escola deve evitar visões racistas, elitistas e negativas sobre a pureza linguística que limitaram as crianças à linguagem arbitrária ‘adequada’”. Nessa perspectiva, Bagno critica a escola enquanto agência de letramento que “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, (a escola) tenta impor sua norma a todos 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, da sua situação econômica, de grau de escolarização etc.” (BAGNO, 1999, p. 15)

Logo, promover um currículo multicultural significa dar vez e voz aos atores do processo, os estudantes. Santos, Amorim e Santana (2022) discutem uma perspectiva de ensino sociolinguístico de língua, no âmbito da Educação do Campo⁶², a fim de promover uma

⁶¹ Como podemos notar o trato que a BNCC dá às culturas indígenas e afro-brasileiras, por exemplo.

⁶² Compreende-se, como ato educativo rural, todo aquele que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas, da agricultura, estendendo-se também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caçaras e extrativistas. Podem-se incluir, igualmente, comunidades quilombolas, indígenas e em assentamento.

educação linguística plural e democrática, pela qual, entre outras ações como práticas político-pedagógicas de natureza decolonial, a partir de uma Pedagogia Decolonial se combata o preconceito em relação às variedades não padrão, no caso, os dialetos rurais.

Os autores descrevem um modelo didático à luz da sociolinguística educacional do português, de modo a explicitar convergências que os colocam na esteira de práticas pedagógicas decoloniais. Por muitos anos, o ensino manteve-se contido a “uma tradição que desconsiderava a identidade vernacular dos estudantes, conduzindo-os, muitas vezes, ao “silenciamento” provocado pela insegurança quanto ao uso – prescrito sem qualquer possibilidade de negociação – da norma-padrão” (SANTOS; AMORIM; SANTANA, 2022, p. 3). Entretanto, para a validação pedagógica dos conhecimentos produzidos pelas pessoas de modo que suas expressões identitárias se destacam, dentre elas as suas variedades linguísticas, surgiram os estudos sociolinguísticos, objetivando promover a abordagem da variação linguística no ensino de línguas, bem como o combate ao preconceito linguístico como uma prática escolar.

O currículo precisa se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, práticas linguísticas que advêm dessa diversidade. Kumaravadivelu (2014 *apud* GUILHERME, 2022) argumenta uma gramática da descolonialidade⁶³ para que seja eficaz tem de ser formulada e implementada pelos agentes locais, mesmo que tenha em mente um contexto mais amplo. No entanto, enquanto uma perspectiva ensinável, o ensino do português implica nas diferentes dimensões da língua (fonéticas, fonológicas, morfológica, sintáticas, lexicais e textuais) e sua interação complexa com outros sistemas semióticos, tanto nas atividades de linguagem orais como nas escritas, logo é preciso apontar as regularidades de suas variações e sistematizá-las.

Bonaffini (2021) apontou uma estreita relação entre a pedagogia dos Multiletramentos e o fenômeno de variação linguística intrínseco ao uso da língua em favor do desenvolvimento de uma educação linguística, fazendo alusão ao termo “vários ingleses” presentes no Manifesto da pedagogia dos Multiletramentos ao termo “vários portugueses” evidenciando a heterogeneidade linguística presente no Brasil. Desse modo, a autora afirma que

é importante que se assuma que a variação linguística é um fenômeno intrínseco à língua, visto que existem, além de fatores linguísticos, fatores extralinguísticos para a sua realização, tais como o lugar de origem, a idade, a classe social, o grau de escolaridade, o grau de intimidade entre os falantes, a situação comunicativa – se exige maior ou menor monitoramento da língua. Desse modo, para uma mudança

⁶³ No Brasil, historicamente demarcado pela experiência colonial, há uma tentativa de apagamento e neutralidade de outras línguas, a exemplo daquelas faladas por diferentes povos indígenas, africanos, e outros imigrantes que atravessaram ou foram atravessados por experiências alheias à própria vontade, passando a habitar nossas terras e a se comunicarem também por práticas translingues.

efetiva, ou seja, para a promoção de uma pedagogia da variação linguística, faz-se necessário que os professores busquem ampliar seus conhecimentos acerca do tema a fim de possibilitar o tratamento adequado da variação linguística e a fim de combater o preconceito linguístico enraizado nas concepções de “certo” e “errado” que ainda encontram refúgio nas práticas pedagógicas atuais. (BONAFFINI, 2021, p. 38)

A autora propõe o ensino na perspectiva da variação linguística, assim, concordamos com ela, apontando como saída para traçar uma gramática decolonial (KUMARAVADIVELU, 2014) a aplicação da pedagogia da variação linguística⁶⁴. Para confirmar essa proposta, Santos, Amorim e Santana (2022) também reforçam Pedagogia da Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; COAN; FREITAG, 2010; MARTINS; VIEIRA; TAVARES 2014) e partem do pressuposto de que a variação linguística é “um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: a) ampliar a eficácia de sua comunicação e b) marcar a sua identidade social” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 175).

Essa atitude pedagógica, em sala de aula, mostra-se capaz de resgatar e fortalecer a autoestima dos estudantes, tornando-os linguisticamente mais seguros e autônomos. Juntamente com essas construções de saberes a respeito da multiculturalidade e da multilinguagem, apresentamos a seguir a multimodalidade para fechar o eixo do “por que” da Pedagogia dos Multiletramentos.

2.2.3 Multimodalidade à luz da análise multimodal dos textos

A fim de ampliar a compreensão e o ensino-aprendizado do letramento para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos, o GNL procurou destacar dois aspectos principais dessa multiplicidade: a diversidade cultural e linguística e a pluralidade de textos que circulam. Nesta seção, nos deteremos a discussão da multiplicidade de textos: a multimodalidade.

Tendo em vista as mudanças sociais ocasionadas principalmente devido as mudanças tecnológicas enquanto informação e comunicação, e o estreitamento entre o local e o global⁶⁵, o letramento grafocêntrico não estava dando mais suporte para lidar com essas

⁶⁴ Em contribuição para uma pedagogia da variação linguística, Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Stahl Zilles organizaram o livro *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*, o qual se propõe a compilar importantes pesquisas para o trato das variedades com foco no ensino.

⁶⁵ É sobre essas práticas de letramentos híbridas que se concentram os Novos Letramentos Sociais (NEL/NLS), sem romantizar o local ou privilegiar o global, por exemplo, nas abordagens sobre a relação entre as práticas de letramentos locais e as da escola. (ALENCAR, 2015)

demandas. Muito antes dessas mudanças, Street (2014) já apontava o declínio do modelo autônomo de letramento em diferentes partes do mundo como um instrumento intelectual inapropriado, seja para o entendimento⁶⁶ da leitura e da escrita, seja para a elaboração de novos programas práticos, considerando, assim, a importância das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o sentido do texto é balizado pelo contexto em que está inserido, em suas diversas formas de ouvir, falar, ler e escrever, agir e interagir no mundo, resultando em um produto social e histórico (GEE, 1994 *apud* GNL, 2021). O texto passa a ser visto pelo aspecto multimodal.

O termo multimodal está inserido no manifesto da pedagogia dos Multiletramentos dentro dos elementos do *design*⁶⁷, como uma ordem diferente dos demais elementos, representando padrões de interconexão entre os demais modos na construção dos significados. Quando o GNL declarou que “toda construção de significado é multimodal” e “todo texto escrito é também projetado visualmente” (GNL, 2021, p.130), tais premissas aludem aos estudos sobre linguagem e aprendizagem, semiótica, alfabetização visual e letramentos multimodais de Gunther Kress.

Além dessas premissas, dois conceitos-chave também ajudaram o GNL a “descrever os significados multimodais e as relações dos diferentes *designs* de significado: hibridismo e intertextualidade.” (idem, p.131) Enquanto o termo hibridismo demarca o mecanismo de criatividade como um processo cultural particularmente saliente na sociedade contemporânea; a intertextualidade chama a atenção para maneiras potencialmente complexas, em que os significados são constituídos através de relações com outros textos, tipos de textos (discurso ou gêneros), narrativas e outros modos de significado (tais como o design visual, as posições geográficas ou arquitetônicas) (GNL, 2021). Baseados nesses dois conceitos-chave e nas premissas da multimodalidade, ampliamos nossa discussão.

Com base na ideia assertiva de Kress e Van Leeuwen (1998 *apud* SILVA; QUEIROZ, 2021) que todo texto é multimodal, a noção de Multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional centrada na língua além disso todos os aspectos de materialidade e todos os modos contribuem para a construção do significado. Como salienta

⁶⁶ Essa desconstrução linear da escrita e da leitura para uma dimensão indisciplinar, reflete uma ruptura de paradigma com relação à linguagem e suas percepções sociais e políticas. Enfatiza-se os modos de ler e de escrever, que variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso, se afirmar que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas. (KLEIMAN, 2005)

⁶⁷ *Design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal. (GNL, 2021)

Rojo (2012), as práticas de letramento da sociedade urbana contemporânea exigem novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Para isso, precisamos compreender a maneira como elas se manifestam e funcionam em nossa sociedade.

Conforme Santaella (2007), vivemos em um mundo cultural de hipercomplexidade midiática devido aos sistemas culturais interagirem entre si e um novo sistema cultural não deslocar o que veio antes, mas agregar a uma nova camada. Apesar de que cada período fica sob o domínio da técnica ou da tecnologia mais recente, segundo a autora, seis tipos de lógicas culturais, historicamente sequenciais e distintas mesclam-se e se interconectam de modo indissolúvel: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas e a cibercultura⁶⁸. Diante deste aspecto, cada vez mais é preciso valorizar a multimodalidade ou multissemiótica dos textos.

No entanto, Lemke (1998 *apud* ROJO, 2013) observa que essa forma de ver os textos não era para ser considerada só a partir das mudanças contemporâneas. Assim, ele critica que

nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voa em áudio, música, animação ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.) (LEMKE, 1998 *apud* ROJO, 2013, p. 22)

Kress (2006 *apud* RIBEIRO, 2021), por sua vez, também reforça tal crítica ao denunciar que os aspectos materiais do texto não são contemplados na sala de aula, considerando os elementos não verbais como “paralinguísticos” ou “extralinguísticos”. O autor ainda reforça que o texto não pode ser mais visto como uma agregação de modalidades, mas como a integração de recursos e práticas na construção de sentidos do próprio texto. Portanto, diante das novas práticas de letramentos, novas habilidades de leitura são exigidas, deixando de lado o caráter linear que outrora a leitura era considerada.

A BNCC (BRASIL, 2018a) compreende uma diversidade de práticas de linguagens para o eixo da leitura, valorizando assim leituras que envolvam as várias práticas sociais. Dessa maneira, abarca o conceito de multiplicidade sugerido pelo Grupo de Nova Londres, como apresentado no fragmento:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e significa em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018a, p.72)

⁶⁸ Embora a cibercultura esteja intimamente associada à multimodalidade e ao letramento digital, propositalmente deixaremos de lado essa discussão para tentar desmitificar a concepção de que os estudos de multimodalidade se referem exclusivamente a letramento digital.

Outro ponto a se colocar nessa perspectiva de o quê ensinar e o quê aprender está no que Kress (2003 *apud* RIBEIRO, 2021) propõe como o “poder semiótico” para falar de nossa habilidade de expressão com o emprego de modos e recursos que conhecemos ou passamos a conhecer a fim de selecioná-los, mobilizá-los, tecê-los e exprimi-los. Este poder semiótico implica em quando a pessoa sabe que tem variados recursos para expressar algo e por ter intimidade com as linguagens disponíveis, utiliza-os como bem lhe apraz. Outra proposta do autor que afeta diretamente à escola e ao letramento é a “distribuição do poder semiótico”. Logo, a aprendizagem desse trabalho precisa ser mediada, ensinada e estimulada. (RIBEIRO, 2021)

Rojo (2012) sugere uma proposta de ensino através dos Multiletramentos a fim de abranger atividades de leitura crítica, análise, produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural. Isso quer dizer também que, nas aulas de língua, desenvolver estratégias de análise de textos multimodais é uma habilidade essencial, e isso implica oferecer atenção especial à sua natureza multissemiótica.

A BNCC faz menção à multimodalidade no sentido de abordar e analisar textos orais e escritos e no trato dado à multissemiose em face do aprendizado de língua portuguesa através do eixo da análise linguística/semiótica. De acordo com o documento, a multimodalidade e a multissemiótica perpassam tanto os eixos da língua quanto os campos de atuação dela, atendendo assim a proposta dos Multiletramentos. No entanto, Ribeiro (2021) apresenta algumas ressalvas a respeito da Base:

O documento não se detém sobre uma teoria para os textos multimodais e não é muito esclarecedor nesse sentido (...); é possível presumir a existência de algum texto que não seja multimodal, nas entrelinhas, o que se choca, por exemplo, com as noções difundidas pela obra de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen. (RIBEIRO, 2021, p.16)

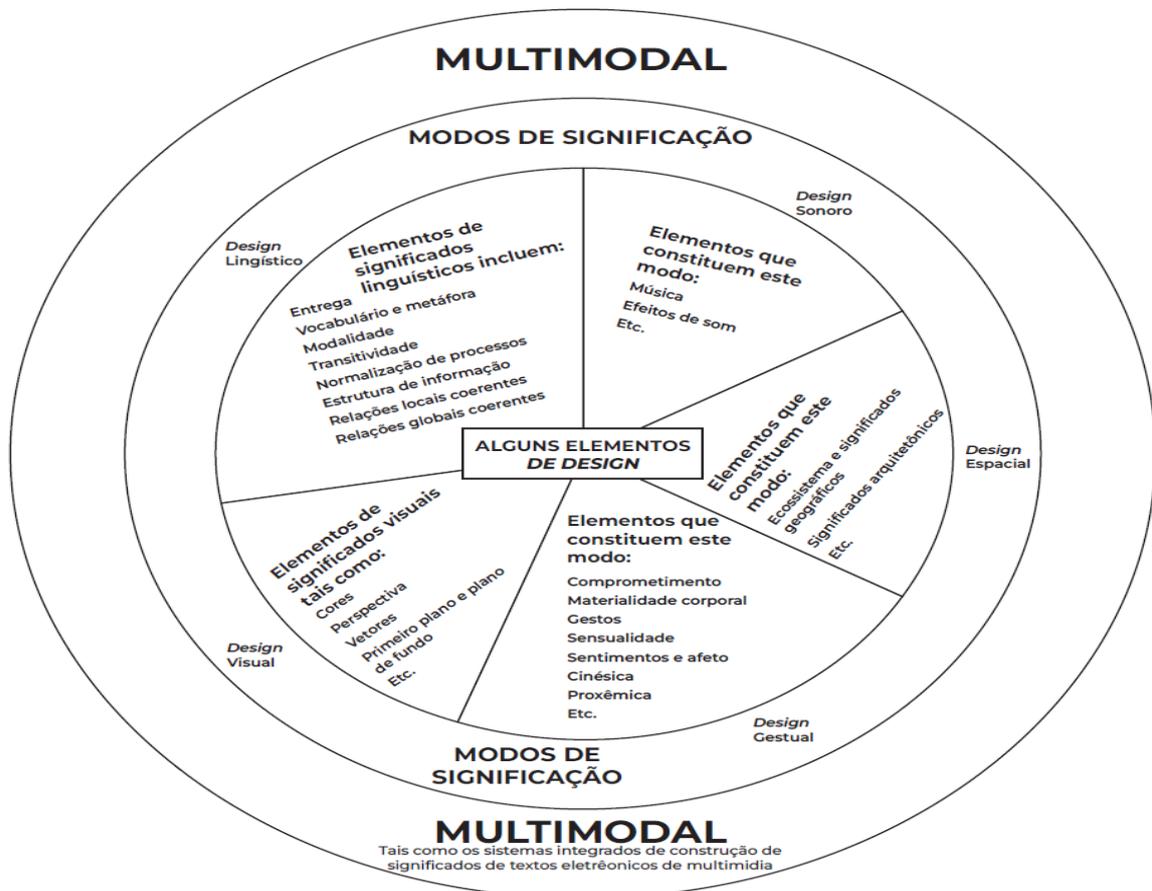
Apesar de a BNCC não apresentar uma teoria consolidada para a teoria e análise dos textos multimodais, atendendo às ressalvas de Ribeiro, pretendemos considerar todos os textos como possíveis para uma análise multimodal, assim como traçaremos uma perspectiva de análise na qual contemple os argumentos dos Multiletramentos.

Em outra perspectiva, a BNCC (2018) salienta a importância tanto na área de humanidades quanto na área de linguagens, aspectos no que tange às atividades humanas e à comunicação. Na área de linguagens, a BNCC destaca que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018a, p.63)

Além dessas perspectivas, a base também contempla na parte do eixo de análise linguística e semiótica tal proposta de encarar os textos nessa abordagem multimodal. Tal importância enquanto práticas sociais estão fundamentadas na proposta de construção de significados do *design* multimodal do GNL. Assim foi construída a significação de tais elementos, conforme figura a seguir.

Figura 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os elementos de *Design* das diferentes modalidades de significado



Fonte: GNL (2021).

Assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem implica uma mudança de paradigma. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propõem um quadro (tabela 2) adaptado da GSF (Gramática Sistêmico-Funcional) para análise de *design* abrangente do significado multimodal como também para “ajudar as pessoas a moldarem seus significados e se tornarem melhores construtores de significados” (IDEM, 2020, p. 238). A partir de cinco perguntas diretas relativas sobre o significado, os elementos do *design* de qualquer modo poderão ser identificados.

Quadro 2 – Análise do *design* dos Multiletramentos

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	ANÁLISE DO DESIGN DOS MULTILETRAMENTOS
Significado ideacional (campo)	A que os significados se referem (Referir-se)?
Significado interpessoal (sintonia)	Como os significados conectam as pessoas na ação e as que estão interagindo (Dialogar)?
Significado textual (modo)	Como os significados, em geral, se mantêm coesos (Estruturar)?
Registro: campo, sintonia e modo	Como os significados são moldados pelo(s) seu(s) contexto(s) (Situar)?
Cultura e gênero	A que intenções e interesses esses significados projetados (<i>designed</i>) servem (Pretender)?

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 242)

Segundo os autores, traçando um paralelo entre a análise do *design* dos Multiletramentos e a GSF, o conceito de referência é semelhante ao conceito de “campo”; o conceito de “diálogo” é semelhante ao conceito de “sintonia” ou “significados interpessoais”; o conceito de “estrutura” é semelhante ao conceito de “modo” ou “significados textuais”. Os autores ainda adicionaram os conceitos de “contexto” e “propósito”. Tal quadro de análise utilizamos tanto para a análise multimodal do design das ADRs quanto para elaboração da proposta de intervenção dentro da perspectiva da multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade do Multiletramentos.

Nesse sentido, a perspectiva de ensino multimodal dos textos contempla os modos (visual, verbal, tátil etc.) de transmissão/construção de mensagens/sentidos dentro de uma materialidade textual, assim como os sistemas de representação (fala, escrita, gestos, cores, música) presentes numa determinada cultura a fim de construir significados. Com a Multimodalidade, encerramos o eixo do “por que” dos Multiletramentos, para a próxima seção, explanaremos o eixo do “como” ou os componentes metodológicos dos Multiletramentos.

2.2.4 A proposta metodológica dos Multiletramentos

O manifesto do GNL salienta que o ensino deve se realizar por meio de projetos produzidos a partir das diversidades multiculturais dos estudantes. Assim, a fim de concretizar a “pedagogia dos Multiletramentos”, o currículo deve partir do mundo da vida dos jovens, promovendo uma formação para o trabalho, a vida pessoal e a cidadania, através de projetos pedagógicos para que seja ampliado, criticamente, o repertório deles (COPE; KALANTZIS, 2006).

Segundo o GNL (2021), a pedagogia proposta em seu manifesto tem como intuito repensar as práticas escolares para atender às demandas emergentes de um contexto multicultural e multilíngue. Portanto, o terceiro eixo, “o como”, traz o objetivo de

operacionalizar o processo que constitui “o quê” na pedagogia dos Multiletramentos. O eixo é uma integração complexa de quatro componentes: Prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, discriminados conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Os quatro movimentos da pedagogia dos Multiletramentos

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.

Fonte: GNL (2021).

Deste modo, atividades propostas de análise e reflexão convidam os estudantes a resgatar o que eles já sabem a respeito de um assunto [prática situada], a ampliar o seu repertório através de intervenções ativas por parte do professor-mediador [instrução explícita], a expor sua subjetividade de maneira criativa [prática transformada], a se expressar criticamente como cidadão, utilizando-se do potencial pleno de uma língua viva e real, e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado na compreensão das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas dos estudantes sobre as práticas em estudo [enquadramento crítico].

De acordo com as práticas pedagógicas propostas, o GNL remete a um perfil de aluno como um agente do seu conhecimento (e não mais passivo), colaborativo com o professor e os outros alunos, inserido em sua cultura local e em outras culturas globais. Por sua vez, o perfil de professor implica em ser o mediador e não apenas o transmissor de conteúdo.

Dez anos após a publicação do manifesto, Cope e Kalantzis (2005)⁶⁹, influenciados pelo movimento *Back to Basics*⁷⁰ nos Estados Unidos, reformularam a proposta pedagógica do “como” para quatro termos: experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar, conforme quadro 4. Percebe-se uma aproximação às taxonomias de Bloom⁷¹, a fim de estabelecer mecanismos de mensuração do conhecimento, como forma de obter resultados avaliativos.

⁶⁹ *Learning by Design* (2005), obra em que reformularam os quatro fatores e os traduziram nos seguintes “processos de aprendizagem”, ou, ainda, orientações pedagógicas: *Experiencing, Conceptualizing, Analysing e Applying*.

⁷⁰ Conforme o livro *Multiletramentos na Escola* (ROJO; MOURA, 2012), lobistas defendem que estudantes devem aprender determinados conteúdos e atender determinados resultados de aprendizagem, como a proficiência em leitura, escrita e cálculo. Desse modo, o modelo de avaliação padronizada é definido a fim de coagir as escolas a ensinar os conteúdos impostos.

⁷¹ Bloom (BLOOM, 1956 *apud* DIAS; MIRANDA, 2020) incluiu seis categorias principais no domínio cognitivo: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. Essas categorias foram ordenadas do

Quadro 4 – Relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo GNL (1996)

Experenciando	<i>Prática Situada</i>
Conceitualizando	<i>Instrução Explícita</i>
Analisando	<i>Enquadramento Crítico</i>
Aplicando	<i>Prática Transformada</i>

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Diante dessa nova reformulação, os autores apontam os movimentos em processos do conhecimento a fim de sistematizar o aprendizado. Assim, o que era prática situada tornou-se o processo “experenciando”, em que podem ser mobilizados saberes já conhecidos pelos alunos ou novos, sob certa familiaridade. O que era “instrução explícita” tornou-se o processo “conceitualizando”, correspondente à “nomeação” (categorizações) ou com “teoria” (generalizações). O “enquadramento crítico” passou a ser o processo “analisando”, a partir de uma abordagem funcional, buscando compreender como os elementos do design contribuem para a construção do sentido, ou uma abordagem crítica e metacognitiva. E, por último, o que era prática transformada tornou-se o “aplicando”, o qual considera que o estudante pode empregar os conhecimentos construídos em uma situação real (aplicando adequadamente/apropriadamente) ou, com base nos conhecimentos adquiridos, pode intervir de forma inovadora (aplicando criativamente).

Para Rojo (2012), esse movimento foi um retrocesso, resultado de uma onda conservadora que se instalava no contexto norte-americano e europeu, embora no contexto brasileiro não tenha trazido grande impacto. Cope e Kalantzis alegam que os termos criados por eles são mais fáceis de compreender. Entretanto, a partir da publicação do livro *Letramentos*, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), essas nomenclaturas retornam com o intuito de adaptação da teoria dos Multiletramentos para o contexto brasileiro, descrevendo experiências e práticas pedagógicas, conforme a figura 2.

simples ao complexo e do concreto ao abstrato. Também é considerado que o domínio de cada categoria mais simples era essencial para o domínio da próxima categoria mais complexa.

Figura 2 – Os processos de conhecimento



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

De acordo com a figura 2, percebe-se que há dois seguimentos (conhecido e novo) em cada um dos quatro componentes. Em experienciando o conhecido e experienciando o novo, consideram-se a imersão das experiências de vida do aluno e a imersão de novas experiências, respectivamente. O conceitualizando por nomeação e teoria, inferindo-se aos termos da metalinguagem (por nomeação) e desenvolver teorias (com teoria). O analisando funcionalmente e criticamente, inferindo-se às análises de conexões lógicas, relações de causa e efeito (funcionalmente) e à avaliação de perspectivas e interesses (criticamente). E o aplicando apropriadamente e criativamente implicam nas atuações de práticas (apropriadamente) e ao desenvolvimento de novas intervenções (criativamente). Cope e Kalantzis (2015) alertam que, para uma aprendizagem produtiva, o “novo” precisa dialogar com o “conhecido”.

À luz desses processos de conhecimento (figura 2), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) organizaram as quatro abordagens da pedagogia dos letramentos (didática, autêntica, funcional e crítica), no quadro 5 com a finalidade de “argumentar que há aspectos de cada uma dessas tradições pedagógicas que podemos, de alguma forma, querer manter, ampliar e fortalecer” (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 84).

Quadro 5 – Principais representações e ênfases dos processos de conhecimentos nas abordagens pedagógicas (continua)

Abordagens	Principais representantes	Principais ênfases dos “processos de conhecimentos”
Didática	Petrus Ramus	<ul style="list-style-type: none"> • Experienciar o novo: ler textos literários de “alto valor cultural”. • Conceitualizar por nomeação: aprender termos gramaticais e conceitos literários. • Conceitualizar com teoria: aprender regras ortográficas e gramaticais e as escolas literárias
Autêntica	John Dewey e Maria Montessori	<ul style="list-style-type: none"> • Experienciar o conhecido: explorar os interesses próprios na leitura e a voz pessoal na escrita.
Funcional	Michael Halliday	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar funcionalmente: analisar como diferentes tipos de textos servem a propósitos sociais distintos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar apropriadamente: dominar os gêneros textuais socialmente reconhecidos.
Crítica	Paulo Freire e Michael Aple	<ul style="list-style-type: none"> • Experienciar o conhecido: desenvolver voz e identidade pessoais. • Analisar criticamente: trabalhar agendas sociais e vieses de textos. • Analisar criativamente: construir textos, incluindo textos das novas mídias digitais, que expressem as identidades, os interesses e as perspectivas dos aprendizes.

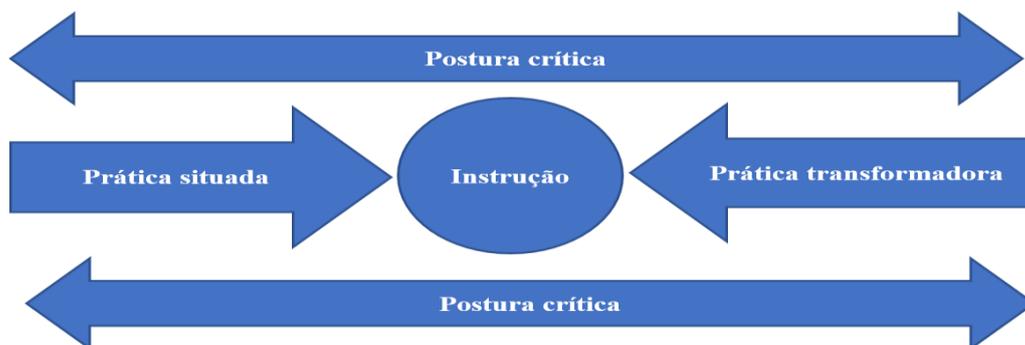
Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Embora haja controvérsias, tais movimentos pedagógicos dos Multiletramentos dialogam com outras perspectivas de ensino. Eles também não pretendem ser uma sequência hierarquizada, mas podem ser desenvolvidos de maneira simultânea e em constante diálogo, podendo haver o predomínio de um ou outro em determinado momento no processo de construção do conhecimento. A fim de discutir como cada um desses fatores pode ser materializado pedagogicamente, ou seja, pode ajudar a elaborar currículos, materiais didáticos e operacionalizar propostas didáticas, Tilio (2021) organiza os quatro componentes pedagógicos da seguinte forma:

Na minha interpretação, penso a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de dois pontos apenas: o de partida (*prática situada/situated practice*) e o de chegada (*prática transformadora/transformed practice*). Entendo os outros dois pontos (*instrução/overt instruction*) e *postura crítica/critical framing*) como inerentes à proposta e, portanto, permeando toda a prática pedagógica, de forma que não se faz necessário marcar sua presença (uma vez que deveriam ser onipresentes). O ponto de chegada (entendido não como o produto final, mas como uma das metas a serem atingidas) é a prática transformadora (*transformed practice*). (TILIO, 2021, p. 37)

Assim, Tilio sugere uma nova organização dos componentes do “como” (ver figura 3), redistribuindo-os em dois segmentos (um de partida/prática situada, outro de chegada/prática transformada) e perpassando entre esses dois os demais componentes (instrução e postura crítica). Outra colaboração de Tilio foi a mudança das nomenclaturas de dois componentes: o enquadramento crítico para postura crítica, e a prática transformada para prática transformadora.

Figura 3 – Representação gráfica da pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Tilio (2021).

Tais termos ressaltam e valorizam a ideia de participação mais ativa dos estudantes enquanto posicionamento e construção do conhecimento e na transformação social, além de inferir algo mais dinâmico (transformadora) diante do termo anterior (transformada) que sugere algo mais estático e acabado. Além disso e, conforme a figura 3, essa dinâmica propõe até mesmo uma inversão entre os pontos de chegada e de partida, conforme a flexibilidade da didática planejada. Entende-se, desse modo, o ponto de partida e de chegada do processo de ensino como as práticas sociais (KLEIMAN, 2005).

Em um ensaio, Coscarelli e Corrêa (2021) levantam questionamentos reflexivos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e a Pedagogia de Paulo Freire. Enquanto a primeira pretende criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até mesmo, talvez emancipatória (GNL, 2021), considerando as diferentes subjetividades, as intenções, os interesses, os propósitos trazidos pelos professores e estudantes; a de Freire já defendia uma educação emancipadora e transformadora, com base em sua distinção entre “educação bancária” e “educação problematizadora”, a fim de dar condições a todos de exercer sua cidadania, com certeza a promoção da emancipação. Neste sentido, o processo de educação dialógica é pautado nas práticas letradas conquistadas pela autonomia e, conseqüentemente, gera uma maior perspectiva de participação ativa na sociedade.

Além disso, os próprios termos alcunhados dos componentes pedagógicos do eixo “como” dos Multiletramentos fazem alusão aos termos propostos por Paulo Freire em sua pedagogia como a prática situada, o enquadramento crítico e a prática transformada⁷². Dessa forma, a prática situada implica na experiência do sujeito, no que é significativo para ele em sua prática (FREIRE, 2011); o enquadramento crítico “através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 21); e dialógica, transformadora e libertária.

Enquanto proposta metodológica interdisciplinar, construída a partir de temas geradores, a pedagogia dos Multiletramentos alinha-se também aos Círculos de Cultura⁷³ propostos por Paulo Freire (1991 *apud* DANTAS e LINHARES, 2014), os quais equivaliam às aulas para desenvolvimento de debates a partir de temas geradores. Os círculos também

⁷² Ou prática transformadora, segundo Tilio (2021).

⁷³ Segundo Freire, os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação. (DANTAS e LINHARES, 2014).

apresentam as etapas seguintes: formação do grupo, investigação temática (levantamento do universo vocabular), tematização, problematização e avaliação.

Quanto às questões metodológicas e pedagógicas à luz da Pedagogia dos Multiletramentos presentes na BNCC, três dos quatro componentes pedagógicos são citados no documento: a prática situada, o enquadramento crítico e a prática transformada. A prática situada é visível quando a Base faz menção às condições de produção de textos de diferentes gêneros e que sejam sócio e historicamente situados baseados nas experiências humanas (BRASIL, 2018a).

Estudos da Base à luz dos Multiletramentos feitos por Hissa e Sousa (2020) indicam que o enquadramento crítico está presente nos enunciados das habilidades de Língua Portuguesa na BNCC, por exemplo: “analisar criticamente” (EM13LP23), “compreender criticamente” (EM13LP31), entre outros. A prática transformada “é a aplicação do que foi aprendido em outras situações, outros contextos, e é também incorporada à BNCC, uma vez que este é o intuito maior de todo processo de aprendizagem que pretende ser efetivo.” (COSCARELLI e CORRÊA, 2021, p. 27)

Diante do quadro exposto a respeito dos componentes pedagógicos dos Multiletramentos, seus entraves e suas releituras, entendemos que eles contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Por isso, construímos nossa fundamentação teórica com base na Pedagogia dos Multiletramentos em diálogo com outras bases teóricas atreladas aos estudos coloniais, à pedagogia da variação linguística, aos estudos multimodais do texto e às propostas pedagógicas de Freire. A seguir, propomos um percurso histórico e teórico sobre as avaliações externas e os Multiletramentos a fim de delimitar nosso objeto de estudo.

3 AVALIAÇÃO E MULTILETRAMENTOS: UMA RELAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA?

Como um dos componentes essenciais da educação enquanto processo de desenvolvimento, a avaliação é um dos objetos de estudo ainda pouco estudados no campo dos estudos de ensino da língua portuguesa. Geralmente, o foco que se dá/dado a seus estudos é quando os índices de alfabetização e letramento estão em evidência, como, por exemplo, as avaliações externas. Apesar de o foco desta pesquisa ser na avaliação do sistema de ensino de língua portuguesa da educação brasileira, não se pode desprezar as relações que se estabelecem entre a avaliação do sistema e as de aprendizagem devido as avaliações externas cada vez mais influenciarem as avaliações de aprendizagem, e atualmente, ambas se alinham às diretrizes curriculares nacionais.

Diante disso, apresentamos as principais concepções⁷⁴ de avaliação educacional subjacentes às propostas de ensino no Brasil, uma descrição exploratória sobre a avaliação em larga escala e uma proposta dialógica entre a avaliação emancipatória (SAUL, 2010) e a pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021).

3.1 Concepções de avaliação subjacentes às propostas de ensino

Historicamente, a concepção de avaliação vem construindo-se em bases epistemológicas sedimentadas em diversos elementos: alunos, professores, metodologia, modalidades de ensino, estruturas educativas, reformas educativas e inovações de toda ordem, políticas de educação, sistemas educativos e até a própria avaliação. De modo geral, segundo Silva e Gomes (2018, p.350),

é possível identificar que as demandas ou imposições de ordem social, econômica e política postas ao campo educacional impactam as concepções e usos das modalidades de avaliação nas políticas educacionais, ampliando ou reconfigurando seus objetivos, finalidades e domínios conceituais. (SILVA; GOMES, 2018, p. 350)

A partir desta perspectiva, discutimos as concepções de avaliação educacional, demandas, limites e sua implantação no contexto histórico do Brasil no decurso do século XX até os dias atuais. De antemão, Silva e Gomes (2018) sistematizaram essas concepções a fim

⁷⁴ Em virtude do imenso material de pesquisa, decide optar pelas concepções de avaliação propostas por Silva e Gomes (2018) por considerar mais pertinente e objetiva para compor esta seção. Apesar de manter tal escolha, isso não desmerece os demais autores já consagrados sobre os estudos de avaliação educacional e suas funções, como Haydt, Piletti, Bloom, Luckesi. Entende-se que a avaliação educacional se subdivide em: avaliação da aprendizagem, avaliação curricular, avaliação institucional: diagnóstica, processual e somativa.

de estabelecer discussão e reflexão sobre elas, conforme se observa no quadro 6: avaliação concebida como mensuração, avaliação orientada por objetivos, avaliação concebida como juízo de valor, avaliação concebida como negociação e avaliação concebida como hibridização.

Quadro 6 –⁷⁵ Síntese das tendências do campo disciplinar da avaliação

PERÍODO	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	DEMANDAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	TENDÊNCIAS CIRCUNSCRITAS AO PERÍODO	TENDÊNCIAS PARA ALÉM DO PERÍODO
1890-1930	Mensuração	Testes mentais para o sistema educacional e as forças armadas norte-americanas	Tradição examinista Utilização de testes e exames Testes de memória Mensuração dos conhecimentos dos alunos (objeto)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendência ao gerencialismo 2. Teoria social funcionalista 3. Paradigma racionalista de investigação 4. Abordagem predominantemente quantitativa 5. Perspectiva técnica da avaliação
1930-1957	Objetivos	Reformas curriculares e a massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Avaliação de programas, conteúdos, estratégias de ensino e os padrões organizacionais Avaliação para mudança do padrão de comportamento Alunos tornam-se objeto da avaliação Avaliação do currículo	
1957-1973	Juízo de valor	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano; governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor sobre o mérito do objeto de avaliação Problematização dos objetivos dos programas educacionais Reconhecimento de distintos papéis da avaliação Avaliação como tomada de decisão Profusão de modelos avaliativos	
1973-dias atuais	Negociação	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Profusão de modelos avaliativos Avaliação como tomada de decisão Avaliação democrática Avaliação formativa Avaliação global	
atualmente	Hibridização		Combinação, harmonização ou conflitos das/entre concepções de avaliação Ênfase na avaliação externa dos sistemas de educação Debate, ascendência e articulação com políticas regulatórias Atuação estatal: reformas da educação	

Fonte: Adaptada de Silva e Gomes (2018, p. 355 e 376).

Conforme o quadro de Síntese das tendências do campo disciplinar da avaliação, o processo histórico avaliativo pode ser dividido em cinco concepções. Na primeira concepção

⁷⁵ Por uma questão didática e de síntese, consolidei os dois quadros dos autores em um único quadro.

(1890-1930), predominava a ideia de avaliação associada exclusivamente à mensuração. As funções da avaliação nessa concepção eram classificar, selecionar e certificar o conhecimento (certo/errado), através de exames ou testes mentais, com ênfase nos testes de memória por meio de exames orais e/ou dissertativos, medindo aptidões ou aprendizagens, quantificando-as, comparando-as e ordenando-as em escala.

A segunda concepção (1930-1957), numa tentativa de minimizar os erros da concepção anterior e sob as influências de Tyler⁷⁶ com sua proposta de “avaliação por objetivos”, investiu em produzir mudanças no comportamento dos alunos por meio da instrução, no desenvolvimento do currículo e na gradação dos objetivos propostos. Com base na ideia de que qualquer pessoa poderia aprender, os testes de rendimento eram elaborados à luz dos objetivos educacionais, mediante um planejamento curricular. Embora a avaliação ainda persistisse de forma técnica, o processo de aperfeiçoamento para a reformulação do currículo era contínuo.

Algumas colaborações de Tyler ainda se fazem presentes nos dias de hoje, como a relação entre currículo e avaliação, tal como a influência das Teorias da Competência. Esta última contribuiu para a elaboração das matrizes teóricas e metodológicas que se volta para a proposição de orientações educacionais e para a necessidade de se estabelecer critérios objetivos e científicos para as atividades escolares.

Na terceira concepção (1957-1973), devido aos conflitos gerados pela concepção anterior em relação às posições entre quem pensa e planeja a avaliação e quem a executa, o juízo de valor passou a distinguir o processo do produto. Conseqüentemente, segundo Silva e Gomes (2018), além de avaliar os alunos, as avaliações, sob as influências do Estado, avaliavam as escolas, os professores, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino e aprendizagem, com a introdução da noção das tomadas de decisão. Desse modo, repercutiu-se em uma responsabilização sobre as escolas pelos baixos rendimentos dos alunos, uma vez em que essa agência (a escola) era financiada por políticas públicas no campo educacional, as quais exigiam transparência e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional. Tal concepção colaborou para o *accountability* nas avaliações educacionais como ele hoje é compreendido.

Com relação às tendências para além do período, Silva e Gomes (2018) ressaltam que as três primeiras concepções de avaliação tendenciam para o gerencialismo e usam o

⁷⁶ Com a publicação de *Basic principles of curriculum and instruction*, em 1949, Tyler consolidou uma perspectiva nos campos educacional e da avaliação, sendo considerado, anos mais tarde, o “pai” da avaliação educacional.

paradigma racionalista para orientar seu trabalho metodológico numa abordagem predominantemente quantitativa. Isto ocasionou em resultados indesejáveis, entre eles a descontextualização, a dependência em relação à mensuração, a coerção da verdade e a suposta isenção de valores. Percebe-se também entre essas três concepções a noção de avaliação somativa, sob uma orientação liberal-positivista na qual definiam pela linearidade, objetividade e padronização no ensino e mensuração de seus conteúdos.

Além disso, “nenhuma delas – mensuração, objetivos e juízo de valor – levou em consideração as diferenças valorativas, ou seja, a capacidade de acomodar o pluralismo de valores.” (SILVA; GOMES, 2018, p. 378). A respeito do pluralismo de valores, entende-se como partidos políticos, grupos étnicos, grupos de gênero, grupos de geração, entre outros, para satisfazer seus interesses, permitindo que inúmeros interesses se manifestem e se contraponham. (BOBBIO, 2010 *apud* SILVA; GOMES, 2018).

