UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA SIMÕES

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-LINGUÍSTICO DO TRABALHO COM O CAMPO JORNALÍSTICO PROPOSTO NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (6º A 9º ANO)

CAMPINAS,
2021

PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA SIMÕES

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-LINGUÍSTICO DO TRABALHO COM O CAMPO JORNALÍSTICO PROPOSTO NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (6º A 9º ANO)

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pelo aluno Pedro Henrique de Oliveira Simões e orientada pela Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

CAMPINAS,
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

Si51p

Simões, Pedro Henrique de Oliveira, 1992-
O projeto político-pedagógico-linguístico do trabalho com o campo jornalístico proposto no componente de língua portuguesa da base nacional comum curricular (6º a 9º ano) / Pedro Henrique de Oliveira Simões. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Márcia Rodrigues de Souza Mendonça.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Política de educação linguística. 2. Campo jornalístico. 3. Componente de língua portuguesa. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The political-pedagogical-linguistic project for working with the journalistic field proposed in the portuguese language component of the common national curricular base (6th to 9th grades)
Palavras-chave em inglês:
Language education policy
Journalistic field
Portuguese language component
Common National Curricular Base
Área de concentração: Linguagem e Educação
Titulação: Mestre em Linguística Aplicada
Banca examinadora:
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça [Orientador]
Rosângela Hammes Rodrigues
Jacqueline Peixoto Barbosa
Data de defesa: 28-09-2021
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0003-1822-2894
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/0063167341840920

UNICAMP

BANCA EXAMINADORA:

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Jacqueline Peixoto Barbosa

Rosângela Hammes Rodrigues

IEL/UNICAMP
2021

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

Para mainha e para todos que, como ela, ecoam amor.

AGRADECIMENTOS

A meus familiares, minha essencial casca para o mundo.

Aos amigos de Recife e Arcoverde, com os quais aprendo a ser melhor; e aos amigos de Campinas e São Paulo, com os quais fui feliz longe de casa.

A minha orientadora, Márcia, pela paciência e profissionalismo. Sempre muito obrigado, por tudo!

À banca de qualificação, Clecio Bunzen e Jacqueline Barbosa, pelas contribuições.

À banca de defesa, Rosângela Hammes Rodrigues e Jacqueline Barbosa, pelas contribuições.

Da UFPE, às professoras Lívia, Cristina, Gláucia, Suzana, Medi, Beth, Karina, Angela, Doris, por despertarem minhas paixões pela pesquisa de língua e do ensino de língua.

Agradeço, também, a Clécio, de quem recebi o apoio necessário para a decisão de realizar a seleção de mestrado da Unicamp.

Às professoras da Unicamp: Raquel, Jacqueline, Roxane, Cynthia, Márcia – há muito dos ensinamentos de cada uma de vocês nesta pesquisa.

A meus ex-alunos da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Serra Talhada-PE) e aos (ex-)alunos da Escola Arco-Íris (Recife-PE), por me ensinarem que educação é troca constante de energias e afetos. Com vocês eu entendo que o lugar de professor é aquele que desejo ocupar.

A meus colegas professores e demais funcionários da Escola Arco-Íris.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos que lutam por uma sociedade em que a liberdade e a dignidade seja para todos.

Ao que está na natureza, nosso Deus, que não tem governo e nunca terá.

RESUMO

Nesta dissertação, analisamos projeto político-pedagógico-linguístico do trabalho com o campo jornalístico proposto no Componente de Língua Portuguesa (CLP) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). A BNCC foi produzida em contexto de crise política e econômica no país, instituindo-se numa transição de governos – do Governo Dilma Rousseff (2011-2016) para o Governo Michel Temer (2016-2018) –, que operaram diretamente sobre a elaboração do texto. Entendemos que a BNCC é, através do CLP, uma Política de Educação Linguística (PEL), cf. Bagno e Rangel (2005); e que, por isso, é uma força do Estado que incide sobre a pedagogia de língua (cf. SIMÕES, 2006; GERALDI, 2010, 1997a, 1997b, 1996) e letramentos (STREET, 2014; BUCKINGHAM, 2003; KELLNER; SHARE, 2005) instituída na cultura escolar (cf. JULIA, 2001; PETITAT, 1994). A fim de alcançar seus objetivos pedagógicos, o CLP da BNCC é composto por Campos de Atuação, dentre os quais se situa o Campo Jornalístico-Midiático, fundamentalmente centrado no texto jornalístico materialmente expresso em língua de prestígio (CAVALCANTI, 2013); e em letramentos midiáticos (BUCKINGHAM, 2003) sob a força do letramento único (STREET; STREET, J., 2014). Ao situarmos nosso objeto de pesquisa em torno do CJM entendemos que a BNCC relaciona este campo com a comunicação social instituída na esfera pública brasileira, marcada por oligopolização e contradições entre interesses públicos e privados (FONSECA, 2004). Diante disso, entendemos que as contradições da esfera pública e sua escolarização no seio normativo da escola e do ensino de Português (GERALDI, 2010) precisam ser criticamente problematizadas, no sentido de se denunciar possíveis movimentos reprodutores de desigualdades e injustiças. Adotando a perspectiva indisciplinar e crítica de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), interpretamos, no CLP-BNCC, o projeto político-pedagógico-linguístico do trabalho com o campo jornalístico para o ensino de Português. Usamos o método sociológico de análise (cf. VOLÓCHINOV, 2017), em diálogo com uma perspectiva ético-cultural de linguagem (BAKHTIN, 2015), mobilizando centralmente categorias éticas, políticas e ideológicas (BAKHTIN, 1997, 2010, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; STREET, 2014; MILROY, 2011; SIMÕES, 2006). A interpretação dos dados leva-nos a alguns resultados, que apontam para a instituição de uma autonomia do texto jornalístico e dos letramentos midiáticos em relação a uma formação para participação social e desenvolvimento de cidadania; o debate superficial de Educação de Mídia; a manutenção do espírito pedagógico normativo de diálogo com a herança cultural-linguística em torno de língua de prestígio e letramento único; a pacificação da participação em letramentos da mídia jornalística na esfera pública. Assim, defendemos uma PEL, em torno do trabalho pedagógico com o campo jornalístico, de compromisso com o aluno, sua língua (seu discurso e ideologia) e seu lugar de comunicador social; o que envolve, a nosso ver, a definição de uma outra ética para o ensino de Português, e uma perspectiva de letramentos midiáticos críticos.

Palavras-chave: Política de Educação Linguística. Campo jornalístico. Componente de Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

In this dissertation, we analyze the political-pedagogical-linguistic project for working with the journalistic field proposed in the Portuguese Language Component (PLC) of the Common National Curricular Base (CNCB) in the final years of elementary school (6th to 9th grades). The BNCC was produced in a context of political and economic crisis in the country, instituted in a transition of governments - from the Dilma Rousseff Government (2011-2016) to the Michel Temer Government (2016-2018) -, which operated directly on the elaboration of the text. We understand that the CNCB is, through the PLC, a Language Education Policy (LEP), cf. Bagno and Rangel (2005); and that, therefore, it is a force of the state that focuses on the pedagogy of language (cf. SIMÕES, 2006; GERALDI, 2010, 1997a, 1997b, 1996) and literacies (STREET, 2014; BUCKINGHAM, 2003; KELLNER; SHARE, 2005) instituted in school culture (cf. JULIA, 2001; PETITAT, 1994). To achieve its pedagogical goals, the PLC of the CNCB is composed of Fields of Performance, among which is the Journalistic-Media Field (JMF), fundamentally centered on the journalistic text materially expressed in prestigious language (CAVALCANTI, 2013); and on media literacies (BUCKINGHAM, 2003) under the strength of a singular literacy (STREET; STREET, J., 2014). By situating our research object around the JMF we understand that the CNCB relates this field to the social communication instituted in the Brazilian public sphere, marked by oligopolization and contradictions between public and private interests (FONSECA, 2004). Therefore, we understand that the contradictions of the public sphere and its schooling in the normative bosom of the school and the teaching of Portuguese (GERALDI, 2010) need to be critically problematized, to denounce possible movements that reproduce inequalities and injustices. Adopting the undisciplinary and critical perspective of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), we interpret, in the PLC-CNCB, the political-pedagogical-linguistic project of the work with the journalistic field for the teaching of Portuguese. We use the sociological method of analysis (cf. VOLÓCHINOV, 2017), in dialogue with an ethical-cultural perspective of language (BAKHTIN, 2015), centrally mobilizing ethical, political, and ideological categories (BAKHTIN, 1997, 2010, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; STREET, 2014; MILROY, 2011; SIMÕES, 2006). The interpretation of the data leads us to some results, which point to the institution of an autonomy of the journalistic text and media literacies in relation to an education for social participation and citizenship development; the superficial debate of Media Education; the maintenance of the normative pedagogical spirit of dialogue with the cultural-linguistic heritage around prestigious language and singular literacy; the pacification of participation in news media literacies in the public sphere. Thus, we advocate an LEP, around the pedagogical work with the journalistic field, of commitment to the student, his language (his discourse and ideology), and his place as a social communicator, which involves, in our view, the definition of another ethic for the teaching of Portuguese, and a perspective of critical media literacy.

Keywords: Language Education Policy. Journalistic field. Portuguese Language Component. Common National Curricular Base.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimento normativo de interação com a herança cultural

Quadro 2 – Categorias da primeira etapa de análise

Quadro 3 – Categorias da segunda etapa de análise

Quadro 4 – Categorias da terceira etapa de análise

Quadro 5 – Objetos de conhecimento em relação ao trabalho didático com o texto jornalístico

Quadro 6 – Temas das habilidades de leitura do texto jornalístico

Quadro 7 – Síntese das ações para a formação do leitor e da leitura do texto jornalístico

Quadro 8 – Temas das habilidades de produção do texto jornalístico

Quadro 9 – Síntese das ações para a formação do leitor e da leitura do texto jornalístico

Quadro 10 – Movimento normativo de interação com a herança cultural (segunda versão)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sequências de objetos de conhecimento das etapas de ensino de leitura do texto jornalístico

Tabela 2 – Objetos de ensino de leitura do texto jornalístico e seus gêneros

Tabela 3 – Sequências de objetos de conhecimento das etapas de produção do texto jornalístico

Tabela 4 – Objetos de ensino de produção do texto jornalístico e seus gêneros

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 13

I. O contexto social mais amplo de produção da BNCC 18

II. Estudo crítico e in(ter)disciplinar na Linguística Aplicada e a questão ética na pesquisa científica 21

Capítulo 1 – Ensino-aprendizagem de Português no Brasil: história, ciência, cultura e ideologia 29

1.1 Perspectivas de ensino-aprendizagem de Português no Brasil 29

1.2 Texto, letramento e oralidade no ensino de Português 34

1.3 Da gramática ao gênero: o espírito normativo do ensino de Português 40

1.4 Deveres e responsabilidades do professor de Português 45

1.5 A BNCC como PEL e em perspectiva crítica 56

Capítulo 2 – O campo jornalístico: da formação histórica à entrada no ensino de Português 59

2.1 A formação sócio-histórica da mídia na modernidade 59

2.2 Mídia jornalística (no Brasil): discurso e gêneros como produtos de mercado e poder 63

2.3 Mídia e educação: do protecionismo à preparação 68

2.4 Letramentos midiáticos e texto jornalístico no ensino de Português 74

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa 88

3.1 *Corpus*, objeto, objetivos e percurso metodológico da pesquisa 88

3.2 Justificativa da pesquisa 94

Capítulo 4 – O campo jornalístico no CLP (6º a 9º ano) da BNCC: projeto político-pedagógico-linguístico 96

4.1 O lugar do campo jornalístico, seu texto e seus letramentos no CLP 96

4.1.1 O texto jornalístico como expressão de língua de prestígio e de letramento único 96

4.1.2 Autorização linguística e letrada da escolarização do texto jornalístico 100

4.1.3 Os gêneros jornalísticos para leitura e produção de texto 101

4.1.4 Texto jornalístico e escolarização de ideologia, discurso e língua 102

4.2 Objetivos, objetos e fundamentos metodológicos do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português 106

4.2.1 Os objetivos pedagógicos mais amplos e particulares ao CLP para o trabalho com o campo jornalístico 106

4.2.2 Autonomia do texto jornalístico e dos letramentos midiáticos 110

4.2.3 Os objetos e habilidades de ensino de leitura e produção do texto jornalístico 117
4.2.4 Fundamentos metodológicos do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português 133
4.2.4.1 O tratamento didático de objetos de ensino de leitura do texto jornalístico ... 133
4.2.4.2 O tratamento didático de objetos de ensino de produção do texto jornalístico136
4.2.5 O privilégio do já sabido no diálogo com a herança cultural-linguística 139
4.3 A centralidade no aluno, sua língua e seu lugar na sociedade: por outra ética ... 143
4.3.1 Educação crítica de língua (e de mídia) a partir do Componente de Língua Portuguesa 146
4.3.2 A presença crítica do texto jornalístico no Componente de Língua Portuguesa151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 156

REFERÊNCIAS 162

Anexos 171
Anexo 1: Tópicos Ensino Fundamental, Área de Linguagens, Componente de Língua Portuguesa 171
Anexo 2: Tópicos Leitura e Produção de Texto..... 176
Anexo 3: Tópicos Oralidade Análise Linguística/Semiótica 178
Anexo 4: Tópicos Campos de atuação e Anos finais de Língua Portuguesa..... 180
Anexo 5: Tabelas de habilidades em relação a objetos de conhecimento..... 184
Anexo 6: Percursos para o trabalho pedagógico com a leitura do texto jornalístico .. 195
Anexo 7: Percursos para o trabalho pedagógico com a produção do texto jornalístico207

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta dissertação,[1] tomando o Componente de Língua Portuguesa[2] (CLP) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do ensino fundamental, analisamos o projeto político-pedagógico-linguístico em torno do trabalho didático com o campo jornalístico. Realizamos um estudo em Linguística Aplicada (LA) in(ter)disciplinar e crítica (MOITA LOPES, 2013, 2006; SIGNORINI, 1998). A justificativa pela escolha do *corpus* da pesquisa é o fato de a BNCC ser a primeira base para a constituição de currículos na educação nacional, prevista na Constituição de 1988. A BNCC foi confeccionada a partir de 2016, no Governo Dilma Rousseff (2011-2016), e publicada em 2018, no Governo Michel Temer. Neste processo, a BNCC esteve atravessada por um contexto social mais amplo de crise econômica e política no Brasil, envolvendo a instituição de um Golpe de Estado e de mudança de forças ideológicas no Governo do Brasil.

Em sua condição de base curricular nacional, a BNCC é, através, particularmente, do CLP, uma Política de Educação Linguística (PEL), cf. Bagno e Rangel (2005). O documento opera no sentindo da escolarização de línguas e letramentos, apresentando tensões com documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos 3º e 4º ciclos, de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). A produção de língua e os letramentos da mídia jornalística aparecem inscritos no Campo Jornalístico-Midiático (CJM), do CLP, devendo nortear o professor de Português no trabalho, sobretudo, com o texto jornalístico – mas também, e em menor escala, com textos publicitários e de “culturas juvenis”.

Pressupomos que o processo de escolarização de língua e letramento nas sociedades modernas e modernamente recentes (SOUSA SANTOS, 2008; LAGARES, 2011; GUIMARÃES, 2002; RAJAGOPALAN, 2013; STREET; STREET, J., 2014) está atravessado por questões éticas, políticas e ideológicas, em torno da representação de uma determinada língua social como língua de prestígio para fins

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[2] Daqui em diante, usamos, eventualmente, no lugar de “CLP”, as expressões “ensino de Português”, “ensino de língua (portuguesa)”, “pedagogia de língua (portuguesa)”, para fazer referência ao componente pedagógico de forma mais ampla; considerando-se, ademais, que tal componente foi denominado de outras formas ao longo do tempo: *Comunicação e Expressão*, *Língua Nacional* etc.

de reconhecimento e reafirmação através de textos, de gêneros discursivos de campos ideológicos diversos; e de um determinado letramento, de realidade “única”, também para fins de afirmação, legitimação. Isto porque os Estados nacionais tais como os conhecemos, constituídos sobretudo a partir do século XVIII (THOMPSON, 1998), operam planejamentos e políticas linguísticas; e políticas de educação linguística, no sentido de construir determinada sociedade, falante e letrada, capaz de participar, cotidianamente, de um movimento de unificação cultural-linguística, para fins de domínio e controle social; estabelecendo uma hierarquia de falares (GUIMARÃES, 2002) e de letramentos (STREET, 2014) sobretudo a partir da instituição escolar, no processo de fabricação social pressuposto à escola (PETITAT, 1994).

Neste sentido, entendemos que o trabalho didático com o campo jornalístico – seu texto e seus letramentos – no CLP deve problematizado por uma perspectiva político-pedagógico-linguística, em que se questione o lugar de tal campo na condição de seus gêneros serem objetos de representação da língua de prestígio do Português e do letramento único/alfabético no contexto político e ideológico da escola no interior de um Estado-Nação, como o Brasil.

Entendemos que nosso objeto de estudo, portanto, é atravessado por questões éticas, políticas e ideológicas, que visam operar sobre a formação de indivíduos e de culturas linguísticas e de práticas e eventos de letramentos, alcançando estes ou aqueles objetivos pedagógicos escolares mais amplos e mais restritos ao CLP. Consideramos, ademais, que o trabalho pedagógico com o campo jornalístico diálogo, fronteira ideológica (cf. VOLÓCHINOV, 2017), com a realidade social para além da escola, em relação aos letramentos da mídia jornalística, na medida em que o professor medeia a relação do aluno com a herança cultural-linguística na qual estão inseridos os gêneros jornalísticos produzidos na esfera pública (cf. FONSECA, 2004). Assim, quando determinados textos e letramentos são escolarizados, a partir destes ou daqueles gêneros jornalísticos, se está recortando a produção de linguagem da sociedade para que ela seja instituída como um conjunto de conhecimentos, saberes, atividades, práticas, gêneros, seres e deveres linguísticos (RAJAGOPALAN, 2011) com o qual e a partir do qual o professor deve operar para formar indivíduos falantes do Português de prestígio e participantes ativos de determinados eventos e práticas de leitura e produção de texto.

Por isso, não entendemos que o trabalho didático com o campo jornalístico resulta, tão somente, de uma compreensão de que é preciso operar didaticamente com textos, gêneros e letramentos significativamente presentes nas práticas sociais (SOARES, 2002; BRASIL, 1998), dentre os quais os gêneros jornalísticos e os letramentos da mídia jornalística. Mas defendemos, sim, que tal trabalho didático está implicado a um processo mais amplo de escolarização de língua e letramento facultado à existência de um estado nacional e suas estruturas sociais. Isto de modo que o recorte de linguagem, da sociedade para além da escola, realizado para fins didáticos é um gesto ético, político e ideológico.

Assim, o objetivo-geral da pesquisa é interpretar como se constitui o projeto político-pedagógico-linguístico do trabalho com o campo jornalístico proposto para o ensino de Português na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Os objetivos específicos são:

I. Compreender a caracterização e o lugar do campo jornalístico, seu texto, gêneros e letramentos, no CLP da BNCC.
II. Compreender os objetivos, objetos e fundamentos metodológicos do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português.
III. Interpretar as questões éticas, políticas e ideológicas em torno de língua e letramento do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português.

Para alcançar esses objetivos, adotamos um método materialista-histórico de análise, que perspectiva o enunciado da BNCC como acontecimento tecido e emaranhado a uma historicidade; portanto, em meio a diálogos (divisões, acordos, polêmicas, consensos, dissensos) – cf. Volóchinov (2017), Bakhtin (2017). Assim, colocamos o texto da BNCC em relação de diálogo com os PCN; no sentido de compreender de que forma a BNCC se institui na história de um processo mais amplo de escolarização de texto/língua e letramentos de mídia (BUCKNGHAM, 2003) na medida em que projeta uma pedagogia de língua portuguesa e de letramentos. Com isso, é possível situar o *plantado* a que se direciona a BNCC para o devir da sala de aula a partir de um *dado* e sua historicidade, nos termos histórico-antropológicos de Bakhtin (1997).

A partir de uma perspectiva crítica e indisciplinar de análise, defendemos outra orientação ética para o trabalho do professor em relação a leitura e produção

de mídia e texto jornalístico, pautada em movimento que, ao invés da *reflexão determinada*, se desenvolve à *determinação reflexiva* (ZIZEK, 2008) dos alunos; de modo que a palavra do aluno, sua notícia, sua opinião, sua ironia, sua crítica, sua língua, e seu lugar de comunicador social é que estejam na centralidade do compromisso do professor em seu ato ético responsável de ensinar língua portuguesa, sobretudo no sentido de não se contentar e se limitar ao reconhecimento da realidade de comunicação social como processo dado e que deve ser tão somente reafirmado (KELLNER; SHARE, 2008); mas de performar para que o aluno desenvolva consciência ética, responsável, de dever em relação ao que diz e para quem diz, em processos mais amplos de reconhecimento da própria palavra, de assumir sua língua, seu fato ou opinião, em relação a estes ou aqueles problemas e complexidades que atravessam sua vida e a de sua coletividade, de seu entorno, tomando-se a palavra da imprensa, das empresas jornalísticas, como herança cultural para com a qual construir diálogo, tensão, polêmica na elaboração da própria língua/palavra e de seu próprio lugar na comunicação social de um estado nacional.

Os fundamentos indisciplinares da pesquisa (MOITA LOPES, 2006), na medida em que assumem compromisso não com o reconhecimento desta ou daquela teoria para fins de averiguação de um contexto de aplicação, mas com a realidade social em que se encontram as pessoas e suas línguas e discursos, dentre as quais os professores e alunos e discursos didáticos do ensino de Português; mais nos interessa entender aquilo que se visa escolarizar na condição de se colocar para o diálogo com professores, produtores de material didático etc. enquanto discurso de autoridade (cf. BAKHTIN, 2015); particularmente quanto à relação do aluno com texto jornalístico e letramentos midiáticos. Neste sentido, os pontos de vista teóricos e metodológicos dos quais partimos e aos quais recorremos no caminhar da pesquisa são concebidos conforme o *dever ser* que se apresenta no diálogo entre o pesquisador, performance de seu ato ético responsável;[3] e seu objeto de estudo, também expressão de um ato ético responsável, porque cultura, porque palavra. O

[3] Explicamos as categorias de *performance* e *de ato ético responsável* mais adiante. Por ora, devemos entender que o ato ético é uma performance expressa pelo eu, na relação com o outro, implicando responsabilidade e dever ser de uma consciência de orientação moral materializada e historicamente constituída no aqui e agora do acontecimento do ser (cf. BAKHTIN, 1997). Em função de consciência de orientação moral, e vice-versa, o ato performado pelo ser humano é sempre ético, no sentido de ser sempre um ato responsável, do qual o indivíduo não pode se abstrair.

dever ser do pesquisador apresenta como norte ideológico a posição de que a sociedade em que vivemos, na qual está instituída a escola brasileira, particularmente a pública, é estruturada e estruturante de racismo e desigualdade social e de gênero, especificamente no que concerne a possibilidades de participação de determinados indivíduos/corpos nestes ou naqueles lugares de produção e consumo destes ou daqueles textos (letrados) – já que nem tudo se pode dizer e nem a todos se estão reservados lugares de dizer (cf. VAN DIJK, 2010). Com isso, o ato ético do pesquisador, em perspectiva crítica, é denunciar formas de reprodução de injustiça, violência, abuso, manipulação, naturalização de desigualdades (cf. VAN DIJK, 2010) que podem estar instituídas no horizonte de valores e ideologias projetado para a sala de aula do CLP pela BNCC.

Na performance de nosso ato ético de pesquisador da LA crítica, recorremos a fundamentos teórico-metodológicos interdisciplinares em torno de (educação de) língua(gem) e letramentos (midiáticos); fundamentos de uma *ética* e de uma *política da língua(gem)* (cf. BAKHTIN, 1997, 2015, 2010; RAJAGOPALAN, 2003; GUIMARÃES, 2002) e *do ensino de língua(gem)* (cf. GERALDI, 2010, 1997a, 1997b, 1996; BAGNO; RANGEL, 2005; SIMÕES, 2006); de uma *política e pedagogia de letramentos sociais* (cf. STREET, 2014; STREET; STREET, J., 2014) e *de (letramentos de) mídia* (KELLNER; SHARE, 2003); e fundamentos, ainda, de uma *história e cultura escolares* (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; PETITAT, 1994). Tomamos por base, também, fundamentos materialista-históricos de análise da palavra/discurso (VOLÓCHINOV, 2017), a partir dos quais é possível situar a materialidade do *corpus* em relação à materialidade da vivência das salas de aula de língua portuguesa, sob o ato ético mediador-formador linguístico e letrado(-midiático) do professor. A partir desses princípios, de uma *análise socioideológica do discurso* (VOLÓCHINOV, 2017), mobilizamos categorias *ético-culturais* de análise (BAKHTIN, 1997), com as quais situamos, criticamente, o ato responsável cuja performance materializa e concretiza o discurso da BNCC, no interior de uma historicidade de escolarização de línguas e letramentos, em relação, particularmente, ao *texto jornalístico* instituído como expressão de *língua de prestígio* no Brasil; e aos *letramentos midiáticos* instituídos como expressões de *comunicação social de potencial participativo* no Brasil.

Deve-se esperar, desta dissertação, um texto científico fundamentalmente político, militante, crítico e utópico. Porque as utopias, como lembra Eduardo Galeano, é que não nos permite parar.

A dissertação é composta de 4 capítulos, sendo dois temáticos, preenchidos de discussões teóricas que revelam os percursos interdisciplinares trilhados; um de metodologia; e um de análise.

I. O contexto social mais amplo de produção da BNCC

A BNCC foi produzida em meio a uma crise política que incorreu no rompimento do acordo expresso pela Constituição de 1988, no sentido de que as forças sociais que perderam o processo eleitoral democrático de 2014, sob a frente do candidato Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB); ocuparam as ruas das grandes cidades do país, já no início de 2015, para demonstrar sua insatisfação com a derrota de seu candidato para a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, do Partidos dos Trabalhadores (PT), primeira mulher conduzida para o cargo no Brasil. Com tal movimento das forças sociais perdedoras, que questionaram o processo eleitoral ele mesmo, colocando em xeque as instituições democráticas brasileiras; institui-se uma atitude golpista na ambientação política do país, marcada pelos já exaltados ânimos e afetos políticos em nível nacional desde pelo menos 2013, fundamentalmente após a deflagração da Operação Lava Jato, comandada pelo então juiz federal Sergio Moro; e pelas jornadas de junho daquele ano.

Esse movimento golpista é recorrente na cultura política brasileira, em função da existência de um país fraturado, como lê Vladimir Safatle (2021); dominado por oligarquias antipopulares que exercem seu poder a partir de uma perspectiva de narrativa totalizadora de Sérgio Buarque de Holanda, conforme critica Jessé de Souza (2019), que atravessa também, continua o autor, o próprio campo político de forças populares, da esquerda.

É em meio à instituição de atitude golpista por parte de forças sociais antipopulares que a BNCC é produzida como política educacional do estado nacional do Brasil. Isso ocorre de maneira que o texto da base sofreu mudanças significativas na transição do Governo Dilma para o Governo de Michel Temer, do

Partido da Movimento Democrático Brasil (PMDB), aquele que sucedeu a presidenta após o golpe. Tais mudanças foram capitaneadas mais especificamente pelo então Ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho, do Democratas (DEM); que operou sobre a correlação de forças no Conselho Nacional de Educação (CNE), cf. Aguiar (2018); instituindo mudanças de objetivos e perspectivas de ensino e aprendizagem, mais íntima a interesses de políticas neoliberais, como ainda entende Aguiar (2018). Segundo Borges (2020), essas políticas se atravessam à BNCC em movimento de retorno aos princípios que constituíram os PCN, já que estes foram confeccionados em contexto de política neoliberal no âmbito do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB.

Algo que muito bem representa a perspectiva de sociedade e de educação de políticas neoliberais é expresso em enunciado da seção de Apresentação da BNCC, em que o Ministro da Educação, Rosseli Soares da Silva (2018) – sucessor de Mendonça Filho (DEM), entende que, embora a BNCC por si não vá encerrar a desigualdade social, o documento “é essencial para que a mudança tenha início” (BRASIL, 2018, p. 5). Isto pelo fato de que os documentos terão ampla influência sobre a educação nacional, conforme explica o ministro. Delega-se, com isso, à aplicação da BNCC um meio essencial de se promover mudança social, num país cuja história é a conjunção de muitos conflitos que geraram e geram cotidianamente injustiças sociais.

A situação social de nosso país e sua expressão enquanto sujeito de si nas relações internacionais e em sua capacidade de defesa são realidades que exigem pulso de mudança, olhar revolucionário, vontade de se fazer justiça e uma ética da solidariedade e do diálogo.

Uma política educacional deve pensar a formação de sujeitos com senso ético de responsabilidade que têm com o mundo, no aqui e agora; no sentido de desenvolver uma consciência social capaz de situar o bem comum como centro de gravidade de ações e forças, na acepção política de Volóchinov (2017).

Isto inclusive em relação a política (d)e pedagogia de língua, letramentos; aos textos (consequentemente: enunciados, discursos, gêneros), leituras e produções que são escolarizados; e às perspectivas e proposições de ensino e aprendizagem aí adotadas.

Politicamente bem situados, entendendo que a ciência é realizada por pessoas e suas histórias de vida; pelas condições sociais em que se encontram; defendemos que a BNCC e a manutenção da política educacional neoliberal da década de 1990, ali expressa nos PCN, insere-se numa historicidade, particularmente de PEL, que operam contradições entre o trabalho pedagógico que se propõe e a construção de uma sociedade linguística e letrada, marcada por um lugar pacificado e livre de disputas garantido, especificamente, ao texto jornalístico e aos letramentos midiáticos – elementos que constituem o CJM.

Evidenciamos essas questões quando, dos pontos de vista ético, político e ideológico, expressamos como a BNCC caracteriza e concebe o lugar do campo jornalístico no CLP; concebe objetos, objetivos e princípios metodológicos; e, com isso, situando a herança cultural, de que fazem parte o texto jornalístico e os letramentos midiáticos, como objetos de reconhecimento e afirmação, sem se questionar as condições sociais e econômicas de produção e consumo de tais objetos.

Tomando a perspectiva proposta por Geraldi (2010) em relação a outro movimento de interação com a herança cultural, em que o compromisso do professor é com o dizer do aluno, sua palavra; e, indo além do autor, quando trazemos sobretudo a questão ética e político-linguística (cf. MILROY, 2011; RAJAGOPALAN, 2011) para o debate; defendemos que uma PEL deve pensar pedagogias de línguas e de letramentos em que as forças operadas pela atividade pedagógica terão o aluno, sua língua e seu lugar de comunicador social como objetos com os quais construir compromisso – de modo que os textos, leituras e produções textuais sejam escolarizados para fins de polêmica e questionamentos. Isto, ademais, se considerarmos que a complexa e desumana situação social do Brasil está ligada, também, à existência de uma esfera pública oligárquica, sendo esta esfera uma das principais instituições atuantes no cotidiano processo de unificação cultural(-linguística) de um estado nacional como o Brasil (FONSECA, 2004; THOMPSON, 1998).

II. Estudo crítico e in(ter)disciplinar na Linguística Aplicada e a questão ética na pesquisa científica

Tradicionalmente, como projeto de sociedade positivista, as ciências humanas modernas relegam aos atos/atividades humanos o lugar de objeto passível de determinação mediante a (re)afirmação de aparelhos conceituais e metodológicos de referência (SIGNORINI, 1998), em gestos de pesquisa regulados pelas forças da lógica disciplinar do conhecimento. O lugar do objeto, neste sentido, já está dado no interior do bordado de fronteiras disciplinares, tecidas para fins de legitimação da lógica de produção de aparelhos reaplicáveis a diferentes contextos de análise. As atividades humanas são constituídas nas diferentes tensões, diálogos, marcados por consensos e dissensos; adesões e polêmicas, constantemente operadas pelos indivíduos em sociedade; e cujos acontecimentos conferem à historicidade das práticas sociais movimentos contínuos de reacomodação. É sobretudo por este motivo que somos constantemente regulados nas relações de poder; para que nossas tensões estejam (re)orientadas, o máximo das vezes, através da ação de forças centrípetas e centrífugas, a produzir estes ou aqueles acordos, consensos, polêmicas etc. Com base na teoria marxista da linguagem de Volóchinov (2017), entendemos que as forças de regulação são operadas nos diferentes campos ideológicos, ideologias, superestruturas: arte, ciência, religião, ética, política – acrescentamos, educação e mídia. O discurso da neutralidade científica funciona como força centrípeta, com o objetivo de operar representações sociais da ciência enquanto *locus* da verdade única. Na ótica do primado da objetividade, a legitimidade do conhecimento científico é situada na produção de generalizações, “fatos científicos”, sem considerar, por assim dizer, a condição de mudança da historicidade das práticas sociais; sem considerar que fatos são construções ideológicas e que aquilo que nos atos/atividades humanos pode ser reconhecido como repetível não ocorre senão por disputas e tensões. Não há lugar, na ciência puramente objetiva e de atitude neutra, para os sujeitos reais; para suas singularidades complexas e também a complexidade de suas formas de coletivização; mas é dada vazão à importância de reafirmação do já sabido, através das lentes compartimentalizadas em disciplinas, áreas de estudo, “igrejas teóricas”, como ironiza Moita Lopes (2006).

No campo in(ter)disciplinar (cf. MOITA LOPES, 1998, 2006) de estudos da LA, cuja origem remete à aplicação de conceitos e métodos da Linguística moderna em contextos reais, particularmente no ensino de línguas; tem-se reconhecido, há um bom tempo, a condição complexa das atividades humanas; e, por isso, procurado defender uma política de fazer-científico não orientada pelo apagamento da singularidade destas atividades mediante tão somente aplicação de aparelhos de referência. Esta perspectiva de LA se reelabora na compreensão de que, podemos dizer em termos bakhtinianos, os contextos reais são acontecimentos únicos, nos fluxos de trabalhos, dialógicos, da ética, o que pressupõe a concepção dos objetos como fenômenos híbridos, não residuais (SIGNORINI, 1998). Porque são éticos, os acontecimentos se dão nas diferentes estratificações da axiologia; estão inscritos na complexidade da história, das relações sociopolíticas, da economia, da cultura, das linguagens; não ora numa ou noutra dimensão isolada, passível de inteligibilidade tão somente de estatuto disciplinar. Busca-se, assim, gestos indisciplinares para a pesquisa em LA: "uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experenciam" (MOITA LOPES, 2006). Isto envolve colocar em diálogo epistemologias e metodologias que se preocupem em problematizar as práticas sociais reais com contribuições de áreas diversas. No âmbito destes diálogos com a herança cultural (in)disciplinar, entendemos com Signorini (1998) que a LA

> tem-se constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento (SIGNORINI, 1998, p. 100).

Assim sendo, a LA indisciplinar defende que o gesto da pesquisa não deve partir e se esgotar no ponto de vista epistemológico previamente assumido; nem deve funcionar como aglutinador de pontos de vista determinados mecanicamente pelo objeto.

A relação do pesquisador com seu objeto é de respostas em diálogo com respostas, de modo que os pontos de vista se elaboram em relação de alteridade e se dividem politicamente, na performance participativa de um *ato ético responsável*.

No manuscrito *Para uma filosofia do ato*,[4] Bakhtin (1997) apresenta o fundamento ético de sua concepção de *cultura* como a conjunção de três campos constitutivos do agir humano no mundo: vida, arte e ciência. Situado no plano da vida, o ato ético responsável é a expressão da singularidade do indivíduo no mundo; isto é, da sua inalienável condição de ser irrepetível, para cuja existência não há álibi; e por cujo lugar no mundo é inteiramente responsável, na medida em que sua consciência é a todo instante formada no acontecimento aberto da existência enquanto consciência de orientação moral. O ato ético, neste sentido, implica a existência do *outro* como lugar inalienável para a construção do *eu*. Ambos os lugares estão estruturados em uma arquitetônica fundamental concebida em três planos, quais sejam: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim. O lugar do "mim" no primeiro dos planos é também concebido como outro, de modo que a relação do indivíduo consigo é sempre a relação de um eu tomado como outro. É em função da existência desses lugares ontológicos que o ato, a ação, do ser humano é de orientação ética e a consciência é de orientação moral, porque todo ato que constitui a vida, no aqui e agora, é sempre voltado para o outro, implicando, portanto, a existência do outro, afetando-a. O ato ético, entende Bakhtin (1997), ocorre sempre a partir de um corpo performático, que age no mundo, nos planos físico e axiológico.[5] Estes dois planos não existem um sem o outro, mas representam mundos diferentes, de modo que ação/ato do eu em relação ao outro revolve a fronteira de valores que divide as singularidades dos corpos/indivíduos no mundo. Neste sentido, ao afetar o outro na performance de ato ético – inclusive quando o outro está limitado à condição de audiência social de um discurso interior –, o indivíduo afeta no sentido das emoções, ânimos, volições, estruturadores e estruturantes dos valores, das axiologias, das verdades, das crenças que constituem o indivíduo como ser no mundo. O ato ético responsável é a ação, o pensamento, o sentimento, performado pelo eu aqui e a agora e a todo instante na medida em que o eu é participante obrigatório do

[4] Tomado aqui em sua versão espanhola: *Hacia una filosofía del acto ético. De los boradores y otros escritos* (BAKHTIN, 1997). As traduções são de nossa responsabilidade. A escolha por essa versão se dá pelo fato de ter sido produzida diretamente do russo. Ainda não disponibilizamos de uma tradução direta para o português.

[5] Não devemos compreender a performance como uma ação inteiramente livre, já que é sempre situada num mundo social (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015) em que determinados corpos ocupam determinados lugares em estruturas sociais. Isto na relação – em acepções de Volóchinov (2017) – de força/poder da base econômica, onde tudo acontece na expressão da criação humana, com as superestruturas sociais: as instituições do Estado, os campos da mídia jornalística, da escola, dos mercados etc.

acontecimento singular do ser. Este acontecimento, que é sempre aberto em devir, torna o eu um lugar de formação constante na relação com o outro, de modo que o ser está sempre condicionado a esta abertura para a vida – inclusive quando o eu nega ou não vê sentido na sua própria existência. Assim, o ato ético está sempre instituído na condição de vir a ser, de modo que o indivíduo está sempre por agir, exterior ou interiormente. A vida, um dos campos constitutivos da cultura, é, por tudo isso, é um *ato ético complexo* (BAKHTIN, 1997).

Na vida do pesquisador da LA indisciplinar e crítica, dos seus atos éticos responsáveis de fazer ciência, os diálogos com os fios de conhecimento tecidos nas fronteiras disciplinares devem buscar caminhos teórico-metodológicos criativos com os quais se possa produzir inteligibilidades sobre a complexidade interdisciplinar dos fenômenos investigados. Tais caminhos devem, portanto, não reafirmar aparelhos conceituais na procura pela "legitimidade" da lógica tradicional do campo de forças que é a esfera científica. Signorini (1998) afirma:

> Substitui-se [na LA], de certa maneira, um percurso orientado para o reconhecimento e a verificação do que prevê o aparelho conceitual de referência para um percurso orientado para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo (p. 101).

Moita Lopes (2006), por sua vez, entende que

> [...] uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem [...] (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Segundo Sousa Santos (2008), é a partir do século XVI que a ciência moderna e seu modelo de racionalidade encontram suas bases, por via da revolução operada por figuras como Copérnico, Galileu, Kepler, Descartes e Newton. Procurou-se, nesse contexto de mudanças, romper com o então vigente modo aristotélico e medieval de descrever fatos e sobretudo de compreender o mundo e a vida. Da nova compreensão de mundo a que se buscou desenvolver, o pensamento científico vai ser reconduzido a duas formas centrais de diferenças: aquela que reside entre o conhecimento comum produzido nas atividades humanas, o "senso-comum", e o conhecimento científico; e aquela circunscrita entre a passibilidade dos movimentos extensivos da natureza e a possibilidade de domínio desta pelo ser

humano mediante o uso do conhecimento científico. Para este fim, as bases da ciência moderna orientam-se pela observação sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais, encontrando nas ideias matemáticas sua episteme primeira:

> [...] conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir (SOUSA SANTOS, 2008, p. 27-28).

As bases desse fazer-científico procuram fazer de seu trabalho intelectual mecanismo acarretador de leis universais cujo método de produção seja situar a relevância das condições iniciais dos fenômenos tomados para investigação e as relacionar de forma causal. Concebidas as condições e suas relações, pode-se universalizar o resultado. Como ainda diz o autor, a natureza teórica do conhecimento científico remete a um

> conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenómenos. A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado [...] no isolamento das condições iniciais relevantes (por exemplo, no caso da queda dos corpos, a posição inicial e a velocidade do corpo em queda) e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais (SOUSA SANTOS, 2008, p. 29).

O conhecimento comum não pode captar as condições iniciais dos fenômenos, nesta lógica, considerando-se que “a descoberta das leis da natureza assenta no princípio de que a posição absoluta e o tempo absoluto nunca são condições iniciais relevantes” (p. 29); porque não estão dadas, mas precisam ser descobertas com divisão e classificação e, posteriormente, determinação das relações sistemáticas realizadas entre os aspectos delimitados e separados no estabelecimento da relevância das condições iniciais (SOUSA SANTOS, 2008).