No final do século XX, o cenário da avaliação educacional modifica-se em ocasião da aproximação da educação com os pensamentos da sociologia, antropologia e da teoria social. Influenciada por essa visão mais sociológica, elementos como subjetividade, criatividade e coletividade são levados em conta na discussão sobre avaliação. Dessa forma, passa-se a pensar numa avaliação formativa. A partir daí, surge a quarta concepção, caracterizada fundamentalmente pela negociação na qual o consenso se faz presente, tomando como princípio o respeito aos diferentes conjuntos de valores.

A avaliação passa a ser reconhecida como atividade política e de sentido ético, revelando a necessidade da promoção de valores democráticos. Compreende-se nessa concepção que a avaliação não se limita ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra de dados, mas reconhece as dimensões humana, política, social e cultural que a avaliação necessariamente carrega em suas práticas. (SILVA; GOMES, 2018)

Apesar desta concepção atender a um paradigma dialético-democrático, tal aspecto diante das concepções anteriores de tomada de decisão indica tensões no desenvolvimento das práticas avaliativas, sobretudo nos modelos de avaliação de implementação nas políticas de avaliação. Na análise das políticas de avaliação contemporâneas, Silva e Gomes observam que há

um embate cada vez mais acirrado entre concepções gerencialistas e democráticas na gestão dos sistemas educacionais, o qual remete ao panorama da crise fiscal do Estado e ao debate em relação ao compromisso financeiro-orçamentário estatal com o campo educacional. Esse debate, materializado nas políticas de avaliação, tem posto em evidência um momento de transição nas tendências das concepções de avaliação, com avanços e recuos importantes no que concerne ao alcance (dimensão técnica, política

e cultural), objeto (aprendizagem, escola, professor, sistema educacional, políticas educacionais, entre outros) e lógica (modos e formas) da avaliação. (SILVA; GOMES, 2018, p. 380).

A partir desta transição entre as concepções de avaliação, os autores optaram por denominar uma nova concepção, a híbrida. Diante dos embates políticos recorrentes entre modelos gerenciais e democráticos de avaliação, surgiram tensões no campo da avaliação educacional ao nível da delimitação conceitual, das práticas, dos modelos de tomada de decisão, no campo da avaliação educacional, ocasionando possibilidades para as políticas de avaliação assumirem as concepções da mensuração, objetivos e juízo de valor, numa dimensão política que caracterize a avaliação como um processo de negociação. (SILVA; GOMES, 2018)

Os autores destacam também que, no contexto atual, a compreensão a respeito da avaliação educacional está associada ao hibridismo das distintas concepções de avaliação. Uma vez materializado nas políticas de avaliação do Brasil, observamos que esse hibridismo repercutiu sobre as avaliações em larga escala, apropriando características peculiares de cada concepção aqui descrita: a avaliação como mensuração, objetivos, juízo de valor e negociação, sendo insuficiente ainda enquanto tendência dialético-democrática e pluralismo de valores. Essa discussão foi levantada na última parte desta seção em “Por uma proposta de avaliação emancipatória”, na qual continuamos nossa discussão fazendo uma descrição exploratória da avaliação de larga escala.

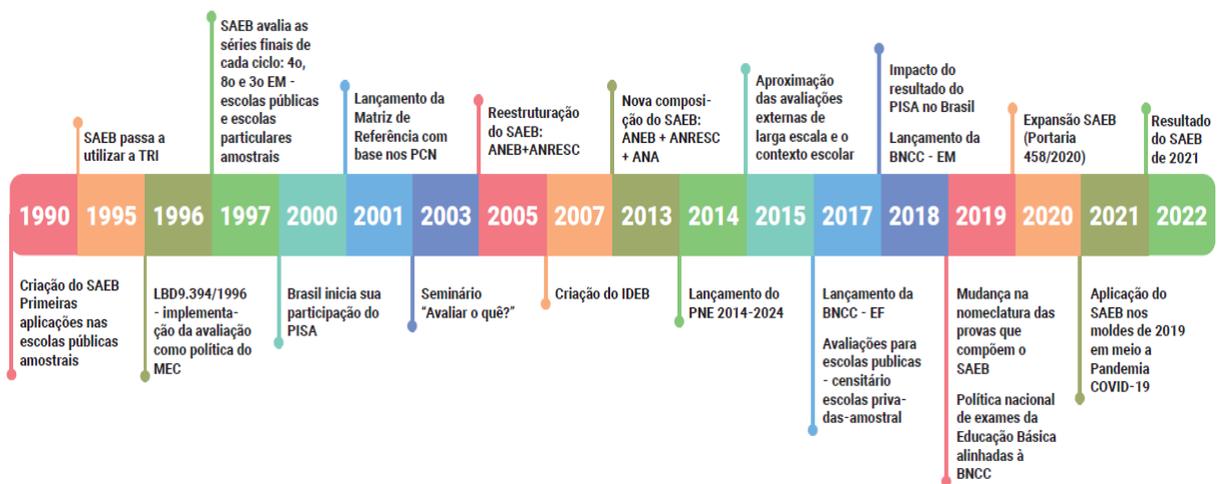
3.2 Avaliação de larga escala: o percurso histórico

Nesta seção, discorreremos sobre a contextualização do surgimento e o desenvolvimento das avaliações educacionais em larga escala no Brasil, bem como as mudanças de perfil dessas avaliações ao longo desses 30 anos com foco no ensino e na proficiência em leitura/língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Segue então o percurso histórico das avaliações em larga escala.

O marco temporal desta contextualização inicia-se na década de 1980, marcada pela retomada dos movimentos sociais e pelo fim da ditadura civil militar, sendo um marco histórico e jurídico a conquista de direitos promulgada pela Constituição da República Federativa no Brasil no ano de 1988. A partir da Constituição de 1988, a política de educação é considerada uma política de direito universal e obrigação do Estado, que, além da garantia de acesso, também deveria haver qualidade, sendo necessária a análise contínua com vistas ao seu desenvolvimento.

No entanto, a partir dos meados década de 1990, e por conta de uma instabilidade e crise financeira agravada ainda pelos resquícios da ditadura militar e pela recessão do Plano Collor, o Brasil submete-se a uma reforma de Estado aliada aos preceitos neoliberais, influenciando, assim, a forma das políticas sociais a partir da adoção de critérios de gestão empresarial, privatização e parcerias público-privada. Entre as políticas sociais impactadas pela reforma neoliberal no país está a educação, principal setor financiado⁷⁷ pelo Banco Mundial. Tal instituição financeira dita normas e regras⁷⁸ para a educação aos países parceiros a fim de fortalecer a economia e o desenvolvimento como o acesso ao ensino com equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas (TORRES, 2007). Conforme a linha do tempo abaixo (Figura 4), descrevemos as mudanças ocorridas no perfil das avaliações com foco na Língua Portuguesa nos anos finais.

Figura 4 -Linha do tempo das mudanças ocorridas no SAEB – foco na língua portuguesa anos finais



Fonte: Elaborada pela autora.

Com o objetivo de embasar de forma sólida as tomadas de decisões da política de educação básica (BONAMINO; FRANCO, 1999), foram criados, em 1990 e 1993, o primeiro e o segundo Ciclos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico respectivamente, o SAEB, com os recursos da Secretaria Nacional de Educação Básica, ambos marcados pela

⁷⁷ Na lógica de funcionamento do Estado neoliberal, a educação é concebida como um setor lucrativo para os negócios do mercado. Dentro dessa lógica, o saber é mercantilizado através de vendas de serviços e materiais pedagógicos. (SILVA, 2018)

⁷⁸ O Banco Mundial estabeleceu habilidades básicas para os alunos que deveriam ser avaliados e regulados pelos Estados nacionais. Em função disso, os organismos internacionais e gestão neoliberal se empenharam na instalação de critérios e modelos de gestão quantificáveis, por meio de testes padronizados que medem a qualidade e ranqueiam alunos, escolas, municípios, estados e países em busca das metas numéricas que se traduzem em qualidade educacional. (BONAMINO; FRANCO, 1999)

participação efetiva de professores e profissionais da área de educação, intelectuais e pesquisadores de universidades designados para formulação, aplicação e correção das provas. Com a intensificação⁷⁹ da reforma neoliberal no Brasil, em 1995⁸⁰, o discurso da necessidade da avaliação foi destaque, o que resultou em mudanças no processo avaliativo. Sob esse contexto, o 3º ciclo de aplicação do SAEB, foi modificado “a partir da terceirização de grande parte de suas definições e operações técnicas junto a agências externas” (BONAMINO, 2002, p.101), dando lugar a instituições de caráter privado.

A partir do quarto ciclo, em 1997, a proposta de oferecer subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica são estabilizadas dentro do sistema de avaliação. (PESTANA, 1998). A avaliação, então, assumiu as séries finais dos ciclos de ensino (4º, 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), como também reforçou a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁸¹ para a modelagem dos três testes.

Em 1996, concebida como lei geral da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu um sistema nacional de avaliação e dispôs inovações sobre a avaliação do aproveitamento dos alunos. A avaliação passa a ser “a” política⁸² do MEC, que começa a diversificar e a ampliar o sistema nacional de avaliação, com a criação do Exame Nacional de Cursos – Provão – em 1996 - e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998. Quanto à educação básica, a LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre os três níveis de governo⁸³ (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade compartilhada de estados e municípios com a universalização do ensino fundamental. Quanto ao conjunto dos

⁷⁹ Nessa mesma época, ocorreu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos. Nessa declaração, o governo brasileiro se comprometeu em melhorar a qualidade educacional, tendo como instrumento principal a implementação de sistemas de avaliação. (SOLANO, 2013) O Brasil consolidou esses compromissos em 1994 durante a realização da primeira Conferência Nacional de Educação para Todos, quando foram definidas metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2004). (SOUZA, 2017)

⁸⁰ Com a política descentralizada no primeiro ciclo do SAEB, propiciou-se um direcionamento para a criação de sistemas próprios de avaliação dos estados brasileiros, como o Ceará, com o SPAECE e Minas Gerais, com o SIMAVE, ambos lançados em 1992. (SILVA; MEDEIROS; HYPÓLITO, 2021)

⁸¹ Modelo estatístico que emprega, no programa analisado, três parâmetros de análise: o grau de dificuldade de cada item; a capacidade que o item tem de discriminar diferentes grupos de estudantes que o acertaram ou não; e a possibilidade de acerto ao acaso. (OLIVEIRA, 2020)

⁸² A avaliação passa a ser "a" política de regulação e controle.

⁸³ Porém, a medida de maior repercussão na organização do sistema educacional foi a alteração do pacto federativo, ao conceder autonomia aos municípios para organizarem seus próprios sistemas de ensino. Criaram-se, no Brasil, mais de 5 mil sistemas educacionais, tornando mais complexa a coordenação de uma política nacional de educação básica. (CASTRO, 2016)

sistemas de ensino, a LDB⁸⁴ teve uma influência decisiva ao exigir avaliações periódicas de todos os níveis do sistema, que passou a constituir uma responsabilidade da União, com a colaboração de estados e municípios.

Ao analisar a trajetória das avaliações no período 1995-2002, destacam-se as mudanças ocorridas no Censo Escolar. No entanto, o sistema carecia de instrumentais, pois não havia uma matriz de avaliação nacional que identificasse as habilidades e competências que se queriam aferir. Logo, pelo desenho da amostra e metodologia adotadas, não havia possibilidades de fazer comparações temporais e inter-regionais.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) assumiu a atualização e a organização do censo para viabilizar a montagem dos sistemas de avaliação. A instituição também passou a atualizar anualmente o Cadastro Nacional de Escolas e a divulgar um conjunto de indicadores para o monitoramento do sistema escolar, como as taxas de escolarização, as características do fluxo escolar, taxas de distorção idade/série, entre outros, como a aplicação de questionários sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e seus hábitos de estudo, sobre o funcionamento das escolas, com informações relativas aos professores (perfil e práticas pedagógicas) e sobre os diretores (perfil e práticas de gestão), os quais permitiam identificar os principais fatores associados ao rendimento escolar.

Ainda sobre a questão censitária, ou documental, o termo contextualização tornou-se um entrave para a reelaboração dos documentos e objetivos a que se pretendiam alcançar. Essa polissemia do termo atrai várias pesquisas que relatam como os documentos oficiais concebem o termo de modo tão diversificado. Massunaga, Rubini e Barroso (2018) analisaram achados de pesquisas sobre o caso e, em suma, encontraram até dez concepções diferentes do termo em destaque. Destacam-se aqui quatro categorias do termo, segundo Macedo e Silva (MACEDO; SILVA, 2016 *apud* MASSUNAGA; RUBINI; BARROSO, 2018):

- 1) contextualização como cotidiano do aluno; 2) contextualização como a aproximação e relação entre conhecimentos de diversas áreas científicas; 3) contextualização como meio de relacionar aspectos socioculturais e históricos; 4) contextualização como possível caminho a fim de minimizar os danos causados no processo de transposição didática. (MACEDO e SILVA, 2016 *apud* MASSUNAGA, RUBINI e BARROSO, 2018, p. 199)

De um modo geral, os documentos oficiais priorizam a concepção de contextualização como cotidiano do aluno, segundo Kato e Kawasaki (KATO; KAWASAKI, 2011 *apud* MASSUNAGA; RUBINI; BARROSO, 2018). Quanto à concepção adotada no

⁸⁴ Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) também reforça o papel da avaliação para promover e elevar a qualidade do ensino através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001, quando afirma, em seu artigo 4º, que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a).

cenário internacional do PISA, o termo contextualização se enquadra na composição do próprio item, através de uma situação-problema, na qual se materializa ou não uma situação hipotética (MASSUNAGA; RUBINI; BARROSO, 2018).

O Brasil, em 2000, passa a integrar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁸⁵) (BRASIL, 2018c), entretanto, sem atender às posições almejadas pelas organizações internacionais desde o início do programa, cuja avaliação é aplicada a cada três anos, o que indica interesse do país em ocupar um lugar privilegiado no sistema econômico global, algo que o obriga a mostrar certos avanços por meio de suas estatísticas educacionais (SILVA, 2018). Isto impulsionou ainda mais a necessidade da avaliação e do alcance de metas estatísticas, que precisavam ser melhoradas diante da competição e comparação internacional (BONAMINO, 2002). Além do PISA, há outros exames de avaliação de desempenho a nível internacional, como o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), e o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS).

Em 2003, houve a realização do seminário “Avaliar para quê? Avaliando as políticas de avaliação educacional”, organizado pelo INEP, com o intuito de discutir as propostas de avaliação nacional, questionando a existência de tais sistemas e discutindo a extinção do Provão, SAEB e Enem. No entanto, após o evento, seus resultados não foram divulgados⁸⁶e as avaliações de larga escala foram ampliadas em todos os níveis de ensino e ganharam mais força com a criação do IDEB. Observa-se que a partir de 2005, e na visão de Magalhães (2022, p. 80), em todos os governos, houve um aprofundamento das avaliações externas e em larga escala da educação básica como um instrumento de regulação e controle do trabalho realizado pela escola e por seus profissionais.

Com a institucionalização do SAEB, a evolução das políticas educacionais do País viabilizou nova força das avaliações, passando o SAEB a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Nas provas e nas publicações, as avaliações são conhecidas como SAEB (amostral) e Prova Brasil (censitária), respectivamente. A Prova Brasil, lançada em 2005 como instrumento censitário, teve como objetivo avaliar habilidades de leitura (português) e de

⁸⁵ A entrada no Brasil no PISA ocorreu num momento em que havia um interesse do país em ser membro da OCDE. Com isso, participar do PISA seria um meio necessário para alcançar status de membro da organização.

⁸⁶ Sobre o seminário, o Inep notificou que a avaliação foi tratada como instrumento importante do processo de diagnóstico do sistema educativo para construção da escola ideal com defesa do direito ao acesso, permanência e aprendizagem e divulgação de resultados para escolas e crítica ao seu uso para classificação. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/avaliacao-deve-indicar-politicas-para-construcao-da-escola-ideal/21206. Acesso em: 04 julho 2022.

resolução de problemas (matemática) em abrangência universal a todos os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo de seus 30 anos de existência, o SAEB passou por uma série de reformulações e ampliações. Além da criação da Prova Brasil como uma das mais significativas, a outra foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁸⁷ em 2007. Tal índice é composto pela pontuação média obtida em exames padronizados (Prova Brasil) por estudantes ao final de determinada etapa da educação básica e pela taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino, que obriga as redes a se empenharem para que todos aprendam o que a Prova Brasil mede, em uma escala de zero a dez.

Em seu propósito inicial, o SAEB foi pensado como uma avaliação em larga escala do sistema para obter resultados de natureza social e escolar dos alunos a fim de desenhar um retrato do contexto da qualidade educacional no país. De caráter amostral, o SAEB surgiu vinculado a uma política de diagnóstico educacional em virtude da promoção da equidade, sob a ótica da avaliação na qual inferiria os resultados dos processos educacionais ao final das etapas de ensino.

Entretanto, com a implantação da Prova Brasil (de caráter censitário) e a criação do IDEB, surgiu um movimento de forte impacto sobre os resultados cognitivos em detrimento das análises contextuais (BONAMINO, 2016). Tal repercussão desse impacto confirmou-se quando o INEP teve uma baixa frequência de produção dos relatórios amplos sobre a avaliação diante da ampla divulgação dos resultados dos números do IDEB (OLIVEIRA BARBOSA, 2020).

Com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), o MEC assumiu o papel de coordenador das políticas nacionais de educação básica, descentralizando as ações, organizando os sistemas nacionais de avaliação e estabelecendo parcerias mais efetivas com os estados e municípios. Em função de nossa pesquisa, destaca-se, neste PNE, a meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (PNE, 2014-2014), na qual se desdobra em algumas ações como: a superação das desigualdades educacionais, a formulação de um currículo de base

⁸⁷ Segundo Fernandes (2016), o índice introduziu nas avaliações de larga escala no Brasil, um de seus formuladores, a política de responsabilização (*accountability*) dos agentes educacionais – diretores, professores, gestores – pelo desempenho dos estudantes, tendo como estratégia a ancoragem do IDEB a metas progressivas para cada unidade escolar (OLIVEIRA BARBOSA, 2020).

nacional comum, a reforma do ensino médio, o acompanhamento e a divulgação bial de resultados do Ideb, a universalização do ENEM articulado ao SAEB, a melhoria do desempenho dos alunos no PISA. Nessa meta, o documento apresenta duas tabelas em função de monitorar os índices avaliativos da educação tanto a nível nacional quanto internacional (Tabela 1).

Tabela 1 – Metas nacionais para a melhoria do IDEB e do PISA

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2
PISA	2015	2018	2021	
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473	

Fonte: Adaptado de Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Tais metas a serem atingidas a cada ano simplifica o processo de educação a “indicadores mensuráveis quantificáveis” em detrimento de uma avaliação que realmente demonstre a situação educacional, evidenciando seus processos e peculiaridades e deixando de fora outras importantes dimensões do processo educacional. Sobre isso, Gatti (2012) declara que tais dados desse indicador, mesmo com restrições poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, no entanto, o que ocorre são comparações problemáticas em um reducionismo na gestão do currículo escolar. A seguir, apresentam-se os resultados alcançados nesses índices na tabela 2.

Tabela 2– Resultados do IDEB⁸⁸

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos finais do ensino fundamental	4,5	4,7	4,9	5,1
Ensino médio	3,7	3,8	4,2	4,2

Fonte: Elaborada pela autora.

Os baixos índices escolares apresentados precisam ser tomados como consequência de um fracasso mais amplo que a escola, ou seja, do próprio sistema em que ela está inserida. Sobre esse assunto, Baeta (2002) levanta algumas hipóteses quanto aos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala de um modo geral: possível problema do item, questões pedagógicas recorrentes, defasagem entre programa da série, construção cognitiva esperada, como distância cultural que se apresenta entre níveis de letramentos recorrentes em diferenças regionais e/ou níveis socioeconômicos, maior ou menor interesse/familiaridade ao fazer a prova de múltipla escolha.

⁸⁸ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb>, e em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 04 de julho de 2022. Até o momento dessa pesquisa, o INEP só havia divulgado os resultados preliminares do SAEB 2021, ficando exclusivamente acessível às escolas participantes a fim de contestar ou não o resultado.

Por um viés sociológico proposto por Pierre Bourdieu (2014), o currículo escolar é pensado para uma determinada classe social, a qual é detentora do capital social, econômico e cultural, por isso o “sucesso” e o “fracasso escolar” precisam ser analisados a partir de processos histórico e sociológico. Assim, por mais que vários alunos frequentem a mesma escola, não se pode exigir o mesmo desempenho, pois não depende apenas deles em si, nem do professor mediar os conteúdos, mas do capital cultural adquirido ao longo dos anos por eles.

Quanto ao PISA, o Brasil participou de todas as sete edições aplicadas até o momento, o que possibilita um estudo comparativo ao longo dos anos. O país encontra-se nas últimas colocações, juntamente com outros países da América Latina. Quase três ciclos de ênfase em cada disciplina já ocorreram, o que possibilita uma comparação do desempenho entre duas a três avaliações. Em todas as três disciplinas, o Brasil conseguiu aumentar as médias, no entanto, os índices continuam baixos. De acordo com Díaz-Barriga (2018), é preciso haver uma responsabilização por parte dos governos pelo compromisso de impulsionar modificações no âmbito pedagógico-didático no seu sistema educacional. Caso contrário, o ciclo de resultados insatisfatórios se manterá. A seguir os resultados do PISA na tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do PISA⁸⁹

PISA	2015	2018
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	396	400

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados apresentados causaram grande alarde no Ministério da Educação (MEC), cujo ministro da Educação⁹⁰, da gestão de 2016, ressaltou quatro pontos prioritários para reverter esse quadro no país: alfabetização, formação de professor, Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio. Tal declaração do ministro da época confirma a análise de Fernandes (2011) a respeito do país fazer a escolha por uma política nacional imediatista de controle e responsabilização verticalizada de suas escolas, professores e alunos como método para aprimorar a qualidade da educação. Se antes já se estava investindo no controle da instituição pela avaliação externa (FERNANDES, 2011), agora se amplia o controle em direção aos objetivos de ensino, propondo uma base nacional comum (BRASIL, 2016).

Tal como os PCN, a BNCC investe o ensino dos conteúdos a serem avaliados por meio do sistema de avaliação nacional – inspirando organismos internacionais, como o

⁸⁹ Os países membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação PISA 2021 para 2022 e a avaliação PISA 2024 para 2025 para refletir as dificuldades pós-Covid. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 04 julho 2022.

⁹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>. Acesso em: 04 julho 2022.

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, doravante, OCDE – o que, conseqüentemente, induz a competição entre as escolas, a partir de “seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos [...] ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema educacional” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 285).

Freitas (2014, p. 1090, grifos do autor) alerta que “são as matrizes de referência dos exames, e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”. Entretanto, a BNCC apresenta como ação protagonista da União na produção do material didático e na avaliação da implantação da política, ao “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2018a, p. 21).

Quanto à gestão do MEC de 2019 e diante do resultado do PISA referente ao ano de 2018, o ministro⁹¹ indicou medidas que impactam diretamente na melhoria dos resultados ao longo dos próximos anos: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, Ensino Médio em Tempo Integral, Ensino Fundamental em Tempo Integral, Novo Ensino Médio, Educação em Prática, Educação Conectada. O que se vê, no entanto, são propostas de uma agenda de governo previamente definidas independentes dos resultados dos índices.

De volta ao contexto histórico do cenário das avaliações em larga escala no Brasil, foi somente em 2015, que o INEP desvelou os itens utilizados nas edições dos testes através da Plataforma de Devolutivas Pedagógica⁹² apresentando os itens, as habilidades aferidas conforme a operação mental, objeto do conhecimento, complemento do objeto do conhecimento e, sobretudo, os contextos que em língua portuguesa estão vinculados aos gêneros discursivos textuais a fim de contribuir para o planejamento dos professores e gestores escolares tendo, em vista, estabelecer ações que possibilitem o aprimoramento do aprendizado dos estudantes. Apesar de querer se aproximar do contexto escolar com o intuito de contribuir para o planejamento dos professores e gestores escolares por meio das ações que possibilitam o aprimoramento do aprendizado dos estudantes, muitos professores desconhecem a existência dessas plataformas.

⁹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 04 julho 2022.

⁹² Disponível em: <http://devolutivas.inep.gov.br/>, no entanto, a página está fora do ar.

A partir de 2017, as avaliações da rede educacional pública do Ensino Fundamental e Ensino Médio passaram a ser realizadas de forma censitária, proporcionando às escolas, aos municípios e aos Estados, os dados e indicadores mais concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas de desenvolvimento educacional. Neste ano, o Conselho Nacional de Educação determinou na resolução CNE/CP n. 2/2017 que as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala da educação básica estivessem alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (BRASIL, 2017, art. 16). No entanto, até aquele momento ainda não havia BNCC para o Ensino Médio. Logo, através da Resolução n. 4/2018 estendeu-se o prazo de no máximo de 4 (quatro) anos para que as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala relativas ao Ensino Médio se alinhassem à BNCC da etapa do Ensino Médio última etapa da Educação Básica.

Em 2018, é regulamentada a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica no governo de Michel Temer. De acordo com o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, a Política está orientada pelo disposto na BNCC, com o objetivo de: diagnosticar as condições de oferta da educação básica; verificar a qualidade da educação básica; oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; aferir as competências e as habilidades dos estudantes; fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e promover a progressão do sistema de ensino. Destaca-se nesse decreto que cabe ao MEC, através do Inep, definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames, embora não mencione a participação dos entes federados, de escolas, professores e pesquisadores na definição dessa concepção.

Até 2018, o SAEB foi composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil); e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA⁹³). Para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2019, às vésperas de completar três décadas de realização, o SAEB passa novamente por uma reestruturação⁹⁴: a avaliação da educação infantil; a inclusão das disciplinas de ciências da natureza e ciências humanas para os alunos do 9º ano, em caráter amostral; os diferentes nomes das avaliações que compõem o sistema deixaram de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome de SAEB (BRASIL, 2018).

⁹³ Em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb, aplicada anualmente nas turmas de 3º ano do ensino fundamental, de caráter censitário.

⁹⁴ O plano de implementação das chamadas inovações no SAEB terá como referência para sua conclusão o ano de 2026.

Entretanto, para preservar “a comparabilidade entre edições e manutenção da série histórica de resultados do SAEB e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme previsto no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2019a, art. 11, parágrafo único), as provas de Língua Portuguesa e Matemática de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries do ensino médio não sofreram alterações, seguindo as matrizes de referências vigentes, segundo a Portaria n. 366/2019.

A partir de 2020, instituído pela portaria 458/2020 como normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB passa a ser realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. Nesta portaria, também é definido o público-alvo do SAEB estendendo a todos “os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na educação básica, em todos os seus respectivos anos e séries.”

Com a divulgação pelo MEC do Novo SAEB⁹⁵ pela Portaria nº 10, publicada em 8 de janeiro de 2021, esperava-se que essa proposta avaliativa fosse modificada no presente ano. Sua principal modificação é a aplicação anual dos testes em larga escala, que outrora eram bianuais, e a implementação das novas diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, que fará testes “de natureza não cognitiva” (BRASIL, 2021a, p. 1). Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2021a, p. 1), essa ampliação tem como objetivo “permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar”, adotando uma função mais formativa ao longo do processo ensino-aprendizagem. As novas matrizes, que contemplam conteúdos, habilidades e competências desejadas para cada série e área, já estão definidas pelo MEC e disponibilizadas no site do INEP.

Amparado por outra Portaria n. 250, de 5 de julho de 2021 (BRASIL, 2021b), mesmo com a pandemia de Covid-19, o SAEB ocorreu nos moldes de 2019. Tal aplicação ocorreu de forma presencial nas escolas, seguindo os protocolos de segurança instruídos pelo Inep. A avaliação foi censitária aos alunos de escolas públicas e amostral aos alunos de escolas privadas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e alunos do 3ª e 4ª série do ensino médio. Os alunos responderam aos questionários e aos testes de Língua Portuguesa e de Matemática.

⁹⁵ Destaca-se que o novo SAEB contou com a participação da OCDE através de um workshop promovido pelo MEC, em que as instituições (Inep, MEC e OCDE) discutiram a reforma do Saeb, com a pauta de melhorar os instrumentos e os indicadores.

Embora tenha publicado documentos e emitido portarias, percebe-se que a gestão dos últimos anos pouco contribuiu para os avanços do novo SAEB, principalmente devido a constante mudança de ministros⁹⁶ da Educação. Outra ação contestável dessa gestão foi a imposição da aplicação do SAEB durante a Pandemia. Os resultados desta última edição ficaram comprometidos em virtude das circunstâncias do fluxo de aprovação dos alunos, o que impacta no cálculo do IDEB.

Gatti (2012, p. 36) considera como “um fator negativo a observar nessas iniciativas, na realidade brasileira, que é o da descontinuidade de políticas implementadas, o que quase sempre ocorre nas administrações públicas na passagem de um gestor para outro.” Assim, ocorreram alterações significativas nas políticas educacionais com as mudanças impostas pelo neoliberalismo ao cenário nacional entre o interstício 2019-2022.

Diante do cenário apresentado sobre a contextualização da trajetória dessas três décadas de avaliação externa no Brasil, podemos sistematizar segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), duas linhas de discussão: i) o papel das avaliações em larga escala nas reformas educacionais centrada no produto e não no processo; ii) avaliações educacionais como instrumento de gestão e política educacional.

A primeira entende que uma vez que as escolas e professores são responsabilizados, estimulando o comprometimento destes com a aprendizagem dos estudantes, instala uma cultura de avaliação, dando transparência aos resultados e processos do serviço público. Também possibilita aos gestores a comparação de resultados com outras escolas ou com diferentes níveis administrativos, o que possibilita tomada de decisões e direcionamento de políticas públicas. Em contrapartida, essas avaliações são instrumentos para imposição de reformas educacionais, aprofundando ainda mais a desigualdade, devido ao caráter meritocrático evidenciado pelo ranqueamento das escolas. Além de denunciar os interesses econômicos associados, tais como terceirização dos testes e venda de materiais pela iniciativa privada. (SOUSA; BRAGA, 2020)

Já a segunda linha, a divulgação e os usos dos resultados da avaliação são importantes quando proporciona aos alunos e professores informações sobre a aprendizagem, possibilitando tomadas de decisões. Porém, como a divulgação é realizada, é questionável

⁹⁶ Conforme Musse (MUSSE, 2021 *apud* MAGALHÃES, 2022), sob o governo Bolsonaro, no MEC “predomina um ambiente de instabilidade crônica e um tanto de paralisia administrativa”. Só nesse Ministério já passaram quatro ministros da Educação: Ricardo Vélez Rodriguez permaneceu no cargo por pouco mais de três meses; seu sucessor, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, durou pouco mais de um ano; Carlos Alberto Decotelli da Silva foi nomeado, mas não chegou sequer a tomar posse; e o último, Milton Ribeiro, assumiu o cargo em julho de 2020. Os sinais da instabilidade vão além das trocas de ministros, visto que movimento idêntico ocorreu nos principais órgãos da estrutura organizacional do MEC, entre eles, o Inep, o FNDE, o CNE e a Capes.

devido mais uma vez a expectativa do ranqueamento entre as escolas, conseqüentemente, os impactos causados as escolas e professores, quando é utilizada políticas de bonificação. Outro embate é a redução do currículo e métodos de ensino que as escolas se submetem para atender as expectativas das avaliações. (SOUSA; BRAGA, 2020)

Considerando esse viés político das avaliações em larga escala Ao longo do percurso apresentado das avaliações em larga escala no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) identifica três gerações em relação às conseqüências diferenciadas sobre o currículo escolar e ao tempo que acontecem. A primeira geração de avaliação caracteriza-se pelo diagnóstico da qualidade da política de educação, porém sem conseqüências diretas nas escolas, nos professores e nos alunos. Enquanto a segunda geração contempla a divulgação pública e a devolução dos resultados para as escolas, estabelecendo conseqüências simbólicas, as avaliações da terceira geração seguem o mesmo procedimento das anteriores, mas já trazem responsabilizações fortes, contemplando sanções e recompensas, como prêmios e remuneração, em decorrência dos resultados de professores e alunos nas avaliações.

Tais responsabilizações e conseqüências implicam no sistema de *accountability* que resulta na interação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização (MAGALHÃES, 2022). Isso gerou em todos os níveis de gestão o objetivo principal de elevar os índices e cumprir as metas estabelecidas, projetando, nas comunidades, o bom resultado alcançado na avaliação por escolas e redes de ensino. Conseqüentemente, estados e municípios implantaram seus sistemas próprios de avaliação, formatados com base no SAEB, e vêm desenvolvendo mecanismos de *accountability*, inclusive com incentivos simbólicos e financeiros para escolas, gestores, professores e até mesmo para alunos (MAGALHÃES, 2022).

Silva e Carvalho (2022, p. 37) criticam essas conseqüências por serem uma “inversão do objetivo inicial (que) obedece a lógica neoliberal envolto em um discurso implícito de que a qualidade educacional irá melhorar se houver a lógica do mercado, ou seja, escolas disputando entre si, com a proclamação de que quanto maior a média, melhor a qualidade.” Essa inversão é entendida como ao invés de ser indicador para nortear políticas educacionais, despeja a responsabilidade da qualidade educacional nas escolas, gestores e professores, exclusivamente. Ademais, os resultados cognitivos são supervalorizados em detrimento do contexto social. Por fim, ao longo de mais de uma década, o impacto dos resultados do IDEB consiste em ações de regulação e controle dos sistemas do que em ações de melhoria das práticas educacionais. (OLIVEIRA BARBOSA, 2020).

Durante essas dezesseis edições do SAEB, Magalhães (2022), em análise desses novos ajustes do SAEB, considera um círculo vicioso do ‘mais do mesmo’(sic), o que só fez reafirmar e consolidar uma lógica de gestão educacional orientada pelo controle de resultados, com uma finalidade regulatória, classificatória e concorrencial, pouco contribuindo para enfrentar o quadro de desigualdades na educação brasileira. A avaliação, dessa forma, aparece como desempenho da escola no que interessa ao mundo externo, não como diagnóstico da aprendizagem e do ensino, das práticas pedagógicas e da gestão da escola e dos sistemas estaduais e municipais de educação. A seguir, apresentamos como podemos conceber as avaliações à luz dos Multiletramentos de modo a fim de garantir a emancipação de todos.

3.3 Por uma proposta de avaliação emancipatória

Desde o início, nossa proposta de pesquisa era fazer a triangulação entre os Multiletramentos, as avaliações externas e o documento normativo BNCC. À medida que a discussão se desenvolvia, fomos descobrindo teorias e outras pesquisas que contribuíram para o diálogo e o enriquecimento desta pesquisa, como a pedagogia de Paulo Freire, um dos documentos inspiradores à Pedagogia dos Multiletramentos, os estudos decoloniais de Mignolo, os estudos do *design* da multimodalidade proposto por Pinheiro, Kalantziz e Cope (2020), a pedagogia da variação Linguística, e as concepções de avaliação segundo Gomes e Silva (2020). Para esta seção, além do aprofundamento na concepção de avaliação à luz dos Multiletramentos, refletimos sobre os percalços e embates das avaliações à luz de Bourdieu e apresentamos uma proposta de avaliação emancipatória (SAUL⁹⁷, 2010).

Sob um contexto de mudança de sociedade, de *design* de informação e suporte de comunicação, o Manifesto do Grupo Nova Londres foi elaborado, deixando propositalmente lacunas a fim de que outros colaboradores pudessem preencher ou discutir. Durante esses mais de vinte e cinco anos, a Pedagogia dos Multiletramentos esteve (e ainda está) em *desinging*, daí nossa vez em termos um olhar sobre as avaliações externas à luz desses novos desenhos de futuros/presentes sociais.

⁹⁷ Em seu livro *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, Saul (2010) estabelece os pressupostos teórico-metodológicos criando, assim, o paradigma da avaliação emancipatória. Embora as contribuições sejam voltadas ao currículo da pós-graduação, ela colabora em termos gerais para a educação básica. Tal proposta caracteriza-se como processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, sendo de caráter transformador sua base. Na esteira de uma avaliação de cunho qualitativo, a autora propõe uma modalidade, por ela denominada de avaliação emancipatória, cujas três vertentes teórico-metodológicas são: a avaliação democrática; crítica institucional e criação coletiva; e a pesquisa participante.

Já era pensado no manifesto como a avaliação educacional poderia contribuir com os alunos de modo que todos obtivessem bons resultados, garantindo a capacidade deles (os alunos) serem protagonistas de seus *designs* e seus *redesigned*, mantendo um diálogo harmônico entre as multiplicidades de cultura, língua e textos. Dessa forma, a ideia de avaliação, de acordo com o GNL, deixa de ser vista como julgamento e passa a ser considerada como uma etapa necessária para que os estudantes possam se desenvolver como *designers* e atores de uma comunidade tal como entendemos que a concepção de avaliação inserida nos Multiletramentos é de tendência dialético-democrática, inclusiva e colaborativa.

Duboc (2016) afirma que a epistemologia da pedagogia dos Multiletramentos implica em uma prática avaliativa concentrada na mediação, que aprecie a ação dialógica numa perspectiva formativa, pensando em um sujeito ativo e participante de todas as ações que os afetam, seja aplicada no processo de ensino aprendizagem, seja para promover avanços nos índices de aprendizagem e melhores resultados para a educação. Reforçando essa mediação, Janks (2016) considera que “pessoas diferentes têm diferentes estilos de aprendizagem, diferentes níveis de fluência da língua falada em sala de aula, diferentes atitudes e habilidades, diferentes graus de concentração, diferentes interesses.” (JANKS, 2016, p. 35)

Ambas as autoras afirmam, portanto, as diferenças, de maneira que a todos seja possível o acesso às riquezas, independentemente de marcadores de identidade. A partir desta perspectiva, argumentam que a escola deve oferecer as ferramentas para que todos os alunos possam ter possibilidades iguais de “projetos de futuros sociais”. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52) insistem que os Multiletramentos funcionam em contexto de sala de aula na tentativa de “reduzir a distância entre os “privilegiados” e “não privilegiados”. Tal educação deve partir das experiências do aluno, numa perspectiva “multicultural” e “multimodal/multissemiótica”, para que construam significações.

Entretanto, diante de uma visão ainda fortemente hegemônica de sociedade, que, por sua vez, repercute sobre a agência escolar e em concepções de ensino, atores sociais envolvidos, currículo, língua, letramento, texto e avaliação, permanecem alguns embates que impedem de realizar uma pedagogia que favoreça a todos. Por exemplo, a escola, de um modo geral, acaba impondo a cultura dominante como legítima, desconsiderando as diferenças socioculturais, privilegiando teorias e práticas coloniais, efetivando o discurso meritocrático⁹⁸,

⁹⁸ Perspectiva na qual o sucesso do indivíduo depende exclusivamente do seu mérito, como talento, esforço, habilidade ou expertise. Segundo seus críticos, séculos de desigualdades e opressão levaram as minorias sociais a um contexto de desvantagem, portanto sem os privilégios da classe dominante. No caso brasileiro, as enormes desvantagens da classe dominada refletem historicamente em quaisquer indicadores sociais.

no qual as disparidades sociais são convertidas em fracasso individual cognitivo (BALDO, 2015). Do ponto de vista tradicional, a educação visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo e enxerga a diversidade cultural como obstáculo ao processo educacional.

Para Bourdieu (1998), tais atitudes são formas de violência simbólica, o colonialismo e a meritocracia são discursos de uma visão hegemônica da sociedade. Isso pressupõe uma distinção entre os mais inteligentes e estudiosos, que naturalmente por serem mais dedicados, têm sucesso escolar e pessoal, e os pouco esforçados, os quais, por mérito de não se dedicarem, estão fadados ao fracasso escolar e pessoal. Outra colocação, desse sociólogo francês, é a questão do capital cultural⁹⁹, o qual sustenta uma aprendizagem dicotômica e converte desigualdades sociais em desigualdades escolares, cuja consequência é a reprodução das disparidades entre classes (SOUZA PAIN, 2019).

Dentro dessa mesma perspectiva de Bourdieu, enquadra-se a noção de letramento autônomo de Street (2014), que também se refere à imposição de concepções ocidentais de letramento para outras culturas ou a um desejo de que uma dada visão de letramento domine e marginalize outras. Além disso, Street acrescenta que este modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas em uma habilidade técnica e neutra e pressupõe que o ensino se resolve por si mesmo.

Bourdieu (1998) ainda explicita que a manifestação do capital cultural pode ocorrer sob três formas: sob a forma de disposições duráveis do organismo; sob a forma de bens culturais; e sob a forma institucionalizada, através de uma certificação escolar, em nosso caso. Enquanto as duas primeiras formas, geralmente, são de quem possui também capital econômico, a terceira é a única forma que muitos desfavorecidos irão garantir o capital cultural. Logo, numa visão hegemonicamente neoliberal, mesmo que frequentem a mesma escola, não se pode exigir o mesmo desempenho dos alunos, pois o currículo escolar (ainda) é pensado para uma determinada classe social, a qual é detentora do capital social, econômico e cultural, por isso, “o “sucesso” e o “fracasso escolar” precisam ser analisados a partir dos processos histórico e sociológico. (BOURDIEU, 1998)

Quanto ao contexto brasileiro, Paulo Freire problematiza pelo mesmo prisma de Bourdieu que toda a influência política e econômica ocidental sobre o processo de escolarização

⁹⁹ Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, é articulação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedade comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998).

formal é um reflexo de um letramento dominante (opressor) através de uma educação bancária sobre os dominados (oprimidos). Nesse sentido, aquele (oprimido) que não conseguisse acolher/aprender estava excluído/fracassado do sucesso escolar, conforme observa Magda Soares (2009), a qual afirma que o sujeito naturaliza sua exclusão no processo e se assume como “deficiente linguístico” e “deficiente cultural”, os não-letrados.