Decorreu desse pensamento o caminho trilhado pelas ciências que passaram a se ocupar da sociedade. “Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 32). Na concepção do positivismo do século das luzes “só há duas formas de conhecimento científico — as disciplinas formais da lógica e da matemática/e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 33). Foi precisamente no âmbito das ciências empíricas que

surgiram as ciências sociais modernas; à luz do aparelho epistemológico mecanicista, portanto. É no intento de produzir generalizações, leis universais, que as ciências sociais vão ser indiferentes às atividades humanas, que acontecem em contextos reais. Em busca da desejada objetividade, o conhecimento que se produz no âmbito do pensamento teórico tradicional é alheio aos atos reais e singulares que os sujeitos realizam nas relações sociais. Bakhtin (1997), em PFA, questiona a ética do pensamento teórico, que se orienta por juízos de validez universal, nas ciências, na filosofia, na ética e na estética, afirmando que este pensamento, na medida em que se expressa objetivo, é impenetrável pelos atos reais produzidos pelos sujeitos na vida de fato vivida. “Eu, enquanto ente que realmente pensa e é responsável pelo ato de seu pensamento, não posso encontrar a mim mesmo em um juízo de validez universal. O juízo teoricamente válido é em todos seus momentos impenetrável para minha atividade individual e responsável” (BAKHTIN, 1997, p. 9). Como diz o autor, é do conteúdo semântico de juízo universal, isolado, que se ocupa o pensamento teórico, de maneira que

> o aspecto histórico e individual [das ações humanas] é absolutamente indiferente – seu autor, o tempo, as condições e a unidade moral de sua vida –, posto que este juízo de validez universal se refere à unidade teórica correspondente, e é seu lugar nesta unidade o que determina sua importância exaustivamente (BAKHTIN, 1997, p. 9).

Se assim acontece, é às abstrações e generalizações que o pensamento teórico responde; isto é, a si mesmo. Por esse motivo, o mundo da cognição teórica, na *formação da cultura*, é oposto ao mundo da vida, no qual os seres humanos realizam seus atos éticos responsáveis. O mundo da teoria é o “mundo no qual o ato de nossa atividade se volta objetivo”; o mundo da vida é “o único mundo no qual cremos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos [...] é o mundo em que este ato realmente transcorre e se cumpre por única vez” (BAKHTIN, 1997, p. 8). O filósofo entende que é impossível a integração entre a vida e o teoricismo, pois, na vida, estão os atos irrepetíveis dos seres em seus acontecimentos singulares. Assim, “é impossível qualquer orientação prática de minha vida no mundo teórico, no qual não se pode viver nem atuar responsavelmente; eu não sou necessário nesse mundo, não estou nele por princípio” (BAKHTIN, 1997, p. 16). O mundo teórico “se obtém em uma abstração de princípio com respeito ao feito de meu único ser e de seu sentido ético, é concebido ‘como se eu não houvesse existido’” (p. 16). Se eu

“não posso incluir minha pessoa real e minha vida como um aspecto do mundo de lucubrações da consciência teórica, mundo subtraído do devir de meu ato histórico responsável e individual” (BAKHTIN, 1997, p. 16), é precisamente porque o mundo teórico não é ético. Bakhtin (1997) entende que toda pessoa é um centro de valor único e irrepetível que acontece a todo instante; que está sempre aberto, instituído na historicidade de um dado e plantado; em devir, porvir, de tal modo que a existência não pode ser determinada por categorias de um pensamento universalizante.

Isto não quer dizer, por outro lado, que não exista a possibilidade de o pensamento teórico ser ético. Este pensamento assim o será se der espaço, na leitura do filósofo, à manifestação real do ser. Ou seja, é necessário que a teoria possibilite compreender o mundo dos atos reais, operados pelos indivíduos em suas vivências e processos de subjetivação nas relações interiores e objetivas (VOLÓCHINOV, 2017). Bakhtin (1997) defende que uma filosofia primeira, não indiferente, deve

> analisar o acontecimento do ser tal e como o conhece o ato responsável – ou seja, não o mundo criado pelo ato, senão um mundo em que o ato toma consciência de si mesmo e o que se leva a cabo – não pode gerar conceitos, postulados e leis gerais acerca deste mundo (a pureza teórica e abstrata do ato ético), senão que tão somente pode ser uma descrição, uma fenomenologia do mundo do ato ético (BAKHTIN, 1997, p. 39).

O autor entende ainda:

> A unicidade singular não pode ser concebida, senão que tão somente ser vivida participativamente. Toda a razão teórica é senão um momento da razão prática, ou seja, da razão que vem da orientação moral de um sujeito no acontecimento singular do ser. Este ser não pode definir-se em categorias de uma consciência teórica indiferente, uma vez que se determina mediante as categorias de uma vivência eficientemente participativa da singularidade concreta do mundo (p. 20).

Para Bakhtin (1997), os seres não são entes/objetos cujos movimentos no mundo se dão apenas na ordem do mecânico, do físico, isto porque tais movimentos são produções do acontecimento ético; ou seja, da realização, do evento, sempre em aberto e por vir, do ser. A ética é aqui entendida não apenas como um conjunto de normas e leis dadas sobre atos e comportamentos, mas como o todo das participações humanas singulares e irrepetíveis que são operárias elas mesmas do mundo da vida; envolvendo o trabalho, inclusive, da própria generalização universal

do “mundo da cognição teórica”, das normas, leis etc. Afirmando que a ética se encontra nos atos do acontecimento do ser, Bakhtin (1997, p. 14) entende que “buscar o ato ético real de conhecimento em um conteúdo semântico [de um pensamento teórico] separado dele [do ato] é o mesmo que levantar a si mesmo pelo cabelo”. Afirma ainda o autor que a “concepção teórica não pode oferecer nenhum critério para a vida prática, para a vida do ato ético, *eu não o habito*, e se este ser teórico houvesse sido o único, eu não haveria existido” (p. 17, grifos do autor).

Moita Lopes (2006, p. 21), citando Butler, afirma que no mundo contemporâneo “‘não podemos mais depender de grandes argumentos e ideias transcendentais infalíveis’ [...] precisamos justificá-los, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos, ao pensar alternativas para o futuro”.

Concebida esta pesquisa de mestrado como a expressão de um ato ético responsável, assumimos a posição de que nossa responsabilidade é com o mundo da vida, no qual estão as escolas, sem entornos comunitários, as salas de aula, os professores, os alunos, as palavras oficiais do estado, os livros didáticos, o discurso docente etc., no interior de realidades sociais e políticas mais amplas. Assim, é necessário situar aquilo que se escolariza em termos de língua e letramento, quando se normatiza sobre o trabalho didático com o campo jornalístico; no sentido de compreender o que deve constituir o CLP em termos de formação de leitores e produtores de textos jornalísticos na medida em que o processo de escolarização implica ideologias e culturas para o ensino de performances, atividades, ciências, a partir de representações discursivas sobre língua, texto, gênero, escrita etc.; envolvendo as participações reais dos alunos em seus acontecimentos singulares, nos diálogos, tempos, espaços, cenas e cenários da e para além da escola.

Capítulo 1 – Ensino-aprendizagem de Português no Brasil: história, ciência, cultura e ideologia

Neste capítulo, abordamos o ensino-aprendizagem de Português no Brasil, conforme proposições da Linguística Aplicada e da Linguística; realizamos a historicidade de tal prática pedagógica; e defendemos uma perspectiva crítica de ensino, em relação a pedagogia de língua e letramento.

1.1 Perspectivas de ensino-aprendizagem de Português no Brasil

Em sua denominada "tradição", o ensino de Português encerra suas práticas de leitura em Antologias Literárias, com as quais, ao lado dos fundamentos da Gramática Tradicional (GT),[6] busca-se formar identidades eruditas de sujeitos aristocráticos. A partir da década de 1970, quando as classes populares estão ocupando os bancos escolares e os filhos de famílias burguesas são endereçados a escolas particulares (SOARES, 2002); e quando se desenvolvem contextos epistemológicos para além dos gramatical-normativos, a disciplina institui-se em processos de mudança pelos quais se desencadeiam:

- A entrada de *teorias da Comunicação* no ensino de Português, que passam a conviver com o pensamento gramatical tradicional; a entrada de *gêneros da Comunicação*: notícia, entrevista, propaganda, que passam a conviver com os textos literários; a concepção do *ensino de Redação*;

[6] Aqui concebida como instrumento linguístico normativo e, por isso, prescritivo; *gesto sistematizador* que está em vida (para fins heurísticos e pedagógicos) desde os linguistas-sacerdotes mais antigos (cf. VOLÓCHINOV, 2017); que institui a *gestão in vitro* (CORREA, 2009; CALVET, 2007) do Português concebido como Língua Nacional, legitimado pelo Estado e representado socialmente como referência "única" de fabricação de palavra; de produção de enunciado; "uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos esses usos, mas só daqueles que o próprio gramático considera exemplares ou recomendáveis" (BAGNO, 2012, p. 31). Esta língua idealizada e abstraída em prescrições gramaticais, chamada de Norma Padrão, encontra sua vivência real, concreta, materializada em sociedade, na chamada Norma Culta, ou a gestão *in vivo* do Português legitimado como referência única, sem deixar de marcar distanciamento em relação ao Padrão, já que é uma língua viva e, assim, sofre mudanças cotidianas. Através de políticas e planejamentos linguísticos, "enquanto forma[s] de o Estado agir nacionalmente com seus aparelhos jurídicos" (MARIANI, 2011), é que é possível instituir a língua legítima, na condição de *palavra alheia* (VOLÓCHINOV, 2017), em relação à realidade linguística de um país. Neste sentido, é que, "proceder a ações planejadas sobre a língua, há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais (gestão *in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas (gestão *in vitro*)" (CORREA, 2009; CALVET, 2007).

- A entrada da *Linguística* e da *Linguística Aplicada* no ensino de Português, pelos vieses estruturalista, gerativista, funcional, sociolinguístico, psicolinguístico, linguístico-textual, linguístico-enunciativo, linguístico-discursivo, didático-linguístico e outros; somando-se ao pensamento gramatical e às teorias da Comunicação;
- A chegada, sobretudo pela Linguística Aplicada, do conceito de *letramento*, advindo da Antropologia, em perspectivas cognitivistas e sociocultural;
- A chegada da *pedagogia de gêneros*, em perspectivas textual e discursiva, advinda da Didática de Línguas, da Psicologia da Aprendizagem e da Linguística; e a definição de quatro domínios para a definição de objetos de ensino de leitura e de produção de texto: jornalístico, publicitário, de divulgação científica e literário (cf. BRASIL, 1998);
- A chegada do conceito de *multiletramentos* e a entrada de gêneros da Comunicação digital no ensino de Português;
- A chegada, mais recente, do conceito de *esfera e campo de atividades* e a entrada de *gêneros de redação oficial e participação na vida pública*: requerimento, ofício, abaixo-assinado etc. (cf. BRASIL, 2018).

Com essas mudanças, o ensino de Português encontra caminhos teórico-metodológicos alternativos à abordagem tradicional. Neste sentido é que ocorreram as mudanças em políticas de educação de língua, e, também, na formação de professores, a partir dos PCN (BRASIL, 1998), e, mais recentemente, da BNCC; e em decorrência da consolidação da produção científica em Linguística Aplicada, Linguística, Educação (SOARES, 2002) em vários estados da federação.

Disso resulta uma concepção de língua em que esta encontra, na interação verbal, nos enunciados concretos, seu lugar constitutivo e não na palavra e na frase isoladas. Se, como diz Bakhtin (2010, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)”, não é coerente estudar a língua reduzindo-a à palavra e à frase, uma vez que, aqui, não estaríamos ensinando língua. Assim, “é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2010, p. 265); ou seja, nos enunciados concretos é que, de fato, se vai estudar a língua viva, usada por sujeitos em sociedade.

O deslocamento da gramática *per si* para o enunciado-discurso decorre de uma mudança de perspectiva quanto ao que se ensina quando se ensina Português (BATISTA, 1997). Afinal, ao ensinarmos Português, não estamos ensinando a língua portuguesa em si, mas conhecimentos sobre ela: “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesmas), mas, antes, um conjunto de conhecimentos *sobre* as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com ela” (BATISTA, 1997, p. 3).

Geraldi (1984/1997b), confrontando a perspectiva de ensino puramente gramatical e da leitura e da produção de textos como (de)codificação, propõe, de uma perspectiva enunciativo-discursiva e didático-linguística, que, sendo a leitura, a produção de textos e as reflexões sobre a linguagem as atividades que os sujeitos desempenham na interação verbal, são essas atividades que devem constituir as “unidades básicas” do ensino de Português, tal como apresentado no capítulo “As unidades básicas do ensino de português”, publicado no livro *O texto na sala de aula*. De modo que, apenas assim, o aluno aprenderá a performar a Norma Culta ou o Padrão contemporâneo (cf. GERALDI, 2010), vivo do Português.

Argumenta Geraldi (1997b) que é na interação que a língua se constitui; e que é nela que os sujeitos manifestam sua subjetividade, ora através de suas palavras – na posição de locutor; ora através de contra-palavras – na posição de interlocutor; ou seja, enquanto produtor ou leitor de textos. Estas atividades só são possíveis pelo fato de que os sujeitos refletem sobre a linguagem quando de suas interações. Assim, o ensino de língua deve ser fundamentado nas “unidades básicas”: as práticas de linguagem *leitura* e *produção de textos*; e a pelo autor denominada *análise linguística* (AL), com base em Franchi, uma vez que, dessa forma, o ensino-aprendizagem de Português estará formando sujeitos autônomos em suas ações de linguagem, no mundo (GERALDI, 1997a, 1997b).

A centralidade do ensino de Português, por assim dizer, volta-se para o texto/enunciado: “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja: o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 1997a, p. 105). Nesta perspectiva, importante não é analisar construções morfossintáticas isoladas ou reconhecer estruturas linguísticas em textos (utilizando-os como “pretexto” para o ensino normativo), mas compreender como os recursos expressivos da língua,

mobilizados pelos sujeitos, operam a construção de textos, em diferentes contextos de leitura e de produção textual.

Ao lado da perspectiva de Geraldi, que, senão inaugura, institui as bases para uma perspectiva de ensino-aprendizagem de Português centrado nas práticas de leitura e produção de textos (cf. BARBOSA; SIMÕES, 2017); institui-se o conceito de letramento nas discussões acadêmicas brasileiras, particularmente em Kleiman (1995), quando se confere atenção mais específica à relação do sujeito com as culturas da escrita nas práticas sociais de leitura e produção de textos; ou seja, nas *práticas de letramentos*, que se concretizam em *eventos de letramentos*. Este pensamento, apresentado pela referida autora, tem base em perspectiva sociocultural, do modelo ideológico do estudo dos letramentos de Street (2014). Evidencia-se, assim, as relações de poder que atravessam as práticas de letramentos.

A posição de Geraldi (1997b) e, também, o conceito de letramento foram, mais tarde, adotados pelos PCN para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); acrescentando-se a isto a perspectiva de ensino-aprendizagem de gêneros textuais advinda da Escola de Genebra,[7] sobre ensino de Francês como língua materna na Suíça francófona. As teorizações aí produzidas estão situadas no chamado Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD),[8] segundo o qual a finalidade do ensino de língua é o *desenvolvimento de capacidades de linguagem*. Os autores do ISD defendem que os "gêneros textuais" sejam concebidos como objetos de ensino, uma vez que, enquanto mega-instrumentos através dos quais os sujeitos realizam práticas de linguagem, os gêneros são espaços propícios ao desenvolvimento das

[7] É preciso enfatizar que os PCN sofreram influência, também, da teoria de Bakhtin, conferindo ao conceito de "gênero do discurso", no entanto, uma nova gênese na proposição de sua didatização: "Ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizam, portanto, tanto uma operação de des**articulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma re-**articulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito*" (ROJO, 2008, p. 94-95, destaques da autora).

[8] Perspectiva de estudo do teórico Jean-Paul Bronckart, desenvolvido por seus alunos do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Genebra, com destaque para Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

capacidades necessárias à expressão oral e escrita dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).[9]

Considera-se, assim, que o ensino de Português deve formar leitor e produtor dos mais diferentes gêneros textuais; e ampliar as práticas de letramentos dos alunos a fim de que estes ajam, pela linguagem, com maior autonomia em sociedade. Para isso, faz-se necessário compreender o trabalho com a leitura, com a produção textual e com a análise linguística, de diferentes gêneros, como práticas escolares de cunho enunciativo-discursivo, o que implica entender os *efeitos de sentido* como o fio condutor da construção de conhecimentos a propósito da linguagem.

Em se tratando de um leitor e produtor de textos que reflitam sobre a linguagem e saibam se adequar a situações formais, fazendo uso da Norma Culta, o trabalho com a análise linguística deve ser baseado na fórmula metodológica *uso-reflexão-uso* (cf. BRASIL, 1998), em que o princípio e o fim da pedagogia é a ação pela linguagem, sua condição de performance, de agir com intenção e propósitos comunicativos.

Os gêneros textuais com os quais trabalhar devem advir de quatro "domínios discursivos": *literário*, *publicitário*, da *imprensa* e da *divulgação científica* (cf. BRASIL, 1998). Os quatro são categorizados como essenciais ao exercício da linguagem em sociedade, haja vista a significativa presença dos gêneros de tais domínios na vida social.

A BNCC parte dos direcionamentos dos PCN relacionados à linguagem e às práticas de linguagem. Com isso, institui foco mais nas práticas de linguagem e menos nos gêneros; e concebe os chamados *campos de atividades*, sob inspiração do conceito bakhtiniano de esferas de atividades humanas, ampliando os outrora definidos domínios discursivos da seguinte forma: 1) Sob designação de *Campo Jornalístico/Midiático* ficam as práticas e gêneros jornalísticos, publicitários, de divulgação científica, em suportes digitais ou não; 2) São acrescentados o *Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa* e o *Campo da Atuação na Vida Pública*; 3) As

[9] Os gêneros, no entanto, conforme Dolz e Schneuwly (2004), não dispõem de elementos necessários para a elaboração de uma progressão curricular, devendo caber aos tipos de discurso a responsabilidade por esse processo. Os autores propõem, assim, que os gêneros sejam organizados, em progressão, através de agrupamentos tipológicos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

práticas literárias permanecem em campo próprio, recorrendo, na BNCC, ao conceito mais amplo de arte, sob designação do *Campo Artístico-Literário*.

Resumidamente, pode-se dizer que o ensino de Português tem o objetivo de formar leitores e produtores de textos, escritos e, também, orais e multissemióticos (cf. ROJO, 2013), na medida em que tais leitores e produtores sejam educados como falantes do Português legitimado pelo Estado, que se adequem a situações formais; de modo que se ensine e se aprenda a ler e produzir textos performados no uso linguístico da Norma Culta. Com isso, defende-se que a leitura e a produção sejam caminhos pelos quais os alunos possam desenvolver sua responsividade em relação aos discursos que se instituem na vida social (cf. GERALDI, 2010); e caminhos pelos quais os alunos possam formar sua identidade e participar com autonomia das práticas de letramentos que se apresentam na vida social, nas diferentes esferas de atividades humanas: ler notícias, poesias, reportagens; ouvir e produzir podcasts; produzir requerimentos ou manifestos etc. (BRASIL, 2018; BARBOSA; SIMÕES, 2017; ROJO, 2013; MARCUSCHI, 2008; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; BRASIL, 1998).

1.2 Texto, letramento e oralidade no ensino de Português

Nas proposições teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino de Português, são adotadas definições de leitura e produção texto. Pelo menos desde a década de 1980 que o conceito de leitura vem sendo repensado por diversos pesquisadores, em diferentes áreas. A fim de demarcar uma diferença entre conceitos tradicionais e não-tradicionais de leitura e escrita, parte-se da concepção comunicativa de leitura como decodificação, apreensão de significados finalizados e imanentes ao texto. A partir de Geraldi (1997b) e das teorias de letramentos, são apresentadas concepções discursivas e socioculturais de leitura e produção.

Na concepção de Geraldi (1997b), situar a leitura significa caminhar para além das preocupações em entender os significados que “o autor quis dizer”, em determinado texto, e voltar-se para os efeitos de sentidos construídos pelos sujeitos nos processos de interlocução. Ou seja, operar com uma concepção de leitura não restrita à apreensão de significados, mas orientada para a produção de sentidos. As bases epistemológicas deste pensamento remetem aos estudos do que se convencionou chamar *Círculo de Bakhtin*, na medida em que a linguagem é

entendida como atividade constituída no interior das interações sociais entre sujeitos; e os sentidos como efeitos que resultam das “tensões” entre as palavras e contra-palavras dos sujeitos em interação.

O processo de leitura, por assim dizer, não mobiliza apenas os elementos linguísticos constitutivos dos textos, mas, sobretudo, a interação entre as vivências (valores socialmente construídos ao longo da vida) dos sujeitos (locutores e interlocutores) em contextos situados. Neste processo, o que está em jogo não são, apenas, os significados ali colocados por meio dos recursos expressivos da língua mobilizados pelo autor do texto, mas os valores, as palavras, constitutivas do sujeito-leitor em interação com os valores, as palavras, do sujeito-produtor. O texto, portanto, não diz o sentido, mas elabora pistas que orientam a compreensão. É mais uma proposta de sentidos, como lembra Marcuschi (2008), do que um produto de significados a ser apreendido.

Geraldi, discutindo o processo de construção de sentidos, na interação entre produtor de textos e leitor (locutor e interlocutor), defende:

> O produto do trabalho de produção [de textos] se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amaradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo outro bordado.
>
> É o encontro destes fios que se produz a cadeia de leituras, construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva da leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (GERALDI, 1997a, p. 166-167).

Assim, tendo em vista o caráter irrepetível das situações de interlocução, toda produção de sentido é situada; dada em momentos únicos. É interdependente do

contexto em que foi dita, por quem foi dita, com que objetivo, de que maneira. A produção de sentido, no entanto, não morre ali, no contexto situado, mas alimenta os sujeitos em interação, no horizonte da alteridade. Daí a compreensão da linguagem como atividade constitutivamente dialógica e, portanto, também da leitura. Ler é colocar em interação os valores constitutivos do eu e os valores constitutivos do outro, manifestados em seus enunciados; em seus "bordados".

A fim de operar sobre as leituras dos alunos, sobre suas compreensões, de modo que suas capacidades e estratégias de leitura sejam ampliadas (alargando, também, sua participação social nas práticas de letramentos), a leitura emerge enquanto uma das unidades do ensino de Português, conforme proposto por Geraldi (1997b, 1997a), em articulação com as demais unidades: produção textual[10] e análise linguística. O ensino da leitura, neste sentido, não deve ser entendido como correção das leituras dos alunos e, muito menos, imposição da leitura do professor; mas como meio de ampliação das práticas de linguagem dos alunos, proporcionando momentos de reflexão sobre os processos de construção de sentidos e movimentos de constituição de sujeitos e suas individualidades.

Do ponto de vista das teorias de letramentos, destacamos as discussões acerca de leitura e escrita fundamentadas no *modelo ideológico*[11] de estudo dos letramentos proposto por Street (2014). Conforme Kleiman (1995, p. 40), para esta perspectiva, os eventos de letramentos são "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas". A partir disso, Kleiman (2004, p. 15) defende:

> A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos

[10] Neste caso, ao falarmos em produção textual, estamos falando tanto em produção escrita quanto oral.

[11] O *modelo ideológico* de letramento remete à compreensão das práticas discursivas que envolvem a escrita como instauradas no seio das estruturas culturais e de poder em uma sociedade, em contextos situados; este modelo aparece como alternativa ao chamado *modelo autônomo*, que desvincula a escrita de seus contextos e a centra nos aspectos da ordem interna aos textos.

> discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

É comum aos estudiosos da área (ROJO, 2013; BUNZEN; MENDONÇA, 2013) que os eventos de letramento sejam marcados não apenas pela escrita, mas por diferentes materialidades semióticas. Por isso, fala-se em eventos e práticas de *letramentos* (STREET, 2014), no plural, nos quais os sujeitos interagem ora como leitores, ora como produtores de textos. Na escola, portanto, ao manifestarem suas compreensões acerca dos textos lidos, em suas respostas, os alunos colocam aquilo que, em sua vivência e na interação situada, permite-lhes dizer; são as melhores respostas possíveis:

> [...] as respostas que eles [os alunos] dão às tarefas escolares são sempre contextualizadas, isto é, são as melhores respostas que podem ser dadas em função da situação em que se encontram, de suas capacidades específicas, da análise que fazem dessa situação. São as tomadas de posições, constitutivas da compreensão da linguagem, que já envolvem uma resposta ativa (KLEIMAN, 2006, p. 26).

O trabalho pedagógico com as respostas dos alunos não pode ser determinado por uma ou outra forma única de compreender um texto, uma vez que, neste processo, os alunos colocam suas contra-palavras, construídas ao longo das vivências, em interação com o texto lido. Por outro lado, o professor não pode entender, com isso, que toda forma de leitura seja “válida”, tendo em vista o lugar da especificidade do texto, de sua singularidade, quando do momento da interação. Conforme Geraldi (1997a), cabe ao professor, nesse contexto, partir das leituras dos alunos, reconstruir suas caminhadas interpretativas, identificar seus “problemas” e sobre eles operar; concedendo à palavra lida a atenção que ela merece:

> Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos (GERALDI, 1997a, p. 112-113).

Em relação, especificamente, à produção de textos, Geraldi (1997b) toma esta prática como central na atividade pedagógica do ensino de Português, considerando-se que, para o autor, lê-se para se construir palavra, para ser responsivo. A escrita, assim, constitui este lugar de expressão de palavra, dando ao aluno à condição de ser autor de seu dizer e de defendê-lo. Reconhece-se, neste

processo, que a produção de textos não é um processo de codificação de mensagens e muito menos imitação de “bons textos”. É preciso considerar que, tradicionalmente, o ensino da escrita esteve, por vezes, pautado como imitação dos textos literários. A escrita é perspectivada, em Geraldi (1997a), como possibilidade de participação, meio pelo qual o aluno se manifesta no mundo, respondendo, tendo o que dizer e escolhendo as formas de dizer mais produtivas e significativas para que aquilo que se deseja dizer seja dito da melhor forma possível.

Entendemos, aqui, que as práticas de leitura e escrita, enquanto práticas de letramento, ocorrem no interior das relações de força que se instituem nas e entre as estruturas sociais (superestruturas e base econômica). Isso ocorre através da palavra, na relação de força, portanto, entre culturas letradas e culturas orais. As superestruturas manifestam-se, sobretudo, através da escrita, com gêneros do discurso ideologicamente mais complexos, como sentenças jurídicas, reportagens, teses de doutorado, laudos médicos, fichas de inscrição, certidões de nascimento. A base econômica manifesta-se, principalmente, através da oralidade: fofocas, cumprimentos, conversas espontâneas, discussões, debates, autorizações etc. O fato de as estruturas sociais constituírem um todo, de mútua determinação nas relações de força/poder, faz com que também letramento e oralidade constituam um todo, em que a escrita está sempre sendo significada por indivíduos que se constituem também na oralidade, com a presença ininterrupta da voz interior; e a fala, por sua vez, está sempre sendo significada por indivíduos que se constituem em uma sociedade cujos espaços estão bastante marcados pela escrita: praças (outdoors, placas), instituições (fichas, memorandos), programas de TV (roteiros, matérias de jornal), redes sociais (conversas de WhatsApp, postagens de Facebook) etc.

A escrita é materializada graficamente, sendo uma tecnologia secundária. Já a fala é materializada sonoramente, visualmente (no caso, também, da LIBRAS), sendo uma atividade primária. A fala oral materializa-se através do trabalho de construção de sons, que é singular para cada indivíduo – como lembra Volóchinov (2017), cada indivíduo expressa /a/ de maneira singular e irrepetível –, mas cujo material ideológico é socialmente reconhecido, de modo que a irrepetibilidade ‘pouco interessa aos ouvidos da fala comum cotidiana’ (VOLÓCHINOV, 2017). A fala ocupa a maior parte do tempo das atividades linguísticas dos indivíduos (MARCUSCHI,

2001), nas interações reais ou virtuais; e está presente também em espaços mais institucionalizados, em discursos políticos, sessões jurídicas, telejornais, programas de TV. A fala é mobilizada pelas superestruturas para legitimar o discurso e o poder de indivíduos, grupos sociais, instituições. E, também, para afirmar formas de falar socialmente mais prestigiadas, como aquelas que se apresentam pelos âncoras de grandes telejornais, por exemplo (GUIMARÃES, 2002). Com isso, é possível exercer força sobre a diversidade de falares que constitui o estado linguístico de um país (MILROY, 2011), de modo que, reafirmando a maior legitimidade de determinados falares, é possível reafirmar a legitimidade do discurso e do poder da fala mais institucionalizada, de um juiz ou jornalista, por exemplo.

A escrita, por sua vez, manifesta-se por sinais gráficos. Sob controle da igreja, da política e do meio jurídico ao longo de centenas de anos, a escrita, com o desenvolvimento da imprensa e da indústria da mídia, na Idade Moderna, elabora, constitui e passa a expressar também outros campos superestruturais. Por meio do amplo controle, conduzido por academias de letras de vários países (como é o caso da Academia Brasileira de Letras), que operam sobre normatizações ortográficas, a escrita é instrumentalizada pelas superestruturas sociais para legitimar o discurso e o poder do Estado (cf. STREET; STREET, J., 2014) e, acrescentamos, demais campos superestruturais. Com tal processo, confere-se à escrita legitimada pelo Estado um lugar cujo acesso prevê uma necessária escolarização (cf. STREET; STREET, J., 2014), com a qual será possível apreender a cultura gráfica oficializada, através da alfabetização. A expressão desta cultura é naturalizada como condição, muitas vezes, de acesso a lugares de maior poder social e econômico (cf. STREET; STREET, J., 2014), de modo que a escrita é assim mobilizada para dividir e hierarquizar indivíduos na sociedade (GNERRE, 1994). Neste sentido, é também naturalizada a escolarização do letramento, considerando que a escrita é uma atividade que se ensina e se aprende seja na educação formal, informal ou não-formal (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014). O uso ortográfico socialmente prestigiado não é apenas mobilizado em relação de poder, como *é* e *deve ser* reafirmado na medida mesma em que é expresso. Assim, é possível controlar a diversidade de sinais gráficos e, consequentemente, reafirmar o poder das superestruturas tal como se apresentam no aqui e no agora.

Letramentos e oralidades, neste sentido, não se opõem. Como diz Street (2014, p. 168):

> Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na *mescla* de canais orais/letrados. [...]. A forma da fala também pode ser afetada por convenções associadas à escrita, mas de igual modo a forma de *escrita* – particularmente tomar notas em seminários e palestras [...] é influenciada pelo contexto oral em que se realiza (grifos do autor).

Nesse interim o autor pressupõe que

> a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre o 'oral' e o 'escrito'. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17).

Através da fala e da escrita, opera-se ininterruptamente a *ideologia cotidiana* (cf. VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, o conjunto de valores que orientam nossa consciência a tomar determinadas realidades como dadas e assim reproduzi-las. É assim que se crê, por exemplo, na ideia de que a língua falada pelo âncora do telejornal é a expressão naturalmente correta e sistematizada, através da ideologia do padrão linguístico (cf. MILROY, 2011). É também na ideologia do cotidiano que se institui a crença de que a escrita é tão somente aquela que se aprende na escola; o mito do letramento (cf. STREET, 2014).

1.3 Da gramática ao gênero: o espírito normativo do ensino de Português

O "espírito normativo" do ensino de língua portuguesa remete ao conjunto de práticas sociais instauradas, tradicionalmente, no seio da ortodoxia da esfera escolar, através da legitimação dos saberes escolares como verdades universais e preditivas – forças centrípetas dessa esfera discursiva. Esses saberes se constituem como respostas já produzidas para explicar fenômenos da linguagem, sobre os quais os alunos, por vezes, não se questionaram; repostas para perguntas que não foram feitas (GERALDI, 2010). Como mostraremos aqui, essas práticas escolares podem ganhar vida desde o trabalho com a gramática da língua até com o gênero do discurso.

Na tradição escolar, o ensino de Português acontece como uma abordagem gramatical normativa. Produzida na escola, em contexto de formação para a erudição,[12] a gramática prescritiva ou normativa, cuja gênese remete ao Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG), na acepção de Vieira (2018), congrega os recursos expressivos da norma-padrão, resultando de gestão *in vitro* de planejamento linguístico do Estado (cf. CALVET, 2007); na medida em que a gestão *in vivo* está expressa na norma culta. Instituído na condição de *palavra alheia* (VOLÓCHINOV, 2017), de *língua única* (cf. BAKHTIN, 2015; STREET; STREET, J., 2014; MILROY, 2011) ou mesmo de *língua legítima* (cf. BOURDIEU *apud* BAGNO, 2017); e de *letramento único* (STREET; STREET, J., 2014), o Português de prestígio (BAGNO, 2017) deve, tradicionalmente, ser ensinado para que seja possível corrigir os “erros” de Português dos alunos, de modo a que suas línguas sociais (cf. BAKHTIN, 2015; CAVANCANTI, 2013; GUIMARÃES, 2002) sejam silenciadas; e na medida em que se busca promover o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, de reconhecimento de categorias gramaticais a partir da análise normativa, e, também, descritiva, da frase – esta sendo tradicional reportada da Literatura Nacional. Com a abordagem metodológica estrita da norma-padrão, acreditou-se, por muito tempo, que os sujeitos teriam condições reais de escrever bons textos e pensar melhor, uma vez que o objeto língua é aí representado como *expressão do pensamento* (GERALDI, 1997a, 1997b). Mas não apenas isto, pois esta tradição de ensino é uma das forças centrípetas – junto às atividades da mídia, do judiciário, dentre outras instituições superestruturais (cf. VOLÓCHINOV, 2017) – responsáveis pelo processo cotidiano de monologização pelo qual é atravessado, como realidade dada e verdade única do ontem e do hoje, nos termos de Volóchinov (2017), o universo pluri e interlinguístico do território brasileiro; de maneira a hierarquizar identidades linguísticas num processo de formação e unificação cultural-linguísticas (cf. MILROY, 2011; GUIMARÃES, 2002). Não à toa tal tradição de ensino está ainda presente na escola brasileira, dada também a condição desta de ser uma fábrica social (PETITAT, 1994), que atua fundamentalmente na confecção, todo dia, da consciência nacional; com a definição de língua, literatura, geografia, história, sociedade nacionais.

[12] É necessário lembrar que a escola, de sua constituição no Brasil até meados do século XX, foi espaço de formação privilegiado à elite.

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a escola sofreu mudanças estruturais, na medida em que passou a ter como objetivo a formação de mão de obra qualificada para o trabalho e sujeitos consumidores do mercado ali em desenvolvimento. O ensino de português procurou deslocar o privilégio até então dado à gramática para o texto. Tratou-se de uma virada pragmática e comunicativa no ensino (cf. ROJO, 2008), com a qual se buscou, através de uma pedagogia tecnicista, formar sujeitos capazes de se comunicar e se expressar bem através da linguagem;[13] de codificar e decodificar significados de forma satisfatória em textos, seguindo o modelo da comunicação *emissor-mensagem-receptor*. O trabalho com o texto estava restrito ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que possibilitassem o reconhecimento de significados "imanentes" aos textos, a partir de leituras "corretas" previamente estabelecidas, e compor sequências linguísticas a partir de modelos textuais já dados – modelos de redação escolar (cf. BUNZEN, 2006). Além disso, com a base tradicional da gramática normativa no ensino, a virada pragmática, com centralidade no texto, possibilitou espaço para se fazer do texto um pretexto para o ensino da metalinguagem[14] que possibilita ao aluno visualizar o Português como *língua única* materializado nos textos escolarizados.

Já no fim da década de 1990, após as discussões enunciativo-discursivas[15] inauguradas na década de 1980 sobre o ensino de português, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998) e Ensino Médio (BRASIL, 2000). Conforme os documentos, como vimos, no ensino das práticas de linguagem, o texto passa a ser a unidade e o gênero textual o objeto de ensino. Os gêneros, na perspectiva textual (gêneros textuais), são concebidos como mega-instrumentos através dos quais os sujeitos realizam práticas de linguagem. Schneuwly (2004), citando Marx, define instrumentos como artefatos que dispõem de traços que lhes são característicos, sendo a forma de sua apropriação dada a partir da apreensão desses traços. Conforme o autor genebrino,

[13] Nesse contexto, a disciplina de língua portuguesa passou a se chamar *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*.

[14] Para Geraldi (2010), esse processo de ensino e aprendizagem está presente também na entrada das categorias de análise textual na sala de aula, como coerência e coesão, advindas já das contribuições da Linguística para o ensino de português; nesse caso, da Linguística Textual.

[15] Destaque-se, nesse contexto, a publicação, em 1984, de *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, que inaugurou a proposta de ensino-aprendizagem a partir das práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística.

esse é o processo que deve ser realizado no ensino dos gêneros enquanto mega-instrumentos, uma vez que, reconhecendo seus traços característicos e apreendendo-os, os sujeitos estarão desenvolvendo suas práticas de linguagem. As práticas de reconhecimento e apreensão devem ser realizadas a partir das capacidades de linguagem: capacidades *de ação*, *discursivas* e *linguístico-discursivas*, responsáveis, respectivamente, por: adaptação a características de contexto; mobilização de modelos discursivos; domínio de operações psicolinguísticas de unidades linguísticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). O ensino dos gêneros, assim sendo, é realizado de forma visível (cf. BUNZEN, 2011) sobre suas características e traços linguísticos, estilísticos e composicionais. A pedagogia deve ser estruturada, conforme Dolz e Schneuwly (2004), a partir de um modelo metodológico denominado *sequência didática*, que se inicia com uma produção textual dos alunos acerca de alguma situação a eles apresentada, a fim de diagnosticar suas dificuldades no trato das capacidades de linguagem, e se encerra em uma produção final, avaliando-se o desempenho dos alunos no desenvolvimento dessas capacidades. No entremeio desse caminho, deve haver módulos de acompanhamento do passo a passo da escrita dos alunos mediante a intervenção do professor.

Muitas foram as publicações acadêmicas que surgiram após a concepção dos gêneros como objetos do ensino do Português no Brasil.[16] E muitas têm sido, também, as críticas a essa perspectiva de ensino (GERALDI, 2010; MARTINS, 2009; ROJO, 2008), tendo em vista que, como mostra Geraldi (2010), ela serve também de espaço para que o espírito normativo do ensino de língua, diz o autor, reencontre sua “tranquilidade”. Afinal, acrescentamos, a perspectiva de ensino de gêneros que confere base aos PCN possibilita não apenas a manutenção do gesto de interação com a herança cultural (GERALDI, 2010), de conhecimentos produzidos sobre a linguagem; como, com isso, a mediação e criação de condição para que se aprenda a operar a manutenção de força monolíngue. É de se reconhecer que, no trabalho com os gêneros, o movimento de se visualizar e reafirmar a materialidade da língua única no texto escolarizado não é deixado de lado, mas acrescido ao movimento de

[16] Destacam-se: *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*, organizado por Rojo et. al. (2001); *Gêneros textuais & ensino*, organizado por Dionisio et. al. (2002); *Gêneros orais e escritos na escola*, organizado por Dolz, Schneuwly e Rojo (2004); *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, organizado por Karwoski et. al. (2006), dentre outros.

visualização e afirmação dos elementos característicos e composicionais dos gêneros.

Com tudo isso, alimenta-se como essencial à manutenção do espírito normativo do ensino de Português a tradicional valoração dos saberes escolares na condição de *a verdade* já produzida e disponível para apreensão, em face de sua *fetichização*.[17] O esquema abaixo nos permite visualizar esse movimento:

ENSINO **objetos de ensino**	**APRENDIZAGEM** **apreensão de abstrações linguísticas**	**AVALIAÇÃO** **reconhecimento e mobilização**
Frase	*Categorias gramaticais* Classes de palavras, tipos de oração etc.	Reconhecimento e mobilização dos conteúdos gramaticais, textuais e dos gêneros nas atividades de *leitura* e *produção de textos*
Texto	*Categorias textuais* Coerência, coesão, anáfora, catáfora etc.	
Gênero	*Categorias dos gêneros* Características estáveis de cada gênero	

Quadro 1 – Movimento normativo de interação com a herança cultural.

O privilégio conferido às abstrações dos saberes escolares tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem, de ordem cognitiva, valendo-se do pressuposto de que, com isso, os alunos podem vir a agir de forma satisfatória pela linguagem. Tal perspectiva, fruto de um projeto positivista de sociedade e educação (GERALDI, 2010), é refletida no movimento de apreensão de abstrações metalinguísticas: categorias gramaticais; modelos e categorias textuais e características dos gêneros, a fim de desenvolver capacidades de reconhecimento e mobilização dessas abstrações nas atividades de leitura e produção de textos; e, com isso, capacidades de operação de força monolíngue, na medida em que a base tradicional da gramática segue presente na escola nesta condição em que o Estado

[17] Geraldi (1997a), em seu livro *Portos de passagem*, vai defender a tese de que a valorização do conhecimento da herança cultural, tal como a histórica valorização das categorias prescritivas da gramática tradicional, decorre de um processo de *fetichização*, realizado pelo professor, dos sabres escolares e científicos.

se faz presente com seus planejamentos linguísticos e políticas linguísticas – que acabam por implicar também políticas de educação linguística, como os PCN, os livros didáticos, a BNCC.

1.4 Deveres e responsabilidades do professor de Português

> *Professores, leitores e autores na formação de outros leitores e autores, articulemos ao cotidiano de nosso trabalho a construção de uma compreensão de nós mesmos e de nossa sociedade, forjando os caminhos de uma mudança.*
>
> ***João Wanderley Geraldi***

Dada a tradição normativa de ensino, o professor de Português foi concebido, ao longo da história, como *professor de gramática*. Por meio da instituição e da reprodução social do discurso de que ensinar língua se restringe a, tão somente, ensinar o conjunto de regras que constitui a norma-padrão do Português, a prática docente deste professor sempre foi representada, na escola e na sociedade em geral, como a atividade do ensino das “formas corretas”, cuja autoridade é legitimada pelo conhecimento mesmo de normas e regras gramaticais (ILARI; BASSO, 2011).

Soares (2001) aponta dois conjuntos de fatores que podem estar relacionados à concepção normativa de ensino de língua: o conjunto dos fatores internos ao ensino de Português, que dá conta dos aspectos particulares à disciplina; o que a configura e a torna reconhecível; e o conjunto de fatores externos, que diz respeito à organização da sociedade como um todo. Conforme a autora, diferentes aspectos relacionados ao desdobramento desses fatores contribuíram para o que comumente se entende como fracasso no ensino-aprendizagem de Português. Um ensino-aprendizagem que não é guiado, como deveria, segundo Possenti e Ilari (1992), pelas necessidades reais dos alunos, mas pela imagem que a escola e a sociedade, em geral, têm do professor e a cuja concepção subjaz a função de ensinar gramática.