A partir dessa análise sobre as influências hegemônicas na escola e como isso repercutiu sobre o currículo, o ensino e a avaliação educacional, constatam-se as seguintes dicotomias para posterior reflexão e análise: favorecidos x desfavorecidos, letrado x iletrado, os que têm sucesso x os que ficaram no fracasso, os que são abastados de capital cultural x os que são carentes de capital cultural, os eficientes x os deficientes. Essa visão dicotômica para o campo da avaliação impera uma cultura excludente, classificatória e segregadora, ou seja, a avaliação atua para certificar e legitimar o fracasso escolar, preocupada com a reprodução e a conservação da sociedade e da educação (LUCKESI, 2014). Isso exclui dos alunos seus direitos de pensar, de criar, de construir conhecimentos, tornando-os submissos e conformados com a situação e os ditames da sociedade. Então, onde fica o aprendizado e a obtenção do capital cultural institucionalizado, único bem adquirido por muitos estudantes para sua emancipação social?

Partindo desses pressupostos teóricos solidificados em Bourdieu, Street, Freire e Soares, a Pedagogia de Multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, à luz de um pensamento decolonial, abarcando as diferenças em todas as suas diversidades culturais, linguísticas e textuais, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos, sob um processo de avaliar para emancipar. De acordo Duboc (2015), “pensar a avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos Multiletramentos implica abriremos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade.” (DUBOC, 2015, p. 682-3)

Daí o lançamento de uma proposta emancipatória de avaliação (SAUL, 2010). Tal proposta comunga com as ideias do pluralismo cívico dos Multiletramentos, mergulha na pedagogia de Paulo Freire e se alinha ao letramento ideológico de Street. Mais do que ser uma educação compensatória em querer oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, essa proposta pedagógica pretende beneficiar/emancipar todos cognitivamente por uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)

Porém, não basta apenas atender a uma demanda cognitiva, é preciso promover um trabalho mais integral de ensino e significativo à realidade que nos cerca. Vasconcellos (2014), já sinalizava a necessidade de superarmos a primazia da avaliação cognitiva ao resgatarmos

aspectos de ordem socioafetiva, tão relevantes na esfera escolar, uma vez que nela reside um jogo constante de valores, hábitos e atitudes. A BNCC, nesse contexto, afirma e se compromete em trabalhar a educação integral, reconhecendo que

a educação deve visar à formação e ao desenvolvimento do ser humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018a, p. 16)

Percebe-se, então, que o documento normativo corrobora com a proposta dos Multiletramentos, assim como favorece a um ensino plural, integral, inclusivo, o que implica em um ensino para emancipar os alunos. Hoje, o currículo atende (ou deve atender) à diversidade, à multiplicidade, à subjetividade na produção do conhecimento (Duboc, 2016). Qualquer exercício proposto em sala de aula instaura, simultaneamente, um momento de ensinar em um momento de avaliar, ou se inspirando na premissa de Álvarez Méndez: “Avaliar para conhecer”. Azevedo (2007) afirma que

avaliar aspectos socioafetivos ou atitudinais é necessário, pois a avaliação para cumprir sua função emancipatória não pode ater-se apenas aspectos cognitivos, sendo essencial assumir sua dimensão relacional, dialógica, fundamentais no estabelecimento da intersubjetividade, mas é preciso superar qualquer reducionismo classificatório. (AZEVEDO, 2007, p. 51)

Nessa concepção, uma avaliação emancipatória deve ser capaz de permitir que os estudantes atinjam o adequado nível de consciência sobre o real e o potencial nível de aprendizagem. Dessa forma, sob um olhar investigativo, problematizador e dialógico, alternativas de solução são propostas a fim de que todos os participantes da avaliação sejam transformados, respeitando suas diferenças (SAUL, 2010) de modo que aconteça a transformação para emancipar, emancipar para transformar, para dar condições a todos de exercer a sua cidadania (FREIRE, 2005).

Observa-se que para haver transformação e emancipação, a relação professor-aluno é um fator primordial, sendo ambos atores do processo de ensino-aprendizagem. Logo, “o novo professor não os avaliará (os alunos) por meio de um teste único a ser realizado especificamente em sala de aula, mas sim de forma contínua, acompanhando o progresso do aluno e adequando seu ensino às necessidades de cada um.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 229) Enquanto isso, o novo aluno não é um ser submisso, calado e passivo, mas ativo e protagonista do seu conhecimento.

Considerando o caráter transformador e essa relação dialógica entre professor-aluno como base da emancipação, os procedimentos de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, a avaliação emancipatória aproxima-se da concepção de avaliação mediadora de Hoffmann (2005). Para Jussara Hoffmann, a avaliação mediadora concentra-se em três tempos: tempo de admiração, momento de observar; tempo de reflexão, refletir sobre os jeitos de aprender; e tempo da reconstrução das práticas avaliativas, meio pedagógico de transformar qualitativamente a aprendizagem (AZEVEDO, 2007) Essa prática mediadora de avaliação, à luz dos Multiletramentos, valoriza a atuação dos estudantes e assegura a eles as oportunidades de ter voz, produzir cultura, serem informados, participar, experimentar, refletir, debater, criticar, receber/trocar informações e se comunicar.

Kalantziz, Cope e Harvey (2003), por exemplo, afirmam ser necessário pensar em práticas avaliativas que priorizam o desempenho em tarefas multimodais, o planejamento e a conclusão de projetos e o trabalho colaborativo. Duboc (2015) propõe trabalhar a avaliação da aprendizagem à luz dos Multiletramentos contemplando um novo *habitus* avaliativo à luz de três dimensões, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7- Avaliação da aprendizagem de línguas e os Multiletramentos: uma proposta

Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão estratégica
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa. • Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo. • Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais). • Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens. • Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista. • Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais. • Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos. • Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral. • Habilidade de elaborar citações e referências. • Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais). • Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos. • Habilidade de trabalhar de forma colaborativa. • Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.

Fonte: DUBOC (2015).

O quadro 10 resume algumas das habilidades a serem avaliadas de acordo com cada dimensão. Duboc (2015) não pretende apresentar uma proposta estática e homogênea, mas que ela seja vista como um esboço para planejamento pedagógico e, por sua vez, na prática avaliativa, como um instrumento de transformação, busca de conhecimento, reorganização de saberes tanto dos professores quanto dos alunos.

Duboc acrescenta também a essa proposta propósitos, características, conteúdo a serem avaliados, instrumentos e critérios de correção e feedback sob a influência de outras áreas do conhecimento, outros instrumentos avaliativos como trabalhos em grupo, uso de portfólios,

avaliação em pares, projetos, autoavaliação desmitificando o panorama da avaliação educacional e a tornando mais pública, colaborativa e horizontal (DUBOC, 2016). Essa proposta de Duboc coaduna com a proposta de avaliação emancipatória de Saul, assim como a proposta de decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local. Eis algumas delas:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando **estratégias** para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de **organização interdisciplinar dos componentes curriculares** e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, **interativas e colaborativas** em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a **ritmos diferenciados** e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- construir e aplicar **procedimentos de avaliação formativa de processo** ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018a, p. 18-19, **grifos nossos**).

Mediante toda essa discussão sobre Multiletramentos (GNL, 2021) e avaliação, diante das concepções de avaliação subjacentes discutidas no início da seção, entende-se que essa temática se enquadra na tendência híbrida da avaliação (SILVA; GOMES, 2018), em concórdia com a avaliação emancipatória (SAUL, 2010). A partir de todas essas categorias já discutidas nessa fundamentação teórica, construímos nossa discussão de análise dos documentos orientadores do SAEB e dos simulados propostos pelo SAEF, assim como a construção de nosso manual didático, a seguir a apresentação da metodologia escolhida e análise conforme a construção da fundamentação teórica.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa quanto à natureza, aos procedimentos, ao objetivo e à abordagem. Em seguida, descrevemos o *corpus*, os procedimentos de análise e a análise propriamente dita juntamente com seus resultados e, por fim, apresentamos a nossa proposição de atividades.

4.1 Tipo de pesquisa

Nossa proposta de pesquisa é exploratória-descritiva. Conforme aponta Gil (2008), as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema, no caso da nossa pesquisa está em como podemos descrever e analisar os documentos orientadores das avaliações em larga escala do SAEB e sua articulação com a Pedagogia dos Multiletramentos com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade, através de levantamento bibliográfico.

Além dos documentos analisados, conduzimos uma análise exploratória à luz das categorias elencadas com base nos Multiletramentos das avaliações diagnósticas de rendimento - ADR do Sistema de Avaliação do ensino Fundamental, simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal SME/Fortaleza (SAEF) baseados nas avaliações em larga escala. Segue a quadro 11 discriminando os objetivos a serem alcançados para cada análise. Para desenvolver a pesquisa proposta foi fundamental a realização de pesquisas documentais sobre o SAEB em artigos, sites e documentos oficiais do Ministério da Educação

Quadro 8 – Objetivos propostos para análise (continua)

OBJETIVO GERAL:			
Como os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa (SAEB e SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental, podem ser analisados a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade?			
OBJETIVO DA PESQUISA	MATERIAL A SER SUBMETIDO A CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO	UNIDADES DE REGISTRO PARA CODIFICAÇÃO	OBJETIVO DA CATEGORIZAÇÃO
Descrever e analisar os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa do SAEB e SAEF, dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade	Documentos orientadores (Documentos de Referência e matriz de referência curricular) da proposta teórico-metodológica das avaliações em larga, SAEB e do SAEF do componente curricular de Leitura/Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental	Categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade da Pedagogia dos Multiletramentos	Categorizar concepções de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade da Pedagogia dos Multiletramentos

Descrever e analisar como as avaliações diagnósticas de rede – ADR, simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal de Fortaleza-Ceará (SAEF) SME/Fortaleza promovem a multiculturalidade, a multilinguagem e a multimodalidade presentes na Pedagogia dos Multiletramentos.	Avaliações diagnósticas de rede (ADR) simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal de Fortaleza-Ceará (SAEF) SME/Fortaleza	Categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade da Pedagogia dos Multiletramentos	Categorizar concepções de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade da Pedagogia dos Multiletramentos
---	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Em nossa pesquisa, descrevemos e analisamos os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa do SAEB e do SAEF, dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade com vistas a responder ao nosso objetivo de pesquisa geral. A respeito da análise dos simulados disponibilizados, realizamos análise de *design* à luz das três categorias da razão do “o porquê” dos Multiletramentos (multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade).

Em seguida, desenvolvemos uma proposta de atividades a fim de apresentar outra perspectiva de intervenção avaliativa para os docentes da Educação Básica que tome como base os pressupostos metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos. Para esta proposta de intervenção, elegemos os componentes constituintes do como da pedagogia dos Multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada, contemplando neste *designing* as categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade como orientadora de uma proposta de avaliação mais multiletrada com foco no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos “exigidos” nas avaliações de larga escala, conforme está descrito no quadro a seguir.

Quadro 9 – Objetivo para a proposição

OBJETIVO	METODOLOGIA/PROCEDIMENTO
Como desenvolver uma proposta de intervenção que promova uma avaliação emancipatória (multicultural, multilíngue e multimodal) com base na Pedagogia dos Multiletramentos?	Proposta de atividade de intervenção no componente curricular língua portuguesa que promova uma avaliação multicultural, multilíngue e multimodal com base nos componentes metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Fonte: Elaborada pela autora.

Para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, a partir das lacunas e propostas descritas sobre avaliação emancipatória, desenvolvemos uma sequência didática como produto¹⁰⁰ da nossa pesquisa. Com o objetivo de promover um ensino profícuo de modo

¹⁰⁰ RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – CONSELHO GESTOR DO PROFLETRAS, de 31 de março de 2021. Em seu Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática,

que atenda às demandas impostas pelas políticas públicas de avaliação externa, desenvolvemos uma proposta de atividade de intervenção no componente curricular língua portuguesa que promova uma avaliação multicultural, multilíngue e multimodal com base na Pedagogia dos Multiletramentos.

Para propor essa atividade de intervenção, nos embasamos nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos e em suas categorias multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade. Como percurso metodológico, elaboramos as atividades com base nos quatro procedimentos da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada e utilizaremos a proposta metodológica do *design* das atividades (GNL, 2021).

4.2 O *corpus*

Os materiais selecionados, para compor o *corpus* de nossa pesquisa, são os documentos orientadores (Documentos de Referência e a matriz de referência) da última edição das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa (SAEB e SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental; e a edição 2022 dos simulados promovidos pela SME/Fortaleza baseados nas avaliações em larga escala. Nesta proposta de pesquisa, dividimos o *corpus* em duas partes uma vez que são análises distintas: uma de conteúdo e outra de *design*, de acordo com a análise das categorias definidas pela Pedagogia dos Multiletramentos: multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade.

4.2.1 Detalhamento do *corpus*: Multiletramentos e avaliação em larga escala

Apresentamos nessa seção as avaliações em larga escala quanto aos modos de se avaliar o letramento, desde suas concepções de letramentos, (re)formulações das matrizes de referência até a interpretação da escala de proficiência com foco na leitura/ Língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Por uma questão em manter o foco na pesquisa, deixamos de lado as avaliações voltadas para a alfabetização assim como as do ensino médio.

criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota. Disponível em <https://profletras.ufrn.br/documentos/446296684/2021>. Acesso: 04 maio 2023.

Em âmbito nacional e internacional, o letramento escolar é avaliado através das avaliações em larga escala, PISA < SAEB < SPAECE < SAEF¹⁰¹, por exemplo, cujos dados são coletados de forma amostral e censitária nos finais de ciclos. O PISA apresentou a cada versão da aplicação do teste em leitura uma atualização da matriz de referência. Quanto ao SAEB, as Matrizes de Referência passaram por quatro reformulações em 1995, 1997, 1999, 2001 e 2018 (versão preliminar). As demais avaliações, SPAECE e SAEF, acompanharam as atualizações. Delimitamos a análise das concepções de letramento a partir do ano de 2001.

A partir de 2001, o SAEB faz uma nova reformulação de seus documentos orientadores com base nos PCN, apresentando como opção teórica adotada, de natureza cognitivista, na qual substitui de uma cobrança meramente exigida pelos conteúdos memorizados a uma cobrança baseada em operações mentais através das competências e habilidades (PERRENOUD, 1999) e a construção de uma escala de proficiência para cada disciplina (BAETA, 2002).

Sendo assim, as matrizes de referência descrevem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina, informando as competências e as habilidades esperadas do aluno para um determinado ciclo/série. Para sua elaboração, optou-se pela estratégia de definir descritores, concebidos pela associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos através de competências e habilidades. (SAEB, 2001b)

Quanto aos procedimentos e estratégias de operacionalização das matrizes de referência, destacam-se: a consulta de documentos oficiais jurídicos e curriculares, como a LDB e os PCN; e o caráter multidimensional à interpretação dos resultados, “pois as operações intelectuais exigidas em cada item das provas se situam em contextos relativos à temática abordada nos textos e nas situações-problema que, por definição, incluem dimensões culturais, sociais e pedagógicas, entre outras.” (BAETA, 2002, p. 12)

Quanto a escala de proficiência¹⁰², visando aferir a proficiência do aluno, a avaliação dos alunos passou a ser feita utilizando-se uma grande quantidade de itens – cerca de 150 por série e disciplina – entendida como um conjunto de competências e habilidades que se espera nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (leitura). Os resultados cognitivos

¹⁰¹ SAEF corresponde à aplicação das avaliações institucionais promovidas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Fortaleza, como simulados das avaliações externas semelhantes às do SAEB.

¹⁰² Entende-se por proficiência o conjunto de habilidades apresentado em uma escala contínua, evidenciadas pelo desempenho dos alunos nas disciplinas específicas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer (BRASIL, 1995). Os resultados dessas avaliações são aferidos mediante uma escala de proficiência (medida produzida), a qual está dividida em níveis por intervalos usados para classificar os estudantes de acordo com as habilidades demonstradas com base nos resultados calculados pela TRI. Segundo Brasil (2019b), após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala.

são apresentados em uma média de desempenho classificada em estágios de aquisição de conhecimentos – muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado – definidos com base nos resultados calculados pela TRI. (Brasil, 2003).

Por sua vez, os desempenhos dos estudantes no componente curricular de língua portuguesa são apresentados por meio de uma escala de proficiência dividida em intervalos que vão de 0 a 500 pontos, com média de 250 e desvio padrão de 50. As médias de proficiência foram delineadas tomando por base intervalos de 25 pontos, justamente para não serem confundidas com o padrão de medida da maioria das escolas, que varia de 0 a 10 (BRASIL, 2003)¹⁰³. Segue a tabela indicando os níveis de desempenho conforme a escala de proficiência de língua portuguesa.

Tabela 4– Escala de proficiência de língua portuguesa 9º ano do ensino fundamental – 2021 (continua)

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.

¹⁰³ Devido a escala conter muitas páginas, apresentamos a disposição do documento no site, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-exames-da-educacao-basica/escalas-de-proficiencia-do-saeb>. Acesso: 04 julho 2022.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: BRASIL (2018c)

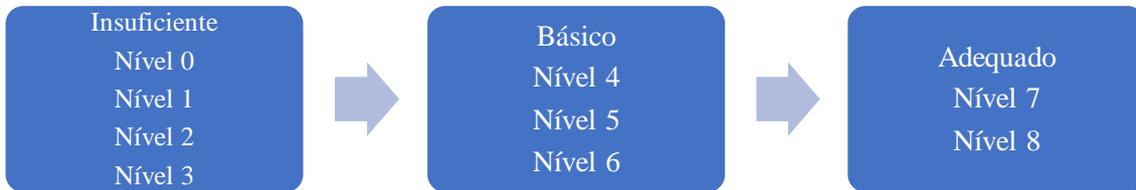
Com base na escala de proficiência, esses desempenhos são interpretados e descritos, na avaliação de Língua Portuguesa em 8 (oito) níveis para os anos finais do ensino fundamental. Os resultados são apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram ter desenvolvido.

Observa-se que a descrição do desempenho em leitura dos estudantes se faz numa articulação entre a habilidade de leitura avaliada e o gênero textual utilizado como suporte aos

itens que avaliam a habilidade. A progressão entre os diferentes níveis é dada pelo acréscimo de habilidades àquelas indicadas no nível anterior.

Segundo a investigação feita por Barbosa e Micarello (2020), a escala de proficiência permite propor que a competência de leitura seja fortemente determinada, inicialmente, pelo domínio da sintaxe da língua. Enquanto leitores com pouca proficiência, a sintaxe do texto é um fator bastante definidor da complexidade do texto; para leitores mais experientes, o tema desempenha um papel mais determinante para que um texto possa ser considerado mais ou menos complexo. A seguir apresentamos os níveis de proficiência do SAEB em LP anos finais do ensino fundamental na figura 5, segundo a interpretação dada pela secretaria de educação básica do Ministério da Educação.

Figura 5 – Níveis de proficiência em língua portuguesa anos finais do ensino fundamental



Fonte: Adaptada do site FEAC¹⁰⁴ (2018).

Para fins argumentativos de reforçar a importância da aplicação desses níveis de proficiência, ilustramos a seguir a evolução das proficiências médias no SAEB em língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental de 1995 a 2022. Segue a ilustração conforme a figura 6.

Figura 6 - Evolução das proficiências médias no SAEB em língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental – Brasil – 1995 a 2021



Fonte: Elaborado pela autora.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2018/10/SEMANA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-CPS-2018-2.pdf>. Acesso em: 04 abril 2023.

¹⁰⁵ Gráfico atualizado conforme a planilha dos resultados do SAEB 2021. Ao contrário de outros anos, a pesquisa do último SAEB foi censitária, com a presença de 70,7% dos alunos, e não amostral (como realizada nas edições anteriores). As provas de português e matemática do Saeb foram aplicadas no final de 2021, entre os dias 8 de novembro e 10 de dezembro, para aproximadamente 5,3 milhões de estudantes, de 72 mil escolas públicas e privadas, em cerca de 246 mil turmas. Esse resultado já era esperado, pelo fechamento das escolas durante a pandemia e pela falta de materiais para famílias que desejam educar em casa. Disponível em:

Conforme o gráfico acima, a evolução da proficiência média nacional do 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa demonstra que os resultados da aplicação de 2019 dão continuidade à sequência de elevação das médias observada desde 2007. Isso indica um avanço – tímido, mas constante – na competência de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Os exames são organizados em quatro blocos de questões de múltipla escolha, sendo quatro as alternativas de resposta (três distratores e um gabarito). Os alunos de 9º ano respondem a 26 itens de Língua Portuguesa e a 26 de Matemática. O tempo total estipulado para a realização da prova é de 2 horas e 30 minutos. Os itens são elaborados a partir da Matriz de Referência¹⁰⁶, e os resultados referem-se ao nível de proficiência em leitura conforme a Escala de Proficiência.

Sobre as concepções de letramentos subjacentes às avaliações em larga escala, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 100) comentam que o SAEB “reflete uma concepção muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem”. Sobre isso, a pesquisadora Patrícia Queiroz (2013) apresentou alguns entraves a respeito das concepções de letramentos nas avaliações em larga escala ao analisar nove edições do SAEB e da Prova Brasil entre os períodos 1990-2009. A delimitação já definida aqui nesta seção está a partir de 2001, logo, serão apresentadas apenas as conclusões da autora a partir deste recorte.

Segundo a autora, tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do Ensino Fundamental, documento este que também fundamentou a elaboração da matriz, foram enumerados alguns aspectos, dentre eles destacam-se: - Apesar das Matrizes de Referência declararem que o Ensino deve estar voltado para o uso social da língua e que a escola deve ser agência para produzir textos orais e escritos nas diferentes situações de comunicação, o SAEB e a Prova Brasil não avaliam a produção oral e escrita, contemplando apenas a subdivisão Práticas de leitura; - a Matriz de Referência avalia conhecimentos escolares, visto que a maioria das habilidades se voltam para a compreensão interna do texto; - há três diferentes concepções de texto nos documentos orientadores, embora as três concepções proponham critérios mais

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 04 abril 2023.

¹⁰⁶ Vale ressaltar que essas matrizes não compreendem todo o currículo escolar, são apenas um recorte dos objetos de conhecimento dos componentes curriculares avaliados pelo SAEB. A ênfase atribuída à Língua Portuguesa e à Matemática para a preparação das avaliações causam déficits nas demais áreas do conhecimento, podendo relacionar as práticas de ensino voltadas para o “treinamento” dos alunos para atingir as proficiências estipuladas nas avaliações (BAUER et al., 2015).

abrangentes que os puramente linguísticos e considerem o arranjo de sentenças em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação; - quanto aos termos utilizados para os descritores, observa-se que um mesmo descritor pode apresentar uma designação numérica diferenciada, por exemplo, a habilidade “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” na Matriz do 5º ano do Ensino Fundamental aparece como D11 na Matriz do 9º ano do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio, é numerada como D14 sem apresentar nenhuma justificativa para isso; - os testes não contemplam a diversidade de gêneros textuais, mas privilegiam os escolares, da ordem do narrar em detrimento dos gêneros da ordem do descrever, injungir e dissertar.

Conforme os estudos de Street (2014), Rios (2010), Kleiman (1995) e Soares (2009), a concepção de letramento que respalda as avaliações em larga escala é a do modelo autônomo do letramento. Com base nesse argumento, Queiroz (2013) sistematiza esses estudos, apresentando uma análise da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 2001.

A seguir, uma síntese da análise em cinco pontos:

- 1) o SAEB e a Prova Brasil só aferem a leitura, e o letramento é constituído de dois processos distintos, porém indissociáveis: leitura e escrita¹⁰⁷;
- 2) um mesmo teste, padronizado, é aplicado a todos os estudantes brasileiros, desconsiderando qualquer condição regional;
- 3) o contexto social e cultural do aluno é desconsiderado, pois o processo de interpretação é determinado pelo uso da metalinguística para descrever os processos de leitura como se fossem habilidades neutras e independentes;
- 4) o privilégio da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, evidenciado pela ausência de habilidades que avaliam o desempenho da linguagem oral;
- 5) o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso de linguagem, camuflando a natureza ideológica das construções sociais que associam tais elementos a ideias sobre a lógica, a ordem e a mentalidade científica.

Quanto às práticas letradas envolvidas nas avaliações em larga escala, ainda são orientadas por uma visão grafocêntrica ligada às habilidades relacionadas à leitura e à modalidade verbal escrita (Kleiman, 2003). Logo, dominar essas práticas é fator preponderante para o sucesso ou fracasso escolar.

¹⁰⁷ O enfoque dado à leitura não significa que o Saeb não esteja interessado também em avaliar a competência dos alunos em produção de textos escritos. Por motivos meramente operacionais, tem-se, temporariamente, optado por ter a leitura como foco de avaliação (BRASIL, 2001b).

Em relação à padronização dos testes, Hypolito e Vieira (2002, p.280) argumentam que “a padronização do ensino e da formação docente tendem a excluir outras formas de ensinar e outros modos de produção cultural, negando assim os próprios sujeitos e as possibilidades de afirmação de suas identidades”. Tais concepções hegemônicas e coloniais reduzem a educação do letramento em uma habilidade técnica e neutra, pressupondo que o ensino se resolve por si mesmo. Diante disso, é preciso desconstruir essas concepções a fim de minimizar a distância cultural que se apresenta entre os níveis de letramentos recorrentes em diferenças regionais e/ou níveis socioeconômicos (BAETA, 2002), nos quais as disparidades sociais são convertidas em fracasso individual cognitivo (BALDO, 2015).

Embora o cenário da avaliação educacional venha sofrendo mudanças desde o final do século XX, sob uma nova orientação mais sociológica, subjetiva, criativa e coletiva (KUMARAVADIVELU, 2006), quando o assunto é avaliações em larga escala, a orientação metodológica segue a versão tradicional e conservadora. Isso quer dizer que as avaliações em larga escala têm um caráter classificatório e excludente, mesmo que essas avaliações institucionais não reconheçam essa posição.

Tais avaliações reproduzem a lógica de uma sociedade competitiva e reflete o fracasso do sistema em fazer com que todos os alunos consigam efetivamente aprender (SAUL, 1995; HOFFMANN, 2002; KLEIMAN, 2003; SOARES, 2009; LUCKESI, 2014; VASCONCELLOS, 2014; FERNANDES, 2014; SOUZA, 2017). Uma vez que se estabelece um ranqueamento para o resultado das avaliações em larga escala, é definido quem sabe e quem não sabe, abandonando este ao fracasso, promovendo assim a cultura da meritocracia. Portanto, ao invés de motivar aqueles que estão condições de “fracasso”, naturaliza sua exclusão no processo, assumindo-se como “deficiente linguístico” e “deficiente cultural” (SOARES, 2009).

Ainda sobre as concepções de letramento subjacentes às avaliações externas, percebe-se uma redução do letramento para um letramento escolar, gerando, conseqüentemente, a exclusão escolar. O que antes era visto como fora do contexto escolar é justificado pela própria concepção (ou redução) de letramento dentro da escola, devido a imposição de modelos de organização pedagógica, padrões culturais uniformes, práticas curriculares, concepções pedagógicas, atitudes dos docentes (OLIVEIRA; SENNA, 2018). Por isso garantir o acesso à escola não garante a inclusão no sistema educacional neste sentido.

Por sua vez, tal redução no letramento acentua o fracasso dos alunos que mesmo dentro da escola ou tendo concluído a Educação Básica, não desenvolvem por completo suas habilidades em leitura e escrita, pois seu desenvolvimento fica restrito a um letramento que não

evidencia uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas (KLEIMAN, 2007 *apud* OLIVEIRA e SENNA, 2018).

Em sintonia com as concepções de Kleiman, Sales (2020) afirma que a falta de ações estratégicas de leitura sobre o texto (sobretudo as metacognitivas, tais como avaliação, regulação e controle) resulta dos alunos lerem, mas não compreenderem o que leem porque não sabem como fazer para chegar a essa compreensão e desconhecem a própria capacidade para fazê-lo. Principalmente para a leitura de textos escritos, boa parte dos estudantes em processo escolar de desenvolvimento e aprendizagem chegam ao final das etapas escolares sem as habilidades necessárias à leitura enquanto produção de sentidos.

Diante disso, é imposto sobre os docentes a necessidade de mudança, ao mesmo tempo em que se vê imerso numa diversidade de situações que lhe são novas. Novos paradigmas de educação e de ensino entre outros aspectos estão surgindo provocando uma instabilidade na formação profissional, tanto a inicial quanto a formação continuada. Tal conjunto de conhecimentos acabam indo além dos saberes específicos da área de formação do professor, isto é, dos seus saberes profissionais, como por exemplo a construção das eletivas e trilhas dos itinerários formativos do novo ensino médio.

Uma saída que os docentes conseguem realizar para acompanhar os novos paradigmas é aderir ao fenômeno que vem acontecendo com o surgimento das avaliações, o efeito retroativo, termo denominado pela Linguística Aplicada. Segundo Scaramucci (SCARAMUCCI, 1999, 2004, 2011 *apud* SILVA, 2017), efeito retroativo é o impacto ou as influências que os procedimentos de avaliação da aprendizagem exercem sobre o ensino de língua, os seus participantes e os produtos que fazem parte deste processo (ver figura a seguir).

Figura 7 – Efeito Retroativo



Fonte: BARBOSA (2020).

Esse impacto pode ser descrito a partir da investigação do contexto da avaliação, utilizando diferentes metodologias, confrontando conteúdos e materiais com as teorias que embasam o exame, além da análise das crenças, objetivos de ensino e práticas de sala de aula

dos professores. Segundo Silva (2017), o efeito retroativo tanto pode ter um impacto positivo quanto negativo. As hipóteses sobre o efeito retroativo do exame na escola pesquisada consistem em: a ausência de alunos nos dias de prova pode sinalizar a falta de interesse dos discentes em resolver questões que envolvam leitura; os professores não reconhecem a Avaliação Unificada como subsídio da prática pedagógica; não existe um incentivo concreto aos alunos para se engajarem, pois, a aplicação do exame não é parte do planejamento, não se relaciona intimamente com o currículo.

Até então, no Brasil, o letramento é medido e avaliado de três formas: avaliações escolares, censo demográfico nacional e avaliações por amostragem. Apesar de apresentar alguns problemas, Soares (2009), porém, e diante da necessidade de se avaliar o letramento, argumenta que a forma mais adequada é por amostragem, devido à possibilidade de coleta de informações mais precisas.

Quanto à concepção de letramento subjacente aos exames internacionais, o PISA 2018, por exemplo, remodelou sua matriz de referência definindo-a como *reading literacy* (letramento em leitura), o qual reflete uma evolução do conceito desde o primeiro ano da aplicação do teste, em consequência das mudanças ocorridas na sociedade, na economia, na cultura e na tecnologia. Segundo a OECD (2019), o uso da expressão letramento em leitura é considerado mais adequado do que a palavra leitura, que consiste em “compreender, usar, avaliar textos e refletir sobre eles, com envolvimento do indivíduo com a leitura, a fim de alcançar seus objetivos e desenvolver seu conhecimento e seu potencial para participar na sociedade” (OECD, 2019, p. 28).

O letramento em leitura abrange tanto competências cognitivas quanto linguísticas. Além disso, considera a escolha, o uso e o monitoramento de estratégias metacognitivas no processamento de textos. Nesse conceito, os termos “compreender, usar, avaliar textos e refletir sobre eles” têm significados específicos¹⁰⁸. Apesar de necessários, compreensão, uso, avaliação e reflexão não são suficientes para o letramento em leitura bem-sucedido (BARBOSA, 2020).

A partir da construção da base curricular nacional, a BNCC, o SAEB teve que sofrer novas reformulações desde sua visão ideológica até o alinhamento das matrizes de referência

¹⁰⁸ Compreender envolve um nível de integração entre a informação do texto e as estruturas de conhecimento do leitor, de modo que ele use seus conhecimentos e os integre ao material que está sendo lido para produzir algum sentido, o que ocorre desde suas primeiras experiências com a leitura. Usar textos refere-se à aplicação e à função da leitura, ou seja, o que se faz com o que está sendo lido. Avaliar, termo incorporado na versão mais recente do PISA (2018), traz a ideia de que a leitura é realizada segundo determinados objetivos e que, por esse motivo, o leitor precisa considerar fatores, como a veracidade dos argumentos do texto, o ponto de vista do autor e a relevância do texto em relação aos objetivos estabelecidos. Refletir enfatiza a natureza interativa da leitura. (OECD, 2019).

às matrizes curriculares da BNCC. Uma vez que a BNCC faz alusão às bases epistemológicas e metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos, o novo SAEB pretende propor na matriz de linguagens uma visão mais ampla dos estudos da linguagem a partir das práticas sociais através dos diversos campos de atuação da sociedade. Além disso, a proposta é trabalhar a língua através dos seus eixos (leitura, oralidade, análise linguística e multissemiótica e produção textual) também sendo contemplados nas avaliações externas¹⁰⁹. Assim como está acontecendo no novo SAEB, tal qual acontecerá, conseqüentemente, nos demais sistemas avaliativos promovidos por estados e municípios.

Embora as avaliações em larga escala tenham como objetivo diagnosticar para promover intervenções pedagógicas e conseqüentemente propiciar uma educação de qualidade, infelizmente, o que elas sugerem são apenas um trabalho árduo verticalizado a fim das redes de ensino atenderem as demandas do ranqueamento do Ideb. Apesar das críticas e questionamentos apontados nessa seção, a avaliação externa em larga escala ou avaliação institucional¹¹⁰ se configura ainda como uma ferramenta relevante e significativa frente aos atuais desafios sociais, políticos, econômicos e culturais (MORIN, 2002).

Especificamente para esta pesquisa, selecionamos a última edição dos documentos das avaliações em larga escala na instância nacional e municipal, SAEB e SAEF, respectivamente. A escolha de ser a última edição é devido aos novos rumos que as avaliações estão tomando em virtude da aplicação e alinhamento com a BNCC, a implementação do novo SAEB e o cumprimento do PNE (2014-2024). Segue tabela apresentando os eixos investigativos da pesquisa.

Quadro 10 – Eixos investigativos

DOCUMENTOS ORIENTADORES	ANO
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO SAEB	2018
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO SAEF	2018
MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB – HABILIDADES DA MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2022
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEF/SPAECE: TÓPICOS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2022
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE (ADR)	2022

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro bloco que constitui o *corpus* da nossa proposta de pesquisa foi selecionado porque representa os documentos que orientam a proposta teórico-metodológica

¹⁰⁹ Ressalvas do novo SAEB a respeito de avaliar todos os eixos.

¹¹⁰ A própria definição de avaliação está impregnada de contradições, conforme Perrenoud considera que “a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades” (PERRENOUD, 1999[1998]).

das avaliações em larga escala. É através deles que as instituições de ensino e o corpo docente têm acesso à compreensão da proposta das avaliações e à interpretação dos resultados.

O segundo bloco, a princípio, seria a análise das avaliações do SAEB, no entanto, devido essas não serem disponibilizadas para os professores nem para pesquisa por razão do INEP utilizar os mesmos itens em futuras edições. Optamos, então, pela análise de avaliações alinhadas à luz das avaliações do SAEB para um olhar mais local, no caso, as ADR, avaliação diagnóstica de rede promovida pelo SAEF - sistema de avaliação do ensino fundamental do município de Fortaleza. Essas avaliações analisamos à luz das categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade. Segue a descrição do documento de referência do SAEB.

4.2.1.1 Descrição do documento de referência do SAEB

O documento de referência SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - versão 1.0 foi elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação básica (DAEB) juntamente com uma equipe técnica do Inep e especialistas de diversas áreas da educação entre os anos de 2015 e 2016 com o propósito de orientar as próximas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na Matriz-Mestre do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, no delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e nas Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental. O documento compõe de cinco capítulos: pressupostos legais e normativos, breve histórico de constituição da matriz de avaliação do SAEB, modelo da matriz de avaliação do SAEB, matriz de referência para os questionários do SAEB e matrizes de referência para os testes cognitivos do SAEB.

Uma vez que a BNCC é o documento normativo de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, assim o Conselho Nacional da Educação estabeleceu um prazo de um ano a partir da publicação da BNCC para que as Matrizes de Referência das avaliações e os exames de larga escala fossem devidamente alinhados à base. O DAEB propôs então a produção deste documento ao longo de 2018 subsidiado à nova base curricular, a BNCC.

Para atender aos normativos educacionais vigentes, a transição para as novas matrizes está acontecendo de maneira gradual, conforme os principais marcos estipulados a seguir:

- 2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de

ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

- 2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.
- 2023: testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC.
- 2025: testes para o ensino médio alinhados à BNCC.

Fonte: Brasil (2018b).

A partir dos pressupostos legais e normativos, o documento já revela que a qualidade da educação é multidimensional, considerando os múltiplos fatores do contexto escolar e de fora dele sobre os impactos na qualidade da educação. Ao longo dos 30 anos de aplicação de avaliação educacional foram realizados novos estudos e criados modelos de avaliação para estabelecer um possível juízo de valor sobre a realidade educacional da Educação Básica brasileira, a fim de definir premissas da Matriz da Avaliação do SAEB e a reformulação do modelo de Avaliação e da matriz dos questionários. A proposta original criada em 2001 dos itens dos questionários, sem nenhuma alteração até então, apresentava algumas inconsistências de resposta e problemas de formulação, o que ocasionava eventual perda de informação.

Quanto aos modelos dos testes cognitivos, o próprio documento questiona os modelos aplicados pelas avaliações externas internacionais, PISA e LLECE, pois “tal metodologia não apreende os demais aspectos envolvidos na educação escolar”. Isso já se revela um grande avanço em considerar a educação como algo complexo e integral à vida do aluno e da sociedade fundamentando isso em diversos teóricos como Paulo Freire (2011), Vygotsky (1996) e Piaget (1973), assim como a proposta de concepção de sujeito estabelecida pela BNCC através das 10 competências gerais do sujeito que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Tais bases contribuem e reforçam que os resultados para uma educação de qualidade não se traduzem apenas em aspectos cognitivos e acúmulo/aquisição (temporária) de conhecimentos, mas até mesmo em condições materiais ou não, que o educando não tem controle e que influencia diretamente em seu trabalho.

O documento também ressalta a relevância de duas dimensões fundamentais da qualidade educacional: a extraescolar, que envolve o nível referente ao espaço social quanto ao acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias. Quanto à dimensão intraescolar,

inclui os processos formativos sendo a incumbência de cada instância garantir a qualidade da educação: sistemas, escola, professor e aluno. Portanto, a nova proposta da Matriz da Avaliação está fundamentada no produto da escola, “o aluno educado”, nas normativas legais que estabelecem princípios de orientação educacional e definição de qualidade desenvolvida internamente pelo Inep. Assim, as políticas educacionais devem ultrapassar a discussão sobre o quê e o quanto ensinar, já que envolvem as múltiplas dimensões das relações sociais.

A preocupação nas melhorias de políticas mais inclusivas e equitativas, além de contribuir para o aprimoramento das demandas sociais por direito foi a proposta de grandes processos de pactuação em favor do direito à educação como a Declaração de Incheon, impulsionada pelo alcance dos Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS), definida pela cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (Rio + 20). O que fez ampliar a discussão da avaliação no Brasil, e assim materializou-se no PNE 2014-2024, ao incorporar como dimensão do processo de avaliação todo o processo educativo, consequentemente, e não só o rendimento escolar como “produto” da prática social.

O documento também elenca como eixos que contribuem para uma educação de qualidade: a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, a disparidade de acesso, o piso salarial dos professores, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Essa garantia de um padrão de qualidade é avaliada através de um processo avaliativo sistêmico, o SAEB (art. 206 da Carta Magna).