Nos últimos anos, mudanças reais têm ocorrido neste quadro, uma vez que a formação docente do professor de Português passou a contar com discussões científicas – destaquem-se as da Linguística Aplicada, da Linguística, da Didática de

Línguas – que pensam a língua sob outra ótica, entendendo-a como fenômeno da interação social (cf. MARCUSCHI, 2008). O professor, nesta perspectiva, assume a posição de mediador no conhecimento de formas e usos da língua, que se materializa em textos e se tipifica como gêneros. Por assim dizer, conforme esta perspectiva, toda ação social que se dá pela língua é mediada por textos, o que faz do texto, portanto, a unidade de ensino de Português, conforme defendem os PCN e, com base nestes, a própria BNCC.

Deste ponto de vista, o professor é situado como o sujeito que, de base teórica consistida, "observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, explicitá-los ou explicá-los" (ANTUNES, 2003, p. 44). Trata-se de um professor que reflete sobre a linguagem; e, também, na medida em que forma um falante reflexivo sobre fatos da língua, forma leitores e produtores de textos (GERALDI, 1997a), atuando para ampliar as práticas de letramentos de seus alunos (KLEIMAN, 1995); levando-os ao conhecimento e ao uso de diferentes gêneros que circulam na sociedade (BRASIL, 1998; MARCUSCHI, 2008), em diferentes esferas de atividades humanas (BRASIL, 2018; BARBOSA; SIMÕES, 2017). Neste sentido, ensinar língua não se restringe a ensinar regras gramaticais; mas refletir sobre como o sistema de regras da língua é usado nas variadas práticas textual-discursivas, em contextos de uso específicos. Em outras palavras, se toda língua tem sua gramática, seu conjunto de regras, é pertinente entender o modo como essas regras são usadas, de fato, por sujeitos, na construção de situações sociais, no fenômeno da interação verbal.

Importante destacar que a perspectiva que vai situar o texto como unidade ou mesmo objeto do ensino, a partir de um olhar sociointeracionista de língua e de ensino de língua; e, com isso, de um ponto de vista do qual se contempla o texto enquanto material com o qual se trabalha na condição de gênero, ignora o debate sobre planejamento e política de língua, na medida em que, com esses elementos, se vai responsabilizar o professor, pelas vias, diretas ou indiretas, de decisão do Estado, por ensinar o aluno a operar força de centralização e unificação cultural-linguísticas.

Neste sentido, é fundamental entender o professor como agente mediador de formação do aluno (cf. GERALDI, 2010), mas é necessário compreender também o lugar do professor em uma instituição superestrutural, que opera força centrípeta do

Estado, a fim de hierarquizar identidades linguísticas e discursivas no âmbito do ensino de Português; pois é tal lugar mesmo, com suas responsabilidades e deveres, do ponto de vista ético e político, que faz guardar ao ensino de Português seu espírito normativo e, com isso, o lugar do professor de quem ensina conhecimentos enquanto verdades já dadas, sobretudo da gramática (mas, como vimos, também do texto, do gênero), para possibilitar a operação e manutenção principalmente de identidades monolíngues; isto é, consciências e sistemas ideológicos de valores e verdades, por parte dos indivíduos, de que o Brasil é um país de língua única cuja expressão de prestígio e legitimidade para participação na sociedade estão nos textos, de diferentes gêneros, de tal língua.

Portanto, questionar não apenas o espírito normativo do ensino de Português, mas também o lugar do professor, sua função, suas responsabilidades, seu papel político em relação a línguas e a seu aluno, animal falante – que, por isso, se divide e se singulariza politicamente na coletividade social (cf. GUIMARÃES, 2002; VOLÓCHINOV, 2017) –; deve ser questionar, também, o lugar do Português como língua única, palavra alheia, condição única de acesso para participação mais efetiva, pela linguagem, nos cenários e cenas sociais mais legitimados e institucionalizados, na medida em que hierarquiza e divide identidades em relação sobretudo a normas linguísticas, mas também, e com isso, em relação a textos, falantes, instituições, gêneros do discurso, profissionais, classes sociais etc.

Ademais, é fundamental situar o fato de que o professor que forma leitores e produtores de textos assim o faz para reconhecimento e registro não apenas da língua única, mas também do letramento único, força centrípeta necessária ao Estado para a manutenção de sua estrutura burocrática e de poder e controle sobre a realidade política, social, ética, linguística de uma nação moderna.

A relação que aqui trazemos entre o Estado e (pedagogia de) línguas e letramentos é necessária para se pensar o papel do professor de Português porque, conforme argumenta Rajagopalan (2013), o ensino de língua(s) é “parte integral” da política linguística de um país, aspecto que tem sido ignorado por estudiosos brasileiros[18] (RAJAGOPALAN, 2013). O autor explica que as práticas pedagógicas

[18] Ao falarem sobre crise na educação linguística brasileira e na relação, mais ampla, da sociedade com língua, Bagno e Rangel (2005) criticam o modo como estudiosos, acadêmicos, lidam com a questão das políticas de ensino e do compromisso com a sociedade. “De um lado, as diferentes

em torno de língua foram um dos árduos trabalhos operados pelos Estados nacionais do século XIX, então recém-constituídos, no processo de delimitação de fronteiras imaginárias e, com isso, separação de povos; sendo o ensino de línguas a ponta de um processo de planejamento linguístico de um país. Sob o mote “Um povo, uma nação, uma língua”, as línguas eram

> convocadas para servir de laço unificador de um povo e distingui-lo dos seus vizinhos (para não falar dos seus desafetos e inimigos – cf. Dunbar, 1997) e, no processo, eram transformadas em línguas nacionais. Em muitos casos, essas línguas só começaram a existir como entes autônomos a partir de sua convocação para servirem como símbolos nacionais (RAJAGOPALAN, 2013, p. 146).

Neste sentido, afirmam Street e Street, J. (2014) que o letramento único, escolarizado (ou seja, a leitura e a escrita que se ensina na escola), e seu fortalecimento na sociedade, contribui “para a construção da identidade e da personalidade no moderno estado-nação” (p. 144).

Tal realidade nos faz entender que, falar em Professor de Português, vai muito além de falar em professor de gramática; mediador de reflexões sobre a linguagem; formador de leitores e produtores de textos de gêneros de esferas diversas. É, fundamentalmente, falar em profissionais incumbidos de deveres e responsabilidades em torno do papel da escola na fabricação de uma sociedade, que produz línguas, enunciados, discursos, gêneros, esferas/campos superestruturais, sendo e devendo ser estes elementos constitutivos e constituintes

---

políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos da mais diversa natureza (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos, etc.), aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do ensino fundamental e médio, sistemas de avaliação de cursos superiores, programas de avaliação do livro didático, programas de formação docente etc.). Do outro lado, todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação lingüística da sociedade é acompanhado num ritmo muitíssimo mais lento (e com impacto social muito menor) pelas instituições de ensino superior, ou seja, pelos cursos de Letras, mesmo os das universidades mais conceituadas. Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito freqüentemente, nem sequer a graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações: os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas. Muito freqüente, também, é um certo desprezo pela formação de futuros docentes da escola fundamental e média, como se não fosse essa a vocação quase natural dos cursos de Letras” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64-65).

da própria sociedade, na medida em que não há coletividade social fora do signo ideológico; e sendo a palavra, unidade material-conceitual da língua, o signo ideológico por excelência (cf. VOLÓCHINOV, 2017). A fabricação, manutenção e ampliação, a que se propõe a escola, de uma determinada sociedade, ao sê-lo realizada no âmbito fundamental do ensino de Português, implica a afirmação de uma sociedade monolíngue e "monoletrada"; implicando, em consequência, a formação de um certo tipo de falante, leitor e produtor de textos, necessário para construção de uma sociedade moderna nacional.

Geraldi (1997a, 2010), partindo da crítica ao espírito normativo da escola, defende que o professor de Português deve ser responsável por ensinar o aluno a, na medida em que se constitui enquanto leitor e produtor de textos, desenvolver seu dizer, seu desejo de dizer, nas respostas que constrói em relação ao mundo que se materializa na linguagem, particularmente no texto verbal. O autor pressupõe a necessidade do ensino da língua de prestígio, com as devidas críticas ao que entende como uma sociedade normativa em relação aos usos de "variantes" do Português para além da norma culta; e, neste sentido, argumenta que é mediante o ensino das práticas de linguagem (da leitura e da produção de textos) que o aprendizado de tal língua de prestígio, de sua norma culta, se dará. Afinal, se uma língua se constrói, se adquire e, também, se muda na interação verbal, então será com o foco na interação com o texto, não na reprodução de abstrações gramaticais, que a língua de prestígio se aprenderá. Tal processo, dado que o aluno deverá aprender a desenvolver resposta em relação ao mundo, deverá reivindicar uma atuação docente de quem tem atitude de, junto ao aluno, tomando-o por companheiro, não reproduzir/transmitir normativamente, "no jogo institucional", um saber dado, limitado a verdade única; mas construir reflexões e conhecimentos a propósito da linguagem:

> Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos [do professor] funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula.
>
> Para mim, estes estudos do professor e dos alunos, como quaisquer outros, só serão significativos se inspirados na utopia que faz do homem companheiro do homem.
>
> Se, em consequência, tenhamos que entrar na sala de aula, tal como o professor Keating, personagem do filme *Sociedade dos poetas mortos*, para buscar os nossos pertences enquanto outro profere a aula respaldada pela Instituição, tudo terá valido a pena se alguns de

> nossos ex-alunos, companheiros, subirem em suas mesas e, olhando o mundo de outro ângulo, nos saudarem em despedida,
>
> porque teremos, então, realizado a utopia e poderemos construir novas utopias. Estaremos, na continuidade, concretizando a profecia do poeta:
>
> Quando nasci, um anjo torto
> desses que vivem na sombra
> disse: Vai, Carlos, ser *gauche* na vida.
>
> (Carlos Drummond de Andrade). (GERALDI, 1997a, p. 222, grifos do autor).

A posição político-pedagógico-linguística, e também poética, do autor faz-nos pensar que, ao se entender companheiro, o professor também entenda que seu compromisso, mais do que com a linguagem, é com o aluno, sujeito de linguagem, que se relaciona com o mundo por línguas sociais, discursos, que marcam suas histórias e identidades. Neste sentido, o trabalho com língua de prestígio não pode ser apresentado como dado, mas como caminho pelo qual o aluno é conduzido a se responsabilizar pela manutenção e ampliação do material e do lugar social de tal língua. Mas não apenas isto. Também pela manutenção e ampliação de certas práticas e eventos de letramentos institucionalizados, nas acepções de Street (2014) e Heath (1982), que a escola elege como realidades de legitimidade dada em referência a ser um sujeito responsivo, participativo, atuante. Isso não significa não ensinar o Português de prestígio e a ler e escrever contos ou reportagens, por exemplo. Mas significa situar, explícito e criticamente, a língua e o letramento únicos, marcas presentes do Estado, em meio à realidade plurilíngue e multiletrada do aluno e de seu entorno coletivo, comunitário; sendo que em tais marcas o ensino não se esgota, porque é a realidade do aluno e de se entorno para onde a atuação do professor deverá se encaminhar. O professor deve ter o direito e o dever de ensinar o seu aluno a conhecer sua própria história plurilíngue, multiletrada e socialmente diversa e desigual; para que, consciente das exigências do Estado nacional e de uma sociedade moderna, se perceba agente de reivindicação, de justiça e de mudanças no curso de sua história individual e de seu povo.

É com esse objetivo que o *saber docente*, o *saber-fazer* e o *proceder* (cf. CASALI, 2001; FERREIRA, 2007), do professor de Português, que se mostrarem relevantes, perpassando o desenvolvimento das capacidades sociocognitivas de uso da linguagem, devem contribuir, considerando-se que a língua social e o discurso do enunciar, do dizer, seja na fala, escuta, leitura, escrita; são expressões de corpos

socialmente instituídos e divididos, hierarquizados; e suas cosmologias, cosmovisões, valores, conhecimentos, representações, afetos e sentires. Neste sentido, é preciso reconhecer a realidade plurilinguística e multiletrada sobretudo das periferias, das culturas locais. Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, defendida em manifesto por pesquisadores do chamado *New London Group* (1996), o processo de formação pedagógica deve estar centrado no trabalho com enunciados de diferentes linguagens, línguas e culturas, em decorrência, principalmente, da presença massiva das mídias digitais em nossa sociedade, cujos dizeres e formas de dizer, novos, operam sobre a construção discursiva de mentalidades também novas (novos sujeitos, novo *ethos*); são novos letramentos. Conforme Rojo (2013), a perspectiva dos multiletramentos (múltiplas linguagens e múltiplas culturas) e a perspectiva discursiva do Círculo de Bakhtin apresentam, juntas, direcionamentos pertinentes para se pensar um ensino de Português que se preocupe com as multissemioses que caracterizam os enunciados e suas variedades culturais. A autora vai além, nesse sentido, ao deslocar-se de uma perspectiva linguística para teorizar o trabalho com as demais linguagens, que dá base à proposta do GNL, na linha da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996]2006, 2001), e encontrar na concepção bakhtiniana de discurso e nos estudos das diferentes semióticas (SANTAELLA, 2001; WISNIK, 1989) lugares epistemológicos mais produtivos para a compreensão das multiplicidades semióticas dos enunciados concretos. Além disso, Rojo (2013) defende, ainda, uma perspectiva intercultural (CANCLINI, 2008) para se pensar as diferenças culturais, reconhecendo suas inter-relações e não apenas suas variações, numa linha multicultural (KALANTZIS; COPE, 1999).

No horizonte argumentativo aqui explanado, entendemos que devemos, como professores de Português, privilegiar a produção de réplicas apreciativas críticas e socialmente empoderadas e não de réplicas acríticas orientadas sempre para o consenso, seja com conhecimentos já dados ou com as próprias línguas e discursos dos textos com quais se trabalha. Acreditamos que os alunos precisam ter espaço para polemizar, tensionar, da forma mais consciente possível, com os discursos estruturadores das práticas de letramentos; e com estas práticas elas mesmas, colocando-se em relevo as relações de poder, os mecanismos de controle, os interesses constitutivos dos projetos discursivos dos letramentos na sociedade.

Trata-se de conceber os alunos como seres autores de seu dizer, *performers de atos éticos*, de responsabilidade com o mundo, cujo lugar no mundo está atravessado por histórias, políticas, éticas, estéticas, ciências. O aluno é um ser que, como qualquer outro, encontra na palavra expressão de sua existência singular, de seu não-álibi para existir e do modo como vê e valora o mundo, inclusive em sua criação estética-artística e na formação de sua cognição/ciência.

A formação do professor de Português deve estar atenta a todas as questões levantadas aqui, de modo que este profissional possa assim se perceber como agente formador de sujeitos, de pessoas reais, que operam palavra como expressão de si, de seus corpos, de suas histórias, no mundo; e em cuja prática se presentifica o seu saber docente. Esta presentificação não se resume a, tão somente, reproduzir o saber científico e, acrescentamos, normativo que o professor construiu e constrói no e para além do ambiente de formação profissional. O saber docente, como discute Ferreira (2007), constitui-se por meio da prática docente em sala de aula e deve ser orientado pelo saber científico do professor. Este saber, no entanto, não é melhor ou mais importante que aquele: “o saber docente entra em cena como um saber tão importante quanto o científico no caminho para o sucesso escolar.” (FERREIRA, 2007, p. 62). O professor de Português, não sendo um gerenciador de tarefas, nos termos de Ferreira (2007), não irá aplicar um conjunto já determinado de conhecimentos científicos e normativos; mas irá ou poderá lançar mão desses conhecimentos para pensar e construir caminhos metodológicos realmente necessários e pertinentes para a formação de seus alunos.

Isso pressupõe que o espaço do ensino de Português, em condição de acontecimento singular e, por isso, histórico e social (GERALDI, 2010; BAKHTIN, 1997), é uma realidade complexa, em que ensinar Português está atravessado por questões que envolvem a escola em que se ensina, a sala de aula, a turma, os grupos de aluno, o aluno; as precariedades dos eventos singulares de cada sala de aula: os conflitos, as polêmicas, os embates, os risos, os abraços, os medos etc. Neste interim, é necessária uma formação profissional do professor de Português que lhe possibilite desenvolver sensibilidade sociológica e olhar antropológico atento, conforme diz Cavalcanti (2013). Com isso é que se vai operar o ato ético responsável, a atitude, de mediar os alunos na relação com suas próprias vidas e de suas comunidades no que se refere ao trabalho com a linguagem. Procedendo

assim o professor irá buscar, no seu saber docente, os conhecimentos que entender necessários e pertinentes para a formação dos alunos. Mas não apenas isto. Vai buscar, também, os textos, os gêneros, as falas, as leituras, os modos de leitura, as produções de texto; as narrativas orais, a palavra do cotidiano da comunidade escolar, a palavra do cotidiano do entorno da escola, das ruas, da praça pública, da opinião pública, das rádios locais, do jornal do bairro, dos grandes jornais, dos vereadores, do prefeito, do presidente etc.; bem como vai buscar desenvolver as produções de texto que se afirmarem para os alunos como ato responsável e forma de participação no mundo; seja na ecologia da sala de aula, da escola como um todo, do bairro, do país. Não significa fazer do ato responsável um conteúdo, mas uma atitude que se performa no aqui e agora da sala de aula na relação do professor com seus alunos.

Não pode pressupor a isto uma performance inteiramente livre do professor em sua atitude de ensino. O ensino de Português, de seu ponto de vista político, é um espaço de coletivização sociolinguística, sociocomunicativa, sociocognitiva, sociodiscursiva, sociocultural etc. Assim existe a disciplina na medida em que se institui em função de operar força centrípeta do Estado na relação do falante com línguas, discursos, outros falantes, grupos sociolinguísticos, instituições etc.; do leitor e do produtor de textos com escritas, leituras, gêneros, enunciados, instituições etc. Tal espaço de coletivização, neste sentido, pode ser ambiente de potencial processo formativo[19] na medida em que ali se opere conscientemente o *diálogo* (cf. BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017), em que as definições de saberes, fazeres e procederes a serem ensinados, para performance no mundo, possam ocorrer através dos, por sua vez, saberes, fazeres e procederes didáticos do professor em compromisso com o empoderamento linguístico e discursivo dos alunos, o senso de responsabilidade de seu dizer, de sua forma de dizer, do tom, do material, do suporte pelo qual se diz; também isto em relação ao dizer que se ouve, se lê, se sente. O diálogo, assim, é espaço pelo qual, se se pode performar no sentido de reproduzir conhecimentos dados, também é possível proceder em relação a outras formas de interagir com as forças centrípetas que fronteirizam a atividade do professor, como a necessidade de se atender a princípios de socialização, de fabricação social, retomando Petitat (1994); mas que se paute pelo olhar plurilíngue,

[19] Com isso não se deve entender que esse potencial não é até aqui real na diversidade e condição social da sala de aula brasileira no ensino de Português.

que situa a língua de prestígio como lugar não dado; pelo olhar do dizer e do discurso, do assumir palavra; de se reconhecer autor bem como perceber a palavra do outro. É neste interim que a herança cultural, retomando Geraldi (2010), se apresentará à realidade complexa da sala de aula: como conjunto de conhecimentos, práticas, representações, ações, gêneros, legado pela sociedade, pela cultura. Neste sentido, o trabalho de reflexão metalinguística, o gesto sistematizador, de descrição, reconhecimento de normas, antes de simplesmente reproduzir uma condição de palavra alheia necessária a uma pretensa unificação cultural-linguística, pode estar a serviço, inclusive, do conhecimento mesmo de falares e escreveres locais, com projetos didáticos de análise e descrição de línguas; de análise de significados e sentidos de discursos; de análise de uso de gêneros por estes ou aqueles grupos sociais, instituições etc.

Por fim, é fundamental entender que o professor de Português, na condição em que se encontra na institucionalização escolar e seu espírito normativo, opera seu discurso didático mediante significados que transportam ideologias linguísticas, de letramentos, nacionalistas. É neste processo que se institui, por exemplo, a língua única e o letramento único; bem como o ato normativo de se voltar para conhecimentos dados e performar sua reprodução enquanto verdade dada e preditiva (GERALDI, 2010). As ideologias em questão implicam atitudes, representações, comportamentos, atividades, práticas, conhecimentos, saberes, do indivíduo em relação a sua língua (cf. BAGNO; RANGEL, 2005; MILROY, 2011; MOITA LOPES, 2013); isto é, seu meio por excelência de existir e ocupar lugar único no mundo, na medida em que participa e se divide em relação ao mundo pela palavra; e pela linguagem em geral. Operando sobre a relação entre sujeito e língua, o discurso didático do professor de Português opera, portanto, sobre a cultura linguística do aluno, partindo de cultura linguística *dada*, a fim de mediar o trabalho com uma cultura linguística a ser *plantada*, no sentido bakhtiniano[20] de cultura. A cultura linguística dada aparece no discurso didático do professor, do livro didático ou demais materiais didáticos instituídos no sentido em questão; mas também no discurso do aluno.