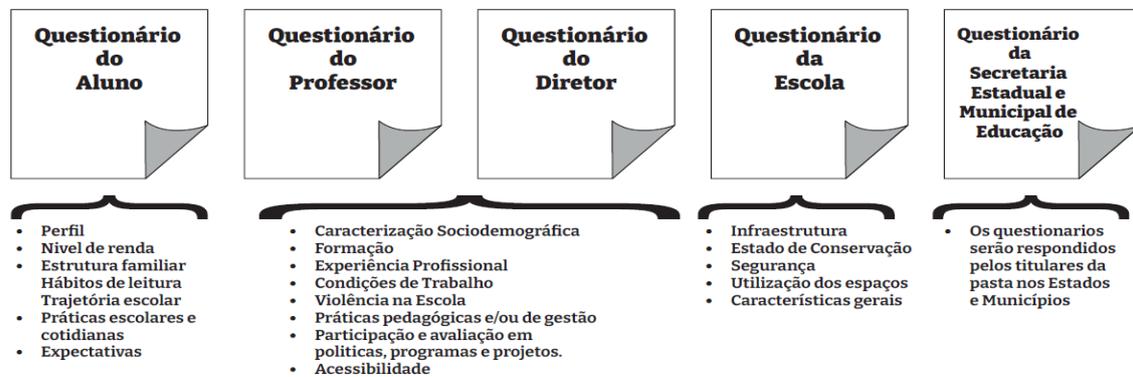
Além desses, há outros como: respeito à liberdade, apreço à tolerância, valorização da experiência extraescolar, vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, consideração com a diversidade étnico-racial e garantia do direito à educação e ao aprendizado ao longo da vida. Tais eixos traduzem a complexidade do processo educacional e a interpretação dos dados avaliativos em relação a um conjunto de fatores de acordo com os termos do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Todos esses eixos devem repercutir nos indicadores de avaliação institucional que compõem as informações do perfil dos alunos e dos professores, das condições de oferta e das características da gestão. Conforme a orientação do documento, o propósito do IDEB é para garantir a meta 7 do PNE, a fim de investir na melhoria contínua da qualidade educacional, formação continuada dos professores e aprimoramento da gestão democrática. Entretanto, o foco dos resultados ser exclusivamente sobre a dimensão da aprendizagem dos alunos através dos testes cognitivos em detrimento de uma análise conjunta sobre os questionários aplicados

a alunos, professores e diretores de escolas, repercutiu no fracasso escolar, responsabilizando o aluno, o professor e a gestão escolar.

Mas para que isso não prevaleça, o SAEB utiliza diversos instrumentos (questionários e provas) destinados para coleta de dados e informações. Segundo BRASIL (2019b), a aplicação dos questionários é para todos os agentes envolvidos na educação: os estudantes participantes da avaliação, os docentes de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas, os Diretores Escolares de cada instituição pesquisada, os Secretários Municipais de Educação e os Secretários Estaduais, bem como o questionário da escola preenchido pelos próprios aplicadores da prova. Veja a figura a seguir.

Figura 8 - Questionários SAEB



Fonte: Brasil (2019b).

Conforme a figura acima, nota-se que os questionários aplicados aos estudantes envolvem aspectos da vida escolar e familiar. O questionário do docente e do diretor escolar versam sobre os aspectos da vida profissional e condições de trabalho. É conveniente dizer que os questionários da escola preenchidos pelos aplicadores, tais questões remetem às condições físicas das instituições escolares, tais como: infraestrutura, segurança e utilização dos espaços pedagógicos disponíveis. Os questionários destinados ao Secretários Estaduais e Secretários Municipais de Educação devem ser respondidos pelos responsáveis titulares ocupantes dos referidos cargos.

Com o objetivo geral de produzir indicadores e informações que permitam mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal e por outros documentos orientadores da prática educacional, os questionários são estruturados como instrumentos de uma ampla pesquisa. Como objetivos específicos, os questionários devem:

- mensurar aspectos importantes da qualidade da educação básica até então desconsiderados nos levantamentos oficiais produzidos;
- nortear estudos para compreender a realidade educacional do país;

- favorecer o acompanhamento, inclusive longitudinal, da evolução do processo educacional;
- contribuir com a construção de sólida e consistente base de dados sobre a educação básica nacional para servir de referência para o estudo e para a elaboração de políticas educacionais nacionais, regionais e locais, tendo por base os princípios estabelecidos na legislação educacional;
- possibilitar a comparação entre diversas políticas públicas, internacionais e subnacionais, na área educacional e auxiliar na identificação de iniciativas bem-sucedidas. (BRASIL, 2018b, p. 40)

Esses questionários são traçados descritores advindos dos sete eixos propostos para medir uma educação de qualidade, ei-los: Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino-Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes. Veja a figura a seguir.

Figura 9 - Os eixos da qualidade da educação



Fonte: Brasil (2018b).

De acordo com o quadro acima, os eixos estão em pé de igualdade entre si e contribuem com a mesma medida para a qualidade da educação. A fim de estabelecer processos avaliativos mais amplos e diversificados, que fornecessem um conjunto maior de subsídios para a formulação, o acompanhamento e a melhoria de políticas mais inclusivas e equitativas, além de contribuições para o aprimoramento das demandas sociais por direitos, criou-se uma matriz-mestre do SAEB.

O Eixo ATENDIMENTO ESCOLAR visa medir a concretização do direito à educação através da oferta de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Este eixo desdobra-se em três temas: Acesso, Trajetória Escolar e Infraestrutura. O Acesso tem por objetivo monitorar a cobertura escolar tanto para o ensino regular como para as diferentes modalidades educacionais; a Trajetória Escolar visa a verificar como os estudantes mantêm sua permanência na vida escolar e quais suas dificuldades; e a Infraestrutura analisa as condições em que se encontram as diferentes unidades escolares que oferecem a Educação Básica.

O Eixo ENSINO E APRENDIZAGEM tem como objetivo gerar informações que permitam conhecer e acompanhar o ensino ofertado pelas unidades escolares e a evolução do aprendizado dos estudantes da Educação Básica. Esse Eixo envolve dois Temas: Currículo e Práticas Pedagógicas. No Tema Currículo pretende-se medir como os currículos estão sendo construídos nas escolas e como eles vêm sendo utilizados pelos professores, procurando-se adequar à matriz da avaliação. O Tema Práticas Pedagógicas pretende-se obter informações sobre como se desenvolvem as relações no ambiente de sala de aula. São inclusos neste tema: as práticas docentes, o ambiente, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas.

O Eixo INVESTIMENTO¹¹¹ envolve os Temas Padrões, Mecanismos e programas de financiamento público e Arrecadação de recursos pela escola. O Tema Padrões trata do montante total a ser investido em educação sobre o Produto Interno Bruto do país conforme a Meta 20 do PNE. O tema Mecanismos e programas de financiamento público verifica se a distribuição dos recursos é dirigida para suprimir as desigualdades regionais e atender ao padrão de qualidade estabelecido pelo Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). O Tema Arrecadação de recursos pela escola pretende identificar os diferentes recursos e comparar aqueles recebidos pela escola via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com os que a escola arrecada por conta própria através de doações ou outras formas.

O Eixo PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO aborda temas relacionados à atuação, formação profissional, condições de trabalho e de emprego dos professores e diretores escolares. Esse Eixo compreende três Temas: Formação, Condições de trabalho e Condições de emprego. O Tema Formação tem como pressuposto que um profissional da educação com formação adequada é um passo essencial para uma educação de qualidade. Trata-se, portanto, de um indicador crítico. O Tema Condições de trabalho pretende investigar as condições que os profissionais de educação possuem para desenvolver suas atividades no ambiente escolar. O tema Condições de emprego investiga o tipo de contrato a que o profissional está submetido, se efetivo ou temporário, a remuneração recebida comparada com a de profissionais de escolaridade equivalente de outras ocupações e as oportunidades de crescimento profissional que sua carreira oferece.

O Eixo GESTÃO está subdividido em dois Temas: Planejamento e gestão da escola e da rede e Participação na escola e na rede. O Tema Planejamento e gestão da escola e da rede incorpora a avaliação como parte de um ciclo contínuo, integrando a direção da escola, os professores, os estudantes e a comunidade do território escolar. Serão pesquisados neste Tema

¹¹¹ Este tema ficou de fora da análise por não se encaixar nas categorias da pesquisa diretamente.

a organização da rede (sua estrutura e a forma de escolha do diretor), como é feito o monitoramento e a avaliação (se existem e como funcionam, envolvendo inclusive os projetos pedagógicos, as metas institucionais e as políticas de *accountability*), como acontece a gestão pedagógica da escola, a liderança da equipe gestora, os recursos à disposição da gestão e o apoio disponível a ela. No Tema Participação na escola e na rede, pesquisará os mecanismos de autoavaliação, a forma como é feito o compartilhamento de decisões e do poder, as formas de controle social e participação popular, a existência e funcionamento de órgãos colegiados na escola (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres etc.) além dos locais de tomada de decisão dentro da rede.

Na educação, o eixo da EQUIDADE encontra-se no campo das circunstâncias pessoais ou sociais, como gênero, origem étnica ou antecedentes familiares. O Eixo compreende três Temas: Contexto socioeconômico, cultural e espacial, Intersetorialidade e Inclusão. O Tema Contexto socioeconômico, cultural e espacial visa conhecer as condições socioeconômicas, culturais e espacial do entorno escolar, de suas comunidades, dos profissionais da educação, dos alunos e suas famílias. O Tema Intersetorialidade justifica-se como indispensável para se alcançarem maiores níveis de eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas sociais. O Tema Inclusão diz respeito a todas as pessoas e instâncias envolvidas no processo educacional, e não apenas as que integram o público-alvo da educação especial ou pessoas e grupos marcados como “diferentes” ou socialmente definidos como “minorias”.

O Eixo CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E VALORES será pela primeira vez contemplado no SAEB. Contemplam-se neste Eixo os seguintes temas: Direitos humanos e valores éticos, Características socioemocionais e Clima escolar. O tema Direitos humanos e valores éticos encontra-se ancorado nos valores de justiça, convivência democrática, solidariedade, igualdade, respeito, tolerância, participação social, confiança, responsabilidade individual e coletiva. O Tema Características socioemocionais trata de um assunto que vem sendo objeto de diversas pesquisas na atualidade, inserido nas competências gerais da BNCC. O Tema Clima escolar relaciona-se a contextos sociais, acadêmicos e emocionais de uma escola, percebidos pelos alunos, docentes e comunidade escolar, em geral, sendo a escola um ambiente promissor para a aprendizagem, isso reflete grandes expectativas para a educação ofertada aos alunos e o apoio essencial para o seu sucesso.

Este último Eixo e seus Temas, assim como os demais, compõem o complexo conjunto de elementos basilares para a aferição da qualidade da Educação Básica. Para nos determos em uma análise mais aprofundada em nossa fundamentação teórica, focamos mais

nos eixos que contemplam nossas categorias de análise. Segue a descrição do documento de Referência do SAEF.

4.2.1.2 Descrição do documento de referência do SAEF

Com a cultura de avaliação educacional implantada em todo território nacional, cada vez mais estados e municípios¹¹² expandem suas propostas de avaliação educacional em larga escala seguindo os moldes das avaliações externas. No âmbito municipal *in loco*, município de Fortaleza, foi implantado o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) em 2009 pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a qual era responsável pela implementação das ações do Programa de Alfabetização na Idade Certa PAIC¹¹³) no município, orientado pela Secretaria de Educação do Ceará¹¹⁴ (SEDUC-CE). O sistema acaba sendo considerado um modelo do então Sistema PAIC (SISPAIC)¹¹⁵.

Em suas primeiras edições (2010-2012) de aplicação de provas, o SAEF atendia as turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental devido essas serem o foco do PAIC. A partir de 2013, a Secretaria Municipal de Educação –SME, através da Coordenadoria do Ensino Fundamental/Célula de Avaliação Educacional, estruturou metodologicamente o SAEF, desenvolvendo processos avaliativos sistemáticos com base na aferição do desempenho cognitivo através de testes padronizados elaborados pela equipe técnica para avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Também a equipe ofereceu subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento da política de avaliação educacional. Desde então, o município apresenta

¹¹² Pesquisa realizada pelo Inep em parceria com a Fundação Carlos Chagas, junto aos secretários de educação municipais e respondido por 4.309 deles, indicou que 1.784 municípios (41% dos respondentes) contam com avaliações próprias e que 905 deles (21% dos respondentes) (NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016).

¹¹³ Em 2007, foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), para promover a alfabetização de crianças, com foco no 2º ano do Ensino Fundamental (EF). O programa prioriza a gestão voltada à aprendizagem do aluno e à mudança de cultura das gestões municipal e escolar (CEARÁ, 2012). Em 2015, por meio da Lei 15.921, passa a atender até o 9º ano nas escolas públicas cearenses e estende o trabalho para ampliar as competências de Ciências, sendo denominado Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic). (CRUZ, 2019)

¹¹⁴ A nível de Estado, o Ceará é o estado brasileiro que mais evolui na avaliação do 5º ano, pois parte de um Ideb de 2,8, em 2005, para 6,1, em 2017, acima da média nacional e das metas projetadas para 2017 (4,5 pontos) e 2021 (5,1 pontos). (CRUZ, 2019)

¹¹⁵ Sistema informatizado – Sispaic para digitação dos dados das avaliações externas realizadas pelos municípios com o objetivo de monitorar os resultados dos desempenhos das turmas avaliadas, divulgando os resultados destas avaliações, de forma apropriada, junto a diretores, supervisores e professores, para melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do ensino fundamental.

sistema próprio de avaliação, contemplando nele os mecanismos de *accountability*, com premiação¹¹⁶ e bônus para escolas e educadores.

Durante esses mais de dez anos, o SAEF é um sistema online¹¹⁷ no qual computa e analisa o gabarito das avaliações de diagnóstica de rede (ADR) em leitura/língua portuguesa e matemática em todas as modalidades do ensino fundamental em três etapas¹¹⁸ ao longo do ano letivo (uma inicial, uma intermediária e outra final), a fim de monitorar a qualidade da educação. Destaca-se que a aplicação das avaliações diagnósticas, assim como também a inserção, divulgação e análise dos dados são de responsabilidade da própria escola.

O SAEF gera um relatório das alternativas assinaladas corretamente pelos alunos, informando o percentual de acerto e em quais questões os alunos obtêm acertos e em quais obtêm erros. Tal relatório¹¹⁹ apresenta o consolidado por escola, por turma e por aluno, possibilitando assim, que o professor acompanhe os resultados. A partir dos resultados obtidos, ações são elaboradas através de intervenções pedagógicas com o objetivo de auxiliar na superação das dificuldades detectadas.

Apesar do SAEF não apresentar referencial teórico e metodológico próprios¹²⁰, ele busca se fundamentar nos documentos legais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) tais como: Proposta curricular de Língua Portuguesa (pressupostos, habilidades e orientações didáticas); Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic); Matriz curricular de Língua Portuguesa (eixo, gêneros e habilidades por ano); Protocolo MaisPaic; matrizes curriculares e de referência do SPAECE; o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); e a BNCC.

¹¹⁶ Para Araújo, Leite e Andriola (2019 *apud* CRUZ, 2019) as escolas premiadas recebem recursos vultosos, viram destaque nos noticiários e conseguem o reconhecimento público da sua qualidade. As não premiadas “sofrem prejuízos pela privação de melhores condições de trabalho, perda de incentivos de bonificação e ainda passam por situações de constrangimento simbólico com a publicidade do insucesso escolar”. Esse processo pode gerar tensões (CRUZ, 2019)

¹¹⁷ Na aba Sistema, o usuário acessará os arquivos disponibilizados para download (matrizes de referência, chave de correção, calendário de aplicação das provas). Disponível em:

<https://saef.sme.fortaleza.ce.gov.br/saef/pagina/download.jsf>. Acesso em 27 de março de 2023.

¹¹⁸ Geralmente, os instrumentos utilizados são as versões anteriores do PAIC, ficando a versão inédita para a avaliação final do ano. Isso porque o Protocolo PAIC disponibiliza um instrumento por ano. Em 2014, inicia-se o projeto piloto da avaliação de leitura pela SME para os alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental. recebendo as nomenclaturas de Avaliação Diagnóstica Inicial ocorre no início do ano letivo), Avaliação Diagnóstica Intermediária (aplicada antes do término do primeiro semestre letivo) e Avaliação Diagnóstica Final (aplicada no final do ano letivo) respectivamente.

¹¹⁹ É possível, também, verificar os resultados por grupos de alunos que participam de programas como Mais Educação, Pró-Técnico e Integração. Além disso, serão disponibilizados relatórios de resultados por escola e por Distrito.

¹²⁰ O único documento disponível do Sistema é o manual de aplicação. IN: site oficial. FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Manual do Sistema de Acompanhamento ao Ensino Fundamental e EJA (SAEF)**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2018.

De acordo com o protocolo MaisPaic¹²¹ (2019), a aplicação de um instrumento pedagógico com fins exclusivos de diagnóstico para intervenção imediata no processo formativo e o seu acesso, logo no primeiro semestre do ano letivo, propiciarão as condições para as intervenções necessárias, de forma pontual e imediata para garantir avanços na aprendizagem. As avaliações dos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) são compostas por 22 itens de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta (A, B, C e D em Língua Portuguesa e em Matemática). Todos os itens são de múltipla escolha, também com quatro alternativas de respostas, ambos contendo uma única alternativa correta (gabarito), sendo, os demais, distratores plausíveis. A escolha das questões para montagem do Protocolo de avaliação MAISPAIC do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, busca contemplar a grande maioria dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Ceará. Ressaltamos que as Matrizes foram construídas a partir das propostas curriculares. Cada item avalia uma única habilidade e os resultados são produzidos por meio de uma medida quantitativa que possui, no entanto, um significado qualitativo, pois, quando os relatórios dos resultados são trabalhados pedagogicamente, essa medida torna-se qualitativa, apresentando escalas de proficiência de muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

Diante da falta de um documento sobre as concepções de avaliação e de qualidade da educação sobre o qual o SAEF se fundamenta, tivemos que recorrer a pesquisas acadêmicas realizadas outrora que puderam investigar o sistema. Conforme Silveira (SILVEIRA, 2015 *apud* DANTAS, 2018), o SAEF faz uso de avaliações diagnósticas, com caráter formativo. A tese de Freire (FREIRE, 2016 *apud* DANTAS, 2018) questiona os instrumentais utilizados pelo SAEF, uma vez que carecem de fundamentação teórica, de orientações sobre a aplicação e interpretação dos resultados. Dantas (2018) ao investigar os pressupostos epistemológicos e metodológicos do SAEF, concluiu em seus achados que o SAEF preconiza uma concepção de avaliação formativa a ser construída com os diferentes sujeitos da educação, a fim de que eles possam compreender os processos pedagógicos em que estão inseridos, como potencializar experiências positivas e/ou redirecionar ou ressignificar ações e percursos.

Segundo Carneiro (2019 *apud* NORONHA, 2022), os documentos que constituem as matrizes para utilização da plataforma do SAEF no que se refere à avaliação diagnóstica, devem ser estudados pelos educadores nas formações em contexto, momento para estudo no

¹²¹ Os Protocolos de avaliação MAISPAIC foram elaborados para serem aplicados aos alunos matriculados do 2º ao 5º ano e no 6º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, de todas as unidades públicas de ensino, dos 184 municípios do Estado do Ceará. Já o Protocolo dos anos finais, tem como base as habilidades descritas na Matriz de Referência do SPAECE. A Matriz de Referência reflete a associação entre os conteúdos praticados nas escolas, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento.

cenário de cada instituição municipal, esses saberes ajudam a instituição a refletir sobre suas ações pedagógicas e criam planos de intervenção a partir de sua necessidade, portanto, os resultados podem ser modificados e o caminho aos poucos vai sofrendo alterações para assegurar a aprendizagem de todos.

Sombra (2022), como contribuição de sua pesquisa, elaborou uma cartilha contendo considerações sobre o SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental), além dos descritores contidos na Matriz de Referência do SPAECE, e, ainda, um Manual que consta todo o passo a passo para se publicizar os relatórios gerados após as avaliações. Nela estará contida a Matriz de Referência utilizada nas ADR com seus respectivos descritores, para que todos os professores, mesmo aqueles que não lecionam nas séries submetidas às avaliações em Larga Escala, possam se apropriar dela, e, assim, promoverem um trabalho coerente e coeso, com um mesmo fim. A seguir, a descrição da matriz de referência do SAEB linguagens com foco em língua portuguesa.

4.2.1.3 Descrição da matriz de referência do SAEB de linguagens com foco em língua portuguesa¹²²

À medida que avançávamos na pesquisa, encontrávamos novas publicações e atualizações da matriz de referência do SAEB, em razão das mudanças esperadas pelo PNE e por conta do alinhamento à BNCC, que determinou que os currículos dos sistemas de ensino e das instituições ou redes escolares públicas e privadas de Educação Básica fossem revisados ou construídos tomando como referência as diretrizes estabelecidas pela resolução do CNE. Em atendimento a normas estabelecidas, o INEP publicou, em versão preliminar, os Documentos de Referência (BRASIL, 2018) que passarão a orientar edições futuras do SAEB.

A fim de manter uma coerência no foco da pesquisa à luz dos Multiletramentos, escolhemos a matriz do novo SAEB por esta se encontrar alinhada à base curricular nacional, que por sua vez se encontra fundamentada nas bases dos Multiletramentos. Vale ressaltar que a Matriz aqui apresentada já passou por etapas de validação necessárias à garantia de qualidade técnica dos instrumentos de avaliação.

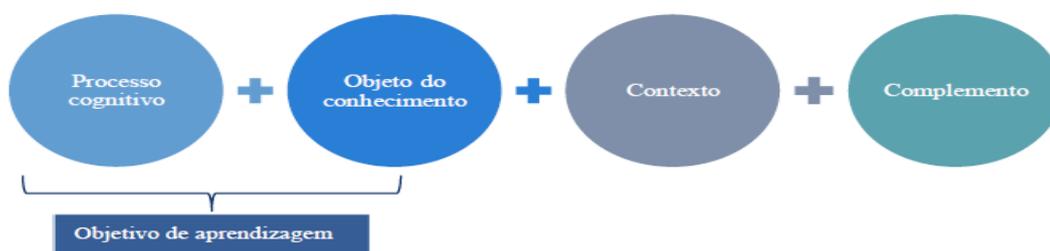
¹²² Em 2018, foram divulgadas as Novas Matrizes de Referência para o SAEB, para alinhar as matrizes atuais à BNCC. Entretanto, nos testes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática aplicados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, as mudanças devem ser implantadas a partir de 2021, para que seja possível manter a comparabilidade entre as edições do SAEB, conforme previsto nas metas do PNE (BRASIL, 2018b).

A estrutura de Matriz proposta tem como referência também os documentos referenciais das avaliações internacionais Estudo Regional Comparativo Explicativo (Erce – Llece/Unesco) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – OCDE). Ambos os programas de avaliação internacional estão presentes no texto de introdução da BNCC, no tópico referente a seus fundamentos pedagógicos como uma das justificativas dos conteúdos curriculares estarem a serviço do desenvolvimento de competências.

Nesse documento, na etapa do Ensino Fundamental, as práticas de linguagem são organizadas em quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês (nos anos finais). A finalidade desses componentes nessa etapa do ensino é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017, p. 61). Para mantermos o foco de análise, descreveremos a seguir somente a matriz de língua portuguesa.

As Matrizes de Referência do SAEB serão apresentadas, de maneira geral, da seguinte forma: definição do constructo¹²³ avaliado; descrição dos Eixos Cognitivos que compõem as matrizes; descrição dos Eixos do Conhecimento que compõem as matrizes; descrição das especificações do teste; apresentação das habilidades (ilustrativas) das matrizes. Para compor um item nos testes de avaliação, este deve ser formulado a partir das sentenças descritoras que são os objetivos de aprendizagem específicos. Segundo Brasil (2015), uma sentença descritora é composta por quatro elementos:

Figura 10 – Estrutura de uma sentença descritora



Fonte: Brasil (2015).

¹²³ Psicometria é uma área da Psicologia que faz vínculo entre as ciências exatas, principalmente a matemática aplicada com foco específico na Estatística, dessa forma assumindo o modelo quantitativista em Psicologia. Sua definição consiste no conjunto de técnicas utilizadas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos, ou construtos (também chamados de variáveis latentes) que não podem ser observados diretamente, com o intuito de obter informações sobre o funcionamento de um determinado sujeito. Exemplos desses construtos seriam inteligência, personalidade, atenção, satisfação com o trabalho etc. (PASQUALI, 2004).

De acordo coma figura acima, o processo cognitivo implica na operação mental necessária para o alcance do objetivo; o objeto do conhecimento corresponde aos conteúdos curriculares mobilizados no item para que o estudante execute a operação e vise à resolução da questão; o contexto é um conjunto de circunstâncias que concretiza o objetivo, que pode ser reconhecido convencionalmente como o próprio texto. E o complemento inclui informações pormenorizadas e particularidades relativas a conteúdos e situações que diferenciam níveis de dificuldade distintos. A seguir a descrição das habilidades na Matriz de LP 9º ano, na sua versão atualizada.

Quadro 11 – Habilidades na Matriz de língua portuguesa do SAEB – 9º ano do ensino fundamental – 2022 (continua)

EIXOS COGNITIVOS					
		RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR
EIXOS DO CONHECIMENTO	Leitura	1 Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.	1 Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário.	1 Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos.	
		2 Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático.	2 Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais.	2 Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes veículos e mídias.	
		3 Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios.	3 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários.		
		4 Identificar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos.	4 Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.).		
		5 Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica.	5 Inferir informações implícitas em distintos textos.		
			6 Distinguir fatos de opiniões em textos.		
			7 Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica.		
			8 Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos.		
			9 Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos.		
			10 Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.		

	Análise linguística/ Semiótica	1. Identificar os recursos de modalização em textos diversos.	1. Analisar o uso de figuras de linguagem como estratégia argumentativa. 2. Analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e/ou vozes verbais com base no gênero textual e na intenção comunicativa. 3. Analisar os mecanismos que contribuem para a progressão textual. 4. Analisar os processos de referenciação lexical e pronominal. 5. Analisar as variedades linguísticas em textos. 6. Analisar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de modalizadores em textos diversos.	1. Avaliar a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso. 2. Avaliar a eficácia das estratégias argumentativas em textos de diferentes gêneros.	
	Produção de Textos				1. Produzir texto em língua portuguesa, de acordo com o gênero textual e o tema demandados.

Fonte: Brasil (2022).

A fim de buscar um alinhamento da nova matriz à BNCC, especialistas buscaram estruturar e adequar as habilidades em dois eixos propostos (o cognitivo e o do conhecimento), tendo em vista que essa matriz está atrelada a aplicação de uma avaliação externa de larga escala como o SAEB. Logo, o SAEB Linguagens “pretende mensurar a capacidade de reconhecimento, análise, avaliação e produção de distintas linguagens e seus usos como constituidores da vida em sociedade, estabelecendo relações entre textos, manifestações corporais e produções artísticas.” (BRASIL, 2018b, p. 55) Assim, a mensuração pretendida constitui no cruzamento entre o eixo cognitivo e o eixo do conhecimento (objetos de conhecimentos dos componentes curriculares da BNCC).

Quanto ao eixo dos conhecimentos, este se organiza em torno da ampliação dos letramentos ao longo do percurso do ensino fundamental, tendo em vista a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas linguísticas, artísticas e corporais. Dentro dessa perspectiva, quanto ao componente curricular de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, tanto a matriz quanto a BNCC assumem as seguintes concepções, respectivamente a cada eixo do conhecimento:

Quadro 12 – Concepções de cada eixo do conhecimento subjacentes à matriz da BNCC (continua)

Quanto à ...	Conclusão
Leitura: considera os aspectos de interação entre leitores e textos escritos e multissemióticos materializados em gêneros específicos oriundos de diferentes contextos	Portanto, a proficiência leitora dos anos finais será cobrada mediante uma ampla diversidade de gêneros textuais, com estruturas linguísticas mais complexas, nas quais serão abordadas estratégias e procedimentos de leitura, assim como

sociais e domínios discursivos da atividade humana (literário, jornalístico, publicitário, de divulgação científica etc.)	o reconhecimento e a análise da intertextualidade, a presença de valores sociais, culturais e humanos nos textos, os efeitos de humor, ironia e crítica, além de graus de parcialidade e fidedignidade das informações neles veiculadas. (SAEB, p. 61);
Análise linguística/semiótica: considera procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e reflexão sobre a língua materializada na leitura e na escrita de textos. Assim pretende-se avaliar o entendimento do aluno acerca da forma como a língua (em suas categorias gramaticais e mecanismos sintáticos e morfológicos) se organiza para construir os sentidos dos diferentes textos, em suas diversas funções sociais.	Portanto, a proficiência em análise linguística/semiótica dos anos finais será cobrada mediante o reconhecimento e a análise dos elementos linguístico-gramaticais mais amplos responsáveis pela construção da modalização de diferentes estratégias argumentativas empregadas nos textos; os elementos da macroestrutura e microestrutura textual responsáveis pela construção da coerência e coesão textuais, variedades de língua, efeitos de sentido e intenção comunicativa baseados no gênero textual empregado, na conformidade do texto e/ou nos objetivos pretendidos do autor;
Produção de textos: uma novidade para a nova proposta do SAEB, considera as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e de reflexão linguística, uma vez que toda produção textual está situada em um contexto histórico e social determinado que permite o uso de saberes linguísticos em distintos contextos de produção.	Portanto, a proficiência em produção textual dos anos finais será cobrada mediante a uma proposta de produção textual em situações artificiais de condições de escrita através dos campos de atuação para a prática de linguagem, tais como: o jornalístico-midiático, o da vida pública e o artístico-literário, de modo que venha abarcar uma maior gama de gêneros textuais, evitando a fixação de um único gênero para todas as edições do SAEB daqui por diante.

Fonte: Adaptada de BRASIL (2018b).

O eixo da oralidade ficou de fora da matriz do SAEB, o documento alega que as habilidades que compõem este eixo não são passíveis de mensuração em testes padronizados em larga escala, tal como realizados atualmente pelo Inep. Apesar disso, não se deve considerá-lo menos importante que os demais¹²⁴.

A partir do estudo das habilidades da BNCC, dos referenciais das avaliações internacionais e de uma taxonomia de aprendizagem (ANDERSON et al., 2014 *apud* BRASIL, 2018b), definiram-se para Linguagens quatro Eixos Cognitivos que configuram os objetivos educacionais a serem avaliados em larga escala pelo SAEB. São eles: reconhecer, analisar, avaliar e produzir. Esses objetivos educacionais estão fundamentados nas avaliações internacionais Pisa e Terce, nas matrizes vigentes, nas iniciativas de avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro, estudos sobre taxonomias de aprendizagem e estudos sobre a pertinência e a metodologia de avaliação de itens de resposta construída.

Segundo Brasil (2018b, p. 62), no eixo reconhecer, “há uma priorização do conhecimento de detalhes e de elementos constitutivos, características, categorias, funções, recursos, padrões, valores, finalidade, usos e mecanismos”. Analisar, distinguir e inferir foram os únicos verbos empregados nas habilidades desse eixo, que deve priorizar os seguintes objetos

¹²⁴ Mais fácil deixar de fora que adaptar, isso remete a modalidades como a educação indígena em relação em propor uma avaliação que contemple a oralidade. Confere pesquisa da autora Veronice Lopes De Souza Braga em sua dissertação “O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena”, na qual a autora fala sobre essa prevalência da monocultura nas avaliações.

de conhecimento: comparação de informações ou elementos constitutivos; análise de emprego de recursos, mecanismos ou estratégias; análise de organização, relação e produção; distinção de fatos, inferência de informações, valores e sentidos produzidos; interpretação de características, formas e estilos; contraposição de perspectivas (BRASIL, 2018b).

O terceiro eixo cognitivo, avaliar, implica em realizar “julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos para atendimento de um determinado objetivo. Nesse sentido, há a possibilidade de estabelecer julgamentos, críticas, justificativas e recomendações” (BRASIL, 2018b, p. 62). Percebe-se uma maior quantidade de habilidades avaliadas, que aborda quatro objetos de conhecimento: 1) fidedignidade de informações sobre um mesmo fato; 2) eficácia de argumentos ou de estratégias argumentativas; 3) diferentes graus de parcialidade; e 4) variedades linguísticas. Finalmente, produzir, o quarto e último eixo cognitivo, volta-se para a generalização, o planejamento, o desenvolvimento e a edição como etapas da produção da escrita (BRASIL, 2018b).

Outro diferencial do novo SAEB será o desdobramento da prova de língua portuguesa/leitura em prova de linguagens, dividido de forma equitativa o percentual de questões para cada componente curricular conforme eles são distribuídos na BNCC. Em percentuais tomaram cada eixo estruturante/componente curricular na BNCC (BRASIL, 2018b) será representado, com ajuste para enfatizar a avaliação dos procedimentos de Leitura em língua portuguesa, devido ser um objeto definidor da qualidade do letramento escolar, conforme a tabela a seguir.

Tabela 5 – Percentual de representação das habilidades da Matriz de Linguagens no teste – Anos finais (9ºano EF)

EIXOS DO CONHECIMENTO		EIXOS COGNITIVOS				TOTAIS
		RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR	
LÍNGUA PORTUGUESA	Leitura	8%	18%	4%	0	30%
	Análise linguística/semiótica	3%	10%	4%	0	17%
	Produção de textos	0	0	0	2%	2%
LÍNGUA INGLESA		9%	3%	5%	0	17%
ARTE		4%	8%	5%	0	17%
EDUCAÇÃO FÍSICA		4%	8%	5%	0	17%
		28%	47%	23%	2%	100%

Fonte: Brasil (2018b).

A matriz apresenta ainda alguns desafios de construção e amadurecimento dela para encaminhamentos futuros. Segundo os estudos realizados pela Daeb, é necessário continuar refletindo sobre tópicos fundamentais da avaliação, tais como os elencados:

1. Itens de múltipla escolha e itens de resposta construída: entende-se que algumas dimensões do conhecimento da área de linguagens e da própria BNCC poderiam ser operacionalizadas na avaliação e mais bem medidas por itens de resposta construída.

A diversificação no formato de itens permitiria fornecer evidências mais precisas sobre as competências dos estudantes e contribuir para a validade do teste, considerando a relevância de uma avaliação como o SAEB para as políticas públicas educacionais brasileiras. Não obstante, há outros fatores externos à avaliação que pesam sobre decisões a respeito deste tópico. Até mesmo a proposta de avaliar a produção escrita no SAEB Linguagens merece mais discussões.

2. Critérios de avaliação da produção escrita: a definição de critérios para avaliação de textos é complexa, especialmente quando se trata do estabelecimento de níveis de proficiência em escrita em língua portuguesa referentes a diferentes etapas do Ensino Fundamental, como é o caso do SAEB. Outro fator igualmente importante nesse tópico

é o monitoramento do processo de avaliação para a fidedignidade do processo. Julga-se primordial a discussão com especialistas em estudos sobre textualidade e a ponderação sobre experiências anteriores em instrumentos de avaliação do Inep.

3. Teoria e metodologia de análise dos resultados: definições sobre instrumentos de avaliação dependem de definições também sobre teorias e metodologias de análise de resultados, uma vez que a validade do teste de avaliação em larga escala depende de fatores pedagógicos e estatísticos. O estabelecimento de novas Matrizes do SAEB traz como uma das consequências a possível revisão da metodologia adotada atualmente. (BRASIL, 2018b, p. 74).

Além disso, o documento ainda ressalta que é preciso avançar na reflexão sobre tópicos fundamentais de avaliação por conter algumas ressalvas e ponderações a serem feitas, são eles: itens de múltipla escolha e resposta construída, critérios de avaliação da produção escrita, teoria e metodologia de análise dos resultados.

Conforme a equipe técnica contratada para avaliar a proposta da matriz, assim como realizaram leitura crítica de cada uma das versões do documento da BNCC seguindo análise das habilidades prescritas de forma a responder alguns questionamentos, o mesmo aconteceu para a matriz de referência. Os questionamentos eram os seguintes: Esta habilidade é mensurável em larga escala? Esta habilidade é mensurável por item objetivo? Esta habilidade encontra correspondência nas Matrizes do Inep? (BRASIL, 2018b). Tais questionamentos ainda se encontram em andamento.

Na próxima seção, descrevemos a matriz de referência do SAEF, partindo da sua organização ao componente de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais e sua aplicação para as avaliações diagnósticas de rede (ADR).

4.2.1.4 Descrição da matriz de referência do SAEF

A partir 2019, o SAEB passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC, o mesmo acontece, conseqüentemente, a qualquer matriz de referência com base no SAEB. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa das Avaliações Diagnósticas de Rede (SAEF), quadro 10, utiliza como parâmetro as Matrizes de Referência do

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará - SPAECE, alinhadas às do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2019.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza pensou em padronizar um modelo de avaliação que fosse capaz de diagnosticar e perceber o desempenho dos alunos com a finalidade de (re)orientar as políticas públicas direcionadas à educação. Essas avaliações têm o objetivo de construir junto aos sujeitos investigados um panorama de como se apresenta a realidade educacional e suas complexidades. Convém enfatizar que essas avaliações também contemplam os descritores, habilidades e competências que os discentes têm de adquirir na série em evidência.

Quadro 13 – Matriz de referência de língua portuguesa do SPAECE/SAEF – 2019 – anos finais ensino fundamental

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D01 Localizar informação explícita.
D02 Inferir informação em texto verbal.
D03 Inferir o sentido da palavra ou expressão.
D04 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D05 Identificar o tema ou assunto de um texto.
D06 Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D07 Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D09 Reconhecer gênero discursivo.
D10 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
D12 Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D13 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D14 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D17 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21 Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D22 Reconhecer efeitos de humor e ironia.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D23 Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor

Fonte: Adaptada do site do CAED¹²⁵(2019).

Conforme o quadro acima, a matriz de referência do SPAECE é semelhante à antiga matriz do SAEB, diferindo apenas na numeração (código do descritor). Outro esclarecimento importante é sobre como os descritores estão organizados na matriz. Eles estão agrupados pelos chamados “eixos”, e cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo de ler. Alguns estão mais voltados para o lado material textual (Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na

¹²⁵ Disponível em <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 25 maio 2022.

compreensão do texto; relação entre textos), outros para as estratégias e procedimentos de leitura (Procedimentos de leitura), outros para os aspectos da coerência (Coerência e coesão no processamento do texto) e há ainda o agrupamento relativo à inserção do texto nas diversas situações comunicativas e interacionais (Variação linguística).

Assim como a atual matriz do SAEB, a matriz do SPAECE também sofreu algumas alterações a fim de auxiliar os educadores das redes de ensino e dos municípios do estado do Ceará, quanto ao processo ensino-aprendizagem, oferecendo um instrumento que possibilite contribuir para a redução da defasagem do ensino, visando à recuperação da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista o impacto educacional causado pela situação de pandemia iniciada em 2020. A matriz a seguir é a que foi compartilhada entre os municípios através do protocolo Paic.

Quadro 14 – Matriz de referência de língua portuguesa da ADR¹²⁶ matriz de referência protocolo Paic 2021.2 - 9º ano – 2021

SAEB 9º	Descrição do descritor
Eixo I: PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Eixo II: IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Eixo III: RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Eixo IV: COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Eixo V: RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Eixo VI: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptada do site SAEF¹²⁷ (2016).

¹²⁶ Utilizamos a última versão da matriz em virtude de contemplar as últimas edições das ADR a serem analisadas nesta dissertação.

¹²⁷ Disponível em <http://saefimg.sme.fortaleza.ce.gov.br/463.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

As matrizes de referência apresentadas foram elaboradas pela equipe do CAEd¹²⁸, em 2020, e disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) para todos os municípios. Tais matrizes foram elaboradas considerando o contexto pós-pandêmico de retorno às aulas em 2021.

Quanto à matriz de referência do SAEF, que por sua vez, corresponde à antiga matriz do SAEB, esta não será analisada em virtude do foco de análise das categorias elencadas com base no “por que” de os Multiletramentos ser independente de qual descritor o item esteja abordando, uma vez que consideramos que tais categorias podem ser contempladas em qualquer descritor. Na seção subsequente, apresentamos a análise dos documentos de Referência do SAEB versão 1.0, versão preliminar a respeito das avaliações em larga escala da educação básica.

¹²⁸ Criado em 2012, o CAEd/UFJF é vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tem por finalidade elaborar e desenvolver programas, em níveis estadual e municipal, destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas, desenvolvendo ações de planejamento, elaboração, correção, divulgação dos resultados e oferta de cursos de formação continuada para técnicos e gestores e para docentes. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net>. Acesso em: 25 maio 2022.

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA: PROCEDIMENTOS ESCOLHIDOS

Para analisarmos os documentos escolhidos nas três categorias da razão do “por que” dos Multiletramentos, a multiculturalidade, a multilinguagem e a multimodalidade, utilizamos como método a Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016/1977), cuja metodologia de pesquisa é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos de forma sistemática, seguindo as etapas de preparação das informações, unitarização do conteúdo, categorização das unidades, descrição e interpretação.

Dentre as opções metodológicas que a AC permite, optamos pela Análise de Conteúdo Temática (ACT) ou categorial que visa ao desmembramento do texto em variadas unidades para serem reagrupados em categorias a partir de uma temática (BARDIN, 2016). Essa opção metodológica se justifica por conta do nosso objetivo de pesquisa que visa a análise de concepções e, para isso, é necessário organizá-las em categorias. A seguir apresentamos a figura abaixo com as etapas gerais da ACT adaptadas para nossa pesquisa.

Figura 11 - Etapas de realização dos procedimentos



Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, realizamos a leitura flutuante, que consiste na pesquisa do acesso às avaliações externas completas de ambos os sistemas e seus devidos documentos orientadores de forma pública (os que estavam disponíveis em sites oficiais dos governos e material disponibilizado na escola pelo Núcleo gestor) a serem submetidos à análise, com intuito de elaborar pressuposições. Os materiais selecionados foram os documentos que orientam a proposta teórico-metodológica das avaliações em larga escala e as matrizes de referência de cada avaliação externa SAEB e SAEF do componente curricular de Leitura/Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, das instâncias nacional e municipal, respectivamente.

Usamos a categorização do campo semântico-lexical, que nos permitiu através dos indícios semânticos-lexicais de construção dos tópicos frasais, compreender como essas categorias são manifestadas nos documentos referenciais sobre as avaliações, transformando os dados de registro em unidades de contexto. Em seguida organizamos os dados em um sistema

de categorias para análise do conteúdo. E, por fim, interpretamos os dados registrados à luz dos fundamentos teóricos.

Para analisarmos as categorias elencadas de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos no documento de referência, tivemos que considerar também outras seções que apresentam relação com o componente a ser analisado, como pressupostos legais e normativos do documento e a análise dos eixos constitutivos da qualidade da educação. Na subseção que segue, investigamos, através de indícios lexicais, como as categorias do “por que” dos Multiletramentos são previstas nas avaliações externas do SAEB e como suas concepções de avaliação se relacionam às teorias dos Multiletramentos. Embora o propósito seja análise das categorias, consideramos permitir analisar as concepções de avaliação e ensino-aprendizagem propostos conforme surgia novos achados na pesquisa à luz de nossos fundamentos teóricos.

Após diversas leituras do nosso objeto de análise, o documento de referência do SAEB, percebemos, através de uma análise do campo semântico-lexical, observando o tópico frasal que o constitui, há uma estreita relação entre os eixos de qualidade da educação através das avaliações com as categorias escolhidas com base nos Multiletramentos. Primeiramente, encontramos indícios lexicais de construção de tópicos frasais que nos permite contextualizar os motivos para a elaboração do documento ao eixo “por que” da pedagogia dos Multiletramentos. Na próxima seção, apresentamos a análise do campo semântico-lexical da categoria da multiculturalidade.

5.1 Análise do campo semântico-lexical multiculturalidade

Quanto à multiculturalidade, detectamos os seguintes tópicos frasais, cognatos, hiperônimos e pertencentes ao mesmo campo semântico-lexical: cultura, multiculturalidade, diversidade, sociedade, igualdade, coletivo, contexto, regional, local, minorias, grupo, diferente, cor, raça, gênero etc. Excluimos os trechos referentes à citação direta de outrem, trechos repetidos em tabelas e quadros no documento e trechos encontrados em outros componentes curriculares ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentamos os enxertos de nossos achados no documento através do quadro 15.

Quadro 15 – Trechos referentes à categoria multiculturalidade (continua)

Página	Trecho
11	Os preceitos supramencionados consubstanciam o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, além desses, acrescenta o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a consideração com a diversidade étnico-racial e a garantia do direito

	à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esse corpo de princípios traduz a complexidade do processo educacional e a necessária interpretação dos dados avaliativos em relação a um conjunto de fatores.
16	o conceito de educação engloba a apropriação da cultura e não apenas a aquisição (temporária) de conhecimentos.
17	Leva-se em consideração o financiamento educacional, os impactos das desigualdades sociais e regionais nas práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem, (...) a qualificação, os salários e a carreira dos profissionais da educação, as condições físicas e os equipamentos das instituições educativas, o tempo diário de permanência do aluno na instituição, a gestão democrática, os projetos político-pedagógicos e os planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente , o atendimento extraturno aos estudantes e o número de estudantes por professor na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada (INEP, 2015)
18	O nível referente ao espaço social diz respeito ao acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos , obrigando a escola a organizar-se para enfrentar os diferentes desafios que esse acúmulo, ou a falta dele , traz para o processo educativo.
27	As barreiras para assegurar a inclusão de todos em idade escolar obrigatória envolvem a existência de vagas escolares e um padrão mínimo de acessibilidade escolar para aqueles ainda excluídos do sistema de ensino (ANDRADE & DACHS, 2007).
28	Quanto à análise dos contextos que buscam possíveis explicações aos fenômenos de repetência e reprovação, as informações advindas deste tema permitem pesquisar os vários elementos conjunturais , como clima escolar, falta de inclusão e fracasso escolar , que podem favorecer a compreensão sobre os motivos que levam o aluno à reprovação e/ou ao abandono (LEU & PRICE-ROM, 2005; COHEN, 2006; GONDER & HYNES, 1994; KLEIN, 2006; UNICEF, 2000).
28	Destaque deve ser dado aos grupos sociais menos favorecidos, como a população residente em áreas rurais ou de difícil acesso, a população que não teve oportunidade de frequentar a escola na idade adequada, estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades, entre outras características que vulnerabilizam determinados grupos diante de condições produtoras de barreiras físicas, pedagógicas, culturais e sociais ao acesso a direitos.
29	Um dos importantes pontos de pesquisa tem relação com as práticas que estão sendo adotadas para complementar a BNCC em termos da parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade , da cultura , da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).
29	Mas é preciso verificar também se a docência vem sendo pautada exclusivamente na rígida sequência de conteúdos, com enfoque nas aprendizagens mínimas definidas pela BNCC, ou se existe espaço para propor avanços curriculares e exercer a criatividade docente para colocar em prática sequências didáticas mais adequadas às necessidades e aos saberes da população que frequenta suas salas de aula , já que é “ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real ” (ARROYO, 2013, p. 40).
31	Se considerarmos os dados mundiais, é possível perceber que quanto menor a desigualdade entre escolas, maior é considerada a qualidade da educação (OECD, 2016a). Portanto, diminuir a desigualdade entre escolas é tarefa fundamental para atingir uma educação de qualidade. Esta é uma das razões para justificar o Eixo INVESTIMENTO como uma das dimensões da qualidade educacional.
32	Pode-se dizer que sem o investimento adequado não há como se atingir um padrão mínimo de qualidade na educação e superar as desigualdades regionais , o que justifica este como um dos Eixos estruturantes para obtenção da qualidade da educação e sua inclusão na Matriz de Avaliação.
38	A falta de inclusão e de justiça alimenta as escolas, sendo a evasão sua manifestação mais visível.
39	O sexto Eixo compreende três Temas: Contexto socioeconômico, cultural e espacial, Intersetorialidade e Inclusão . Por meio deles, espera-se trazer ao primeiro plano aspectos relativos ao espaço social, questões relacionadas às redes de proteção social, além de estratégias de enfrentamento às desigualdades de variadas ordens.
39	Com o Tema Contexto socioeconômico, cultural e espacial , objetiva-se conhecer as condições socioeconômicas, culturais e espacial do entorno escolar, de suas comunidades , dos profissionais da educação, dos alunos e suas famílias. Como no Brasil a riqueza, a infraestrutura e o acesso a bens e serviços são distribuídos de maneira desigual , a influência desses fatores é alta dentro do contexto em que a escola e sua comunidade estão imersas (INEP, 2018a).
39	Sabe-se, ainda, que crianças e jovens pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico encontram muito mais dificuldades em aprender que os seus pares oriundos de meios privilegiados, em razão das oportunidades educativas e da estabilidade na vida cotidiana propiciadas pela favorável condição econômica, e das possibilidades prévias de construção de predisposições sociais e culturais ,

	geralmente alinhadas à cultura escolar (ALBERNAZ, FERREIRA, FRANCO, 2002; ANDRADE & LAROS, 2007; SOARES & ALVES, 2013a; 2013b).
39	Uma educação equitativa não é apenas algo melhor para grupos socialmente vulneráveis ou marginalizados , mas também favorece a qualidade educacional em benefício de todas as pessoas, uma vez que a diversidade pode revelar-se pedagógica (BARTH, 1990).
39	O Eixo EQUIDADE tem como objetivo verificar como se encontra o complexo e persistente quadro de desigualdades e violações de direitos que, de variadas formas, cerceiam o direito à educação de qualidade, especialmente entre grupos historicamente discriminados e/ou sociopoliticamente implicados em processos de vulneração .
39	Apesar de, na primeira década deste século, a taxa de desigualdade de renda e o percentual de população pobre terem diminuído de maneira significativa (NERI & SOUZA, 2012), o Brasil ainda continua sendo um país fortemente desigual e com um contingente expressivo de pobres , o que nos coloca diante de grandes desafios, ainda mais se considerarmos que a tendência de redução da desigualdade parece ter deixado de existir nos anos mais recentes (MEDEIROS, SOUZA, CASTRO, 2015).
39	Aliadas à estrutura das classes sociais , existem outras fontes de desigualdades escolares relativas aos diversos espaços, regiões e territórios do país (ÉRNICA, 2013; OLIVEIRA, SAKOWSKI, GUSSO, 2013; PADILHA, 2013); à cor ou raça (RIBEIRO, 2006; ALVES, ORTIGÃO, FRANCO, 2007; MONT'ALVÃO, 2011); e ao gênero (CARVALHO, 2009; RIBEIRO, 2009; UNESCO, 2012).
40	O Tema Inclusão diz respeito a todas as pessoas e instâncias envolvidas no processo educacional, e não apenas as que integram o público-alvo da educação especial ou pessoas e grupos marcados como “diferentes” ou socialmente definidos como “minorias” .
40	Neste Tema também se pretende investigar questões ligadas à etnia e imigração (incluindo a língua falada em casa) , os espaços e recursos disponíveis para os alunos em seus domicílios (recursos culturais e para a aprendizagem disponíveis; local/espço/ambiente/móvel usados), as expectativas educacionais das famílias, incluindo sua relação com a escola, e os conhecimentos prévios à escolarização.
40	Outro estudo (CUNHA, 2014) aponta questões como falta de inclusão e choque de culturas e propõe uma política pública de inclusão que seja direcionada ao multiculturalismo , no qual as crianças de diversas nacionalidades possam, juntamente com nossas crianças brasileiras, incorporar uma cultura global , aprendendo a lidar com as diferenças e a respeitar os costumes de quaisquer povos, na convivência ou não com a diversidade .
40	Superar as desigualdades educacionais à luz da promoção do reconhecimento da legitimidade da diferença e da garantia dos direitos daqueles que não tiveram sua cidadania assegurada significa construir uma política educacional com e para todas as pessoas e em favor de cada uma .

Fonte: Elaborada pela autora.

Os enunciados, explícitos no documento, contemplam aspectos relacionados à multiculturalidade, nos quais segregamos nos seguintes blocos para realizar nossa análise: Capital cultural; cultura de inclusão; e características de desigualdade.

A partir dos pressupostos legais e normativos, o documento já denota que a educação é uma condição multidimensional, contemplando todos os aspectos da vida integral dos alunos. Nessa perspectiva, já se observa uma visão mais global e complexa das repercussões das avaliações como forma de aferir a qualidade da educação.

O documento também se fundamenta em Paro (2011, *apud* BRASIL, 2018b) quando ele discute que a educação *lato sensu* envolve a apropriação da cultura em sentido pleno, “incluindo conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação.” Tal concepção se encaixa na concepção de avaliação de negociação proposta por Gomes e Silva (2018), na qual está embasada sob as luzes

dos pensamentos sociológicos e antropológicos na educação e na avaliação, tomando como princípio o respeito aos diferentes conjuntos de valores democráticos.

Quanto ao capital cultural, o documento ressalta a relevância de duas dimensões fundamentais da qualidade da educação: a extraescolar, que envolve o nível referente ao espaço social quanto ao acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias; e a intraescolar, que inclui os processos formativos sendo a incumbência de cada instância garantir a qualidade da educação: sistemas, escola, professor e aluno. À luz de Bourdieu (1998), o fracasso escolar consiste em não observar esses aspectos dos “desfavorecidos” desses capitais sendo que compete ao Estado garantir direitos, obrigações e garantias educacionais para a dimensão extraescolar; enquanto essas garantias também devem ser alimentadas no meio intraescolar, o que Bourdieu declara como investimento do capital cultural institucional.

O eixo da Equidade¹²⁹, no subtema Contexto socioeconômico, cultural e espacial, objetiva-se conhecer as condições socioeconômicas, culturais e espacial do entorno escolar, de suas comunidades, dos profissionais da educação, dos alunos e suas famílias. Neste caso, equipara-se o capital cultural e linguístico do aluno dentro do seu convívio familiar e fora dele, como a escola, dessa forma são confirmados mais uma vez os argumentos do fracasso escolar, segundo Magda Soares (2009), no que tange a “deficiente cultural” e “deficiente linguístico”, como aquele (oprimido) que não consegue aprender. Sendo assim, é mais fácil justificar porque o aluno não aprende a garantir outras formas para ele adquirir ou enriquecer seu capital cultural e linguístico.

Sobre outro prisma de análise, o capital cultural acumulado pelos alunos na dimensão extraescolar também consiste nos diversos saberes acumulados por ele que não são legitimados pela escola e que deve ser acolhido, valorizado e compartilhado entre seus pares na dimensão intraescolar. Dentro deste ângulo, podemos entender a perspectiva de um ensino mais plural no qual contemple uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007 *apud* BALDO, 2015), sob a perspectiva decolonial.

Quanto à cultura de inclusão, o documento propõe uma política pública de inclusão que seja direcionada ao multiculturalismo, incorporando uma cultura global, aprendendo a lidar com as diferenças e a respeitar os costumes de quaisquer povos, na convivência ou não com a diversidade. A respeito dessa perspectiva, o documento adere a uma visão mais ampla de educação incorporando e aceitando outros saberes e pretende negociar discursos, como a Pedagogia dos Multiletramentos se propõe. O subtema da Equidade, Inclusão, afirma a

¹²⁹ Este eixo nos deteremos mais quando formos abordar a questão das desigualdades.

importância do reconhecimento sobre a legitimidade da diferença, neste aspecto, podemos fazer suposições de tentativas a uma proposta de ensino decolonial a partir do cultivo da multiculturalidade local dos atores envolvidos.

No eixo de Ensino e Aprendizado, o documento propõe que o currículo e as práticas pedagógicas possam garantir as aprendizagens mínimas e os avanços curriculares em práticas mais diversificadas contemplando as características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 1996). Isto se coaduna com a proposta dos Multiletramentos em atender às perspectivas de local e global dos discursos na sua negociação, assim como as diversidades multiculturais, multilíngues e multimodais. Tal mudança contribui de forma favorável ao princípio da equidade da pedagogia dos Multiletramentos em atender não apenas no acúmulo dos conhecimentos, mas também acolhê-los em outras dimensões da vida social, pública e privada.

No entanto, no mesmo eixo de ensino e Aprendizado, no subtema currículo, os aspectos que são levantados são os exclusivamente cognitivos conforme às habilidades e competências da BNCC e as medidas de proficiência. Embora o próprio documento proponha avanços curriculares de modo que o docente exerça a criatividade para colocar em prática sequências didáticas mais adequadas às necessidades e aos saberes dos alunos nas escolas, as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996) são aplicadas na parte diversificada do currículo. Percebemos que apesar do documento de referência tentar reconhecer a legitimidade de uma cultura de inclusão, quando isso é proposto dentro do currículo para ser avaliado, se torna um aspecto menor diante dos aspectos cognitivos, ou melhor, dos saberes legitimados como a BNCC e a escala de proficiência dos componentes curriculares. Inferimos, desse modo, a concepção de letramento autônomo de Street (2014) no que tange à imposição de um letramento dominante, no caso a escala de proficiência sobre os demais Multiletramentos.

Bonamino (2016, p. 124) também problematiza a questão da “excessiva ênfase nos resultados dos testes cognitivos em detrimento das demais medidas sociais, escolares e pedagógicas, que são mensuradas com base nos questionários da avaliação”. O problema é que esses resultados são utilizados como representação fiel da realidade e como referência para produção de políticas públicas.

Quanto às características de desigualdade, no eixo de Atendimento Escolar, focamos no subtema do Acesso, nos empecilhos do acesso que envolvem desde a presença de vagas escolares a um padrão mínimo de acessibilidade escolar principalmente aos excluídos do sistema de ensino. O documento destaca os grupos sociais menos favorecidos, como a população residente em áreas rurais ou de difícil acesso, a população que não teve oportunidade

de frequentar a escola na idade adequada, estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades, entre outras características que vulnerabilizam determinadas grupos diante das condições produtoras de barreiras físicas, pedagógicas, culturais e sociais ao acesso a direitos.

Outras fontes de desigualdades sociais escolares são também citadas como: espaços, regiões e territórios, à cor, ou raça, a o gênero, etnia e emigração. No eixo da equidade, encontra-se no campo das circunstâncias pessoais ou sociais, como gênero, origem, etnia ou antecedentes familiares.

Os autores Fritsch e Vitelli (2021) apresentam um panorama da produção de conhecimento acumulada sobre avaliações em larga escala, enquanto política pública de avaliação ao longo desses 30 anos. Pelo exposto, os processos dessas avaliações se ampliaram, atingindo todo o sistema educacional, evidenciando implicitamente a ideia de “eficácia” ou “ineficiência” da educação. Tal ideia de avaliação é incorporada como uma forma de meritocracia, condicionando o resultado da avaliação ao alcance de metas por meio de indicadores educacionais. Nesse aspecto, afirmam os autores, “desconsidera as desigualdades sociais, comparando realidades diferenciadas e colocando desiguais como iguais, além de responsabilizar professores, gestores e alunos, rotulando-os como responsáveis pelo fracasso escolar.” (FRITSCH; VITELLI, 2021, p.4).

A respeito da avaliação estar incorporada a uma forma de meritocracia, tal forma denota uma violência simbólica, segundo Bourdieu (1998), na qual infere que os eficientes superaram os ineficientes. Quanto colocar os desiguais como iguais implica em converter desigualdades sociais em desigualdades escolares, cuja consequência é a reprodução das disparidades entre classes.

Em sua tese de doutorado, Welter (2016) investiga quem são os invisíveis da PROVA BRASIL. A partir da desconstrução da ideologia da igualdade (Bourdieu, 2008), a autora fundamenta sua pesquisa problematizando a seguinte questão: “uma vez que todos estão, legalmente, dentro da escola, porque os excluídos não aparecem na avaliação?” (WELTER, 2016, p. 176). Em seus achados, a autora encontra os invisíveis, de acordo com os próprios critérios de aplicação da avaliação em larga escala: os alunos matriculados em turmas com menos de vinte alunos; os alunos incluídos no censo escolar após o mês de agosto; os alunos matriculados em turmas de escolas rurais; os alunos que estão matriculados em turmas que não respondem a 50% do número de provas que estão previstas para a turma; os alunos que não comparecem à escola no dia da prova; os alunos de escolas que não permitem a divulgação dos dados da Prova Brasil.

A partir de seus achados, a autora confirma a presença da legalização do invisível, baseada na premissa de que é mais natural e menos sofrível apagar do olhar aqueles que optam pelo seu isolamento, estabelecendo critérios de participação. E conclui que os invisíveis da avaliação em larga escala são os mesmos invisíveis da sociedade.

Quanto ao documento preliminar do novo SAEB, ele reconhece as desigualdades, assume um estudo investigativo a partir dos questionários a serem aplicados sobretudo no eixo Equidade, para criar ações de investimento na qualidade da educação. Além disso, o documento se propõe em “superar as desigualdades educacionais à luz da promoção do reconhecimento da legitimidade da diferença e da garantia dos direitos daqueles que não tiveram sua cidadania assegurada” (BRASIL, 2018b, p.37) a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás, conforme a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015a, *apud* BRASIL, 2018b).

Magalhães (2022) questiona como o SAEB pode contribuir para melhorar, monitorar ou avaliar a equidade ou igualdade de oportunidades na educação. No entanto, na prática, a equidade (neo)liberal, apesar dos discursos, fica limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. A autora ainda reforça a questão sobre as variáveis sociais serem mimetizadas em variáveis escolares, centrando o debate no interior da escola em uma questão de eficácia escolar. Assim ela contesta que

Neste processo, variáveis sociais produtoras de desigualdade social são dadas como incontroláveis, ou como fatores associados incontroláveis, restando controlar a escola e seus atores – tudo em nome do direito à educação [...]. Outros direitos (à saúde, à alimentação, à habitação, ao trabalho, à segurança, à infância) são isolados e deixados de fora do debate. Igualdade de “oportunidades” justifica a desigualdade de resultados. (FREITAS, 2013 *apud* MAGALHÃES, 2022, p. 117)

Do ponto de vista cultural, os conteúdos das perguntas (dos questionários) seguem respondendo a determinados setores da sociedade, o que se encontram distantes de alunos que formam partes de grupos com diferenças culturais que desvalorizam suas experiências sociais e culturais, assim como suas dinâmicas de ensinar e aprender a avaliação em larga escala rompe os vínculos com as questões sociais e culturais. Todos os estudantes podem aprender, mas as condições materiais, afetivas, econômicas podem interferir significativamente neste processo. Vários são os fatores que influenciam os resultados médios de estudantes brasileiros medidos nas avaliações: atraso escolar, evasão, repetência, socioeconômico e cultural. (ORTIGÃO, 2018).

A pesquisadora Bruel (2021) fez uma análise sobre as desigualdades educacionais sob a perspectiva de aquisição da língua portuguesa no SAEB edição 2019 nos estudantes de Ensino médio. Bruel definiu que as desigualdades se entrecruzam, se multiplicam e são cumulativas, produzindo desvantagens que atravessam diferentes esferas da vida.

A pesquisadora analisa os dados dos resultados da avaliação e chega a conclusão que a diferença de raça/cor se converte em desigualdade de desempenho associada ao problema histórico de racismo estrutural e institucional reproduzido pela sociedade e pela escola. Portanto, as desigualdades raciais estão vinculadas às desigualdades educacionais, e vão além das relações entre cor e renda. As desigualdades existentes tendem a se acentuar também em virtude da crise econômica, da ampliação das taxas de desemprego, das situações de vulnerabilidade a que os estudantes estão expostos.

O enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais exigem o reconhecimento delas e de seus processos de produção em defesa intransigente de igualdade e equidade na oferta educacional, desde seu acesso até estratégias de ensino adequadas às suas necessidades. Diante desse quadro, isso envolve também a pedagogia dos Multiletramentos quanto a sua condição de acolher a todos e em toda a sua diversidade e lhes proporcionar uma pedagogia adequada às suas realidades de modo que favoreça seu aprendizado.

Cope e Kalantziz (2016) constroem uma proposta a partir dos estudos feitos em comunidades ciganas na Grécia a fim de lhes garantir um ensino e aprendizado a partir de suas diferenças materiais (classe social, localidade e família), corpóreas (idade, raça, sexo e sexualidade, aspectos físicos e habilidades mentais) e simbólicas (língua, etnia, comunidades de compromisso e gênero), inseridos na escola promovendo, aproximadamente a tentativa do pluralismo cívico. Albanese (2017) reforça que as diferenças étnicas, sociais, religiosas, sexuais e de gênero, devem ser contempladas nos currículos. Kalantziz, Cope e Pinheiro (2020) também salientam dentro desse viés que mais do que ser uma educação compensatória em querer oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, a proposta pedagógica dos Multiletramentos preocupa-se em emancipar todos cognitivamente por uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural.

Nos Eixos da cidadania, direitos humanos e valores - atributos subjetivos dos atores educacionais - o eixo se divide em Direitos humanos e valores éticos, características socioemocionais e clima escolar. Tal eixo sendo contemplado à primeira vez confirma a necessidade de superarmos a primazia da avaliação cognitiva ao resgatar aspectos de ordem socioafetiva, tão relevantes na esfera escolar (VASCONCELLOS, 2014). Assim como alinha o SAEB à proposta das competências gerais da BNCC em se comprometer em trabalhar a educação integral. O que reconhece que além dos resultados cognitivos, outros fatores devem ser investigados como direitos humanos, valores éticos, características socioemocionais e clima escolar. A proposta alinha-se à proposta da pedagogia dos Multiletramentos e da Pedagogia decolonial, de forma que ambos cultivam a multiculturalidade em aceitar e acolher outros

saberes (ABREU e FRANCISCHETTO, 2019) além dos institucionalmente regulados a fim de garantir o valor dos saberes e todos os saberes.

Embora detivemos o foco na análise das categorias do “por que” dos Multiletramentos, sentimos a necessidade de compartilhar outros achados da pesquisa que contemplem as categorias do “como”, ou seja, os componentes metodológicos da pedagogia dos Multiletramentos, entre outros aspectos encontrados no documento relevantes à nossa discussão teórica no que tange às avaliações externas e suas concepções enquanto critérios de qualidade da educação. São eles: O subeixo de Eixo Ensino e Aprendizado, Práticas Pedagógicas; o eixo Profissionais da Educação; e o eixo Gestão.

Quanto ao de Eixo Ensino e Aprendizado, Práticas Pedagógicas, seu objetivo é de obter informação sobre as práticas docentes, o ambiente, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas. Elas sugerem o uso das metodologias ativas e propõem um trato das relações interpessoais professor-aluno. O documento também ressalta a importância das concepções avaliativas que o professor assume bem como a repercussão das avaliações externas sobre sua metodologia avaliativa, mesmo assim, ele sugere a prática de uma avaliação contínua e formativa.

À luz do nosso fundamento teórico, a primeira parte das práticas pedagógicas quanto ao uso de metodologias e relação professor-aluno, ambos se aproximam da proposta dos Multiletramentos, considerando a relação dialógica entre professor-aluno como base da emancipação. Tal ação dialógica implica numa perspectiva formativa, pensando em um sujeito ativo e participante de todas as ações que o afetam, desde o processo de ensino aprendizagem aos avanços nos índices de aprendizagem.

No entanto, a segunda parte da descrição do eixo de práticas pedagógicas vemos um efeito retroativo (ou *washback*) das avaliações externas sobre o ensino. O termo efeito retroativo é utilizado para se referir ao modo como o teste afeta os materiais de ensino e as práticas na sala de aula. Segundo Scaramucci (1999, 2004, 2011 *apud* SILVA, 2017), a influência que a avaliação da aprendizagem exerce no ensino tanto pode ser prejudicial quanto acarretar mudanças significativas no contexto educacional, desde que as teorias subjacentes às avaliações e ao seu conteúdo não estejam ultrapassadas. No caso das avaliações de língua, Cheng (2004 *apud* VELOSO, 2018) afirma que os testes apresentam um efeito retroativo mais direto no conteúdo do que na metodologia de ensino do professor.

No entanto, para que os agentes escolares possam repensar suas práticas, Silva e Carvalho (2022, p. 37) reforçam que “é necessário que os resultados busquem descrever e refletir toda complexidade do âmbito escolar, complexidades essas, que na maioria das vezes,

independem de ações e vontades dos profissionais da educação e, principalmente, dos(as) alunos(as).” Esses fatores abrangem desde a condição dos alunos na dimensão extraescolar até a proposta de gestão da escola de acordo com a orientação superior da rede e sistema de ensino.

Um dos objetivos do eixo Profissionais da Educação é procurar resgatar o princípio do trabalho coletivo desses profissionais como peça fundamental na obtenção da qualidade educacional. Esse objetivo vem de encontro ao perfil do “novo professor”, conforme a proposta dos Multiletramentos, o qual deve estar imerso em uma cultura profissional de suporte e compartilhamento mútuo (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020).

O Eixo Profissionais da Educação é subdividido em três Temas: Formação, Condições de trabalho e Condições a fim de examinar melhor o perfil e as condições de trabalho dos profissionais da educação e garantir assim a valorização dos profissionais como um dos princípios constitucionais que orientam o ensino brasileiro. Apesar disso, o documento reconhece que ainda existe um contingente alto com necessidade de formação. O profissional docente deve apresentar conhecimentos necessários para que, durante sua atuação docente, promova a aprendizagem de seus alunos, tais como:

conhecimento suficiente dos conteúdos para ensinar com domínio; conhecimento pedagógico geral, incluindo o planejamento, a avaliação e a gestão de sala de aula; conhecimento do currículo, incluindo os materiais didáticos que servem como “instrumentos de trabalho” dos professores; conhecimento pedagógico de estratégias de ensino, que diz respeito a como se ensina e como se aprende os conteúdos específicos das áreas; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais, o que engloba o contexto da sala de aula, da escola, da comunidade e da rede de ensino; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas. (BRASIL, 2018b, p. 31-32).

Embora o documento recomende tantos conhecimentos da parte do professor, o que observamos é um deslanche de formações continuadas, porém não alinhadas às propostas curriculares nacionais. Segundo a pesquisa de Alves (2022) a respeito de como as escolas concebem o termo Multiletramentos no PPP, o autor propõe uma reflexão sobre as propostas curriculares para a educação no Brasil assim como a Pedagogia dos Multiletramentos, como a tantas outras orientações não chegarem às escolas. Ele ainda ressalta sobre a formação de professores que ao invés de uma formação continuada o que se percebe é uma formação fragmentada através das formações produzidas pelas secretarias estaduais e municipais.

Consequentemente, a formação acaba proporcionando uma descontinuidade e perdendo, em âmbito nacional, a “força na esfera estadual, na esfera municipal, e sequer chega à sala de aula.” Acrescentamos às reflexões de Alves (2022) as condições de trabalho e condições de emprego que também influenciam na formação.

Uma vez que mesmo que tenhamos um terço¹³⁰ da carga horária dedicado a planejamento e formação, ainda é insuficiente o tempo para dedicarmos a tantas demandas na escola, sendo insuficiente uma ou outra. Outro fator está na rotatividade do professor contratado temporário já que por sua condição empregatícia (ser temporária) não lhe favorece em continuar e enriquecer sua formação e trabalho pedagógico. Mesmo que com a introdução do SAEB tenha promovido formação continuada e produção de materiais pedagógicos, a rotatividade dos professores por conta de sua condição empregatícia não lhe favorece uma continuidade de sua formação.

Dentro do tema Gestão está inserido o subtema planejamento escolar e gestão da escola e da rede e nele está a condição como os diretores se organizam e geram os planos em relação às avaliações externas. Dentro deste Tema serão pesquisados a organização da rede (sua estrutura e a forma de escolha do diretor), como é feito o monitoramento e a avaliação (se existem e como funcionam, envolvendo inclusive os projetos pedagógicos, as metas institucionais e as políticas de *accountability*), como acontece a gestão pedagógica da escola (atividades de supervisão e acompanhamento pedagógico, atividades de recuperação de aprendizagens e extracurriculares, critérios de formação de turmas e atribuição de aulas aos professores, utilização dos resultados das avaliações externas nacional, estaduais e locais), os recursos à disposição da gestão e o apoio disponível a ela (apoio da Secretaria de Educação, apoio que a escola presta ao aluno, efeitos do corte ou aumento de recursos, absenteísmo docente, relação efetivos/contratados) e liderança da equipe gestora. (BRASIL, 2018b, p. 37)

Percebe-se nessa citação que a maioria dos itens a serem pesquisados (monitoramento, metas institucionais, políticas de *accountability*, supervisão, critérios, utilização dos resultados, por exemplo) giram em torno da avaliação em vez da aprendizagem, deduzindo um perfil de gestão que atenda à proposta de qualidade de educação segundo as concepções do Estado Regulador e Avaliador (MAGALHÃES, 2022). Isso confirma que os objetivos do SAEB de maior repercussão relacionam-se com os conceitos de *accountability*, cultura de avaliação, equidade, eficiência e qualidade. Além disso, as concepções de qualidade de educação estão associadas mais a uma visão privada a uma visão fundamentalmente pública, se configurando, nessa perspectiva, numa visão mercadológica. Tanto é mercadológica que na

¹³⁰ Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial dos professores, que no seu artigo 2º no parágrafo 4º diz: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Em outras palavras podemos compreender que 1/3 da carga horária é para planejamento e 2/3 da carga são para o desempenho das atividades de interação com os educandos, ou seja, a atuação em sala de aula. (BRASIL, 2008).

própria citação são levantados itens associados a isso como efeitos do corte ou aumento de recursos.

Com referência aos aspectos da gestão empregados no documento como indício de qualidade da educação, alguns pesquisadores levantam seus questionamentos e reflexões. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) questionam alguns usos da avaliação para a gestão, como a alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores e o estabelecimento de *rankings*, estimulando a competição entre escolas e redes de ensino. Amaro (2013, *apud* FRITSCH; VITELLI, 2021) observa que as avaliações modificam práticas pedagógicas na escola, tornando-as neotecnicistas, performativas, gerencialistas e de controle do currículo.

Freitas (2013 *apud* MAGALHÃES, 2022) afirma que a respeito da cultura de avaliação está presa pela cultura da auditoria e as técnicas de avaliação, ideologicamente, colocando-as a serviço da promoção da responsabilização dos atores da escola com a alavanca da meritocracia. Todas essas mudanças contribuem para reafirmar, recrudescer e consolidar uma lógica de gestão educacional orientada pelo controle de resultados. Tal controle e cobranças consiste em monitoramento que se debruça sobre a responsabilização dos agentes escolares (gestão, professores e alunos) como os grandes responsáveis pelos resultados dos baixos índices da qualidade da educação. Tamanha é a responsabilização que recai sobre os gestores a ponto de estabelecer como critério para o gestor continuar seu trabalho na escola no ano seguinte dependerá dos resultados que ele apresentou nessas avaliações. A seguir a análise do documento na categoria de multilinguagem.

5.2 Análise do campo semântico-lexical multilinguagem

Quanto à multilinguagem, detectamos os seguintes tópicos frasais, cognatos, hiperônimos e pertencentes ao mesmo campo semântico-lexical: língua, multilinguagem, linguística, oralidade, fala, variação linguística, diversidade, gramática etc. Excluímos os trechos referentes à citação direta de outrem, trechos repetidos em tabelas e quadros no documento e trechos encontrados em outros componentes curriculares ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentamos os enxertos de nossos achados no documento através do quadro a seguir.

Quadro 16 - Trechos referentes à categoria multilinguagem (continua)

Página	Trecho
40	Neste Tema também se pretende investigar questões ligadas à etnia e imigração (incluindo a língua falada em casa), os espaços e recursos disponíveis para os alunos em seus domicílios (recursos

	culturais e para a aprendizagem disponíveis; local/espaco/ambiente/móvel usados), as expectativas educacionais das famílias, incluindo sua relação com a escola, e os conhecimentos prévios à escolarização.
40	Um amplo estudo realizado pela OCDE (2018a) mostrou que as desvantagens socioeconômicas e as barreiras linguísticas são os maiores obstáculos ao bom desempenho na escola para estudantes de famílias de imigrantes . Além disso, o estudo destaca os papéis que os sistemas educacionais, escolas e professores podem desempenhar para ajudar esses alunos a se integrarem às suas comunidades, superar adversidades e construir uma vida acadêmica, social, emocional e motivacional equilibrada.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os enunciados, explícitos no documento, contemplam aspectos relacionados à multilinguagem, nos quais segregamos nos seguintes blocos para realizar nossa análise¹³¹: As barreiras linguísticas; e Língua falada em casa.

Inserido no eixo da Equidade, o subtema Contexto socioeconômico, cultural e espacial também se pretende investigar questões ligadas à etnia e imigração (incluindo a língua falada em casa). Neste mesmo subtema é reconhecido que as barreiras linguísticas são os maiores obstáculos, conforme estudo da OCDE (2018), ao bom desempenho na escola para estudantes de famílias de imigrantes.

Primeiramente, é oportuno coletar e acolher as práticas vernaculares que os estudantes trazem da sua comunidade para a escola, sem estabelecer hierarquizações. Desse modo, as práticas sociolinguísticas de ensino acolhem as variedades linguísticas do discente, e por meio da Pedagogia da Variação Linguística, ampliam seu repertório linguístico, valorizando falares locais, sem desconsiderar os padrões linguísticos que gozam de maior prestígio social (SANTOS; AMORIM; SANTANA, 2022).

Restringir as barreiras linguísticas a estudantes de família de imigrantes levanta o questionamento seguinte: E as barreiras linguísticas que os próprios estudantes brasileiros, falantes da língua portuguesa, sofrem, o que se justifica? Justificar como uma falta de aprendizado ou uma deficiência linguística não são o suficiente, pois há outros embates a serem discutidos sobre as questões linguísticas das avaliações externas como: a imposição de uma visão grafocêntrica, a imposição de uma língua elitizada e padrão e as desvantagens econômicas que por sua vez refletem no capital linguístico e cultural do aluno.

A respeito da imposição de uma visão grafocêntrica sobre as avaliações em larga escala, o documento do SAEB e sua matriz de referência declaram e reconhecem que as avaliações ainda apresentam limites em abordar as habilidades agrupadas no eixo da oralidade devido não serem passíveis de mensuração em testes padronizados em larga escala, tal como realizados atualmente pelo Inep. Mesmo assim, uma forma de compensar seria ao invés de

¹³¹ Os demais achados serão analisados na Matriz de referência.

“cobrar” habilidade técnica e neutra (modelo autônomo de letramento), enfocasse em variadas práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (modelo ideológico de letramento) (STREET, 2014).

Quanto a imposição de uma língua elitizada e padrão, embora a BNCC proponha um ensino de língua alinhado às concepções da Sociolinguística, promovendo, em sala de aula, a legitimação de variedades não padrão paralelamente ao ensino da norma-padrão; o que se ainda predomina é a imposição da norma-padrão sobretudo na escrita nas avaliações em larga escala. De forma sutil, as avaliações apresentam indícios em legitimar a norma-padrão elitizada e desprestigiar as demais variedades, principalmente as regionais e do campo.

Quanto às desvantagens econômicas, conforme já conduzido esse discurso na seção anterior a respeito do capital cultural, tais desvantagens acabam refletindo para além da dimensão linguística, repercutindo, assim, no capital linguístico dos estudantes. Magda Soares (2009), ao discutir sobre o capital linguístico nas escolas afirma que uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares é a utilização da linguagem, já que estes são obrigados a usar padrões das classes mais elevadas, porém a escola não está preparada para atendê-lo, antes discrimina-o. Uma possível solução para romper essas barreiras, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), seria a escola considerar todas as variedades linguísticas como possíveis¹³², mantendo o foco mais nas diferenças linguísticas em vez dos supostos “*déficits* linguísticos”.

A partir da análise realizada, percebemos que o discurso enunciativo que descreve o documento de referência do SAEB tentou apresentar aspectos relevantes que estão além dos resultados dos testes cognitivos que influem em uma avaliação educacional na qual pretende-se medir a qualidade da educação. Quanto a categoria de multimodalidade, não detectamos indícios a respeito dessa categoria até a seção analisada neste documento.

Até aqui, apresentamos a relação entre as categorias do “por que” da pedagogia dos Multiletramentos com a concepção de avaliação apresentada no documento. A seguir, continuaremos nosso percurso analítico em busca de indícios que nos levaram a compreender como os enunciados que apresentam nos demais documentos e respectivas matrizes de referência se relacionam com as categorias apresentadas na nossa fundamentação teórica.

¹³² Como a proposta do Projeto de lei nº 6284, de 2019, como já dito na nota de rodapé nº 55; e as propostas de educação bilíngue aos povos indígenas, no Espírito Santo. MORELLO, R (Organizadora). **Leis e línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015.

5.3 Análise do campo semântico-lexical da matriz linguagens/língua portuguesa

Para analisarmos as categorias elencadas de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos na Matriz de referência do SAEB, investigamos, através de indícios lexicais, de construção de tópicos frasais que nos permite contextualizar os motivos para a elaboração da matriz como as categorias do “por que” dos Multiletramentos são previstas nas avaliações externas do SAEB e como suas concepções de avaliação se relacionam às teorias dos Multiletramentos. Após diversas leituras do nosso objeto de análise, a matriz de referência do SAEB, percebemos, através de uma análise do campo semântico-lexical, observando o tópico frasal que constituem uma estreita relação entre as categorias escolhidas com base nos Multiletramentos. Detivemos nossa análise exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, sigamos a análise a partir da categoria de multiculturalidade, em seguida, multilinguagem, e por fim, a multimodalidade.

Quanto à multiculturalidade, detectamos indícios a respeito dessa categoria neste documento. Encontramos um único enxerto de nossos achados no documento, apresentado pela seguinte citação:

Será considerada, nessa etapa de avaliação, a habilidade de reconhecer e analisar a intertextualidade, a presença de **valores sociais, culturais e humanos** nos textos, os efeitos de humor, ironia e crítica, além de graus de parcialidade e fidedignidade das informações neles veiculadas. (BRASIL, 2018b, p. 61).

O trecho marcado condiz à proposta dos Multiletramentos enquanto a categoria de multiculturalidade, quando destaca a presença dos valores sociais, culturais e humanos. Tais valores implicam no acolhimento, na negociação e na valorização dos diferentes discursos. Discursos esses carregados de saberes, crenças e vivências.

Quanto à multilinguagem, detectamos os seguintes tópicos frasais, cognatos, hiperônimos: língua, multilinguagem, linguística, oralidade, fala, variação linguística, diversidade, gramática etc. Excluimos os trechos referentes à citação direta de outrem, trechos repetidos em tabelas e quadros no documento e trechos encontrados em outros componentes curriculares ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentamos os enxertos de nossos achados no documento através do quadro a seguir.

Quadro 17 - Trechos referentes à categoria multilinguagem (continua)

Página	Trecho
53	As habilidades agrupadas no Eixo Oralidade não compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, uma vez que não são passíveis de mensuração em testes padronizados em larga escala, tal como realizados atualmente pelo Inep. Disso não resulta que esse eixo de integração seja menos importante que os demais.