[20] Ver Bakhtin (1997).

Como afirma Volóchinov (2017), a fronteira do corpo do indivíduo com o mundo é a fronteira do signo ideológico, que é, em perspectiva monista,[21] terreno comum ao mundo subjetivo e o discurso interior; e ao mundo exterior, objetivo. Dessa forma, existir implica estar fronteirizado, dividido, pelo signo ideológico, de maneira que apenas assim significamos e performamos no mundo: andamos, comemos, dormimos, pensamos, falamos etc. O professor de Português, neste sentido, tem a responsabilidade de ensinar o aluno a se fronteirizar ideologicamente com o mundo pela língua e em relação a língua, nos processos em que opera força centrípeta, sobretudo no ato da correção, para que o aluno, no operar de sua cultura linguística, performe adequadamente comportamento linguístico (realizando concordância nominal em termos normativos, por exemplo), representação sobre língua (de que é errado falar “as menina”; de que a língua é única e naturalmente padronizada), atitude (correção da fala do outro), prática de linguagem (de que se deve ler e escrever desta ou daquela forma, com esta ou aquela composição textual em determinado gênero, sobre este ou aquele tema) etc. As ideologias de língua, letramentos, nacionalidade estão presentes não apenas no discurso didático do ensino de Português, mas na sociedade em geral, de modo que os alunos, mesmos, constroem também fora da escola suas visões de mundo sobre língua. Dessa forma, parece fundamental instituir movimento em que o professor de Português compreende e interpreta as ideologias em questão presentes no discurso do aluno, na expressão de sua cultura linguística; e, com isso, opera de modo a, retomando o que temos defendido aqui, mediar a relação do aluno com, através da palavra, o conhecimento de si, de sua comunidade, da sociedade em geral, de seu país, neste sentido em relação a *língua*.

Formador, mediador, companheiro que é de seu aluno, o professor, no diálogo em sala de aula, deve, em nossa perspectiva, realizar o ato ético responsável de partir da formação cultural-linguística do aluno, construída fora da escola, mas também já em processo de construção escolar, interpretando as ideologias que estruturam os discursos do aprendiz em relação a língua, e também

[21] Volóchinov (2017) afirma, em seu tempo, que há um dualismo frequente no pensamento científico entre objetividade e subjetividade; mundo exterior e mundo interior, de modo que se ‘dicotomiza’ a relação entre psiquismo subjetivo e interação social. O autor apresenta uma perspectiva de superação deste dualismo, na medida em que reconhece o signo ideológico como o terreno comum desses dois polos, no sentido dos quais o indivíduo se coletiviza socialmente e constrói seu psiquismo, com seu discurso interior. A perspectiva do pensador russo, por isso, se apresenta como de caráter *monista*, e não *dualista*.

indivíduos, instituições, classes sociais, quanto ao objeto língua; construindo conflitos com textos que se dá a ler e produzir; criando condição para o desenvolvimento do conhecimento e do saber de e sobre língua; bem como do conhecimento e do saber sobre o mundo (social, político, econômico) através de língua. Isso implica que o professor deve partir, também, da cultura linguística dada pela instituição escolar, no âmbito do ensino de Português, na condição de discurso de autoridade (cf. BAKHTIN, 2015) que se institui para conduzir a formação linguística e de letramentos dos alunos. Isso deve ocorrer não apenas no sentido metodológico de acesso à herança cultural, sobre o qual falamos anteriormente, com base em Geraldi (2010), mas também no sentido de situar tal herança como conhecimento produzido pela sociedade e legitimado pelo Estado que, mesmo dada sua condição, não é verdade única; bem como se apresenta na qualidade de referência/baliza para fins de unificação cultural-linguística, não do conhecimento em si.

1.5 A BNCC como PEL e em perspectiva crítica

A partir das línguas e culturas linguísticas que se produz em uma sociedade, realiza-se um filtro interpretativo (cf. SCHIFFMAN *apud* BAGNO, 2017) e, assim, se torna possível formular políticas linguísticas, tomar medidas de planejamento linguístico; e, também, formular PEL (cf. BAGNO; RANGEL, 2005), na medida em que estas estão implicadas àquelas. Exemplos de PEL são os PCN e a BNCC, bem como currículos estaduais, municipais; livros didáticos (quanto a produção, avaliação, distribuição, uso escolar) etc. Essas políticas de educação linguística atuam sobre a definição de línguas, discursos, textos; atividades de leitura e produção de textos, atividades orais; conhecimentos gramaticais, discursivos; de maneira que, com isso, a língua de prestígio seja vista e reafirmada enquanto tal; bem como se dê o processo de escolarização e pedagogização de letramento (cf. STREET; STREET, J., 2014).

Tais políticas são concretizadas como decisões do âmbito do Estado, aqui concebido, enquanto aparelho burocrático, sob a perspectiva de que é historicamente comandando pela classe dominante; e de que esta “tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate de avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual”

(VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Entendemos que a BNCC, dada sua condição de PEL, é expressão de interesses dominantes do Estado e, assim, ao se instituir, o faz enquanto signo único, de caráter eterno e que oculta embates de avaliações sociais, na medida em que, face ao universo plurilinguístico, concretizado em normas, ideologias e culturas linguísticas diversas, uma língua e determinada cultura linguística são eleitas e situadas como realidades únicas, em relação às quais não há outras verdades possíveis. O signo da BNCC, como todo outro, comporta uma dialética interna (duas faces), de modo que "qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Esta dialética, que em sua totalidade se evidencia em momentos de crise social ou processos revolucionários, na normalidade da vida social, é contida, de maneira que

> [...] na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

Desta perspectiva, não se trata de questionar o valor de verdade do que se apresenta em relação a (educação de) língua, e também letramento, na BNCC; mas de entender o gesto, a atitude, o ato ético que se institui nesta PEL quando da definição desta ou daquela língua e cultura linguística enquanto verdade de ontem e de hoje, para a formação deste ou daquele indivíduo, em relação a como falar, o que reconhecer como legítimo em termos de uso; a como ler e o que ler, a como escrever e o que escrever; a como conhecer língua, gêneros do discurso etc. Isto, particularmente, em relação ao texto jornalístico (sua língua, seu discurso, sua composição) na formação de letramentos midiáticos.

Ainda dada sua condição de política de educação linguística, que expressa interesse de domínio por parte do Estado, a BNCC é uma grande decisão que visa operar, portanto, aculturação em massa (uniformização e hierarquização de identidades cultural-linguísticas e, mais especificamente, letradas) mediante uma disciplina escolar (cf. CHERVEL, 1990), o ensino de Potuguês; sendo este processo realizado mediante ideologias linguísticas, mas também ideologias em torno de escrita, ideologias nacionalistas etc. Uma disciplina escolar caracteriza-se por aquilo que se ensina sob atravessamentos político-pedagógicos e ideológicos que vão

desde atos performados na sala de aula até as grandes finalidades que presidiram a constituição da disciplina (cf. CHERVEL, 1990). A cultura escolar, como afirma Julia (2001), institui-se num processo de direcionamento da consciência, orientado para a formação do “caráter do sujeito”.

Importante dizer que as decisões da BNCC não implicam uma realidade de “aplicação” de conteúdos, metodologias, avalições transparente e livre de conflitos nos contextos escolares. O documento, na qualidade de base de orientação para a elaboração do *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000), apresenta, normativamente, o caminho a ser percorrido por professores (também gestores, coordenadores etc.); mas não sem conflituar com a cultura escolar, sua vivência e historicidade; especificamente, no caso, com o *currículo real*, ainda nos termos de Sacristán (2000), do ensino de Português. Neste sentido o professor é tomado como ator principal em relação ao qual se dá a construção do currículo, na medida que esse processo, na definição de línguas, textos, leituras etc., assim o faz em relação a objetos, habilidades, metodologias e avalições que o professor deve operar em seu ato ético responsável.

Capítulo 2 – O campo jornalístico: da formação histórica à entrada no ensino de Português

Neste capítulo, iremos nos deter ao recorte de cultura linguística que se escolariza no âmbito do ensino de Português no que se refere ao campo jornalístico, seu texto e letramento. Realizamos, por isso, um percurso histórico de formação do campo da mídia, na modernidade, dos letramentos midiáticos e da relação, também, entre mídia e educação; e especificamos o campo jornalístico no Brasil, sua história, contradições, responsabilidades, práticas de linguagem, gêneros, seu texto. Por fim, analisamos o percurso histórico de escolarização do texto jornalístico no ensino de Português, apontando para a etapa última desta dissertação, de metodologia e análise.

A análise da formação histórica do campo jornalístico, enquanto instituição superestrutural; e de sua entrada no ensino de Português, ocorre não apenas pela compreensão de que esse campo passa a se instituir dentre os objetos de ensino, saberes didáticos, da disciplina; bem como pelo fato de que a BNCC apresenta seu componente curricular de Língua Portuguesa como um todo de objetos de conhecimento, habilidades, práticas letradas e orais, conhecimentos e saberes linguísticos e multissemióticos etc. dividido em quatro campos, dentre os quais o CJM.

2.1 A formação sócio-histórica da mídia na modernidade

De forma mais ampla, o campo jornalístico,[22] tal como se conhece no ocidentalismo, remete à formação histórica da mídia, processo que se institui a partir da tecnologia de impressão de textos criada no entorno de 1450 por Johannes Gutemberg, período no qual a Europa era marcada por ampla pluralidade linguística (cf. TROMPSON, 1998), os letramentos estavam circunscritos a práticas e eventos conduzidos por figuras religiosas, bem como agentes políticos e jurídicos, estando a escrita, portanto, pouco presente na vida dos grupos sociais em geral. Neste

[22] Abordaremos, aqui, a constituição do campo jornalístico de forma mais ampla, como campo superestrutural de uma sociedade, remetendo à formação histórica da indústria da mídia (cf. THOMPSON, 1998) e da esfera pública, particularmente a brasileira (cf. FONSECA, 2004). Não nos propomos a discutir a relação deste campo com o fenômeno da *fake news*, apesar da contemporaneidade deste fenômeno e da urgência de sua discussão, como prevê a própria BNCC.

sentido, a prensa de Gutemberg veio a articular as bases para a constituição de revoluções sociais, com amplas mudanças, implicando questões políticas e econômicas; desde a progressiva diminuição de poder da Igreja Católica, já que a tecnologia em questão acabou estruturando ideais já em preconcepção da Reforma Protestante; até a formação dos Estados nacionais modernos.[23] Embora já houvesse pequenos mercados de livro no fim da Idade Média, cf. Thompson (1998), a impressão de textos, com o tempo, é que possibilitou a disseminação da escrita, através da circulação de folhetos, livros impressos, obras de medicina e astronomia e da própria Bíblia, traduzida, pela primeira vez para línguas vernáculas, por Martin Lutero, já que até então o texto religioso estava registrado em Latim, para fim de acesso exclusivo do agente religioso católico.

Os impactos causados pela impressão de textos foram tamanhos, que a igreja realizou, dentre outras ações, entre 1545 e 1563, o Concílio de Trento, do qual resultou o Movimento de Contrarreforma; a promulgação do *Index Librorum Prohibitorum* (1559), com a lista de livros impressos "proibidos", contrários ao pensamento cristão; a definição da *Vulgata*, versão da Bíblia considerada oficial pela igreja, que havia sido traduzida para o Latim entre os séculos IV e V d.C. por São Jerônimo. Apesar de a igreja ter passado a usufruir ela mesma das novas formas de impressão de textos, o uso da prensa foi duramente combatido, com tipografias fechadas, livros queimados etc. Os esforços católicos, no entanto, perderam, progressivamente, sua serventia: "embora as intervenções de autoridades religiosas e políticas fossem numerosas no final do século XV e durante todo o século XVI, pouco sucesso elas obtinham" (THOMPSON, 1998, p. 57); pois tipografias e comércios de notícias começaram a se consolidar. Para além do poder simbólico que passaram a congregar, tipografias e pequenos jornais desenvolveram, com o tempo, poder econômico, motivo pelo qual se mantiveram existentes: "Seu sucesso e sua sobrevivência dependeram da capacidade de mercantilizar formas simbólicas efetivamente" (THOMPSON, 1998, p. 54). Isso se dá de maneira que, no século XVIII, ocorre "o crescimento da produção do livro, a multiplicação e a transformação dos jornais, o sucesso dos pequenos formatos, a diminuição do preço dos livros

[23] Como diz Thompson (1998), em sua teoria social da mídia, o desenvolvimento da imprensa, através de mercados de notícia e das tipografias nas grandes cidades europeias, é a base para a criação e consolidação da indústria da mídia, sendo esta, por sua vez, a base de formação da modernidade.

graças às contrafações, a multiplicação das sociedades de leitura" (CHARTIER, 1994, p. 189). Como diz Zilberman (2013), o fator de difusão da escrita através dos meios de comunicação, somando-se ao fator da atividade da escola, faculta a existência de uma sociedade leitora. E, embora a escrita remonte aos sumérios e escolas tenham existido na Grécia e em Roma, afirma a autora que "a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro".

Na medida em que a capacidade de mercantilização de formas simbólicas dos meios de comunicação releva-se como possibilidade de mediar diálogos na comunicação social, formas de organização social e movimentos de identificação começaram a se constituir de outras formas, considerando-se que outras cosmovisões, discursos, práticas passaram a ganhar corpo e com maior impacto no ambiente público. Como explica Thompson (1998):

> [...] o desenvolvimento de novos meios de comunicação não consiste simplesmente na instituição de novas redes de transmissão de informação entre indivíduos cujas relações sociais básicas permanecem estáticas. Mais do que isso, o desenvolvimento dos meios de comunicação cria novas formas de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais – formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana. Ele faz surgir uma complexa reorganização de padrões de interação humana através do espaço e do tempo (THOMPSON, 1998, p. 77, grifos do autor).

Neste sentido é o que ocorre com questões de língua, já que "[...] o capitalismo editorial colocara-se a serviço dos monarcas absolutistas para a difusão de determinados vernáculos como instrumentos de centralização administrativa, lançando as bases para a consciência nacional" (LAGARES, 2011, p. 185). Diante da realidade plurilinguística da Europa do século XVIII, os Estados já então centralizados, embora a princípio tenham cerceado as atividades de muitos jornais, ao regulamentarem as atividades de imprensa, obrigaram-nas a compor seus escritos em língua nacional única, mediante, portanto, a baliza de preceitos linguísticos normativos expressos no seio do PTG. Assim, foi possível difundir sobretudo em territórios distantes dos centros administrativos uma língua que se apresentava como língua única da Nação, que devia ser, mais do que aprendida, respeitada e reconhecida enquanto tal; de modo a se operar unificação cultural-

linguística e se estruturar a consciência nacional e consequente subordinação de um povo a um poder centralizado. É necessário considerar, aqui, o fato de que, sendo a escola de acesso público na Europa já desde o século XVI, caminhou ao lado da regulamentação linguística de jornais a decisão comum a Estados europeus pelo ensino das línguas nacionais únicas, que ocorre, como já discutimos aqui, como estratégia de também unificação cultural-linguística.

Diante ainda do "poder despótico" do Estado de então, na Europa do século XIX, surge movimento em defesa da *liberdade de imprensa* como luta pela garantia da liberdade humana, de forma mais ampla; e sendo a liberdade de expressão concebida como pilar democrático; liberdade sem controle excessivo do Estado, sem censura e sem perseguição ao livre pensamento e à pluralidade de ideias. Thompson (1998, p. 67) afirma que "garantias legais de liberdade de expressão foram sendo adotadas por vários governos europeus, de tal maneira que, pelo fim do século XIX, a liberdade de imprensa tinha se tornado uma questão constitucional em muitos estados ocidentais". Este elemento, associado ao desenvolvimento dos mercados de notícia, fizeram com que jornais, outrora restritos a camadas ricas e intelectualizadas da sociedade, difundissem-se por entre as camadas menos privilegiadas – o que, inclusive, determinou maior uso de propagandas comerciais nos jornais. Em vista disso, o que então vai se constituir como *mídia jornalística* alcança proporção industrial, com maior competitividade entre os jornais e, consequentemente, inclinação a investimentos mais robustos nos empreendimentos desta indústria. Esse processo acabou desencadeando a concentração dos meios de produção e capacidade de comercialização de jornais, em muitos países europeus, nas mãos de pequenos grupos empresariais, forçando grupos menores a se fundirem ou, mesmo, extinguirem-se. Tal processo de alcance a zonas periféricas, para além dos centros urbanos europeus, vai remeter ao próprio processo de "globalização" da comunicação, implicando tecnologias como a energia elétrica, por exemplo, que possibilitou o surgimento das transmissões radiofônicas, a princípio instrumentalizadas para fins militares. Pouco depois, no século XX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o uso dessas transmissões alcançou vasta audiência, possibilitando o "rápido e universal" crescimento de sistemas de transmissão; com o rádio, nos anos 1920; e com a TV, nos anos 1940.

No Brasil, a questão da mídia remete à chegada da imprensa real, junto da família real portuguesa, já no início do século XIX; mas, principalmente, à política nacionalista, já no início do século XX, de Getúlio Vargas, com a qual, sobretudo através do rádio, se estruturou não apenas um amplo meio de comunicação e formação de uma esfera pública nacional; como, com isso, o governo brasileiro operou a disseminação do Português como língua nacional única pelo extenso território brasileiro, pelos interiores, para além dos centros urbanos; bem como a disseminação da escrita. É preciso considerar que, embora os jornais brasileiros remetam ainda à chegada da imprensa nacional e a escola brasileira ensine língua nacional já desde o século XVIII, o Brasil, até o início do século XX, era marcado por fundamentalmente ampla pluralidade linguística e restrito acesso a letramentos. Isto porque os grupos sociais marginalizados, sobretudo formados pelo reminiscente sistema econômico escravocrata, só tiveram possibilidade de acesso à escola pública na segunda metade do século XX. Dessa forma, é através de políticas e planejamentos linguísticos, que implicam políticas de educação linguística e de escrita, que se vai possibilitar a instituição de uma língua nacional única, a maior disseminação da escrita e, com isso, um mais estruturado processo de formação de consciência nacional. Considerando-se que os letramentos midiáticos se constituem como práticas e eventos de leitura e produção de texto através de tecnologias de mídia, como o jornal impresso, é possível afirmar que os letramentos midiáticos, no Brasil, historicamente, foram relegados a grupos sociais restritos; de modo que o próprio jornal impresso, por exemplo, é um espaço discursivo atravessado pelo controle de oligopólios da indústria da mídia. Esta indústria, sendo, de forma mais ampla, a indústria da palavra, se concebermos a palavra como o *medium*/mídia pelo qual se formam as coletividades sociais (cf. VOLÓCHINOV, 2017); faz com que o acesso à palavra dos grandes jornais, na condição de quem participa seja da construção do dizer, seja do consumo do dizer, esteja, historicamente, significativamente limitado a certos grupos sociais.

2.2 Mídia jornalística (no Brasil): discurso e gêneros como produtos de mercado e poder

A concentração de mídia jornalística, no Brasil, remete ao que se entende por *grande mídia*. O discurso dessa mídia, concretizado em enunciados, materializado

em textos, é um produto mercadológico através do qual se constrói o discurso público, a fim de operar sobre consciências e as vivências individuais (do eu) e coletivas (do nós), nos termos de Volóchinov (2017), dos sujeitos. Assim se faz através da veiculação de textos que, em geral, relatam fatos e expressam opiniões, de modo a incidir sobre as opiniões, normas, valores, conhecimentos dos sujeitos que acessam os conteúdos sobretudo de jornais e revistas, impressos e digitais. O jornalismo, neste sentido, é responsável por retratar realidades sociais, através de trabalhos linguísticos e multissemióticos em seus discursos, em enunciados de diferentes gêneros do discurso, de práticas e textos de informação/relato e opinião/comentário. O produto mercadológico em questão se sobressai em relação a demais produtos tendo em vista o acentuado impacto político e econômico que causa na estruturação de uma sociedade. O produto discursivo da imprensa

> pode causar danos a pessoas, instituições, grupos sociais e sociedades, na medida em que, no limite, as notícias possuem o poder de fabricar e distorcer imagens e versões a respeito de acontecimentos e fenômenos, simultaneamente à sua função de informar (FONSECA, 2004, p. 14).

A mídia jornalística, tal como problematizada em Fonseca (2004), é um dos meios de comunicação de massa que, quando mono e oligopolizada, como ocorre no Brasil, destaca-se por atuação em manutenção de hegemonia, através da instituição de “verdades únicas”, silenciando grupos e operando força centrípeta sobre movimentos de mudanças sociais. Ainda segundo Fonseca (2004, p. 14), a manutenção do poder da grande mídia empresarial pode ser sistematizada da seguinte forma:

> a) formar opinião, b) receber as influências de seus consumidores (leitores, ouvintes, telespectadores, internautas, entre outros) e sobretudo de toda a gama de fornecedores e anunciantes, além do próprio Estado (em virtude de questões tributárias e regulatórias), c) auferir lucro e d) atuar como aparelho privado de hegemonia.