57	Língua Portuguesa: as práticas de linguagem, oralidade , leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica são organizadas por campos de atuação.
60	Leitura- Como atividade eminentemente discursiva e responsiva, a linguagem concretiza-se somente por meio de textos (gêneros textuais) – complexos organizacionais que exprimem sentidos e cumprem funções comunicativas entre interlocutores em interação .
61	Será considerada, nessa etapa de avaliação, a habilidade de reconhecer e analisar a intertextualidade, a presença de valores sociais , culturais e humanos nos textos, os efeitos de humor, ironia e crítica, além de graus de parcialidade e fidedignidade das informações neles veiculadas.
61	A análise linguística considera procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e reflexão sobre a língua materializada na leitura e na escrita de textos. Trata-se de uma postura de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua condicionados pelo texto e pelo discurso ; uma prática que, sem perder de vista a função das categorias gramaticais e dos mecanismos sintáticos e morfológicos , faz do texto o objeto de análise, o objeto que se busca conhecer. Sob essa perspectiva, os elementos linguístico-gramaticais são meios para se chegar a um fim: a compreensão do texto .
61	Nos anos finais, serão considerados os elementos linguístico-gramaticais na avaliação de conhecimentos linguísticos mais amplos responsáveis pela construção da modalização e de diferentes estratégias argumentativas empregadas nos textos; serão considerados os elementos da microestrutura e da macroestrutura textual naquilo que podem contribuir para a construção da coesão e da coerência textuais, das variedades de língua , de efeitos de sentido com base no gênero textual empregado e na intenção comunicativa de seu autor; será considerada, também, a avaliação, pelo aluno, da conformidade do texto com os objetivos pretendidos por seu autor, da adequação do uso de variedades linguísticas e da eficácia das estratégias argumentativas em diferentes contextos de uso .

Fonte: Elaborada pela autora.

Os enunciados, explícitos no documento, contemplam aspectos relacionados à multilinguagem, nos quais segregamos nos seguintes blocos para realizar nossa análise: Eixo da oralidade; postura de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua; e variedades linguísticas. Os termos em destaque representam um conjunto lexical que nos remete diretamente as concepções que embasam nosso estudo.

A respeito do eixo oralidade, este não é contemplado nas avaliações em larga escala. Na seção anterior referente à análise da categoria multilinguagem no documento referencial do SAEB, a instituição Inep reconhece que as avaliações ainda apresentam limites em abordar as habilidades agrupadas no eixo da oralidade devido não serem passíveis de mensuração em testes padronizados em larga escala. Reforçando nosso argumento, tal justificativa atrela-se a um apego à visão grafocêntrica, na qual dispõe de registro materiais mais acessíveis para avaliar, no entanto, acarreta tamanho desajustes nos índices das avaliações.

Quanto a uma postura de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, os enunciados destacados tais como a função das categorias gramaticais e dos mecanismos sintáticos e morfológicos, os elementos linguístico-gramaticais, conhecimentos linguísticos suscitam a questão do funcionamento do sistema linguístico. Já os enunciados destacados, tais como: entre interlocutores em interação, a presença de valores sociais, variedades de língua e diferentes contextos de uso suscitam a questão do funcionamento linguístico e seus usos.

Bonaffini (2020) compreende que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa ou linguística dos seus falantes (ler, ouvir, falar, escrever textos), obviamente deve-se considerar que este não pode acontecer sem reconhecer os usos da língua e a existência, portanto, de variações linguísticas. Apesar da matriz apresentar o tratamento da variação linguística como importante e, no eixo de análise linguística/semiótica, apontar para a necessidade de se refletir acerca dos usos da língua condicionados pelo texto e pelo discurso, a abordagem da variedade linguística restringe aos aspectos léxico-semânticos ou a relação entre os interlocutores na interação.

Quanto à multimodalidade, detectamos os seguintes tópicos frasais, cognatos, hiperônimos e pertencentes ao mesmo campo semântico-lexical: multimodalidade, multissemiótica, análise linguística etc. Excluímos os trechos referentes à citação direta de outrem, trechos repetidos em tabelas e quadros no documento e trechos encontrados em outros componentes curriculares ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentamos os enxertos de nossos achados no documento através do quadro a seguir.

Quadro 18 - Trechos referentes à categoria multimodalidade (continua)

Página	Trecho
57	Na BNCC (BRASIL, 2017a), a área de Linguagens é definida em função das práticas de linguagem pelas quais as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais , quais sejam as linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital . Nesse documento, na etapa do Ensino Fundamental, as práticas de linguagem são organizadas em quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês (nos anos finais).
57	A finalidade desses componentes nessa etapa do ensino é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas , que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens ” (BRASIL, 2017a, p. 61).
57	Língua Portuguesa: as práticas de linguagem, oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica são organizadas por campos de atuação.
58	Ao se pensar a avaliação em larga escala, como o SAEB, a delimitação do constructo a ser avaliado em Linguagens é complexa, considerando as especificidades dos componentes curriculares. O SAEB Linguagens pretende mensurar a capacidade de reconhecimento, análise, avaliação e produção de distintas linguagens (verbal, não verbal, corporal, artística, digital) e seus usos como constituidores da vida em sociedade, estabelecendo relações entre textos (verbais ou multimodais), manifestações corporais e produções artísticas .
60	O Eixo do Conhecimento organiza-se em torno da ampliação dos letramentos ao longo dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas linguísticas, artísticas ou corporais .
60	Assim, nesta Matriz de avaliação, a leitura considera os aspectos de interação entre leitores e textos escritos e multissemióticos materializados em gêneros específicos oriundos de diferentes contextos sociais e domínios discursivos da atividade humana (literário, jornalístico, publicitário, de divulgação científica etc.).
61	Nos anos finais, a proficiência leitora será avaliada a partir de um leque mais amplo de gêneros textuais literários e não literários, e em textos com estrutura linguística mais complexa. Serão abordados estratégias e procedimentos de leitura, compreensão de efeitos de sentido, características composicionais e estilísticas dos textos para além do que se fez na etapa dos anos iniciais.
79	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e

	científica , para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Os enunciados, explícitos no documento, contemplam aspectos relacionados à multimodalidade, nos quais segregamos nos seguintes blocos para realizar nossa análise: aspectos de interação entre leitores e textos multissemióticos¹³³ materializados em gêneros específicos oriundos de diferentes contextos sociais e domínios discursivos da atividade humana; distintas linguagens (verbal, não verbal, corporal, artística, digital); enunciados, explícitos no documento, textos (verbais ou multimodais) e elementos Multissemióticos.

Quanto às distintas linguagens (verbal, não verbal, corporal, artística, digital), a matriz linguagens do novo SAEB é composta pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa com a finalidade de “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressiva em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens. Tal abordagem pedagógica tanto pode ser de forma exclusiva por cada componente quanto de modo interdisciplinar. Quanto à linguagem digital vem a atender às competências gerais da BNCC, dentre, por exemplo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Tais abordagens se enquadram no eixo da multimodalidade dos Multiletramentos uma vez que se apropria de diversos discursos e modalidades desses discursos para promoção da informação e comunicação. Assim como além de alinhar à BNCC, a matriz é atualizada mediante às novas exigências da sociedade na questão dos novos letramentos ou letramentos digitais.

Quanto aos textos (verbais ou multimodais), elementos Multissemióticos implica em tratar o texto como multimodal, além de explorar elementos no texto que outrora eram

¹³³ Ainda que existem diferenças entre os termos usados para nomear os objetos de conhecimento da área. Na matriz, temos “textos multissemióticos”, enquanto no conjunto de objetivos, o equivalente a esse termo seria “textos multimodais” ou “multimodalidade”. (BARBOSA, 2020).

deixados em segundo plano ou anulados, por exemplo, os recursos sonoros, visuais e digitais. Conforme a Pedagogia dos Multiletramentos, o termo multimodal faz parte dos 6 elementos do *design* (visual, sonoro, gestual, espacial, linguístico e multimodal). Como dito anteriormente, reiteramos que diante das novas práticas de letramentos, novas habilidades de leitura são exigidas, repensando o caráter linear que outrora a leitura era considerada.

Quanto aos aspectos de interação entre leitores e textos multissemióticos materializados em gêneros específicos oriundos de diferentes contextos sociais e domínios discursivos da atividade humana, é importante destacar estes aspectos em dimensões ensináveis, e conseqüentemente, serem avaliadas tais habilidades. Nessa perspectiva Kress (2003 *apud* RIBEIRO, 2021) levanta uma proposta que atinge a escola e o letramento através da “distribuição do poder semiótico”. Este poder semiótico consiste na pessoa saber interagir com expertise através de diversos recursos para expressar algo com as linguagens disponíveis, como bem lhe apraz.

Embora detivemos o foco na análise das categorias do “por que” dos Multiletramentos na Matriz de Referência, sentimos a necessidade de compartilhar outros achados da pesquisa que contemplem as categorias dos componentes metodológicos da pedagogia dos Multiletramentos, entre outros aspectos encontrados no documento relevantes à nossa discussão teórica no que tange às avaliações externas e suas concepções enquanto critérios de qualidade da educação. São eles: eixos cognitivos e suas limitações na matriz do SAEB, escolha do objeto de conhecimento nas sentenças descritoras, escolha dos textos (tipos e gêneros) e seus campos de atuação, outras ressalvas e embates sobre a nova matriz.

Atendendo ao crivo das avaliações em larga escala sobretudo das internacionais como o PISA e o ERCE, os eixos cognitivos da matriz de referência do novo SAEB foram constituídos doravante de uma seleção das habilidades da BNCC, a partir dos verbos que indicam algum processo cognitivo como reconhecer, identificar, relacionar, compreender etc. Em nossa discussão teórica, de acordo com a metodologia do como da pedagogia dos Multiletramentos, podemos encaixar os verbos destacados no eixo cognitivo em cada um dos componentes pedagógicos como prática situada (reconhecer), instrução explícita (analisar), enquadramento crítico (avaliar) e prática transformada (produzir), o que se dispõe em avaliar as habilidades dos estudantes de modo que envolva a maior gama de processos cognitivos possíveis e não em apenas restringir aos processos do lembrar e do analisar.

A autora Barbosa (2020), em análise da matriz do novo SAEB, levanta algumas lacunas e embates a respeito do uso dos verbos nos eixos cognitivos diante da Taxonomia Revisada de Bloom. São os seguintes:

enquanto a Taxonomia Revisada de Bloom possui seis categorias que, por sua vez, se desdobram em 19 processos cognitivos, no novo SAEB, há apenas quatro eixos cognitivos. Em síntese, os eixos cognitivos usados nesse sistema foram: reconhecer, analisar, avaliar e produzir. Os eixos analisar e avaliar são equivalentes às categorias de mesmo nome da Taxonomia Revisada de Bloom. Já o eixo cognitivo reconhecer, da matriz do SAEB, tem o mesmo nome de um dos subprocessos da categoria lembrar, da Taxonomia Revisada de Bloom. Por fim, o eixo cognitivo produzir, do SAEB, tem o mesmo nome de um dos subprocessos da categoria criar, da Taxonomia Revisada de Bloom. (BARBOSA, 2020, p.128)

A autora sugere o uso de outros processos cognitivos da taxonomia a fim de contribuir para uma maior especificação nas habilidades elaboradas e, conseqüentemente, ampliar a avaliação na área da Língua Portuguesa. Outro embate que a autora ressaltou foi a repetição do verbo identificar (termo alternativo para reconhecer, uma das categorias do processo lembrar) e sua aplicação em aspectos que não estão relacionados à busca de um conhecimento da memória de longo prazo. Ela sugere que seja feita uma inferência sobre qual processo cognitivo estaria adequado ao tipo de conhecimento abordado de modo que não prejudique as implicações tanto para os processos de ensino quanto para as atividades de avaliação.

A autora ainda precisou estipular categorias para compreender como se deu a escolha dos diferentes termos usados para identificar um mesmo objeto de conhecimento entre algumas das sentenças descritoras. As sentenças foram agregadas por classificações do conhecimento que elas abordam: contextuais, referem-se aos elementos das sentenças descritoras que podem ser relacionados à situação comunicativa conforme as suas condições de produção; textuais, referem-se aos elementos das sentenças descritoras que podem ser relacionados aos elementos que fazem com que um texto seja percebido como um todo articulado e que tenha sentido na situação comunicativa em que a leitura ocorre; e linguísticos, referem-se aos elementos das sentenças descritoras que podem ser relacionados ao domínio do funcionamento da língua, enquanto a articulação entre vários elementos: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica.

É importante destacar que cada objetivo de aprendizagem se materializa em um texto que tem, naturalmente, um tipo, gênero e grau de complexidade. Desse modo, para atender a programas curriculares ou a processos avaliativos de leitura cada objetivo de aprendizagem deve estar concretizado em um texto. A respeito disso, os textos discriminados na matriz do novo SAEB não estão especificados na maior parte das habilidades, em algumas fica subentendida sua indicação. Já em alguns casos, entretanto, características como tipo, gênero, suporte ou meio de circulação do texto, complementam as habilidades da matriz.

A respeito de promover o ensino de leitura não só para atender aos descritores das avaliações, mas sobretudo garantir uma visão crítica da sociedade, Messias e Silva (2021) realizaram um estudo sobre como as intervenções pedagógicas à luz da matriz do SAEB promovem o letramento proficiente dos alunos. As autoras constataram que apesar das intervenções terem refletido em uma ação positiva nos resultados do SAEB, não foi possível garantir o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos envolvidos. Ou seja, para que tais habilidades sejam trabalhadas de acordo com a Matriz, ações são necessárias para que envolvam através da leitura meios para o desenvolvimento crítico, social, linguístico e ideológico e não apenas ações referentes a atender a bons resultados nas provas externas. É importante destacar aqui que as habilidades contidas na matriz do novo SAEB, assim como as demais matrizes das avaliações externas, envolvem apenas um recorte da matriz curricular.

Na seção a seguir, apresentamos a descrição e análise do *design* das ADR com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade dos Multiletramentos.

5.4 Descrição e análise do *design* das ADR: foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade

Nesta seção, abordamos a descrição e análise do *design* das ADR do SAEF no ano de 2022 à luz das categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade da Pedagogia dos Multiletramentos. Inicialmente, discutimos a relevância de uma avaliação diagnóstica como um dos passos para assumir a concepção de uma avaliação emancipatória. Em seguida, ressaltamos o que consideramos como *design* das ADR, e por fim, apresentamos a análise propriamente dita dos itens selecionados das ADR.

A importância da aplicação de uma avaliação diagnóstica a fim de conhecer e investigar possíveis lacunas de aprendizagem dos estudantes é fundamental, pois, tal avaliação poderá promover a emancipação do aluno-avaliado, caso sejam aplicadas, posteriormente, atividades de intervenção pedagógica que venham suprir as lacunas de aprendizagem. Assim afirma Carvalho (2018) que

A avaliação diagnóstica é um procedimento eficaz para fornecer informações relacionadas às habilidades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula, tenham elas (ou não) sido adquiridas pelos alunos. Mas isso não é tudo: ao apresentar tais informações, a avaliação diagnóstica propicia também reflexo e o redirecionamento pedagógico, ao garantir ao aluno a consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas, com vistas à construção da competência leitora, desde que o professor saiba interpretar os resultados e proceder aos devidos encaminhamentos pedagógicos suscitados na avaliação. (CARVALHO, 2018, p. 60).

Diante disso, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, contextualizamos a afirmação de Carvalho nos componentes pedagógicos do eixo como: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. A partir da avaliação diagnóstica tomada como prática situada em conhecer o aluno (enquanto perspectiva de avaliação); podemos realizar intervenções pedagógicas através de todos os componentes pedagógicos dos Multiletramentos de forma progressiva e gradual a fim de promover a emancipação do estudante¹³⁴.

A respeito do *design* para descrição e análise das Avaliações Diagnóstica de Rede do SAEF (ADR), consideramos como *design* cada item que compõe o caderno dessas avaliações. No caso das avaliações em larga escala, item consiste na questão da prova na qual avalia uma única habilidade (ou um único descritor) da Matriz de Referência, de modo que seu resultado seja produzido por meio de uma medida quantitativa que possui, porém, um significado qualitativo conforme a escala de proficiência para a produção dos relatórios dos resultados que futuramente serão (ou deverão ser) trabalhados pedagogicamente.

Tais itens permitem avaliar aprendizagens desde as mais simples até as mais complexas. Assim, é possível aplicar as habilidades sinalizadas na Matriz de Referência, pois verifica reconhecimento, memorização, compreensão, aplicação, inferências, análises e sínteses de informações a partir de leitura dos textos-base. Ademais, ressalta-se que questões de múltipla escolha se mostram menos vulneráveis na atribuição dos escores, são eficientes na divulgação dos resultados e para aplicação em grandes públicos, como os das escolas, por exemplo.

O item é composto por um texto-base, um enunciado e quatro alternativas, no caso das avaliações para os anos finais do ensino fundamental, sendo três distratores e um gabarito. Segundo o documento de elaboração de itens (BRASIL, 2010), o enunciado deve conter todas as informações necessárias para que o estudante compreenda e resolva o item sem dificuldade. Os textos-base devem ser motivadores e bem selecionados. Sobre as alternativas, por serem possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada para instigar o aluno a resolver, precisam estar alinhadas a mesma construção sintática e semântica, de extensão equivalente e coerente com o enunciado. Veja o exemplo na figura a seguir.

¹³⁴ Tal proposta de intervenção está descrita na seção seguinte.

Figura 12 – Exemplo de item já aplicado em um teste de proficiência

Leia a tirinha e responda às questões.

SUPORTE

ENUNCIADO

COMANDO

ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS

GABARITO

(PODOPAR): No segundo quadrinho, Chico Bento diz: "Hum... Zé da Roça!". A palavra "Hum" indica

A) dúvida.
B) irritação.
C) raiva.
D) curiosidade.

Revista Chico Bento - set 1992

Fonte: CAED (2008).

Quanto à escolha do texto-base para compor um item, considerar que ele seja motivador e bem selecionado, são critérios subjetivos ou neutros, se olharmos à luz do letramento autônomo e ideológico de Street (2014). Tal “neutralidade” pode disfarçar as suposições culturais e ideológicas em uma habilidade técnica e neutra e pressupor que o descritor se resolve por si mesmo. Barbosa (2020), a respeito dos textos serem ideológicos reforça que

o autor do texto é influenciado por saberes, crenças e valores do grupo social do qual ele faz parte ou ao qual ele se refere e, também, por dispositivos de comunicação nos quais o sujeito que produz o texto se insere e que lhe ditam lugares, papéis e comportamentos. Isso faz com que as condições de produção estejam relacionadas tanto à situação de comunicação quanto ao conteúdo do texto (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006). (BARBOSA, 2020, p. 82)

Diante dessa perspectiva, escolhemos para investigar indícios de multiculturalidade os textos-base de cada item. Investigamos esses indícios conforme o conteúdo temático desses textos. Considera-se como conteúdo temático o conjunto das informações apresentadas explicitamente no texto como indícios de uma cultura de inclusão. (BARBOSA, 2020).

Para investigar os indícios de multilinguagem nos itens das ADR, estabelecemos como critério a presença da pedagogia da variação como uma abordagem de análise para responder o item. Embora haja um descritor e uma habilidade que exclusivamente atendam a esse critério como o D13- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, da matriz de 2001, não queremos nos restringir a ele a fim de não limitar a análise desta categoria.

Para investigar os indícios de multimodalidade nos itens das ADR, estabelecemos como critério a abordagem multimodal do texto-base, independente do comando do enunciado do item. Semelhante à justificativa da categoria anterior, apesar da presença de descritores e habilidades que abordem exclusivamente o texto multissemiótico e a análise multissemiótica de um texto como o D04- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais

e não verbais e o D20- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, da matriz de 2001, não queremos limitar nossa análise exclusivamente a elas.

Em nossa investigação, exploramos dois Cadernos de ADR anos finais do ensino fundamental do 9º ano de língua Portuguesa com o foco de análise nas categorias elencadas com base no “por que” dos Multiletramentos independente de qual descritor o item esteja abordando, uma vez que consideramos que tais categorias podem ser contempladas em qualquer descritor. Como dito anteriormente, geralmente, os instrumentos utilizados para as avaliações iniciais são as versões anteriores do PAIC, enquanto a versão inédita fica para a avaliação final do ano. Das duas edições aplicadas no ano de 2022, sistematizamos a análise dos itens sobre os seguintes aspectos:

- Quanto à multiculturalidade: abordagem temática do texto-base (indícios de cultura de inclusão);
- Quanto à multilinguagem: abordagem da pedagogia da variação linguística;
- Quanto à multimodalidade: abordagem multimodal dos textos.

Uma vez que cada Caderno possui 26 questões de Língua Portuguesa, o total de itens avaliados foi de 52, pois é a soma das duas edições de 2022. Analisando as categorias, contabilizamos mais de 28 itens. No entanto, para mantermos a objetividade da análise, decidimos selecionar 7 (sete) itens que se encaixaram de forma plena nas categorias em estudo apresentados na tabela a seguir.

Tabela 6 - Análise quantitativa dos itens das ADR segundo as categorias de “por que” dos Multiletramentos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ADR INICIAL	ADR FINAL
Quanto à multiculturalidade	14 ¹³⁵	23 ¹³⁶
Quanto à multilinguagem	3,5,14	23
Quanto à multimodalidade	2,13	23,24

FONTE: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos discussão da análise qualitativa sobre as nossas observações diante dos itens contabilizados das ADR inicial – PROVA MAIS PAIC 2021.1 e ADR final 2022. O caderno da ADR inicial é a primeira edição do ano de 2021, no qual contempla todos os descritores propostos da Matriz do SAEB de 2001, matriz essa que foi adaptada para o SPAECE. Já o caderno da ADR final foi elaborado pelos agentes responsáveis do departamento

¹³⁵ O item 14 tanto atende à multiculturalidade quanto à multilinguagem, conforme análise posterior.

¹³⁶ O item 23 tanto atende à multiculturalidade quanto à multilinguagem, como também à multimodalidade, conforme análise posterior.

de avaliação educacional da Secretaria municipal de Fortaleza em versão inédita para atender a avaliação final de 2022. Tomamos como base as demandas do nosso referencial teórico.

a) Quanto à multiculturalidade: abordagem temática do texto-base (indícios de cultura de inclusão)

Conforme nossa intenção de análise, buscamos indícios de multiculturalidade nos textos-base dos itens das ADR. Analisamos que o item a seguir (Figura 13), pode ser tomado como um exemplo da abordagem multicultural, na perspectiva proposta pelos estudos dos Multiletramentos pois seu texto-base apresenta como temática indícios de multiculturalidade ao perguntar e propor uma reflexão e “investigação” sobre as brincadeiras de roda que há nas diversas regiões do país.

Figura 13 – ADR inicial - Questão 14

Leia o texto abaixo.

Gira, Brasil!	
<i>Não importa em que região você mora: leia, escute e brinque de roda</i>	
05	Você deve conhecer algumas brincadeiras de roda. Elas misturam música, dança e até algumas pitadas de teatro. Para brincar, as crianças fazem um círculo, dançam e cantam, enquanto interpretam a música que embala a diversão. Imagine, então, qual é a novidade aqui? É que a autora deste livro catalogou várias delas e criou uma obra literária para mostrá-las! De roda e roda: brincando e cantando o Brasil conta como são as brincadeiras de roda em Pernambuco, na Bahia, no Maranhão... Cada uma delas criada e reinventada com base em uma tradição diferente, típica do lugar, e com variados jeitos de brincar, como a ciranda pernambucana.
10	Será que existe alguma brincadeira de roda típica da sua região neste livro? Descubra! Além de ler, você pode também ouvir as músicas tocadas por instrumentos curiosos, catalogados no final da obra, e cantadas por muitas vozes, inclusive de crianças.

Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/gira-brasil/>>. Acesso em: 21 nov. 2013. (P080144F5_SUP)

14) (P080144F5) No trecho "... existe alguma brincadeira de roda típica da sua região neste livro?" (l. 9) o ponto de interrogação reforça a ideia de

- A) admiração.
- B) curiosidade.
- C) deboche.
- D) indignação.

Tal temática permite uma aproximação do estudante-avaliado as suas origens, além de promover um pluralismo cultural quando se apresentam as brincadeiras de outras regiões. Nesse contexto, (re)conhecer a cultura do outro é uma forma de desenvolver a “nova estética” e a nova “ética” propostas nos estudos dos Multiletramentos (ROJO, 2012), além de promover a perspectiva de um ensino mais plural no qual contemple uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007 *apud* BALDO, 2015).

Segue a análise do próximo item quanto à categoria de Multiculturalidade. Detectamos no item abaixo (figura 14) tanto indício de multilinguagem quanto de multiculturalidade e multimodalidade. Assim sendo, esta questão traz à tona elementos da pluralidade cultural, tanto linguística quanto regional.

Figura 14 – ADR final - Questão 23

Leia o texto para responder à questão 23.



Disponível em: <https://1pinimg.com/736x/e8/59/93/e859932e44d7d6945d7c48a615b8d125.jpg>. Acesso em: 04 jun. 2022.

Questão 23

A partir das informações fornecidas pelo texto, pode-se inferir que

- A) o médico e o paciente compartilham dos mesmos conhecimentos linguísticos.
- B) o médico não compreende a linguagem utilizada pelo paciente.
- C) a especialidade do médico não corresponde às necessidades do paciente.
- D) o médico está lendo um livro enquanto o paciente fala, o que demonstra um desinteresse pela consulta.

Observa-se, ainda, que para responder à questão o aluno avaliado não precisa necessariamente de um conhecimento específico, como reconhecer termos da língua regional ou saber que os vocábulos ali referidos são próprios. Uma vez que no ambiente escolar se cultive e desenvolva valores e propostas de ensino-aprendizagem voltadas à multiculturalidade e ao respeito à diversidade, as alternativas “a”, “c” e “d” soarão incoerentes ao aluno.

Embora o médico não compreenda a linguagem do paciente, ao consultar um dicionário, infere-se que o médico apresenta empatia com o paciente em querer compreendê-lo. A questão apresenta nesse contexto uma concepção de língua como “fenômeno cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, conforme a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) e as aplicações da Pedagogia da Variação Linguística (BONAFFINI, 2021).

Quanto aos aspectos multimodais, destacamos: trajes dos personagens para caracterizar suas linguagens distintas, a mão do paciente direcionada a parte detrás do seu corpo indicando o local de suas dores, enquanto o médico negro está com um dicionário na mão tentando saber o significado das palavras usadas por seu interlocutor. Tal aparência e atitude do médico desconstróem hegemonias de raça e de classe, marcando representatividade e empatia em conhecer a linguagem do seu paciente.

Quanto ao comando da questão, o descritor inferir informações de um texto está para além do texto verbal e confirma mais uma vez os outros modos de ler/ver um texto (não ser linear). A partir da leitura do enquadramento da imagem, observemos todos os detalhes contidos na charge para realizarmos uma leitura plena (multimodal) do texto.

De acordo com a análise do *design* dos Multiletramentos (COPE; KALANTIZIS; PINHEIRO, 2020): a que os significados se referem (Referir-se)? À consulta médica; Como os significados conectam as pessoas na ação e as que estão interagindo (Dialogar)? Dois personagens, o paciente e o médico; Como os significados, em geral, se mantêm coesos (Estruturar)? Através de seus trajés e a posição de cada um (um diante do outro, um no ato de falar e outro no ato de ouvir); Como os significados são moldados pelo(s) seu(s) contexto(s) (Situar)? O paciente é caracterizado por um homem do campo e o médico negro tentando ser atento ao que o homem diz; A que intenções e interesses esses significados projetados (*designed*) servem (Pretender)? A questão da empatia entre médico e paciente, compreender a linguagem para melhor atender; e a visibilidade e quebra hegemônica de representar um médico negro.

b) Quanto à multilinguagem: abordagem da pedagogia da variação linguística

Prosseguindo nossa análise, temos a questão 03 (Figura 15) a seguir que ilustra indícios de multilinguagem. Buscamos indícios de multilinguagem e encontramos como indício o enxerto do texto-base, trecho do livro “A bolsa amarela”, presente no enunciado para ser analisado pelo aluno-avaliado.

Figura 15 – ADR inicial - Questão 3

Leia a questão a seguir.

Carta	
5	Lorelai: Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim? Um beijo da Raquel. (...)
10	
NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.	

- 3) (INEP 319) Em “Agora tá tudo diferente:” (l. 8), a palavra destacada é um exemplo de linguagem
- A) ensinada na escola.
 - B) estudada nas gramáticas.
 - C) encontrada nos livros técnicos.
 - D) empregada com colegas.

Embora o enxerto apresente uma linguagem informal, ou seja, a carta da personagem Raquel para seu amigo, o comando da questão apresenta o termo “tá” para o aluno analisar que tipo de linguagem ele exemplifica. De acordo com os distratores do item, o gabarito esperado é o item D, no entanto, alguns distratores promovem reflexão enquanto o uso da variação linguística.

De acordo com a própria proposta da BNCC, as variedades linguísticas são/devem ser reconhecidas e estudadas na escola. Logo acatar o termo “ser ensinada na escola” como distrator é questionável diante da valorização das linguagens consideradas também pela Pedagogia da variação linguística (BONAFFINI, 2021). O mesmo se declara para o outro distrator em considerar que o termo “tá” não ser um exemplo de linguagem estudado na gramática, pois enquanto variedade linguística, ele é estudado na gramática tanto em sua classificação quanto em seu uso. (BAGNO, 1999).

Restringir como gabarito o termo “empregada com colegas” legitima a imposição da norma-padrão sobretudo nas avaliações em larga escala. Uma forma que poderia suscitar como gabarito seria em quais situações de uso é empregado o termo.

Buscamos indícios de multilinguagem na questão a seguir (Figura 16) e encontramos como indício o texto-base, um box informativo, presente no enunciado para ser analisado pelo aluno-avaliado.

Figura 16 – ADR inicial - Questão 5

Leia o texto abaixo.

POR QUE VOCÊ BOCEJA?
Algumas ideias dos cientistas, nenhuma provada.

1) OXIGENA O SANGUE
O gás do ar mais importante para o funcionamento do corpo é o oxigênio. Depois que você o respira, o que sobra no sangue é o gás carbônico, que pode ser tóxico se estiver em excesso. Bocejar seria um truque para obter mais oxigênio e dar um “xô” mais forte no gás carbônico.

2) ESFRIA A CABEÇA
Experimentos mostraram que colocar pacotinhos gelados na testa das pessoas faz com que bocejem menos. É possível que o bocejo seja uma forma de resfriar o cérebro, graças à maior entrada de oxigênio.

3) DEIXA MAIS LIGADO
Bocejar pode ser uma reação ao sono em situações nas quais você precisa ficar alerta.

4) ALONGA A LÍNGUA
Você usa muito os músculos da garganta e da língua (principalmente se for tagareta). Bocejar ajudaria a manter esses pobres músculos em forma, como alongar as pernas antes de uma corrida, por exemplo.



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/08/1334485-voce-sabe-por-que-o-bocejo-e-contagioso-veja-teorias.shtml>>. Acesso em: 4 set. 2013. Fragmento. (P080021F5_SUP)

- 5) (P080021F5) Nesse texto, a palavra “xô” é um exemplo de linguagem
- A) regional.
 - B) jornalística.
 - C) informal.
 - D) científica.

O box informativo apresenta a palavra “xô” no enxerto 1 do texto, que tanto pode ser considerado como exemplo de linguagem regional ou informal, dependendo do conhecimento de mundo e das experiências linguísticas, sobretudo as advindas do fator local de origem do aluno-avaliado. Se ele for do meio rural, ele pode considerar o termo como regional, se for do meio urbano, como informal.

Esse impasse na resolução vai de encontro ao caráter de uma educação inclusiva em vários aspectos, desde questões identitárias, o local, até as mais globais (GNL, 2021), assim como implica no capital cultural e linguístico que aluno possui (BOURDIEU, 2008). Há um outro embate a respeito do gênero textual no qual o termo está inserido, que migra entre os campos de atuação jornalística e estudo e pesquisa (científica), o que pode confundir o aluno entre os demais distratores do item.

c) Quanto à multimodalidade: abordagem multimodal dos textos

Buscamos indícios de multimodalidade na questão a seguir (Figura 17) onde traz dois textos de naturezas diferentes: o texto 1 é de natureza verbal; o texto 2 é um cartum. Buscamos indícios de multimodalidade e encontramos como indício o texto 2, o cartum de Glasbergen.

Figura 17 – ADR inicial - Questão 2

Leia os textos abaixo.

Texto 1

05	<p>Dia do Leitor - 7 de janeiro</p> <p>É dia de dar parabéns a você, que provou ser um bom leitor das minhas histórias. Hoje é o seu, o meu e o dia de todos que amam ler! O Ziraldo sempre diz que ler é tão necessário quanto respirar, comer, dormir e beber água. Você fica um dia sem comer? Não? Então, também não deve ficar nem um dia sem ler! Comemos para alimentar o corpo e lemos para alimentar nossa alma e fazer crescer nossa criatividade. Quem lê vive muito melhor, e para exercer qualquer tipo de profissão nós temos que ler muito para sermos profissionais mais competentes. Em comemoração, dê um grande beijo em você (pode ser no espelho mesmo) e outro no seu livro predileto e festeje o dia de hoje lendo histórias bem legais!</p>
----	--

Disponível em: <<http://maninomaquilha.educacional.com.br/PaginaProf/ssocess/PaginaAnterior.asp?da=07012015>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

Texto 2



- ISSO SE CHAMA "LEITURA". É A MANEIRA PELA QUAL AS PESSOAS INSTALAM NOVOS SOFTWARES EM SEUS CÉREBROS.

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_g3wktZ2d3Ew/UB7NR0xwhel/AAAAAAAAAD4/kMkRvtHs79k/s1800/548228_493087477371895_1094435271_n.jpg>. Acesso em: 14 nov. 2014. (P080028G5_SUP)

2) (P080028G5) Uma informação comum a esses dois textos é

A) a comemoração do dia do leitor.
 B) a criação de um novo software.
 C) a importância do hábito de leitura.
 D) a necessidade da alimentação.

Considerando que o cartum veio acompanhado de uma legenda verbal que ancora seu significado, este é composto por linguagem não-verbal e verbal. O item analisado promove uma exploração de análise comparativa entre textos que retratam o mesmo tema por meio de

diferentes sistemas semióticos. Assim, a questão implica a interpretação de um texto verbal e a percepção das relações intertextuais (ou dialógicas).

Para responder à questão adequadamente é preciso analisar o cartum e os elementos que o compõem (figura feminina, o garoto, e o quadro que está por trás), observando, entre outros aspectos: O dedo indicador da personagem apontando para o objeto que o menino está segurando, os olhos do garoto atentos a personagem, o livro entreaberto que o menino está segurando. Quanto aos aspectos verbais contidos na legenda podemos destacar: a legenda iniciar com um sinal de travessão, representando a fala da personagem, a presença do pronome demonstrativo inferir ao dedo indicador da personagem apontado para o objeto, a palavra “leitura” vir empregada entre aspas, ampliando o sentido maior do objeto em um ato, a linguagem técnica empregada representando a leitura como um aplicativo (software) inserido em um dispositivo (cérebro).

Tal abordagem na questão da ADR confirma a proposta de Kress (2006 apud RIBEIRO, 2021) em considerar o texto uma integração de recursos e práticas na construção de sentidos do próprio texto. Assim como diante das novas práticas de letramentos, novas habilidades de leitura serem exigidas, deixando de lado o caráter linear que outrora a leitura era considerada.

Buscamos indícios de multimodalidade no item abaixo (figura 18) e encontramos como indício de multimodalidade a análise multimodal sonora que os três primeiros versos do poema sugerem como movimento, além de outros trechos do poema.

Figura 18 – ADR inicial - Questão 13

Leia o texto a seguir.

	Trem de Ferro
	Café com pão Café com pão Café com pão Virge Maria que foi isso maquinista?
5	Agora sim Café com pão Agora sim Voa, fumaça
10	Corre, cerca Ai, seu foguista Bota fogo Na fôrnalha Que eu preciso
15	Muita força Muita força Muita força Oô...
20	Foge, bicho Foge, povo Passa ponte Passa poste Passa pasto Passa boi
25	Passa boiada Passa galho De ingazeira Debruçada No riacho Que vontade De cantar!
30	Vou depressa Vou correndo Vou na toda Que só levo Pouca gente Pouca gente Pouca gente...
35	

BANDEIRA, Manuel. Poesia completa e prosa. São Paulo: José Aguilar Editora, 1967.

- 13) (SISEDU 1379) Os três primeiros versos do poema dão uma idéia de que o trem está
- em pleno movimento.
 - com defeito.
 - iniciando a partida.
 - parando.

Explorar elementos multimodais nos textos promove uma leitura em suas novas habilidades, não-linear e multissemiótica, conforme a proposta dos Multiletramentos. No texto em questão, a abordagem multissemiótica implica para além do verbal, mas no conceito-chave de hibridismo (FAIRCLOUGH, 1995 *apud* GNL, 2021), no qual consiste em Renato Caixeta da Silva (SILVA, 2021, p. 39) afirma que “contando que num texto há a co-presença de diferentes modos semióticos, há que considerar os diferentes e possíveis caminhos a serem percorridos pelo leitor na construção de entendimentos”. Portanto, ler implica “no conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea, além das demais competências comunicativas” (HERBERLE, 2011 *apud* SILVA; QUEIROZ, 2021, p. 48). Através dos recursos estilísticos presentes no texto como a aliteração, identificamos a presença da multimodalidade do texto como o *design* sonoro em um texto escrito (verbal/visual). Tal recurso sugere que o trem esteja em movimento, o que se pode confirmar através dos outros versos do poema (foge.../ passa...).

Mediante esta análise, vale a pena compartilhar outra forma de análise multimodal seguindo o *design* sonoro a fim de construir significados mais relevantes com embasamento teórico qualificado como a proposta de Cope, Kalantizis e Pinheiro (2020) com a gramática de significados sonoros. Para entendê-la, então, o aluno precisa, novamente, conjugar elementos

da linguagem verbal e da não verbal, no caso o efeito sonoro, ou seja, interpretar elementos de diferentes semioses, cruzando-os.

Detectamos indícios de multimodalidade no item a seguir (figura 19), uma propaganda, na qual é explorado os traços do desenho do rosto da personagem. Este tipo de exploração promove uma análise multissemiótica que está além das palavras, entretanto, se considerarmos o comando da questão, esta apresenta uma dubiedade, uma vez que a expressão facial do garoto na imagem analisada representa dois sentidos em suas interfaces, o que promove dúvida na hora de detectar o gabarito da questão. Propõe-se, então uma possível reformulação do comando a fim de atender ao gabarito do item, como, por exemplo, “De acordo com os elementos verbais presentes no texto, a expressão facial do garoto indica que ele”.

Figura 19 – ADR final - Questão 24

Leia o texto para responder à questão 24.



Disponível em: <https://www.jornaldoslagos.com.br/wp-content/uploads/2019/12/CAMPANHA.jpg>. Acesso em: 04 jun. 2022.

Questão 24

No texto, a expressão facial do garoto indica que ele

- A) prefere brincar durante as férias de verão.
- B) gosta de trabalhar vendendo doces.
- C) prefere vender brinquedos.
- D) ficou machucado enquanto brincava.

A fim explorarmos melhor a multimodalidade presente no texto-base do item, aplicamos a análise do *design* multimodal dos Multiletramentos. De acordo com a análise: a que os significados se referem (Referir-se)? Às crianças nas férias de verão; Como os significados conectam as pessoas na ação e as que estão interagindo (Dialogar)? Duas interfaces distintas representando uma personagem criança, cada face representa uma criança se divertindo e outra trabalhando no período das férias de verão; Como os significados, em geral, se mantêm coesos (Estruturar)? Através de seus trajes, um com chinela, o outro sem; e adereços,

um com uma boia para se divertir e o outro com uma caixa de produtos para vender; a posição corporal, um com o braço para cima se divertindo, o outro com o braço para baixo, servindo; a boca de um mostrando um sorriso, e a boca do outro representada por um traço, mostrando-se descontente; Como os significados são moldados pelo(s) seu(s) contexto(s) (Situar)? A interface é equilibradamente representada entre traços, posição corporal, adereços, além de ser reforçada pela linguagem verbal (de um lado “férias de verão”, e do outro “sem trabalho infantil”); A que intenções e interesses esses significados projetados (*designed*) servem (Pretender)? Muitas crianças pobres aproveitam as férias de verão para conseguir renda vendendo produtos na praia, por exemplo, enquanto outras crianças menos favorecidas aproveitam as férias de verão para se divertir na praia. No entanto, o texto sugere não comprar esses produtos a fim de combater a exploração do trabalho infantil e denunciar atos desse tipo.

Diante da análise em questão, detectamos todas as categorias elencadas presentes nas ADR, com ênfase na categoria de multimodalidade. As avaliações diagnósticas de rede tentaram contemplar as categorias independente do comando da questão e do descritor avaliado através da diversidade de gêneros em seus diversos campos de atuação.

Dentre as três categorias estudadas e analisadas nas ADR, a multilinguagem foi a categoria que ficou mais limitada em sua abordagem tanto pelo número de questões quanto pela exploração à luz da pedagogia da variação linguística. Mesmo de modo sutil, percebemos uma sobreposição da norma-padrão em detrimento das demais variedades.

A partir dos resultados coletados em nossas análises, elaboramos nossa proposição de atividade. Na seção seguinte, apresentamos como proposta de atividade 4 oficinas elaboradas com base no eixo do “por que” e nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos Multiletramentos, além de propor intervenções pedagógicas que favoreçam uma avaliação emancipação.

6 PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Com o objetivo de desenvolver uma proposta de intervenção que promova uma avaliação emancipatória (multicultural, multilíngue e multimodal) com base na Pedagogia dos Multiletramentos, partimos da descrição da análise e da descrição das ADR à luz da metodologia da pedagogia dos Multiletramentos. Diante das análises iniciais realizadas, identificamos que é preciso reforçar e explorar mais a ecologia de saberes tendo em vista o pluralismo cívico, a proposta da pedagogia da variação linguística e abordagem multimodal dos textos, mediante um ensino de língua contextualizado nas práticas sociais de modo que garanta representatividade e visibilidade da diversidade cultural e linguística sobretudo tão presente na escola pública.

Para propor nossa sequência de atividades complementar à abordagem da ADR analisadas, embasamo-nos no eixo do “por que” e nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos Multiletramentos. Como percurso metodológico, elaboramos as atividades com base nos quatro procedimentos da pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

Além das atividades propostas, resolvemos acrescentar propostas de avaliação e instrumentos avaliativos para cada atividade, uma vez que em nossa argumentação salientamos a aplicação de uma avaliação formativa de forma contínua, acompanhando o progresso do aluno e adequando seu ensino às necessidades de cada um.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 229) rumo a uma proposta de avaliação emancipatória (SAUL, 2010). Considerando que a concepção de avaliação inserida nos Multiletramentos é de tendência dialético-democrática, inclusiva e colaborativa, contemplando um novo *habitus* avaliativo (DUBOC, 2015), tal prática mediadora e dialógica de avaliação valoriza a atuação dos estudantes e assegura a eles as oportunidades de terem voz, produzir cultura, serem informados, participar, experimentar, refletir, debater, criticar, receber/trocar informações e se comunicar.

Segundo Gatti (2003), criar e ajustar procedimentos avaliativos adequados aos objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos tratados e à linguagem dos estudantes, além de estimulá-los para a aprendizagem contribui para situá-lo à sua aprendizagem. Conforme Carvalho (2022, p. 17), “se as pessoas souberem em que estão sendo avaliadas, elas têm melhores condições de se esforçarem para obter êxito”, propomos, então, tanto critérios quanto rubricas de avaliação e outros instrumentos avaliativos, fundamentados em nosso aporte teórico a fim de os próprios alunos e os professores perceberem o êxito (ou não) do alcance dos

objetivos propostos. E caso não consigam atingir, fazer o feedback através dos instrumentos propostos como as rubricas presentes nas oficinas.

Para cada uma dessas etapas, destinamos uma oficina e, em cada oficina, propusemos atividades de leitura, trabalhando os demais eixos da língua (oralidade, escuta, análise linguística/semiótica e produção textual), explorando os campos de atuação. Na tabela abaixo, apresentamos a organização das oficinas, a carga horária, os objetivos e a proposta de avaliação e o instrumental para cada atividade desenvolvida. Nossa proposta possui 22h/a totais, cada hora/aula corresponde ao tempo de 50 minutos. Escolhemos como tema gerador das oficinas *Bullying*, desencadeando em outros subtemas como assédio moral e racismo a fim de combater tais atitudes e propondo uma postura interventiva sobre tais temas.

Quadro 19 – Proposição de atividades do manual didático (continua)

OFICINA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	AValiação	INSTRUMENTAL AVALIATIVO
OFICINA 1 – PRÁTICA SITUADA	Leitura e compreensão textual. Gênero: Crônica – 2h	Usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa; identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens; reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos.	Observação (ver e ouvir); Diálogo (conhecer o repertório do aluno).	Registro de observação
	JOGO: análise de um infográfico. Gênero: infográfico - 2h	Analisar os elementos que compõem a multimodalidade de um infográfico; manipular, criar e remixar diferentes textos; trabalhar de forma colaborativa.	Colaboração; Experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.	Registro fotográfico
	Círculo de Cultura – 2h	Promover a interação e reflexão crítica entre pares à luz de um determinado assunto.	Observação (ver e ouvir); Diálogo; Autoavaliação.	Registro de observação Ficha de acompanhamento
OFICINA 2 – INSTRUÇÃO EXPLÍCITA	Análise multimodal do infográfico Gênero: infográfico – 2h	Analisar os elementos que compõem a multimodalidade de um infográfico; comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico.	Intervenção pedagógica (atividades dinâmicas individuais e coletivas).	Portfólio
	Análise do <i>design</i> de um <i>podcast</i> Gênero: <i>podcast</i> – 2h	Analisar os elementos que compõem a multimodalidade de um <i>podcast</i> ; manipular, criar e remixar diferentes textos; comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico; explorar os tipos de linguagem do <i>podcast</i> .	Intervenção pedagógica (atividades dinâmicas individuais e coletivas).	Portfólio
OFICINA 3 – ENQUADRAMENTO	Leitura e interpretação crítica do texto à luz de textos normativos; Gêneros: Crônica	Reconhecimento dos interlocutores de um texto e de quais recursos linguísticos são utilizados para representá-los e suas variedades; observar a construção de argumentos a partir de fatos e	Pesquisa à luz de ...; Análise crítica à luz de...; Autocrítica (autoavaliação)	Portfólio Ficha de acompanhamento

	e textos normativos - 2h	opiniões; interpretar diferentes pontos de vista; posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa.		
	Sistematização a partir da fala dos atores/personagens envolvidos nos textos; Gênero: HQ - 2h	Analisar criticamente o tema e os interlocutores presentes no texto à luz dos embasamentos teóricos; comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico; elaborar citações e referências; posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa.	Análise crítica à luz de...; Pesquisa à luz de ...; Debate; Autocrítica (autoavaliação)	Portfólio de acompanhamento
	Produção textual para posterior debate Gêneros: HQ e comentário – 2h	Posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa; Analisar criticamente o tema e os interlocutores presentes no texto à luz dos embasamentos teóricos; comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico; elaborar citações e referências;	Análise crítica à luz de...; Pesquisa à luz de ...; Debate; Autocrítica (autoavaliação)	Portfólio de acompanhamento
OFICINA 4 – PRÁTICA TRANSFORMADA	Produção textual Atividade a ser realizada em grupo. 2h Gênero: <i>podcast</i>	Realizar uma prática de letramento social de modo que atenda seu propósito de cidadania; manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais); distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais).	Elaboração, edição e produção e circulação da prática social escolhida a partir da orientação da rubrica.	Portfólio de acompanhamento Rubrica 1
	Apresentação das produções - 2h	Editar; respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais; refletir sobre o processo de escrita (produção)	Aplicação de rubrica entre pares para edição; feedback e <i>redesign</i> ; autoavaliação	Portfólio de acompanhamento Rubrica 2
	Publicação e circulação da prática social escolhida. - 2h	Acompanhar publicação e circulação; compartilhar em diversos formatos midiáticos.	<i>Feedback</i> da comunidade através de coleta de comentários por meio de questionários (<i>forms</i>).	Portfólio de acompanhamento Rubrica 3

Fonte: Elaborada pela autora.

Desse modo, nossa sequência de atividades encontra-se distribuída em quatro etapas, conforme o exposto no quadro 19. Salientamos que a sequência para a realização das quatro etapas foi adaptada para melhor atender aos nossos objetivos pedagógicos para uma abordagem multicultural, multilíngue e multimodal de análise dos textos, logo, iniciamos com a prática situada; em seguida, o enquadramento crítico; na terceira etapa, a instrução explícita; e, por fim, a prática transformada.

OFICINA 1: PRÁTICA SITUADA – parte 1

- Você já teve ou tem um apelido? Quem chamou você por esse apelido? Você gostou de ser chamado assim? Ainda continuam chamando você por esse apelido? Conhece alguém que era chamado por um apelido na escola? Qual era a reação dessa pessoa ao ser chamada assim?
- Leia o título do texto a seguir: “A força de um apelido”.
- O que sugere a partir do título um apelido ter força? Quais impactos um apelido pode causar na vida de uma pessoa?
- Quem escreveu esse texto? Pelo nome do autor, o que podemos deduzir a respeito de sua origem étnica?
- Vamos iniciar a leitura do texto.

Texto: A força de um apelido (Daniel Munduruku)

O menino chegou à escola da cidade grande um pouco desajeitado. Vinha da zona rural e trazia em seu rosto a marca de sua gente da floresta. Vestia um uniforme que parecia um pouco apertado para seu corpanzil protuberante. Não estava nada confortável naquela roupa com a qual parecia não ter nenhuma intimidade.

A escola era para ele algo estranho que ele tinha ouvido apenas falar. Havia sido obrigado a ir e ainda que argumentasse que não queria estudar, seus pais o convenceram dizendo que seria bom para ele. Acreditou nas palavras dos pais e se deixou levar pela certeza de dias melhores. Dias melhores virão, ele ouvira dizer muitas vezes. Ele duvidava disso. Teria que enfrentar o desafio de ir para a escola ainda que preferisse ficar em sua aldeia correndo, brincando, subindo nas árvores, coletando frutas ou plantando mandioca. O que ele poderia aprender ali?

Os dias que antecederam o primeiro dia de aula foram os mais difíceis. Sobre seu corpo colocaram uma roupa que lhe apertavam os músculos, os pés, o tórax. Quase não conseguia respirar quando lhe vestiram o uniforme. Ou melhor, “a farda”, como se dizia naquela época.

Finalmente o primeiro dia de aula chegou. Arrumou seu material escolar em uma mochila, o lanche preparado carinhosamente pela mãe e colocou-se a caminho. Tudo lhe parecia estranho demais, novo demais, esquisito demais. Tudo era sofrido demais.

Quando chegou à frente da escola parou. Olhou para as grandes paredes que a formavam e ficou desolado imaginando o que iria acontecer em seguida. Pensou em voltar atrás, mas lembrou das palavras de seu pai que lhe diziam que um guerreiro nunca desiste. Seguiu adiante acompanhado de sua mãe que não o deixava um instante sequer. Seus pés doíam por causa do tênis que lhe obrigaram a usar e que era um número menor para o tamanho de seus pés. Aguentou com dignidade o desconforto. Quando chegou ao portão que o separava da vida da aldeia e a escola estancou buscando os olhos atentos de sua mãe. Não conseguiu pensar em nada. Apenas entrou.

Dentro do prédio da escola avistou um grupo de meninos com idade aproximada da sua. Sentiu algum ânimo naquele momento. Viu que tinham rostos parecidos com o seu, cabelos lisos, corpo bronzeado. Ensaiou um sorriso, mas logo ficou desanimado porque um daqueles meninos gritou logo que o avistou:

- Gente, olha o índio que chegou em nossa escola. Olha o índio que veio estudar aqui.

Ouviu explodir muitas risadas nascidas das palavras do colega. Ficou intrigado. Olhou para todos os lados, para cima e para baixo procurando o que o garoto chamara de “índio”. Em sua inocência pensou tratar-se de um passarinho de uma espécie que não conhecia. Diante da aparente ignorância do recém-chegado o grupo gargalhou ainda mais constrangendo o novato que, finalmente, entendeu que estavam falando de sua pessoa. Pensou mais uma vez que eles o estavam recebendo de maneira gentil e que esta palavra – que ele nunca ouvira antes – era uma forma carinhosa de tratar o estrepante. Infelizmente não era.

Dias depois descobriu que estava sendo chamado por um apelido.

– Apelidos são formas pouco gentis de tratar as pessoas, meu filho – disse-lhe a mãe um tanto preocupada.

- O que significa esta palavra, pai? – perguntou um dia para seu genitor enquanto pescavam no igarapé. O pai o observou sem pressa.

- Índio, meu filho, é como as pessoas da cidade se referem aos nossos povos antigos. É uma palavra que diz o que eles pensam de nós e eles pensam coisas terríveis. Dizem coisas que enfraquecem nosso espírito. Eles não sabem quem somos e por isso nos deram um apelido que nos humilha e maltrata. Posso dizer a você que eles não sabem, mas nós sabemos quem somos e isto é tudo o que precisamos para vivermos bem a nossa vida.

Depois destas palavras o pai abraçou o menino e sussurrou em seu ouvido:

- Somos fortes, somos guerreiros. Somos de um povo antigo e valente. Somos água, somos gente. Somos terra. Somos sementes.

O menino fechou os olhos agradecidos, mas sabia que muito ainda iria acontecer.

FONTE: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2017/02/a-forca-de-um-apelido.html>



1- Após a leitura da crônica, analise suas respostas às questões do box de abertura, confirmando-as e/ou acrescentando alguma informação nova.

2- Quais trechos inferem que o menino personagem principal é de uma outra cultura diferente da de seus colegas de escola?

3- A partir da leitura da crônica, preencha a tabela abaixo.

	Pelo olhar do menino	Pelo olhar de seus pais	Pelo olhar dos colegas da escola
Como era o menino (personagem principal)			
Como eram os colegas da escola			

4- A partir das respostas que você preencheu, o que podemos concluir a respeito sobre como uns veem os outros e como os outros veem a si mesmos?

5- No texto aparece uma pergunta na qual é reflexiva: “O que ele poderia aprender ali?” Como você responderia para o menino? Por que isso que você relatou é importante que seja aprendido na escola?

6- Diante da fala do pai no final do texto, como podemos interpretá-la em razão da situação que o menino viveu?

7- Quando o texto finaliza com o seguinte trecho “... mas sabia que muito ainda iria acontecer...”, o que isso quer dizer em relação ao longo da vida do menino?

8- De acordo com o Minidicionário Contemporâneo da língua portuguesa, a palavra **aculturação** significa “modificação cultural resultante do contato entre diferentes grupos sociais”. Diante deste significado, que trechos no texto apresentam indícios de aculturação? Justifique quais vantagens e desvantagens da personagem principal inserir-se em outra cultura diferente da sua?

9- A experiência narrada na crônica pode ser considerada uma intimidação sistemática, mais conhecida por *Bullying*? Justifique sua resposta.

Análise Multissemiótica - Que trechos no texto sugerem sentidos (Esta atividade pode ser em grupo ou individual):

a) sonoros – como isso pode ser transformado em desenho ou imagem em HQ ou tirinha?

b) visuais – como isso pode ser transformado em desenho ou imagem em HQ ou tirinha?

OFICINA 1: PRÁTICA SITUADA – parte 2

Na seção anterior, lemos, discutimos e refletimos sobre um caso de *bullying* sofrido por uma criança indígena na escola. Agora, vamos participar de um jogo para montar um infográfico sobre essa temática e, em seguida, participaremos de um círculo de cultura.

HORA DO JOGO!

- O professor expõe no quadro o fundo do infográfico inicial.

- Cada aluno fica com um *gif* ou tarjetas contendo palavras que complete as lacunas do infográfico.



- O professor vai lendo os comandos do infográfico, enquanto os alunos acompanham as setas dos comandos para preencher com seus *gifs* ou suas tarjetas de modo que eles possam interagir com a mensagem do infográfico.

- À proporção em que os comandos são apresentados, cada aluno se levanta e vai até o quadro para completar o infográfico com o seu *gif* ou a palavra que está em sua mão.

- À medida em que os alunos vão compondo o infográfico, de um por um, o professor faz uma pausa para todos da classe analisarem se a montagem está coerente com a proposta da mensagem.

- Ao final da dinâmica, é feita a constatação final da montagem e em seguida a revelação do infográfico original.

INVENTÁRIO DOS *GIFS* E TARJETAS PARA COMPOR O INFOGRÁFICO

SIM	NÃO	ESTÁ SENDO ALVO?	TODOS DEVEM SER RESPEITADOS EM SUAS DIFERENÇAS, SEJAM ELAS EM RELAÇÃO AO CORPO, RAÇA, ORIGEM GEOGRÁFICA, OPINIÕES, GÊNERO OU ORIENTAÇÃO SEXUAL.
SIM	NÃO		
SIM	NÃO		
SIM	NÃO		
VEJA OS SINAIS		PODE ESTAR PRATICANDO?	ISSO É BULLYING. UMA FORMA DE INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA É PRECISA SER INTERROMPIDO.
VIU ALGUÉM SOFREDO?	NÃO REVIDE		
BUSQUE APOIO	REGISTRE	PROCURE AS AUTORIDADES	ISSO É CYBERBULLYING, QUANDO A INTIMIDAÇÃO ACONTECE ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS E APLICATIVOS DE TROCAS DE MENSAGENS, SÃO PUBLICAÇÕES E COMENTÁRIOS FEITOS PARA HUMILHAR, OFENDER, INTIMIDAR, AMEAÇAR ATRAVÉS DA INTERNET.
NÃO FIQUE EM SILENCIO	NÃO IGNORE	NÃO SE CULPE	
RECONHEÇA O ERRO	DENUNCIE	EMPATIA, SEMPRE	

ACABAR COM O BULLYING #ÉDAMINHAConta

NUNCA É DE MAIS LEMBRAR:

JÁ QUE O BULLYING #ÉDAMINHAConta, CONFIRA INFORMAÇÕES IMPORTANTES PARA SABER COMO EVITAR, DENUNCIAR E AJUDAR ALGUÉM.

O CONTEÚDO DA BRINCADEIRA TE FAZ SENTIR MAL, HUMILHA OU DISCRIMINA?

- SE FOI UMA BRINCADEIRA SEM GRAÇA E QUEM FEZ RECONHECE O ERRO, ACEITAR AS DESCULPAS E SEGUIR EM FRENTE É UMA BOA SAÍDA

ISSO SE REPETE COM FREQUÊNCIA?

- MESMO PONTUAL, DISCRIMINAÇÃO PODE SER CONSIDERADA CRIME OU ATO INFRAACIONAL E DEVE SER DENUNCIADA.

A VÍTIMA É MENOR DE 18 ANOS?

- BULLYING SE APLICA A INTIMIDAÇÕES ENTRE PARES, CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES. ENTRE ADULTOS É CRIME DE CALÚNIA, DIFAMAÇÃO, INJÚRIA E OUTROS. AS DICAS DE PREVENÇÃO VALEM PARA TODO MUNDO.

ACONTECE PELA INTERNET?

E VOCÊ?

- SE FOI VÍTIMA: PROCURE AJUDA DE AMIGOS, FAMILIA E ESCOLA.
- SE FOI AUTOR: PARE DE FAZER ISSO, PEÇA AJUDA PARA ENFRENTAR SUAS EMOCÕES.
- SE FOR TESTEMUNHA: AJUDE A VÍTIMA, NÃO PARTICIPE.

VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINH@. CONTE COM APOIO DOS AMIGOS, FAMÍLIA E ESCOLA.

VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINH@. CONTE COM APOIO DOS AMIGOS, FAMÍLIA E ESCOLA.

SE A PESSOA QUE FOI ALVO NÃO GOSTOU, PEDIU PARA PARAR, FICOU TRISTE, SE SENTIU MAL, ISSO NÃO É BRINCADEIRA, É HORA DE PARAR.

O SEU JEITO DE SER JAMAIS DEVE JUSTIFICAR UMA VIOLÊNCIA DE QUEM QUER QUE SEJA. A ATITUDE DE ALGUÉM QUE TE OFENDE OU TE INTIMIDA NÃO É CULPA SUA. ADOLESCENTES PODEM RESPONDER POR ATO INFRAACIONAL E OS PAIS PODEM SER RESPONSABILIZADOS PELOS DANOS MORAIS.

SE ESTIVER MUITO DIFÍCIL LIDAR COM A DOR E O SOFRIMENTO, BUSQUE AJUDA PROFISSIONAL. SE FOI CIBERBULLYING CONTE COM O HELPLINE DA SAFERNET (LANALDEAJUDA.ORG.BR)

ASSISTIR EM SILÊNCIO ALGUÉM SER AGREDIDO, RIR DAS HUMILHAÇÕES, COMPARTILHAR OU CURTIR AS PUBLICAÇÕES OFENSIVAS TAMBÉM SÃO FORMAS DE PARTICIPAR DA VIOLÊNCIA.

NÃO RESPONDA OU DEVOLVA OS ATAQUES. ISSO PODE PIORAR AINDA MAIS AS COISAS. MUITAS VEZES O OBJETIVO DE QUEM AGRIDE É PROVOCAR PARA QUE VOCÊ PERCA A RAZÃO.

APAGUE OS CONTEÚDOS E PEÇA DESCULPAS. ESSA É UMA CHANCE PARA APRIHENDER QUE CADA UM TEM UM LIMITE, E TODOS DEVEM SER RESPEITADOS.

É DA SUA CONTA

NÃO PRECISA SE COLOCAR EM RISCO PARA DEFENDER, MAS MOSTRE QUE VOCÊ SE IMPORTA E NÃO CONCORDA COM ESTA VIOLÊNCIA, MESMO SEM CONHECER A PESSOA.

SE FIZESSEM COM VOCÊ, ALGO QUE VOCÊ NÃO CURTE, VOCÊ TAMBÉM NÃO FICARIA CHATEADO/A?

SE FOR PELA INTERNET, ARMAZENE O MÁXIMO POSSÍVEL DE INFORMAÇÃO SOBRE AS PÁGINAS E AS MENSAGENS COM O CONTEÚDO OFENSIVO: LINKS, PRINTS DAS TELAS, CÓPIA DAS MENSAGENS, IMAGENS E VÍDEOS.

BULLYING É UMA VIOLÊNCIA SÉRIA. COMUNIQUE A UM ADULTO DE CONFIANÇA. AMEAÇAS E INTIMIDAÇÕES NAS REDES TAMBÉM PODEM SER DENUNCIADAS E REMOVIDAS NAS REDES SOCIAIS.

PROCURE AS AUTORIDADES. PARA CASOS GRAVES, VÁ A UMA DELEGACIA MAIS PRÓXIMA OU PROCURE O MINISTÉRIO PÚBLICO EM SUA CIDADE. DISCRIMINAÇÃO CONTRA PESSOAS NEGRAS, MULHERES, ORIENTAÇÃO RELIGIOSA, SEXUAL E PROCEDÊNCIA NACIONAL É CRIME E VIOLA DIREITOS HUMANOS.

#ÉDAMINHAConta

safer net | unicef

CÍRCULO DE CULTURA¹³⁷: Iremos realizar um círculo de cultura em torno do tema a partir dos comandos do infográfico sobre o combate ao *Bullying*. Cada aluno ou dupla de alunos fica com um comando para fazer seu comentário e reflexões a respeito do tema, de modo que todos tenham a oportunidade de expressar sua opinião, inquietações e dúvidas. O professor nesse momento assume o papel de mediador no círculo de cultura.

OFICINA 2: INSTRUÇÃO EXPLÍCITA – parte 1

Na oficina anterior, montamos um infográfico e participamos de um Círculo de cultura sobre o combate ao *bullying*. Nesta oficina, faremos uma análise mais aprofundada sobre a composição do infográfico e ouviremos um *podcast* sobre o tema estudado nesta unidade.

- Leiamos o infográfico novamente e analisemos seus elementos verbais e não-verbais.

- a) Na sociedade moderna assumimos papéis sociais de modo que através deles manifestamos nossas atitudes, comportamentos e discursos. O infográfico apresenta bonecos coloridos e trajados distintamente. A que se refere essas distinções quanto às imagens desses bonecos? Descreva todos eles e diga a que se referem em nossa sociedade.
- b) O texto propõe que o primeiro interlocutor seja o leitor. Quais pistas presentes no infográfico confirmam isso? Há variedades da forma de chamar o leitor, por quê?
- c) Alguns bonecos não estão olhando para frente, observe quais são? A qual direção seus olhos se projetam? Justifique essa atitude deles.
- d) Como os elementos do infográfico são organizados? Em cada comando proposto no infográfico setas são traçadas, cada uma delas é direcionada a uma perspectiva de resposta. Isso facilita ou dificulta o entendimento do leitor? Justifique.
- e) No infográfico há presença de elementos visuais característicos do mundo digital que circulam em redes sociais, identifique-os e diga a que eles se referem e qual a sua função dentro do infográfico.
- f) Esse infográfico foi publicado pelo site da UNICEF. O que é UNICEF? O que isso sugere a respeito do assunto tratado?
- g) Como o infográfico tenta chamar a atenção do leitor? Após a sua leitura, o que ele espera que o leitor faça?
- h) Os comandos dados no infográfico ora são de forma subjuntiva ora de forma imperativa (modalizações). Identifique em quais formas são subjuntivas e quais são imperativas e diga quais intenções estão imbricadas nessas formas. (Sistematize isso através de uma tabela).
- i) A partir da tabela que você elaborou na questão anterior, busque fundamentá-la quais são normas (obrigações) e quais são possibilidades. Como cada uma delas contribui para o combate ao *bullying*? (Consulte a Lei de Combate à Intimidação Sistemática).

Para consulta: Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Presidência da República. Brasil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm

¹³⁷ Ver conceito em nota de rodapé nº 73 desta dissertação.

OFICINA 2: INSTRUÇÃO EXPLÍCITA – parte 2

Na seção anterior, fundamentamos a composição do infográfico e como a informação contida nele sobre *bullying* está fundamentada na lei. Vamos acompanhar, junto com a transcrição, um trecho do *Podcast*  intitulado “Bullying - As consequências de combater toda e qualquer violência”, publicado em 22 de setembro de 2022 pelo canal Papo de Recreio.

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e pode servir à informação e ao entretenimento. Hoje em dia, ele está se classificando como um suporte de mídia bem abrangente para entrevistas, debates, artigos de divulgação científica, contação de histórias etc. Em geral, os produtores de *podcasts* realizam programas de conteúdo específico: comportamento, política, educação, saúde, música, ciência, HQs, games etc.

Ouçamos e/ou leiamos a transcrição do *podcast* a seguir a fim de aprofundarmos algumas reflexões e análises sobre seu conteúdo e sua estrutura.



#2| Papo de Recreio - Bullying - As consequências de combater toda e qualquer violência.
"Bullying - As consequências e a importância de combater toda e"

FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=nU0Nc6z0gxI>

O *Bullying* representa qualquer violência praticada sistematicamente em um grupo de pessoas. Nos últimos anos, ele tem sido mais discutido e problematizado, principalmente no ambiente escolar. Como superar o *bullying*? Nosso convidado já foi vítima um dia? Quais as consequências? Como tratar os traumas? Nós convidamos a Psicóloga Emmanuelle Cavalcante e o estudante Mykael Martins para debater sobre o assunto.

TRANSCRIÇÃO¹³⁸:

Deivid Breno: *Fala, pessoal está começando aí mais um podcast papo de Recreio, e hoje um assunto aí oh muito importante que é sobre o bullying, né? Bullying, que é um tema já antigo, né? na sociedade, só que recentemente, né? recebeu esse esse, essa denominação e ele representa em qualquer forma de violência sistemática com um grupo de pessoas. E a gente hoje vai tratar esse assunto mais no contexto escolar, tendo em vista que os efeitos do bullying nesse ambiente, nesse contexto eles são mais devastadores, Já que lidamos com crianças que estão formando as suas personalidades. E para bater esse papo com a gente tem 2 presenças especiais, nosso estudante aqui, Mykael, e a nossa psicóloga Emanuelle, né? Sejam bem-vindos ao nosso podcast papo de Recreio. E pra começar o nosso papo, eu quero ouvir vocês, Mykael. É, fala pra gente aí. Qual é a tua visão sobre o bullying? Como é que tu enxerga esse tema na escola? Você já passou por uma situação de bullying? E aí, Mykael?*

Mykael Martins: *É bom dia, o prazer é meu, né? Obrigada. É então. Eu enxergo o bullying como uma vivência dentro da escola, que, como você me falou, é muito prejudicial. Onde um grupo, ele é afetado ou uma pessoa em si, por pessoas que elas querem ter uma aceitação dentro do âmbito escolar ou dentro de qualquer âmbito, mesmo social. É assim, elas começam a implicar com algumas coisas. Às vezes a pessoa, ela tem implicâncias com o jeito da pessoa agir, modo de falar é aparência, é intelecto, é eu mesmo já sofri pela parte do intelecto, porque eu tenho 16 anos tô no terceiro ano e sou um ano adiantado. As... são a partir disso que você falava, falava que eu queria me achar, que eu tava só querendo me aparecer e tudo mais.(...)*

Mykael Martins: *Eu acho que quando a pessoa, ela já tem uma visão dela mesmo minimalista, onde ela se vê a mercê da da do âmbito escolar, ela às vezes ela só tenta trazer outras pessoas para ela não se sentir tão solitária, (...) então ela, Ela tem que diminuir outra, porque ela também se acha pequena. (...)E aí que entra também a questão do bullying. É onde vem toda essa sistemática da da implicância e tudo mais é da minha parte também. Eu já sofri por vários motivos. Na realidade, aparência, é... condição financeira. É também porque eu tenho é problemas de escoliose. Então no meu tempo do sexto quinto ano, eu usava um colete, só que era um bem certinho e eu sofria mesmo o bullying físico, onde eu realmente... eles realmente batiam nas minhas costas, porque nas minhas costas porque eu usava colete aí na cabeça deles era engraçado e eu aguentava. Eu não estava me prejudicando porque eu estava com colete, e ele era parcialmente duro, e é tudo mais. Então eu acabei sofrendo também por esse motivo, entre vários outros.(...)*

.E dentro agora do meu ensino médio, eu tenho sofrido também, mas não tanto, até porque eu sou uma pessoa, digamos, até que respeitada dentro da minha escola. Eu acho que é esse meu é, tive um empoderamento depois desse meu, esse meu tempo de reclusão que eu tive por e por recorrência do bullying, é onde eu tive uma mudança de perspectiva da minha própria realidade, onde às vezes a pessoa ela sofre bullying e ela nem está sabendo,

¹³⁸ As transcrições procuraram reproduzir as características da fala, por isso no texto são anotadas as pausas, as repetições, os sons alongados, as palavras ou orações que ficaram incompletas etc.

porque às vezes é um bullying indireto, onde eu não tô aqui e a pessoa á falando de mim e eu só descobri depois. Tipo, recentemente mesmo, eu descobri que no ensino fundamental, descobri coisas horrendas que falavam de mim e falavam que eu havia fazendo. É o bullying direto mesmo, eu já sofri dentro em sala de aula. E teve um tempo que eu comecei a bolinar, eu comecei a fazer.

Deivid Breno: Isso, olha só ... Revelações!(...)

Deivid Breno: Vamos. Oi, Manu. Acabamos de ver aí um estudante relatando várias facetas aí do bullying, né? Onde ele foi passivo e ativo também, né? Mas hoje Eu Acredito que o Michael tenha uma outra visão, né? sobre o tema, né? Por isso que está aqui com a gente. Agora, a gente quer ver uma visão de uma psicóloga, Manu, como esse assunto, ele é tão relevante, né? para os dias atuais, né? Psicóloga, como é que você enxerga aí os efeitos emocionais que obullying pode acarretar, né? No contexto geral e também dentro do contexto escolar?

Psicóloga Emmanuelle Cavalcante: Bom dia, é um prazer tá aqui com vocês e assim eu queria dizer que aproveitem bastante esse podcast porque a gente está vendo que ele já começou com muita informação e muito ruim. Eu queria primeiro lugar aproveitar esse gancho do Michael em relação a essa fala dele. Eu sofri bullying. Depois eu pratiquei bullying. A doutora Ana Beatriz Barbosa, psiquiatra que escreveu aquele livro mentes perigosas. Ela fala em 80% dos das pessoas que praticam bullying em geral, elas são elas se enquadram exatamente nessa configuração que o Michael trouxe aqui, sofrem e por isso, praticam até como um primeiro mecanismo, uma estratégia de defesa.

certo? É EE, é interessantíssimo esse caminho que tu faz quando você simplesmente se dá conta de que não é a melhor forma. Não é melhor Resposta, não é uma forma saudável para ser, para reagir. Então, falando sobre consequências do bullying, a gente tem desde uma distorção, Por exemplo, comportamento aluno, passado, desenvolver, apresentar um comportamento. Aí é inadequado, né? Não adaptativo e não saudável nem para ele, nem para o contexto social. Mas a gente, Percebe também isso, na prática clínica é das consequências. É entre transtorno de ansiedade, transtorno depressivo, é ideação suicida. E como você falou, sujeito ele na infância e adolescência, ele tá em construção. Né? Ele tá em desenvolvimento. E quanto mais cedo esse indivíduo ele sofre uma agressão desse tipo seja física, verbal, psicológica Ou mesmo hoje a virtual também, que é uma forma muito comum.(...)

Deivid Breno: (...) E a gente quer trazer agora a pauta, pro contexto escolar, no sentido. Que que pode ser feito, Michael, na tua visão, né? Com base na tua vivência passada e agora presente que que espera do futuro pública escola? Que ações elas as escolas podem fazer para que a gente possa combater mais, né? O o bullying no contexto escolar, na tua visão, como estudante é?(...)

Deivid Breno: (...) Pra finalizar, ficar um minutinho só aí um recadinho final a palavra final.(...)

Deivid Breno: Muito bem. E aí chegamos ao fim de mais um papo de Recreio. Obrigado aí pela presença de vocês 2. Eu sou Professor David, e foi um prazer conduzir esse papo com vocês e levem esse papo, né? Sobre o bullying pras escolas, para as famílias que assim a gente consegue montar uma rede, né? De conscientização E construímos uma sociedade né, livre desse mal aí que pode trazer consequências, né? Negativas para a formação das pessoas. Então a gente se vê no próximo papo de Recreio.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nU0Nc6z0gxI>

Analisemos os seguintes aspectos:

- a) O podcast apresenta três interlocutores envolvidos no programa. Qual o papel do professor Deivid Breno no *podcast*? Quem são os entrevistados, por que e com que finalidade foram escolhidos? Quais são as principais informações fornecidas por eles? Qual a importância dessas representações no episódio sobre a temática abordada?
- b) Quais pistas presentes no *podcast* confirmam que o assunto abordado seja do interesse dos jovens? Quais outros públicos teriam interesse por esse conteúdo? Como os interlocutores direcionam-se ao expectador/ouvinte? Por que esse termo varia, uma vez que se refere ao mesmo expectador?
- c) Como se estrutura o episódio do *podcast*? De que forma são distribuídas cada fala dos interlocutores? Que recursos são utilizados no áudio para que o expectador não se canse e mantenha atenção no episódio?
- d) Pelo nome do *podcast* o que podemos inferir ao tempo executado no episódio? O que faz isso ser um tema relevante para este *podcast*, particularmente?

e) Que marcas de oralidade revelam que os interlocutores estão elaborando seu texto enquanto fala? Essas marcas de oralidade seriam consideradas uma falha linguística nos interlocutores? Justifique.

f) Tanto o estudante Mikael quanto a Psicóloga Emanuelle buscam fundamentar suas falas em argumentos para desenvolver melhor suas opiniões. Releia ou ouça novamente suas falas e complete a tabela abaixo.

CONVIDADO (A) DO <i>PODCAST</i>	TIPO DE ARGUMENTO	EXEMPLO USADO NA FALA DO <i>PODCAST</i>
	Relato de experiência	
	De autoridade com base em resultados de dados pesquisados	

g) Após a audição deste *podcast*, o que ele espera que o expectador faça diante do tema debatido?

LÍNGUA ESCRITA E LÍNGUA FALADA

Os aspectos que diferenciam a língua escrita da língua falada são produzidos, principalmente, por diferentes tempos de planejamento e formas de interação. Os falantes precisam elaborar sua fala rapidamente pois o interlocutor está esperando para obter para si o turno conversacional, isto é, para começar a perguntar, a responder ou a apresentar novas ideias. Consequentemente, as falas são marcadas por hesitações, repetições, pausas e correções (marcas típicas da oralidade), pois o falante está procurando a maneira mais eficiente de comunicar suas ideias. Essas são. Já em situações de escrita, o escritor pode corrigir aquilo que não ficou claro, eliminar repetições, reorganizar a ordem das palavras, entre outras intervenções, pois o texto só será lido quando o autor estiver satisfeito com modo que expressou suas ideias. Há, portanto, na escrita, um tempo maior de planejamento. Entretanto, essa diferença não significa, que a modalidade oral seja mais informal que a escrita e vice-versa. Algumas situações de fala são formais e exigem um uso cuidadoso da linguagem, com vocabulário mais preciso, frases mais complexas e maior monitoramento em relação ao uso das variedades quanto ao grau de formalidade. Por outro lado, há situações de escrita informais, em que se nota um uso mais descontraído da língua.

OFICINA 3: ENQUADRAMENTO CRÍTICO – parte 1

Na oficina anterior, analisamos um infográfico e um *podcast* sobre *bullying*, conceituando alguns elementos linguísticos/semióticos que constroem significados para a composição dos textos analisados na modalidade da fala. Nesta oficina, abordaremos a temática em um contexto fora da escola, na qual faremos uma abordagem crítica sobre o assunto.

- Leia o título do texto a seguir: “O tapete voador”. Baseado em seu conhecimento de mundo, que informações você resgata a partir do título?
 - Diante de uma entrevista de emprego ou um pedido de promoção de carreira, que argumentos reforçariam sua proposta a fim de conquistar seu pedido?
 - Agora, da parte da fonte empregatícia (firma, indústria ou instituição), que perfil seria exigido para um trabalhador garantir seu emprego ou sua promoção?
 - Você conhece alguém que foi demitido sem justa causa ou com justa causa? Comente.
 - Como o assunto *bullying* teria sentido dentro do contexto da vida do trabalho?
- Vamos à leitura do texto.

Texto: O Tapete Voador - Cristiane Sobral

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de

se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação. Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade.

Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação. Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro. Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura.

Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios:

— Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o invisível estavam em diálogo. No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Lá estava uma caixa de charutos. Uma pasta de despachos, no centro da mesa, guardava demandas a transbordar em formato de papéis diversos. O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara se sentou na cadeira indicada pela secretária, num local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa para conhecer o assunto da audiência, agitava as mãos, contornando a aliança de compromisso que usava.

Distraída, perdeu a entrada rápida do Presidente. Levantou-se bruscamente. Não estava sonhando... Estava surpresa! Nunca havia visto fotos do Presidente, que só falava por seu assessor, e não costumava comparecer aos eventos, por motivos de agenda. Bárbara estava atônita. O Presidente era negro! Fazia questão de ser invisível, intocável...

Com gestos precisos, estendeu a mão negra, ágil, pela beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado, para um rápido cumprimento de boas-vindas:

— Obrigado por ter atendido ao meu convite. Prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Acredito no seu potencial, você é sem dúvida um dos talentos de nossa empresa. Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

— O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia.

— Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta...Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar?

— Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... Você só precisa de alguns esclarecimentos...

— O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática.

— Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns brancos, cada vez mais frequentes... São instantes de paz...

A moça estava imóvel.

— Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando-se com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer. Pago um ótimo psiquiatra alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe, quem olha para mim hoje, nunca vai dizer que sou negro, é um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, ninguém é negro nesse país, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou-se decidida, a flutuar em suas certezas.

— Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito.

Bárbara saiu sem olhar para trás para não se tornar uma estátua de sal. Teve que aprender a caminhar, a forjar o seu destino. Teve que aprender a voar, como voam as águias e os beija-flores, a esmagar os problemas debaixo dos pés. Seu corpo ressuscitou a força e a memória dos seus ancestrais guerreiros, muito antes do ultraje da escravidão. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Os dias não foram fáceis, mas todas as conquistas exalavam merecimento. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade e alteridade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

FONTE: <https://cristianesobral.blogspot.com/2012/01/ironia-no-texto-literario-e-teatral.html>

1- Após a leitura do texto, analise suas respostas às questões do box de abertura, confirmando-as e/ou acrescentando alguma informação nova.



- Após a confirmação das perguntas anteriores, iremos dividir em equipes para uma análise crítica do texto à luz do assunto tratado nas aulas anteriores. Cada equipe ficará com uma perspectiva de análise.
- Equipe 1: Como a personagem principal via-se a si mesma.
- Equipe 2: Como o patrão via-se a si mesmo.
- Equipe 3: Como a personagem principal via o patrão.
- Equipe 4: Como o patrão via a personagem principal.
- Cada equipe procura no texto aspectos a serem observados na visão de cada personagem: palavras ou expressões que reforcem identidade, personalidade, emancipação, respeito, preconceito, ancestralidade, cultura e língua. Cada equipe sistematizará em uma tabela para discussão posterior à luz de trechos de leis sobre preconceito racial, *bullying* e assédio moral, a fim de discutir como isso se reflete em casa, na escola e na sociedade.
- Em seguida, abre-se uma plenária a fim de apresentar e discutir as anotações de cada equipe, confrontando os trechos do texto, das leis com as opiniões dos alunos sobre preconceito racial, *bullying* e assédio moral, a fim de discutir como isso se reflete em casa, na escola e na sociedade.