Uma das formas de se operar a manutenção do poder hegemônico da grande mídia é a manutenção de estruturas sociais em que, na base econômica das atividades humanas, as atividades de leitura e produção do texto jornalístico não são de acesso de todos, já que

> [...] o discurso é similar a outros recursos sociais valorizados que constituem a base do poder e cujo acesso é distribuído de forma desigual. Por exemplo, nem todos têm acesso à mídia ou à fala e

> escrita médicas, jurídicas, burocráticas ou acadêmicas (VAN DIJK, 2010, p. 89).

Ainda neste sentido, van Dijk também argumenta:

> O acesso das minorias à mídia de massa é uma condição crucial para sua participação na definição pública de sua situação. [...] a falta de acesso das minorias à mídia é uma das propriedades mais visíveis da dominância simbólica das elites brancas. [...] O acesso diferenciado das elites majoritárias e das minorias à mídia previsivelmente resulta também em acessos diferenciados às estruturas das reportagens/matérias jornalísticas. A seleção e proeminência dadas às questões e tópicos das notícias são aquelas estereotipadas e negativas, preferidas pelas elites branca, política, corporativa, social e acadêmica e suas instituições (VAN DIJK, 2010, p. 98-99).

Bonini (2013) destaca que a grande imprensa brasileira foi composta, ao longo dos anos, por grupos conservadores que servem de porta-vozes dos projetos de poder da elite dominante, intransigente com organizações populares; de compromissos sociais, econômicos e políticos com os interesses estrangeiros etc. Marques de Melo (2006, p. 88), no âmbito da Teoria do Jornalismo, mostra-nos, neste sentido, que as causas populares, em geral, não têm espaço no discurso da imprensa:

> O noticiário gira em torno dos centros de poder político (Brasília, governos estaduais, prefeituras), econômico (atividades das grandes empresas industriais, do capital financeiro ou da oligarquia rural) e cultural (as belas-artes, cultivadas pela burguesia, ou a indústria cultural, consumida pela classe média). O que interessa ao cidadão comum, ao trabalhador, lá não aparece. Os jornais diários não tratam da vida sindical, a não ser pela ótica do conflito lesivo aos “interesses da nação” (MARQUES DE MELO, 2006, p. 88).

Estudos brasileiros do discurso jornalístico evidenciam como por vezes as narrativas que se constroem em textos de gêneros informativos e opinativos são orientadas por ideologias que, atuando na reprodução discursiva do poder e da hegemonia, criminalizam indivíduos e grupos sociais que representam parcelas mais vulneráveis da população, como trabalhadores sem-terra (cf. FALCONE, 2008) e LGBTs (cf. MELO, 2012).

Para Fonseca (2004), a mídia jornalística representa seu poder à base da compreensão da liberdade de imprensa como um dos pilares centrais de uma sociedade democrática. O autor, embora reconheça a liberdade de expressão como importante mecanismo de pluralização democrática de vozes no centro dos diálogos sociais e políticos, aponta para as consequências negativas que a instrumentalização de tal mecanismo gerou, na medida em que o produto de

mercado da mídia jornalística, o texto jornalístico, diferentemente dos demais produtos, não é regulamentado por legislações e órgãos[3]. Isso acabou instituindo

> a permissividade dos meios de comunicação, sob pena da legitimação de um efetivo poder sem controle e mesmo de um pensamento único; essa permissividade, em nome da liberdade de expressão, atua como verdadeira máquina de produção do consenso, podendo, no limite, 'suprimir' vozes discordantes (FONSECA, 2004, p. 15).

Os interesses privados do jornalismo empresarial atendem ora aos próprios interesses, ora aos interesses públicos. Essa relação entre privado e público é apontada por Fonseca (2004) como ambígua, na medida em que os interesses públicos são constituídos pela palavra da mídia empresarial; ou seja, pelos interesses sociais, políticos e econômicos da esfera privada, que forma a maior parte da imprensa. Na palavra do autor:

> [...] é fundamental enfatizar que a mídia promove a intermediação entre as esferas pública e privada, o que implica a atuação de atores privados mediando seja outros interesses privados, seja (principalmente) interesses públicos, coletivos, o que significa uma grave ambiguidade tendo em vista a própria mídia pertencer à esfera dos interesses privados, a começar por seu caráter empresarial (FONSECA, 2004, p. 13).

Com o que até aqui foi explanado sobre a mídia jornalística, é de se reconhecer que seu produto de mercado, o texto jornalístico, é um espaço de disputa, que, materializando o discurso jornalístico na comunicação social, envolve o poder de participar de práticas e eventos de letramentos midiáticos, já que implica acesso desigualmente estruturado na sociedade a participação no discurso e no consumo de texto jornalístico, operando-se uma *reprodução discursiva de poder* (VAN DIJK, 2010), *manutenção de hegemonia* (FONSECA, 2004).

O texto jornalístico é reconhecido no jornal e demais meios enquanto expressão de um gênero do discurso; isto é, cf. Bakhtin (2015), de um tipo relativamente estável de enunciado: uma notícia, um editorial etc. De forma mais ampla, os gêneros do discurso estão ligados às estruturas de poder da sociedade (MARCUSCHI, 2008), principalmente aqueles comuns a atividades escritas superestruturais, como sentenças jurídicas, contratos de prestação de serviços, bulas de remédio. O caso da sentença jurídica, de tamanho poder que implica, pode determinar pela prisão de uma pessoa, como também pela sua liberdade. O mesmo ocorre quando, em uma notícia, por exemplo, em função da afirmação de interesses

privados na construção do discurso público, atenta-se contra a imagem de uma figura pública.

Os gêneros jornalísticos, como todo outro, estão situados em uma esfera de atividades humanas, de maneira que, para publicar uma notícia e fazê-la estar ao alcance de uma ampla massa populacional, por exemplo, um grande jornal conta com diferentes atividades humanas, operadas por diferentes profissionais: jornalista, editor, revisor, fotojornalista, dentre outros profissionais. Conforme proposto por Marques de Melo (1992), os gêneros jornalísticos podem ser categorizados da seguinte maneira: (i) *informativos*: nota, notícia, reportagem e entrevista; (ii) *opinativos*: editorial, comentário, artigo de opinião, resenha, coluna, caricatura, carta, crônica; (iii) *interpretativos*: análise, perfil, enquete, cronologia, dossiê; (iv) *diversionais*: história de interesse humano, história colorida; e (v) *utilitários*: indicador, cotação, roteiro, serviço. Essa categorização foi realizada pelo autor com base numa concepção de jornalismo ancorada em duas vertentes: um jornalismo informativo, que *reproduz o real*, e um jornalismo opinativo, que *lê o real*; ou seja, um percurso descritivo e outro avaliativo. Especificamente em relação aos gêneros informativos e opinativos, Chaparro (1998), numa perspectiva pragmática e crítica, divide os gêneros jornalísticos em *gêneros do relato* e *gêneros do comentário*, de maneira que, no primeiro caso, encontramos produções discursivas de cunho narrativo-expositivo, cujo objetivo é cobrir acontecimentos e veiculá-los; e, no segundo caso, encontramos produções discursivas cujo objetivo central é apresentar opiniões para persuadir o leitor a se identificar com determinadas verdades. Para o autor, ambas as categorias de gênero estão imbricadas em juízos de valor e subjetividade.

É fundamental destacar, ainda, que o texto jornalístico da grande mídia, em sua qualidade de discurso e de ser tipificado como gênero do discurso, é expressão material do Português Brasileiro como língua única, na medida em que tal texto está a serviço do processo de unificação cultural-linguística do país, não apenas como representação linguística para ser contemplada e legitimada enquanto tal; mas também como discurso sobre língua, considerando-se ser papel da imprensa defender e (re)afirmar o lugar do Português como língua nacional única. Com isso, a mídia jornalística atua no processo de formação de uma consciência nacional, alimentando cotidianamente ideologias linguísticas a partir de culturas linguísticas

nacionalistas. Não à toa, é comum ver na produção jornalística a expressão de um olhar por vezes vigilante sobre língua.

No âmbito de formação da mídia jornalística no Brasil, é necessário situar, também, a emergência de mídias independentes; ou mais institucionalizadas, mas que buscam operar forças centrífugas, na acepção de Volóchinov (2017), sobre o oligopólio midiático da esfera pública brasileira. Embora esta realidade exista, inclusive através, também, de militância política em torno do tema e de propostas a da Mídia-Educação, que abordaremos no próximo tópico, é de se destacar o fato de que, ainda assim, o Brasil é um país marcado por uma série de complexidades e contradições em relação à construção do discurso público e da opinião pública, elementos essenciais no funcionamento de uma sociedade democrática.

2.3 Mídia e educação: do protecionismo à preparação

Face à proliferação de meios de comunicação no século XX, uma relação sistemática entre mídia e educação passou a ser construída em defesa de pedagogias que visassem formar leitores e produtores de mídias. Longe de ser neutra e homogênea, como qualquer fenômeno sociocultural, essa relação, como tem mostrado a literatura científica do que se convencionou chamar *Media Education*, ou, no Brasil, Mídia-Educação ou Educomunicação, é historicamente marcada por tensões, que pluralizam e acirram a composição e os objetivos de uma pedagogia de mídias, em vista dos variados contextos em que foi proposta. A partir dos estudos de Buckingham (2003), pode-se definir a mídia-educação no interior de dois grandes projetos: um *protecionista* e outro *preparatório*.

Percurso inicial da mídia-educação, que remete a já os anos 1930, o projeto protecionista é norteado pela concepção de mídia como um instrumento de influência negativa da sociedade; defendendo-se a necessidade de educação de crianças e adolescentes contra a influência “corruptora” dos prazeres “superficiais” da mídia; assumindo-se, portanto, um posicionamento antimídia. Segundo Buckingham (2003, p. 7), no Reino Unido, buscou-se, com isso, proteger “a herança literária, a linguagem, os valores e a saúde da nação”. Soares (2014) define o conjunto de princípios protecionistas como o “protocolo moral” da agenda de debates sobre educação e mídia, iniciado, conforme o autor, na abordagem do cinema e, em seguida, na abordagem da TV. Esse protocolo teve em mente uma

concepção de audiência como “público vulnerável e passivo”, tornando-se necessária a inoculação dos alunos pelos professores (BUCKINGHAM, 2003; KELLNER; SHARE, 2008). Soares (2014) afirma que o conjunto de preceitos e normas do protocolo moral do projeto protecionista direcionou formas sistemáticas de educação para fins de controle e regulação dos meios, através de diferentes grupos e instituições sociais. Esse processo é ilustrado pelo autor com os movimentos religiosos americanos do início do século XX, mais especificamente quando do acontecimento do “mais expressivo ato ecumênico da história”, responsável por defender bandeiras morais frente aos “perigos” das mídias, então “invasoras” dos lares das famílias. Na visão dos grupos religiosos de então, referenciada pelo Vaticano, a mídia não podia, em nome da liberdade de expressão, “suprimir” os direitos da infância e da juventude. Exemplo dessa visão foi a “campanha com um abaixo-assinado de 10 milhões de assinaturas [que] obrigou Hollywood a adotar regras de conduta (Código Hays), comprometendo-se a controlar os excessos denunciados” (SOARES, 2014, p. 17).

Nas décadas de 1950 e 1960, o protecionismo aparece em uma abordagem menos inoculativa, mas centrada na preocupação em distinguir a cultura “viva” da cultura hollywoodiana, em clara oposição aos padrões estéticos estadunidenses (BUCKINGHAM, 2003). Eram tempos marcados pelas críticas às *indústrias culturais*, que, na visão de Adorno e Horkheimer ([1947] 1985), agem como instrumento capitalista de promoção de falsos lazeres aos trabalhadores, com produtos de baixo valor cultural e crítico, nos curtos tempos de descanso destinados à reunião das forças necessárias ao trabalho do dia seguinte. Em vista disso, desencadeia-se uma forma de “discriminação” às culturas de massa na educação midiática, como forma de promoção da “alta cultura”. Nos Estados Unidos, Canadá e Europa, esse período foi concentrado na formação contra “o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085).

Na década de 1970, período da “desmistificação”, as abordagens pedagógicas da mídia passaram a ser orientadas por iniciativas acadêmicas, com destaque para a *Screen Theory*, campo teórico desenvolvido com base no estruturalismo linguístico, na semiótica, na teoria psicanalítica lacaniana e no marxismo althusseriano, para compreender como o cinema dominante atua sobre a

subjetivação ideológica do espectador. A dificuldade, à época, do que se convencionou chamar *Screen Edcucation*, segundo Buckingham (2003), foi implementar essa perspectiva de análise na sala de aula; perspectiva bastante criticada, mais tarde, por seu determinismo de subjetivação apassivada mediante o texto. O que se tencionava realizar era o encorajamento dos alunos a análises que desvelassem as ideologias ocultadas nas mídias, para que se libertassem de suas influências. Neste sentido, “a discriminação em razão do valor cultural foi, assim, efetivamente substituída por uma forma de desmistificação política ou ideológica” (BUCKINGHAM, 2003, p. 9).

Para Buckingham (2003), os períodos protecionistas negligenciaram uma série de complexidades que envolveram os processos de mudança social quanto aos usos das mídias, em vista da concepção negativa da mídia e de abordagens pedagógicas defensivas. Embora reconheçam a relevância de alguns dos aspectos protecionistas para se discutir questões de naturalização de fenômenos ideológicos e suas relações com as desigualdades sociais, Kellner e Share (2008) argumentam que o protecionismo, na medida em que se constitui como uma perspectiva antimídia, não reconhece na mídia um meio possível de empoderamento de sujeitos, sobretudo aqueles marginalizados, que, através de canais de comunicação alternativos, podem veicular suas vozes sociais e tornar pública a situação e condição em que se encontram. Os autores argumentam:

> Se, por um lado, reconhecemos que a mídia contribui para a existência de muitos problemas sociais e às vezes até os causam, por outro lado, questionamos uma abordagem protecionista, pela sua tendência antimídia, que é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia e não leva em consideração o potencial que a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa oferecem para se dar poder às pessoas (KELLNER; SHARE, 2008, p. 699).

Com a presença da comunicação moderna e das novas formas de interação dos jovens com os meios, segundo Buckingham (2003), tem-se questionado o “superpoder” das mídias enquanto “consciousness industry” (indústria da consciência); bem como, as diferenças entre alta cultura e cultura de massa; e a concepção de audiência como passiva e frágil. Isso, segundo o autor, tem desencadeado um processo de superação da perspectiva protecionista da mídia-educação, abrindo espaço para um paradigma que, ao invés de proteger a audiência dos “malefícios” midiáticos, prepara-a para saber lidar de forma crítica com as

mídias. Soares (2014) nomeia o conjunto de princípios preparatórios para a mídia de "protocolo cultural" do programa de estudos da mídia-educação, uma vez que busca reconhecer a interação com as mídias, ou os letramentos midiáticos, como uma prática cultural já estabelecida e a urgência de preparação escolar para esse fenômeno. A concepção de audiência, consequentemente, passa a ser a de um público ativo e crítico (BUCKINGHAM, 2003), fator determinante dos letramentos midiáticos.

No início da década de 1970, o projeto preparatório de mídia-educação aparece em documentos organizacionais internacionais, com destaque para aqueles publicados pela UNESCO, a princípio como campo de estudos ligado ao desenvolvimento de *ferramentas pedagógicas* para auxiliar o ensino; mais tarde, em 1973, já na dimensão da mídia como *objeto de ensino*:

> Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas (UNESCO, [1973] 1984 *apud* BÉVORT; BELLONI, 2009).

Na década de 1980, o discurso preparatório é consolidado através do debate sobre a entrada da mídia-educação no ensino formal. Em 1982, na cidade de Grünwald, então Alemanha Ocidental, ocorreu o lançamento da chamada *Declaração de Grünwald: sobre educação para os media*, por ocasião do *Simpósio Internacional sobre Educação para as Mídias da Unesco*. A declaração (doravante DG) objetivou, à época, manifestar a necessidade de aceitação do impacto "onipresente" das mídias na sociedade como um "fato consumado" e, com disso, apresentar um "apelo" à elaboração, por parte de governos, de condições propícias à promoção da educação para as mídias na escola. À revelia do apoio ou condenação ao "indubitável poder da mídia", a DG defende que não se pode subestimar o papel da comunicação como instrumento de desenvolvimento e de participação cidadã, o que vai exigir atenção à viabilização de uma educação crítica e participativa voltada para os meios. Este argumento, conforme a DG, tornar-se-á "irresistível" com a ascensão futura das tecnologias de comunicação, "tais como a radiodifusão via satélite, sistemas por cabo bidirecionais, sistemas de dados via televisão, cassetes de vídeo e materiais gravados em CD" (UNESCO, 1982, s/p) – o que hoje é perceptível com as discussões em torno das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Responsabilizando professores, familiares, profissionais da comunicação e decisores pelo processo de educação para a mídia; bem como, sinalizando para uma relação entre mídia e educação capaz de “alfabetizar” os alunos para os sistemas simbólicos de imagem, palavras e sons, através da possível integração entre *ensino de língua nacional* e *comunicação*, a DG endereça às autoridades competentes (sobretudo, decisores) os seguintes “apelos”:

> 1. lançarem e apoiarem programas integrados de educação para os media – do ensino pré-escolar ao ensino universitário e à educação de adultos – cujo objetivo seja desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, consequentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos media eletrónicos e impressos. Idealmente, tais programas deveriam incluir a análise de conteúdos mediáticos, a utilização dos media como meios de expressão criativa e a utilização e participação eficazes nos canais de media disponíveis;
>
> 2. desenvolverem cursos de formação para professores e outros agentes educativos, tanto para aumentar os seus conhecimentos e compreensão dos media como para os formar nos métodos de ensino apropriados, e que teriam em conta o conhecimento já considerável mas ainda fragmentado que muitos alunos já possuem;
>
> 3. estimularem atividades de investigação e desenvolvimento em prol da educação para os media a partir de disciplinas como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação;
>
> 4. apoiarem e reforçarem as ações realizadas ou previstas pela UNESCO com o objetivo de incentivar a cooperação internacional na área da educação para os media (UNESCO, 1982, s/p).

É possível identificar no discurso da DG a defesa explícita de políticas pedagógicas que busquem adaptar professores e alunos às demandas sociais colocadas em torno das mídias: os primeiros, através da apreensão dos conhecimentos e métodos considerados “adequados” para o ensino das mídias; os aprendizes, através da recepção de conhecimentos para o desenvolvimento de capacidades ditas “críticas” que desencadeiem o uso competente das mídias. Esse processo deve caminhar ao lado do estímulo a pesquisas científicas sobre educação para a mídia e do incentivo aos posicionamentos da UNESCO quanto ao tema. É de comum acordo a pesquisadores da Comunicação e da Educação (CAPRINO, 2014; LOPES, 2012; BÉVORT; BELLONI, 2009; SIQUEIRA, 2008) que a publicação da DG foi um passo importante na consolidação do debate sobre mídia-educação, não só na defesa da educação para a mídia como componente autônomo da educação básica; mas, consequentemente, como importante instrumento de formação cidadã: a DG

“enfatiza a necessidade de ações e políticas de mídia-educação como componente básico e condição *sine qua non* da formação para a cidadania” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087, grifos das autoras). Os posicionamentos defendidos na DG são prenúncios do conjunto de discussões que, mais tarde, ganhou corpo em discursos organizacionais, políticos e acadêmicos sobre educação “crítica” das mídias. São inúmeras as publicações das áreas de Comunicação e Educação; orientações curriculares, declarações, manifestos, de organismos e instituições internacionais, dentre outros, encerradas em teorizações; estudos de currículos, projetos e práticas; definições e análises de habilidades e competências, enfim, diferentes nuances da mídia-educação. Esses discursos defendem a implementação da mídia-educação nos currículos da educação formal, para além da articulação com disciplinas de língua.

A chamada *Agenda de Paris*, vinda a público em 2007, também através da UNESCO, vinte e cinco anos após a publicação da DG, demarca outro acontecimento significativo na defesa dessa causa, ao apresentar doze recomendações que reforçam os “apelos” de Grünwald.

> A *Agenda de Paris* reafirma, com muita ênfase, a necessidade da mídia-educação face à onipresença das mídias na vida social, principalmente na vida dos jovens, como elementos importantes da cultura contemporânea, como meios potenciais de participação ativa do cidadão e como ferramentas de expressão da criatividade pessoal. Ressalta também a importância cada vez maior da mídia-educação para lutar contra as desigualdades (sociais e regionais) de acesso às diferentes mídias e para a formação das competências necessárias ao domínio técnico e à compreensão crítica, não apenas das mensagens das mídias, como das forças político-econômicas que as estruturam. Competências estas indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, ou seja, para estimular a participação ativa dos jovens baseada na valorização das diversidades culturais e identitárias (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1099, grifos das autoras).

As autoras acrescentam que o ganho mais significativo da *Agenda de Paris* foi a afirmação da mídia-educação como direito fundamental da humanidade, o que “reafirma, legitima e estende aos adultos os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e à participação na vida cultural e nas decisões” (p. 1099). É perceptível que o discurso da Agenda, em comparação à DG, avança ao enfatizar não apenas o desenvolvimento de caminhos favoráveis à adaptação de professores e alunos às demandas de usos das mídias, mas a necessidade de se combater a

desigualdade de acesso aos meios, de modo que todos os sujeitos possam, igualmente, fazer parte desse processo. Além disso, a Agenda de Paris enfatiza a necessidade de questionamento das estruturas político-ideológicas das "mensagens" midiáticas, o que não se fazia presente na DG.