Trechos das leis:

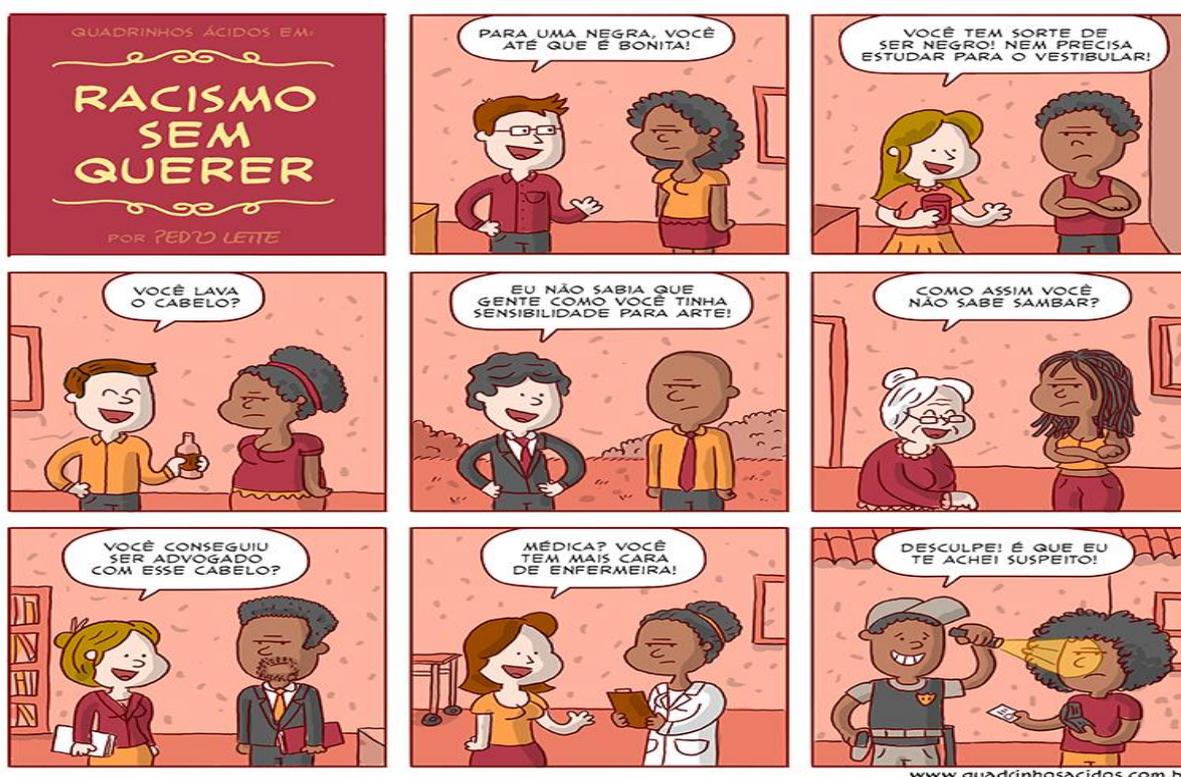
-<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial>

- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm

OFICINA 3: ENQUADRAMENTO CRÍTICO – parte 2

Enquanto fenômeno social, o *bullying* apresenta uma aproximação com o conceito de preconceito, uma vez que vai definir grupos mais vulneráveis (comunidade de atípicos, étnico-racial, religioso, regional ou ainda oriundo da diversidade sexual) para se tornarem alvo de ataques. Assim como devemos assumir uma posição de anti-*bullying*, como a proposta do infográfico da oficina anterior, *#edaminhaconta*, nesta seção, abordaremos questões sobre o racismo a fim de combatê-lo e assumirmos uma posição antirracista.

- O professor expõe no quadro o texto “Quadrinhos ácidos em Racismo sem querer”, com os quadrinhos separados entre si;
- Cada aluno escolhe um dos quadrinhos do texto e escreve um comentário sobre o quadrinho em um *post-it* dissertando sobre o racismo, argumentando como combatê-lo e como assumir uma atitude antirracista, sem ferir os direitos humanos;
- À medida em que os alunos concluem seus comentários, cada um se direciona ao quadro e cola seu comentário abaixo do quadrinho escolhido;
- Após todos colarem seus *post-it*, o professor conduzirá uma dinâmica de réplica sobre os comentários. Cada aluno escolherá um *post-it* que não seja o seu para debater sobre o que está escrito.



Fonte: <https://www.instagram.com/quadrinhosacidoss/>

OFICINA 4: PRÁTICA TRANSFORMADA – parte 1

A partir dos textos lidos e estudados em nossa unidade e de toda nossa discussão a respeito de bullying e racismo, produza um *podcast* (de 3 a 5 minutos, no máximo) esclarecendo a diferença entre **Bullying** e **Racismo**, quais suas consequências perante a lei e a sociedade, e como

combatê-los na escola e fora dela. (Utilize as rubricas para ajudar a atender melhor a proposta da produção). Tal produção será publicada nos grupos de *whatsapp* das turmas dos 6º e 7º anos como forma de combatermos o **Bullying** e o **Racismo** em nossa escola. Atividade a ser realizada em grupo.

ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DO *PODCAST*

1. Iniciem pesquisando a temática e buscando atender a proposta requerida. Aproveitem todos os textos propostos na unidade e outros que queiram pesquisar para fundamentar melhor sua pesquisa. Após a realização da pesquisa, produzem um texto dissertativo de modo que atenda toda a proposta temática. (Aplicação da Rubrica 1)
2. Após a aplicação da rubrica 1, elaborem um roteiro a partir do texto dissertativo, definindo a ordem das falas. Retomem a oficina que abordamos o estudo do *podcast* para entender melhor como funciona a organização das falas. (Aplicação da Rubrica 2)
3. Após a aplicação da rubrica 2, gravem os áudios seguindo a proposta do roteiro produzido. Façam testes de gravação para se familiarizar com o texto. (Aplicação da Rubrica 3)
4. Após a aplicação da rubrica 3, a professora fará o *upload* dos áudios em plataforma digital de áudio para *podcast* a fim de gerar *link* para a publicação dos episódios. Cada grupo representará um episódio do *podcast* a ser publicado semanalmente nos grupos de *whatsapp* das turmas do 6º e 7º anos.
5. Após a publicação dos episódios, a turma coletivamente elaborará um questionário para coletarmos comentários de satisfação e opiniões do público escolhido (alunos do 6º e 7º anos). O questionário será transformado em *forms*, gerando *link* e ser publicado nos grupos de *whatsapp* para os alunos responderem virtualmente. Após a coleta dos comentários, a professora fará a exibição para turma a fim de todos terem um *feedback* da produção, publicação e circulação do *podcast*.

OFICINA 4: PRÁTICA TRANSFORMADA – parte 2

Aplicação das rubricas para avaliação das produções.

RUBRICA 1: Do texto dissertativo-argumentativo

A aplicação será feita por grupos de alunos. Cada grupo será responsável pela aplicação da rubrica 1, sob a supervisão da professora. Leiam o texto de outro grupo de colegas, distribuído pela professora, e considerem as questões seguintes.

ASPECTOS	do	CRITÉRIOS	Sim	Não	Parcialmente
		Estrutura e conteúdo do texto	Contextualização do tema.		
		Exposição da diferença entre Bullying e Racismo através do desenvolvimento de argumentos (de autoridade, relato de experiência, causa e consequência).			
		Proposta de intervenção de como combater o Bullying e o Racismo na escola e fora dela.			
Aspectos estilísticos-linguísticos-		Organização adequada dos parágrafos.			
		Escolhas lexicais adequadas para o público.			
		Continuidade e produção de ideias.			
		Uso apropriado de operadores argumentativos.			
		Uso apropriado de referenciais.			

		Ausência de repetições excessivas.			
		Pontuação adequada à estrutura frasal do texto.			

Observação: O(s) critério(s) que estiver(em) marcado(s) não ou parcialmente, o grupo precisará editar para o texto atender melhor a proposta de produção.

RUBRICA 2: Do roteiro do *podcast*

Cada grupo será responsável pela aplicação da rubrica 2, sob a supervisão da professora. Leiam o roteiro de outro grupo de colegas, distribuído pela professora, e considerem as questões seguintes.

ASPECTOS		CRITÉRIOS	Sim	Não	Parcialmente
		Estrutura do conteúdo do texto	Saudação inicial dos ouvintes.		
Apresentação dos apresentadores.					
Apresentação do tema e da pauta.					
Contextualização do tema.					
Exposição da diferença entre Bullying e Racismo através do desenvolvimento de argumentos (de autoridade, relato de experiência, causa e consequência).					
Proposta de intervenção de como combater o Bullying e o Racismo na escola e fora dela.					
Fechamento do episódio.					
Despedida.					
Explicitação dos créditos.					
Aspectos estilísticos e linguísticos-semióticos	Uso de expressões de diálogos com os interlocutores e os ouvintes.				
	Presença de troca de turnos entre os interlocutores.				
	Marcação de partes do <i>podcast</i> para indicar inserção de algum recurso sonoro.				
	Escolhas lexicais adequadas para o público.				
	Continuidade e produção de ideias.				
	Uso apropriado de operadores argumentativos.				
	Uso apropriado de referenciais.				
	Ausência de repetições excessivas.				
Pontuação adequada à estrutura frasal do texto.					

Observação: O(s) critério(s) que estiver(em) marcado(s) não ou parcialmente, o grupo precisará editar para o roteiro atender melhor a proposta de produção.

RUBRICA 3: Do *podcast*

Cada grupo será responsável pela aplicação da rubrica 3, sob a supervisão da professora. Escutem o áudio de outro grupo de colegas, distribuído pela professora, e considerem as questões seguintes.

ASPECTOS		CRITÉRIOS	Sim	Não	Parcialmente
		Duração do <i>podcast</i> (de 3 a 5 minutos)			
Identificação dos participantes do grupo					
Estrutura do conteúdo do texto	Saudação inicial dos ouvintes.				
	Apresentação dos apresentadores.				
	Apresentação do tema e da pauta.				
	Contextualização do tema.				
	Exposição da diferença entre Bullying e Racismo através do desenvolvimento de argumentos (de autoridade, relato de experiência, causa e consequência).				
	Proposta de intervenção de como combater o Bullying e o Racismo na escola e fora dela.				

Aspectos estilísticos linguísticos-semióticos		Fechamento do episódio.			
		Despedida.			
		Explicitação dos créditos.			
	e	Uso de expressões de diálogos com os interlocutores e os ouvintes.			
		Presença de troca de turnos entre os interlocutores.			
		Marcação das partes do podcast por meio de algum recurso sonoro.			
		Escolhas lexicais adequadas para o público.			
		Continuidade e produção de ideias.			
		Uso apropriado de operadores argumentativos.			
		Uso apropriado de referenciais.			
		Ausência de repetições excessivas.			
		Tom de voz, volume e ritmo adequados.			
		Leitura expressiva.			

Observação: O(s) critério(s) que estiver(em) marcado(s) não ou parcialmente, o grupo precisará editar o áudio para atender melhor a proposta de produção.

A sequência de atividades que apresentamos é uma alternativa para se trabalhar sob uma proposta de intervenção pedagógica que contemple a multiculturalidade, a multilinguagem e a multimodalidade na escola, assim como realizar atividades diferenciadas de avaliação de modo que venha acompanhar os avanços e as lacunas (recomposição) de aprendizagem dos estudantes. Vale aqui destacar que as atividades aqui sugeridas não têm a pretensão de substituir as atividades já realizadas em sala de aula ou aquelas contidas nos livros didáticos, mas de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua, bem como incentivar os professores a serem autores de atividades didáticas com base na pedagogia dos Multiletramentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consistiu em descrever e analisar os documentos referenciais das avaliações externas do SAEB e do SAEF à luz do “por que” da Pedagogia dos Multiletramentos a fim de “confirmar” como essas avaliações estão alinhadas ou se alinhando à proposta da BNCC, uma vez que o documento normativo curricular se embasa na Pedagogia dos Multiletramentos. Para atender tais objetivos de pesquisa, inicialmente, buscamos investigar as avaliações externas, objeto de estudo, enquanto concepções pedagógicas, seu percurso histórico-metodológico e suas concepções subjacentes aos (multi)letramentos.

Assim, traçamos os seguintes questionamentos: Como os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa (SAEB e SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental, podem ser analisados a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade? Como descrever e analisar os documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa do SAEB e SAEF, dos 9º anos do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade? Como descrever e analisar como as avaliações diagnósticas de rede – ADR, simulados disponibilizados pelas redes de ensino municipal de Fortaleza-Ceará (SAEF) SME/Fortaleza promovem a multiculturalidade e a multilinguagem presentes na Pedagogia dos Multiletramentos? Como desenvolver uma proposta de intervenção que promova uma avaliação emancipatória (multicultural, multilíngue e multimodal) com base na Pedagogia dos Multiletramentos?

Com o fito de responder a esses questionamentos, buscamos, em seguida, aprofundar nosso conhecimento teórico acerca das teorias que serviram de base para nossa análise. Recorremos, então, às contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, realizando uma ponte entre os estudos de Paulo Freire e demais contribuições teóricas que dialogaram com as categorias do por que dos Multiletramentos para a construção de nossa fundamentação teórica, tais como: os Estudos coloniais, para multiculturalidade; a Pedagogia da Variação linguística, para multilinguagem; e a análise do *design* dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), para multimodalidade. Dessa forma, percebemos que a composição de nossas categorias para análise foi construída de modo interdisciplinar fundamentando também nossa discussão sobre os estudos sociológicos de Bourdieu e a concepção de avaliação emancipatória de Saul, em diálogo com a proposta da pedagogia dos Multiletramentos.

Ademais buscamos fundamentar nossa metodologia de proposta de atividade nos componentes pedagógicos da pedagogia dos Multiletramentos.

Com base nessas concepções apresentadas, realizamos a análise dos documentos orientadores das avaliações em larga escala de Leitura/Língua Portuguesa (SAEB e SAEF), dos 9º anos do Ensino Fundamental. Os documentos analisados foram selecionados a partir da relevância das avaliações externas, tanto as nacionais quanto as locais, estarem passando por uma transição em razão do alinhamento à base curricular nacional, BNCC. Além da análise dos documentos orientadores, analisamos as ADR do SAEF, como simulados alinhados à proposta do SAEB, uma vez que os itens desta avaliação não se encontram disponíveis para pesquisa.

Para a realização da nossa análise, recorreremos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e promovemos uma investigação em relação ao conjunto do campo semântico-lexical que compõe a construção dos tópicos frasais composicionais das descrições referentes às categorias escolhidas para análise: multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade. Dessa forma, considerando as contribuições e resultados de pesquisa apresentados na fundamentação teórica, bem como todo o percurso teórico metodológico e as nossas análises e discussões, apresentamos a seguir nossas considerações finais conforme as questões que orientaram esta pesquisa.

Ao analisarmos o documento do novo SAEB (BRASIL, 2018b), em sua versão ainda preliminar, observamos que o documento, de um modo geral, pretende atender a uma perspectiva mais democrática, dialógica, equitativa, inclusiva e formativa através das Avaliações em larga escala a fim de promover a qualidade da educação brasileira. Uma das novidades nesta versão está na inserção do Eixo da cidadania, direitos humanos e valores - atributos subjetivos dos atores educacionais - a fim da necessidade de superar a primazia da avaliação cognitiva ao resgatar aspectos de ordem socioafetiva, tão relevantes na esfera escolar. Embora em sua descrição nesta dissertação apresentou-se essa proposta de avaliação, de acordo com nossa análise de pesquisa, encontramos alguns entraves e concessões diante das categorias analisadas.

Quanto à categoria de multiculturalidade, o documento do SAEB concebe que a educação é uma condição multidimensional, envolvendo a cultura em seu sentido pleno, considerando todas as dimensões sociais, afetivas e cognitivas dos estudantes. À vista disso, o documento tem o interesse em investigar tanto as dimensões intraescolar quanto extraescolar dos estudantes, propondo-se em investir no capital cultural institucional (BOURDIEU, 1998). Quanto à cultura de inclusão, o documento explicitamente propõe uma política pública de inclusão que seja direcionada ao multiculturalismo, reconhecendo as desigualdades, a legitimidade/valorização das diferenças e a garantia dos direitos de cidadania para todos. À luz

dos Multiletramentos, percebemos que o documento busca negociar discursos, incorporando outros saberes além dos escolarizados. No entanto, quando analisamos o eixo do ensino e do aprendizado, detectamos no subtema currículo, somente os aspectos cognitivos alinhados às habilidades e competências da BNCC e as medidas de proficiência é que são consideradas. Inferimos, desse modo, a concepção de letramento autônomo de Street (2014) no que tange à imposição de um letramento dominante, no caso a escala de proficiência, sobre os demais Multiletramentos. Quanto às desigualdades sociais, persiste ainda a ideia de colocar os desiguais como iguais, de modo que as desigualdades sociais se convertem em desigualdades escolares, reforçando a premissa do fracasso escolar.

Quanto à categoria de multilinguagem, o documento do SAEB assume que as barreiras linguísticas são os maiores obstáculos, e limita-se essas barreiras a estudantes de família de emigrantes. Restringir as barreiras linguísticas a somente esses estudantes levanta o questionamento seguinte: E as barreiras linguísticas que os próprios estudantes brasileiros, falantes da língua portuguesa, sofrem, o que se justifica? A respeito disso, levantamos, pois, outros embates como: a imposição de uma visão grafocêntrica, a imposição de uma língua elitizada e padrão e as desvantagens econômicas que por sua vez refletem no capital linguístico e cultural do aluno. Justificar como uma falta de aprendizado ou uma deficiência linguística só faz legitimar o princípio da meritocracia e a falta de proposta de intervenções mais significativas como manter o foco nas diferenças linguísticas em vez dos supostos “*déficits* linguísticos”.

Ademais, o documento do SAEB e sua matriz de referência reconhecem que as avaliações ainda apresentam limites em abordar as habilidades do eixo da oralidade por não serem passíveis de mensuração em testes padronizados em larga escala. Quanto a categoria de multimodalidade, não detectamos indícios a respeito dessa categoria nas seções selecionadas desse documento.

Apesar de termos o foco na análise das categorias do “por que” dos Multiletramentos, sentimos a necessidade de compartilhar outros achados da pesquisa que contemplem outros aspectos encontrados no documento do SAEB relevantes à nossa discussão teórica no que tange às avaliações externas e suas concepções enquanto critérios de qualidade da educação. Quanto às concepções de avaliação, o documento sugere a prática de uma avaliação contínua e formativa. No entanto, a segunda parte da descrição do eixo de práticas pedagógicas vimos um efeito retroativo (ou *washback*) das avaliações externas sobre o ensino.

Quanto à formação profissional, inserida no eixo profissionais da educação, apesar do documento recomendar tantos conhecimentos da parte do professor, o que observamos é um deslanche de formações continuadas, porém não alinhadas às propostas curriculares nacionais,

como o caso das propostas do Novo Ensino Médio, por exemplo. Outro embate sobre a formação implica sobre a rotatividade dos professores temporários nas redes de ensino. Mesmo que as redes promovam formação continuada, produção de materiais pedagógicos, a rotatividade dos professores por conta de sua condição empregatícia não lhe favorece uma continuidade de sua formação.

Quanto ao subtema planejamento escolar e gestão da escola e da rede, percebe-se que os tópicos a serem avaliados (monitoramento, metas institucionais, políticas de *accountability*, supervisão, critérios, utilização dos resultados, por exemplo) giram em torno da avaliação em vez da aprendizagem, deduzindo um perfil de gestão que atenda à proposta de qualidade de educação segundo as concepções do Estado Regulador e Avaliador (MAGALHÃES, 2022). Além disso, as concepções de qualidade de educação estão associadas mais a uma visão privada a uma visão fundamentalmente pública, se configurando, nessa perspectiva, numa visão mercadológica.

Para análise da Matriz de Referência do SAEB, escolhemos a matriz do novo SAEB por esta se encontrar alinhada à base curricular nacional, que por sua vez se encontra fundamentada nas bases dos Multiletramentos. Embora a Matriz tenha passado por etapas de validação necessárias à garantia de qualidade técnica dos instrumentos de avaliação, o documento ainda apresenta algumas ressalvas e ponderações a serem feitas, como: itens de múltipla escolha e resposta construída, critérios de avaliação da produção escrita, teoria e metodologia de análise dos resultados.

Quanto à categoria de multiculturalidade, a Matriz de Referência do SAEB destaca a presença dos valores sociais, culturais e humanos, valores que implicam no acolhimento, na negociação e na valorização dos diferentes discursos, conforme a proposta dos Multiletramentos. Quanto à categoria de multilinguagem, a matriz ignora o eixo da oralidade devido não ser possível avaliar nos testes padronizados em larga escala como já dito, reforçando nosso argumento quanto ao apego à visão grafocêntrica. Apesar de a matriz apresentar o tratamento da variação linguística como importante no eixo de análise linguística/semiótica, tal abordagem restringe-se aos aspectos léxico-semânticos ou a relação entre os interlocutores na interação.

Quanto à categoria de multimodalidade, a matriz linguagens do novo SAEB atende às distintas linguagens (verbal, não verbal, corporal, artística, digital), alinhada à BNCC, a matriz é atualizada mediante às novas exigências da sociedade na questão dos novos letramentos ou letramentos digitais. O texto é tratado como multimodal, além de explorar elementos que outrora eram deixados em segundo plano ou anulados. Tais abordagens se

enquadram no eixo da multimodalidade dos Multiletramentos uma vez que se apropria de diversos discursos e modalidades desses discursos para promoção da informação e comunicação.

Sentimos a necessidade de compartilhar outros achados da pesquisa na matriz relevantes às categorias dos componentes metodológicos da pedagogia dos Multiletramentos no que tange às avaliações externas. De acordo com a metodologia do como da pedagogia dos Multiletramentos, podemos encaixar os verbos destacados no eixo cognitivo em cada um dos componentes pedagógicos como prática situada (reconhecer), instrução explícita (analisar), enquadramento crítico (avaliar) e prática transformada (produzir), o que se dispõe em avaliar as habilidades dos estudantes de modo que envolva a maior gama de processos cognitivos possíveis e não em apenas restringir aos processos do lembrar e do analisar.

Quanto à matriz de referência do SAEF que, por sua vez, corresponde à antiga matriz do SAEB, esta não foi analisada em virtude do foco de análise das categorias elencadas com base no “por que” dos Multiletramentos ser independente de qual descritor o item esteja abordando, uma vez que consideramos que tais categorias podem ser contempladas em qualquer descritor.

Detivemos nossa análise, por fim, às ADR do SAEF, uma vez que não pudemos ter acesso às avaliações propriamente ditas do SAEB. Quanto à categoria de multiculturalidade para análise das ADR, escolhemos investigar indícios de multiculturalidade a partir do conteúdo temático dos textos-base das questões. Para a categoria de multilinguagem, estabelecemos como critério a presença da pedagogia da variação como uma abordagem de análise para responder o item. Já a categoria de multimodalidade, estabelecemos como critério a abordagem multimodal do texto-base, independente do comando do enunciado do item.

Como resultado da análise, detectamos que todas as categorias foram contempladas nas avaliações diagnósticas de rede (ADR) independente do comando da questão e do descritor avaliado através da diversidade de gêneros em seus diversos campos de atuação. Dentre as três categorias analisadas nas ADR, a multimodalidade foi a mais explorada entre os textos; e a multilinguagem foi a categoria que ficou mais limitada em sua abordagem tanto pelo número de questões quanto pela exploração à luz da pedagogia da variação linguística, uma vez que, mesmo de modo sutil, percebemos uma sobreposição da norma-padrão em detrimento das demais variedades.

Diante dos dados analisados e dos nossos achados de pesquisa, inferimos que os documentos orientadores do SAEB, junto com sua matriz de referência apresentam-se ainda como um veículo preponderante em ditar o currículo das escolas da educação básica, assim

como manter uma cultura de avaliação preocupada com os índices em ranqueamento. A principal prova disso consiste na confirmação de que a edição do SAEB 2023 ainda estará ancorada nas Matrizes de Referência que datam de 2001 para a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, bem como, na série terminal do ensino médio; como a preocupação em manter simulados e treinos dessas avaliações nas escolas.

No que se refere ao nosso objetivo de desenvolver uma proposta de intervenção que promova uma avaliação emancipatória (multicultural, multilíngue e multimodal) com base na Pedagogia dos Multiletramentos, partimos da descrição da análise e da descrição das ADR à luz dos componentes pedagógicos do como da pedagogia dos Multiletramentos. Acrescentamos para cada atividade, propostas de avaliação de forma contínua a fim de promover um novo *habitus* avaliativo (DUBOC, 2015) rumo a uma proposta de avaliação emancipatória (SAUL, 2010), acompanhando o progresso do aluno e adequando seu ensino às suas necessidades.

Vale ressaltar que as observações feitas nos documentos, na matriz de referência e das ADR não tiveram a pretensão de desqualificar as avaliações em larga escala, elas se configuram ainda como uma ferramenta relevante e significativa frente aos atuais desafios sociais, políticos, econômicos e culturais para alcançarmos uma educação de qualidade.

Tendo em vista que os documentos do SAEB e suas matrizes ainda estão em suas versões preliminares e precisando de ajustes, segundo a própria equipe técnica contratada pelo Inep, será instigante e necessária a continuação desta pesquisa para determos um olhar sobre as avaliações externas à luz desses novos desenhos de futuros sociais. O mesmo se declara a respeito de buscar aprofundar-se nas categorias de multiculturalidade, multilinguagem e multimodalidade para a construção da análise desses documentos, analisar outros objetos de pesquisa à luz dessas categorias dos Multiletramentos, que se mantém em processo de *desinging*, conforme o GNL (2021).

REFERÊNCIAS

- ABREU, A; FRANCISCHETTO, G. Direito fundamental à educação de qualidade: a pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial diante das diferenças. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina: Ed. UFPI, n. 42, p. 232-253, 2019.
- ALBANESE, B. O cinema na escola: Multiletramentos em cena e em sala do Ensino Fundamental II. In: PINHEIRO, P. (org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017. p. 187-214.
- ALENCAR, M. Breve panorama dos estudos de letramento (s) no Brasil - dos alfabetismos aos Multiletramentos. **UniLetras**. Ponta Grossa: UEPG, 37.1, p. 123-140, 2015.
- ALVES, A. **Multiletramentos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise de unidades didáticas de linguagem e suas tecnologias**. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106105>. Acesso em: 30 março 2023.
- AMADO, R. O português como língua glocal: caminho para a cidadania e o acolhimento. In: GUILHERME, Manuela. **Línguas locais: vozes do Sul**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2022, p.145-174.
- ARAÚJO, J. A. **Análise do Rendimento em Habilidade Matemática via Teoria da Resposta ao Item**. 2003. Monografia. (Especialização em Estatística) – Curso de Bacharelado em Estatística, Departamento de Estatística, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.
- AZEVEDO, I. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do Equador. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza: UECE, v.13, n.2, 2021. p. 75-85. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565>. Acesso em: 25 maio 2022.
- AZEVEDO, R. **Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- BAETA, A. Pressupostos teóricos e implicações práticas do modelo SAEB-2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 23-42, 2002.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999. 176 p.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola Editorial, 2007. 240 p.

BALDO, M. Hip hop: cultura de resistência e reexistência a partir do conhecimento. **Grau Zero—Revista de Crítica Cultural**, [S. L.], v. 3, n. 2, p. 101-124, 2015.

BALTAR, M., BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulear e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras**. Unioeste, v. 15, n. 28, p. 142-159, 2014. Disponível em <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/11322/8161>. Acesso em: 25 maio 2022.

BAPTISTA, L.; LÓPEZ-GOPAR, M. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. Uberlândia: **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, p. 1-27, 2019.

BARBOSA, Begma T.; MICARELLO, H.; FERREIRA, R. Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. L.], v. 10, n. 1, p. 1064-1081, 2020.

BARBOSA, L. **Descrição e medida da competência leitora no ensino fundamental**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

BARBOZA, S.; TENO, N.; COSTA, N. Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos Multiletramentos. **Revista Letra Capital**, [S. l.], v. 2, p. 118-139, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288 p.

BARON, R. O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, p. 233-247, 2021.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 280 p.

BONAFFINI, K. **A variação linguística na BNCC e nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais**: proposta de atividade à luz da pedagogia dos Multiletramentos. 2021. 157 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional -Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet. 2002. 192 p.

BONAMINO, A. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, 2016.

BONAMINO, A., COSCARELLI, C. e FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/XXPwYx8Yjzr5SX9SJC95TQt/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 04 julho 2022.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados n.108, nov., p.101-132, 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.373-388, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. 264 p.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 256 p.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 2008. 183p.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os Herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. 172 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do SAEB/95:** escalas de proficiência, Brasília, s/d [d]. 26 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria da educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 175 p.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/.htm>. Acesso em: 04 julho 2022.

BRASIL. **SAEB 2001:** novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001b. 106 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional SAEB 2003**. Brasília: Inep, 2006. 266 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2006. 240 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 04 julho 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa**. Brasília, 2010. 20 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art. Acesso em: 04 julho 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Professor Anísio Teixeira. **Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala: Fundamentação Teórica e Metodológica**. INEP. Brasília: Ministério de Educação, 2015. 29 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. 600 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **SAEB: Documentos de referência**. Brasília: Inep, 2018b. 200 p.

BRASIL. Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul. 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm#:~:text=9432&text=Regulamenta%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 04 julho 2022.

BRASIL. **PISA 2018**. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018d. 189 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 271, de 22 de março de 2019. **Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 mar. 2019a, ed. 57, Seção 1, p. 59.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n.º 366, de 29 de abril de 2019. **O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, n.83, 02 mai. 2019b. Seção 1, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 458, de 05 de maio de 2020. **Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 06 maio 2020. Seção 1, p. 57. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 04 julho 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021. **Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2021a, ed. 6, Seção 1, p. 23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em: 04 julho 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 250, de 5 de julho de 2021b. **Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021.** Diário Oficial da União, Brasília, 06 jul. 2021b, Ed. 125, Seção 1, p. 39.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do SAEB – BNCC.** Brasília, 2022. 16 p.

BRUEL, A. Desigualdades educacionais sob a perspectiva de aquisição da língua portuguesa: o que dizem os dados das avaliações externas? **Na ponta do lápis**, São Paulo, n. 37, p. 10-19, agosto de 2021.

CAEd/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens – Língua Portuguesa.** Juiz de Fora: 2008. 120 p.

CARVALHO, R. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2022. 275 p.

CASTRO, M. O SAEB e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

CAVALLI, M.; C., D.; CRIŞAN, A.; VAN, P. L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. **Division des Politiques Linguistiques**, Strasbourg, 2009. Disponível em: www.coe.int/lang/fr. Acesso em: 25 maio 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos: Aprendizagem de alfabetização e desenho de futuros sociais. **Imprensa Psicologia**, 2000. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptR&lr=&id=a6eBiUQLJu4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cope+e+Kalantzis+\(2000\)&ots=n9eoN6W2iF&sig=aZxGs72NqP1rd29ezgLMCTo4J8#v=onepage&q=Cope%20e%20Kalantzis%20\(2000\)&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptR&lr=&id=a6eBiUQLJu4C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cope+e+Kalantzis+(2000)&ots=n9eoN6W2iF&sig=aZxGs72NqP1rd29ezgLMCTo4J8#v=onepage&q=Cope%20e%20Kalantzis%20(2000)&f=false). Acesso em: 25 maio 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground, p. 211-242, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Da alfabetização aos 'Multiletramentos': aprendendo a significar no novo ambiente de comunicação. **Estudos Ingleses na África**, Londres, v. 49, n. 1, pág. 23-45, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**, Londres, v. 4, n. 3, pág. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 19 março 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Springer, 2015.

COSCARELLI, C.; CORRÊA, H. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza: UECE, v.13, n.2, p. 20-32, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 19 março 2023.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-129, 2019.

CRESTANI, L.; CAYSER, E.; DO AMARANTE, L. Multiletramentos e objetos de conhecimento do ENEM: um olhar sobre as provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 27-49, 2018.

CRUZ, M. Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic): avanços permanentes na busca da equidade. **Portal Idea**, São Paulo, p. 1-28, 2019.

DANTAS, M. **Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)**. 2018. 84f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

DANTAS, V.; LINHARES, Â. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde**, 2014. 61 p.

DIAS, R.; MIRANDA, M. Pedagogia dos Multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade on-line. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 50-80, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Acesso em: 20 março 2023.

DIÁZ-BARRIGA, A. A prova Pisa: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: ORTIGÃO, M. **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-38.

- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os Multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664–687, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3628>. Acesso em: 25 maio 2022.
- DUBOC, A. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: CARBONERI, D.; JESUS, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada). p. 57-79.
- ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 134 p.
- FERNANDES, C. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. SP: Cortez, 2014. 191 p.
- FERNANDES, R. O mentor da equação [entrevista concedida a Marta Avancini]. **Revista Educação**, [online], São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-mentor-da-equacao/>. Acesso em: 04 julho 2022.
- FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo. *In*: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S.; SANTOS, Z. (Org.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62-87.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Manual do Sistema de Acompanhamento ao Ensino Fundamental e EJA (SAEF)**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2018. 34 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 256 p.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011. 104 p.
- FREITAS, D. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96. v. 1.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 04 julho 2022.
- FREITAS, L. C. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, 2016.
- FRITZEN, M.; NAZARO, A. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educação em Revista**, UFMG, v. 34, 2018.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07792, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7792>. Acesso: 04 julho 2022.

GARCIA, A; LUKE, A; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, **Theory Into Practice**, Londre, 57:1, p. 72-78, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37452744/Looking_at_the_Next_20_Years_of_Multiliteracies_A_Discussion_with_Allan_Luke. Acesso em: 25 maio 2022.

GATTI, B. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação Educacional**, São Paulo, SP, n. 27, p.97-114, 2003.

GATTI, B. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GATTI, B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 101 p.

GRUPO NOVA LONDRES (GNL). Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 25 maio 2022.

GUILHERME, M. **Línguas glocais: vozes do Sul**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2022. 288 p.

HAMEL, R. O campo da ciência e do ensino superior entre o monopólio do inglês e o multilinguismo: elementos para uma política linguística na América Latina. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 52, pág. 321-384, 2013.

HISSA, D. Multiletramentos em tempos de política neoliberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 43-51. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5556>. Acesso em: 25 maio 2022.

HISSA, D.; COSTA, D. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 5, p. 436-458, 2021.

HISSA, D.; SOUSA, N. A pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de língua portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto alegre: Mediação, 2002. 160 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32ªed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 160 p.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 192 p.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. SP: Martins Fontes, 2013. 288 p.

HYPOLITO, Á.; VIEIRA, J. Reestruturação educativa e trabalho docente: Autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Á.; GARCIA, M. M.; VIEIRA, J. (Orgs.). **Trabalho docente: Formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações. 2002, p. 271-283.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: CARBONERI, D.; JESUS, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada). p. 21-39.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Learner differences in theory and practice. **Open Review of Educational Research**, Londres, v. 3, n. 1, pág. 85-132, 2016. Disponível em : <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/23265507.2016.1164616?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 19 março 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing Multiliteracies and the New Basics. **Assessment in Education**, Illinois, Vol. 10, n. 1, 15-26, March 2003.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 408 p.

KLEIMAN, Â. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 209-225.

KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar o letramento? Não Basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp, 2005. 60 p.

KUMAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-147.

LEMOS, A. Língua e cultura em contexto multilíngue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 17-32, 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014. 272 p.

MAGALHÃES, W. B. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): trajetória e alterações no período de 1990 a 2021**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MASSUNAGA; RUBINI; BARROSO. Itens de ciências no PISA: interpretações. *In: ORTIGÃO, M. Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa*. Curitiba: CRV, 2018. p. 195-207.

MESSIAS, R.; SILVA, J. O SAEB e seu impacto nas práticas de leitura em um contexto escolar: treinamento ou letramento? *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 21, n. 3, p. 121-132, 2022.

MORELLO, R (Organizadora). Leis e línguas no Brasil. **O processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015. 140 p.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588 p.

NETO, J. L. H.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do SAEB ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

NORONHA, G. **Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza/CE**. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106015>. Acesso em: 27 de março de 2023.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO –PISA 2018: insights and interpretations. Paris: **OECD Publishing**, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>. Acesso em: 04 abril 2023.

OLIVEIRA BARBOSA, A. Investigando efeito retroativo do SAEB/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 631-650, 2020.

OLIVEIRA, G. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*, UFSCar, v. 11, n. 1, 2010b.

OLIVEIRA, G. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em linguística aplicada*, Unicamp, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013.

OLIVEIRA, H.; SENNA, L. Algumas reflexões sobre Enem, letramento e exclusão escolar. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 181-196, 2018.

OLIVEIRA, H. **Avaliações Externas da Aprendizagem: Perspectivas de Especialistas, Decisores Políticos e Docentes Brasileiros**. 2020. Tese (Doutorado em Educação, especialidade de Avaliação em Educação) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2020.

OLIVEIRA, L. **Coisas que todo professor de português precisa saber** - a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editora, 2010a. 272 p.

ORTIGÃO, M. **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa**. Curitiba: CRV, 2018. 268 p.

PASQUALI, L. (2004). **Psicometria. Teoria dos testes na psicologia e na educação** (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes. 392 p.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 96 p.

PESSOA, V.; MUNIZ, R. Multiletramento e aspectos culturais: possibilidades de atuação docente. **ANAIS CONBRALE** - Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem, Campina Grande, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30330>. Acesso em: 25 maio 2022.

PESSOA, V.; MUNIZ, R. Resistência e Multiletramento: possibilidades ou silenciamentos. **Communitas**, UFAC, v. 1, n. 2, p. 452-469, 2017.

PESTANA, M. O Sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.191, p.65-73. Jan-abr.,1998.

PINHEIRO, P. (org.) **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola hoje**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017. 304 p.

PINHEIRO, Petrilson. A pedagogia dos Multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re) considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 25 maio 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUEIROZ, P. A. A. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações SAEB e Prova Brasil**. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RIBEIRO, A. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019. Disponível em: https://www.ufpb.br/efopli/contents/documentos/material2020/Dofossospontes_AnaElisaRibeiro.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

RIBEIRO, A. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021. 184 p.

RIOS, G. V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação Educacional. *In*: RESENDE, V. M.; PEREIRA.F.H. (Org.) **Práticas socioculturais e discurso**. Labcom: Brasília, 2010. p. 77-108.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. 216 p.

ROSA, A. A. C. **Novos Letramentos, Novas Práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016.

SALES, J. Saberes em leitura a partir dos descritores do “Avaliação de língua portuguesa do SisAPTO”. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78 Supl., p. 3280-97, 2020.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. Paulus, 2007. 468 p.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>. Acesso em: 25 maio 2022.

SANTOS, T.; SILVA, F.; SANTANA, B. Educação do Campo e Sociolinguística Educacional: Trilhas pedagógicas decoloniais. **Enlaces**, Salvador, v. 3, 2022.

SAUL, A. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. Cortez Editora, 2010. 176 p.

SILVA, A. O PISA como estratégia política neoliberal produtora de performatividade na educação. In: ORTIGÃO, M. **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-126.

SILVA, A.; GOMES, A. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SILVA, J. **O efeito retroativo da avaliação unificada na proficiência leitora de alunos do 9º ano** / Ilhéus, BA: UESC, 2017.173f. : il. (dissertação) Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

SILVA, L.; MEDEIROS, C.; HYPÓLITO, Á. (orgs.). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas nas redes e escolas públicas de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS)**. Editora do CCTA: João Pessoa, 2021. 321 p.

SILVA, M.; CARVALHO, M. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades & Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.03, p. 27-39, 2022.

SILVA, R.; QUEIROZ, L. (orgs.). **Multimodalidade e Discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 380 p.

SILVA, R. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. *In: SILVA, R.; QUEIROZ, L. (orgs.). Multimodalidade e Discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, T. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 25 maio 2022.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas do ensino superior. SP: Cortez, 2003. 200 p.

SOLANO, C. As políticas educacionais gerencialistas e o PDE-Escola. *In: RODRIGUES, R. (org.) Educação Escolar no século XXI*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013. p.79-97.

SOMBRA, G. J. R. G. **As contribuições das avaliações diagnósticas da rede municipal de Fortaleza**: um estudo de caso a partir da visão dos/das professores/as do 5º ano do ensino fundamental 1 - Redenção, 2022.176 f: il. Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

SOUSA, L.; BRAGA, A. Testes educacionais em larga escala: aspectos políticos, pedagógicos e metodológicos. *Educação & Linguagem*, São Paulo, ano 7, n. 2, p. 01-11, jun. 2020.

SOUSA, N. **A pedagogia dos Multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: um estudo da arquitetura bakhtiniana do componente Língua Portuguesa. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O_N%C3%81GILA-OLIVEIRA-DE-SOUSA.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

SOUZA, G. **Avaliação emancipatória e gestão democrática na escola pública**. Editora Appris, 2017. 199 p.

SOUZA, L. de; BORTOLUZZI, V.; ALVES, M. Os Multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens. *Ensino & pesquisa*, União da Vitória - Paraná, p. 98-112, 2019.

SOUZA PAIN, R. de. A educação decolonial e avaliação escolar. *Cadernos de estudos culturais*, UFMS, v. 1, n. 21, p. 105-118, 2019.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 240 p.

SUDBRACK, E. M.; FONSECA, D. M. R. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**. UFPR, v. 15, n. 02. Janeiro de 2021.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 25 maio 2022.

TOLEDO, Á. (Org.). **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador: EDUFBA, 2021. 288 p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Cortez, 6ªed. 280p., 2007. p. 125-193.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VELOSO, L. da S. **Os efeitos retroativos do exame nacional do ensino médio e de outros exames externos em uma escola pública estadual**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2018.

WELTER, C. B. **Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016. 231f.