2.4 Letramentos midiáticos e texto jornalístico no ensino de Português

É sobretudo a partir das discussões da mídia-educação que se vai conceber o conceito de letramento midiático; que, para a grande parte dos autores de tal campo de estudo, pode ser definido como o conjunto de habilidades e competências que se busca desenvolver através do processo pedagógico da educação midiática: "a *media literacy* é considerada o resultado do processo de *media education*" (PÉREZ TORNERO, 2008 *apud* CAPRINO, 2014). Zanchetta-Jr. (2009) afirma que a fusão dos interesses protecionistas e preparadores da mídia-educação é responsável por desencadear a formulação do conceito, de modo que este tem surgido na literatura acadêmica inglesa desde os anos 1960, "quando a chamada 'segunda geração' dos pesquisadores da teoria da leitura (Tyner, 1998) aprofundou a compreensão dos diversos usos dessa habilidade" (SIQUEIRA, 2008, p. 1047). Em um currículo de formação de professores da UNESCO intitulado "Media and information literacy: curriculum for teachers", publicado originalmente em 2011 e traduzido para o Português em 2013, com o título "Alfabetização midiática e informacional:[24] currículo para formação de professores", a UNESCO afirma a importância de se "fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e [...] promover a cooperação internacional" (UNESCO, 2013, p. 11), haja vista que "os cidadãos precisam de um conhecimento básico sobre as funções das mídias e de outros provedores de informação e sobre como acessá-los. O propósito da alfabetização midiática e informacional é transmitir esse conhecimento aos usuários" (p. 16). O que se encontra em questão em tal definição de letramento midiático são os processos pelos quais o indivíduo opera tecnologias e ferramentas de mídia, no trato com o impresso, o audiovisual, o radiofônico etc.; em atividades de edição de vídeo,

[24] Embora o termo *literacy* seja traduzido, no referido currículo da UNESCO, por *alfabetização*, é comum a compreensão de que alfabetização e letramento se constituem como duas práticas distintas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2014), sendo a primeira relacionada à aquisição do sistema de escrita de uma língua; e a segunda, às práticas sociais de interação com a escrita. Em vista disso, adotamos, aqui, o uso do termo *letramento midiático* (BONINI, 2011) e não alfabetização midiática, para se referir ao conceito de *media literacy*.

registro fotográfico, gravação de áudio etc.; de modo que, com isso, tanto a reivindicada disciplina, para a educação nacional, de Mídia-Educação, quanto o próprio ensino de língua são considerados espaços pelos quais se é possível desenvolver nos alunos os letramentos midiáticos.

Aqui, vamos entender o letramento midiático para além de habilidades e competências, situando-o enquanto prática social que se institui em eventos de letramentos ideologicamente estruturados pelas relações de poder e pela cultura (cf. STREET, 2014). Entendemos que a perspectiva de letramento midiático da mídia-educação está amparada pela tradição cognitivista de estudos dos letramentos (cf. STREET, 2014), que concebe a escrita como elemento implicador de consequências sociais e cognitivas nos grupos e indivíduos letrados, de tal modo que o ensino do ler e do escrever é encerrado como elemento-chave de ascensão socioeconômica e desenvolvimento cognitivo – não pelo que se faz com a escrita nas relações sociais, mas pelo que a escrita supostamente condiciona aos sujeitos. Street (2014) situa essa perspectiva, junto de abordagens do funcionalismo linguístico e da sociolinguística, em um modelo de estudo do letramento pelo autor denominado de "modelo autônomo", que reconhece na escrita uma autonomia alheia às relações sociais. Esse modelo silencia as tensões sociais que envolvem os letramentos; "pressupõe que as consequências sociais dos letramentos são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc." (STREET, 2014, p. 43); de maneira que o aprendizado escolar de letramento aparece como determinante da participação dos sujeitos no "progresso" proporcionado pela sociedade letrada. Daí, como mostra o autor, a existência de amplas campanhas internacionais, feitas por órgãos como a UNESCO e o Banco Mundial, em defesa do combate ao analfabetismo; do ensino e da aprendizagem formais do letramento. Na visão do modelo autônomo, os sujeitos de uma sociedade letrada não escolarizados – portanto, nesta visão, "não letrados" – são considerados inferiores:

> [...] os 'iletrados' são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos 'iletrados' presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão

> política. Parece óbvio, então, que é preciso tornar letrados os 'iletrados', a fim de lhes dar todas essas características e 'libertá-los' da opressão e da 'ignorância' associadas à sua falta de habilidades letradas (STREET, 2014, p. 38).

É sabido, de acordo com os novos estudos dos letramentos (cf. STREET, 2014), que, não havendo relação da escrita com consequências cognitivas e sociais; há, sim, consequências sociais resultantes do que é feito, nas atividades humanas, com a escrita; sobretudo, em sua pedagogização. Street (2014), investigando situações de entrevistas de emprego, nos Estados Unidos, mostra que testes de letramento realizados com os entrevistados evidenciam interesse das empresas mais em categorizar os sujeitos de acordo com os grupos sociais de que fazem parte, do que em avaliar aptidões necessárias à vaga de trabalho pleiteada. A perspectiva de um modelo autônomo de letramento, para Street (2014), polariza os letramentos entre o que seriam habilidades puramente técnicas, de um lado, e "ingredientes culturais", do outro. Para Street (2014, p. 172), na perspectiva de um *modelo ideológico de letramento*, "as práticas letradas são aspectos não só da 'cultura' como também das estruturas de poder". Esse modelo

> [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. [...] A própria ênfase de tantos autores na "neutralidade" ou "autonomia" do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder (STREET, 2014, p. 172).

Assim, pensar os letramentos midiáticos para além de suas habilidades e competências técnicas não significa ignorá-las, mas entender que fazem parte de todos culturais e estruturas de poder, nas quais as possibilidades de dizer e de consumir dizer não são de livre acesso; bem como não são neutras e autônomas, mas se atravessam e revelam dimensões de poder. Isso implica não apenas as condições sociais de acesso e participação na produção de conteúdo em sociedade, mas também o ter o que dizer, em que língua nacional única, em qual situação social e as questões que aí se atravessam. Em relação ao ter o que dizer, Kellner e Share (2008), do ponto de vista do ensino de *letramentos midiáticos críticos*, afirmam:

> A análise crítica que explora e expõe as estruturas de opressão é essencial, porque simplesmente ter voz ativa é algo que qualquer grupo racista ou sexista também pode reivindicar. Devem-se abrir espaços e criar oportunidades para que as pessoas de posições

> marginalizadas tenham a oportunidade de lutar coletivamente contra a opressão, externar suas inquietações e criar suas próprias representações (p. 700).

Em relação ao uso linguístico daquilo que se diz, do ponto de vista de uma cultura de língua nacional única, se o texto é operado em língua de prestígio, ele não apenas contribui com a manutenção do monolinguismo, de uniformização cultural-linguística, como pode se apresentar em parte na qualidade de discurso institucionalmente legitimado para mediar determinada interação entre indivíduos em dada estrutura social, de dada esfera de atividade humana. Neste processo, são mobilizadas *representações sociolinguísticas*, termo com base em Bakhtin (2015) e Simões (2006), construídas ao longo da vida do indivíduo através de ideologias linguísticas, que atravessam os discursos sociais diversos que dizem sobre língua, na escola, na família, na praça pública, nos jornais, revistas etc.; com enunciados como ‘é errado falar as menina’, por exemplo. Por meio de tais representações é possível hierarquizar, autorizar, julgar, violentar pessoas, textos, discursos, instituições, grupos sociais, figuras públicas etc., na medida em que o enunciado pode ou não ser performado em língua de prestígio, sobretudo nos contextos mais formalmente institucionalizados de nossa sociedade, mas não apenas neles. Em relação a isso, Street (2014), situando o que entende como pedagogização do letramento como sendo parte de uma ideologia linguística mais ampla, afirma que quando

> [...] participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele que emoldura e constrói o que designamos aqui por ‘pedagogização’ do letramento (STREET; STREET, J., 2014, p. 143).

As implicações sociopolíticas e ideológicas que se somam à condição de o letramento midiático congregar habilidades e competências de uso de ferramentas de mídia para a produção de conteúdo, exige de nosso gesto, aqui, situar tal letramento também em relação a discurso, enunciado e texto. Embora sejam distintos, esses três elementos existem um em função do outro (como também de muitos outros), de modo que o discurso expressa a voz social do indivíduo em relação a seu grupo social, seu *auditório social estável*, inclusive em seu discurso interior, no qual há um *auditório interno*, também socialmente estabilizado – essa

estabilidade não pode ser entendida como reprodução per si, mas processo contínuo de mudança social (cf. VOLÓCHINOV, 2017), dado em espiral histórica. O discurso ecoa em meio a uma realidade heterodiscusiva, estruturada em diálogos (polêmicas, acordos, dissensos) entre indivíduos e grupos sociais (bem como as instituições superestruturais, os mercados etc.), com suas expressões de desejos, posicionamentos, silêncios, silenciamentos, indiferenças; sendo essas expressões atos éticos performados em acontecimentos singulares e irrepetíveis, que atuam na formação de uma historicidade (cf. BAKHTIN, 1997), e cujo material responsável pela mediação do diálogo é o signo ideológico, sobretudo a palavra. O discurso implica efeitos de sentido, na medida em que atua no mundo dos afetos, das emoções, dos desejos dos indivíduos; e o sentido existe em função de significados, que recortam o mundo, em cosmovisões, as quais se estruturam como ideologias. Assim é que se constrói a teia de significados que é a cultura, nas diferentes esferas, nas ações sociais da base econômica, com a ideologia do cotidiano; e nas superestruturas ideológicas. E é assim que os indivíduos se subjetivam e se dividem socialmente; isto é, existem enquanto animais políticos (cf. GUIMARÃES, 2002).

O enunciado é o que na atividade discursiva se diz, que se enuncia, que se torna dito, que se torna enunciado; é um ato de resposta, sendo este elemento aquilo que concretiza o discurso, a voz social, no diálogo. Cada esfera superestrutural – como também as infraestruturas[25] – é tecida por enunciados, singulares e irrepetíveis, considerando-se que expressa um ato ético, afetando os enunciados de outros indivíduos ou grupos através dos sentidos; apresenta tema/conteúdo e estilo/forma, possibilitando uma atividade estética; e significa para (re)afirmar conhecimentos de/sobre o mundo, constituindo ciências, cognições teóricas. Sem dizer; sem expressar conhecimentos, saberes, experiências junto ao outro sobre o mundo em que se vive e o que sobre ele se pensa/teoriza, não há possibilidade de se existir qualquer indivíduo coletivizado. Fora desta condição de quem dialoga/enuncia/fala/responde, como afirma Volóchinov (2017), não haverá a pessoa humana, mas o *homo sapiens*, ser não inserido em uma coletividade organizada. O enunciado é uma organização dada entre dois indivíduos, porque é necessariamente orientado para um interlocutor e seu lugar nas estruturas sociais:

[25] Entendemos, cf. Volóchinov (2017), que as infraestruturas são onde tudo acontece na sociedade, nas interações humanas, em que os indivíduos se inscrevem, ocupam lugares sociais, se estruturam e se subjetivam; sendo as superestruturas o conjunto de instituições de uma sociedade.

mãe, filho, chefe de trabalho, policial etc. Mesmo que não haja um interlocutor real, o falante projeta a imagem “do representante médio do grupo social ao qual [...] pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205). O enunciado, em toda sua diversidade, expressa-se nos gêneros do discurso, de maneira que estes são reconhecidos pelo todo constituído na articulação entre a forma típica/recorrente de compor o enunciado, de conferir-lhe conteúdo temático e estilo.

O texto, por sua vez, é aqui entendido como evento de interação (cf. MARCUSCHI, 2008) dado através de formas e significados, que possibilita ao indivíduo propor sentido ao outro, subjetivando-se, para assim afetá-lo no diálogo; isto é, que possibilita ao sujeito a materialização de um discurso naquilo que diz/enuncia, seja o material usado linguístico ou multissemiótico. Assim, só há texto quando há subjetividades em diálogo/interação, seja na arquitetônica do eu-para-mim, do eu-para-o-outro ou do outro-para-mim, nos termos de Bakhtin (1997).

Os letramentos midiáticos implicam a produção e a leitura de textos (enunciados, discursos), de diferentes mídias, englobando, neste sentido, o texto jornalístico. Isso se dá de maneira que as habilidades e competências do letramento midiático existem em função de vozes sociais, dizeres, eventos de interação; e não como ações vazias de conteúdo ideológico (cf. KELLNER; SHARE, 2008). Assim, é possível dizer que, na medida em que situa o texto jornalístico como objeto de contemplação e apreciação da aula de Português, busca-se desenvolver práticas de leitura como parte de letramentos midiáticos; bem como práticas de produção de texto, conforme se tome o texto jornalístico como modelo de criação escrita; sejam as atividades de leitura e produção de texto performadas no impresso, no audiovisual, no digital, dentre outros meios.

Em diálogo com muito do debate existente já desde meados do século XX sobre mídia-educação e letramento midiático, o ensino de Português do Brasil, a partir dos anos 1970, passa a escolarizar textos em relação aos quais se é possível operar a formação de tal letramento. Até aí, o professor de Português tomava o texto literário como objeto de contemplação e apreciação estética, ao lado do conhecimento gramatical normativo e tendo por base uma tradição retórica para o ensino da escrita. Neste ambiente pedagógico, de formação erudita dos filhos-família (cf. SOARES, 2002), era dever do professor mediar a relação do aluno com a norma-padrão visível na Literatura Nacional, de modo a se operar ato ético de

reafirmação dessa norma enquanto expressão referencialmente legítima do Português como Língua Nacional. O discurso didático do professor, neste sentido, atuava na relação sujeito-língua com a finalidade de instituir ideologias sobre língua e operar a formação de uma cultura linguística sob o princípio normativo de diálogo com a herança cultural, retomando o termo de Geraldi (1997a), em que se toma língua, literatura, leitura, escrita, conhecimentos metalinguísticos como dados para reprodução; e não como atividades e saberes aos quais se acessa em função da construção de um dizer, uma resposta (cf. GERALDI, 1997a), na expressão de um ato ético responsável.

A mudança operada com a entrada de textos da mídia no ensino de Português implica uma mudança na constituição de uma cultura linguística dada da qual se deve partir para formar a cultura linguística do aluno, de modo não apenas a que se atue na operação de forças do monolinguismo, como se afirme determinado letramento, em face a determinados sistemas de escrita e objetos de leitura, como letramento único, conforme o faz a escola da modernidade (cf. STREET; STREET, J., 2014). A mudança em questão, portanto, implica a relação do sujeito com língua (e, especificamente, com escrita). A escolarização dos textos de mídia ocorre mais precisamente a partir da Lei 5.692/1971, quando sobretudo textos jornalísticos e publicitários adentraram, progressivamente, no ensino de Português enquanto objetos de leitura, modelos de produção textual e exemplos de fenômenos gramaticais; de maneira que, no final da década de 1990, os PCN (BRASIL, 1998), ao sinalizarem a importância do trabalho didático com gêneros dos “domínios” da imprensa, publicidade e divulgação científica, assim o fazem afirmando que estes gêneros são ‘já comuns ao universo escolar’. Não há consenso sobre se as mudanças em questão ocorrem já no período 1970-1980 (cf. SOARES, 2002) ou se apenas na década de 1990 (cf. BUNZEN, 2009). De um lado, não se pode negar que o espaço dividido entre a tradição literária e o texto midiático existe em coleções de livros didáticos dos anos 1970 e 1980; mas também não se pode deixar de considerar que a cultura escolar não é determinada, em sua totalidade, de forma mecânica pelo Estado, mas este processo ocorre senão por tensões, o que de fato pode ter feito com que apenas paulatinamente a escola tenha aderido às mudanças previstas na Lei 5.692/1971.

Autores brasileiros que historicizam o ensino de Português, como Soares (2002) e Bunzen (2006, 2009, 2011), entendem que a determinação pela escolarização dos textos para além dos literários ocorre por força de "grandes finalidades" do regime militar concentradas no "crescimento econômico". Com a necessidade de formar mão-de-obra, conforme os autores, desenvolve-se um modelo tecnicista de educação e o ensino da língua nacional assume caráter utilitarista, pragmático, fundamentado em teorias da comunicação visadas ao aperfeiçoamento dos alunos na emissão e recepção de mensagens de códigos verbais e não-verbais (SOARES, 2002). Os textos incluídos nos livros didáticos, por sua vez, deixam de ser

> [...] escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, *por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, história em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários* (SOARES, 2002, p. 169-170, grifos acrescidos).

Bunzen (2009), por sua vez, afirma

> que textos de outras esferas começaram a conviver nos LDP [livros didáticos de português], *especialmente das esferas jornalística, publicitária e artística* (com destaque para as artes gráficas e visuais) disputando espaço com o texto literário contemporâneo e com a própria literatura infanto-juvenil (BUNZEN, 2009, p. 63, grifos acrescidos).

Este movimento, em função das necessidades citadas, é operado de tal modo que a

> concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação* (SOARES, 2002, p. 169, grifos da autora).

Ou seja, passa-se não mais a priorizar o ensino da gramática tradicional, pois a língua, como instrumento de comunicação, reivindica a ênfase no uso. Soares (2002) entende ainda que isso, inclusive, acarreta na renomeação da disciplina para "Comunicação e Expressão", nas séries iniciais do 1º grau, e, nas séries finais, "Comunicação em Língua Portuguesa". O 2º grau, destaca, não acompanha tal movimento, sendo a disciplina, assim, intitulada "Língua portuguesa e literatura brasileira".[26] O caráter instrumentalista que parece ter sido conferido ao ensino de

[26] Pietri (2010), em estudo especificamente voltado ao contexto da década de 1970, apresenta-nos leitura alternativa à de Soares (2002) em pelo menos três pontos. Segundo o autor, o processo

Português é reconhecido por Bunzen (2009) como fator determinante do uso que passou a ser feito dos meios de comunicação no trato de questões pedagógicas diversas. O autor cita Zotti para afirmar que a língua passa a

> ser encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral (BRASIL, 1971, p. 178). A comunicação oral é considerada o elemento de integração principal entre a língua e os estudos sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também ressalta que o ensino da língua portuguesa não deverá prescindir do seu sentido de "expressão da Cultura Brasileira", não esquecendo das raízes que deram origem à literatura brasileira (ZOTTI *apud* BUNZEN, 2009, p. 62).

É importante considerar que, embora possa haver mudança de perspectiva teórica em relação a língua com as mudanças determinadas pela Lei 5.692/1971, historicamente a instituição escolar ensina língua para fins, antes de tudo, de afirmação de uma língua nacional única, cujo processo resulta da naturalização de certa língua social como língua/norma de prestígio. Por isso, a escolarização do texto jornalístico não ocorre apenas em função do uso desse texto em sociedade, mas também porque esse texto passa a ser concebido como expressão do Português legítima e autorizada de ser tomada como objeto de apreciação e contemplação didática na formação de leitores e produtores de texto que, pragmaticamente, possam 'emitir e receber mensagens de forma produtiva', em acordo com as necessidades político-econômicas que se colocaram à escola. Embora não seja possível dizer que a língua expressa nas antologias literárias seja a mesma que aquela expressa em jornais e revistas, é fundamental entender que ambas as línguas constituem o horizonte de línguas sociais com o qual se reconhece a língua de prestígio. Como lembra Bakhtin (2015), são muitas as línguas sociais de uma coletividade, de modo que, diante do horizonte plurilinguístico, a força do monolinguismo é operada pelos usos linguísticos sobretudo institucionais, sendo estes constitutivos do universo que é a língua de prestígio. Importante dizer

---

mesmo de produção da Lei 5.692/1971 causou confusão em torno dos conceitos de *matéria*, *disciplina* e *área de estudos*, de maneira que diferentes instâncias os apreenderam de formas diversas. Se, no LDP, renomeou-se a disciplina, o mesmo não aconteceu com os *Guias Curriculares de São Paulo*, de 1975, já que neles "Comunicação e expressão" nomeia uma matéria da qual fazem parte as disciplinas de educação física, educação artística e língua portuguesa. Além disso, o autor afirma aparecer, nos guias, uma teoria da psicologia cultural que concebe a comunicação de forma divergente daquela enunciada em Soares (2002); bem como que neles não há um hiato da primazia da gramática, mas uma tensão entre o discurso do ensino gramatical prescritivo e o da Linguística, com a presença de teoria gerativa e funcional.

que, como vimos, planejada *in vitro* pela norma-padrão e expressa *in vivo* na norma culta, a língua de prestígio não implica o uso de uma língua estagnada, porque é uma língua viva, também estratificada por linguagens sociotípicas, língua dos jornais, a língua do meio jurídico, a língua do meio acadêmico etc. Isso ocorre de modo que, ainda que a norma culta seja, em relação a demais *normas sociolinguísticas*, a mais próxima da norma-padrão, esta sim bastante estagnada, porque uma espécie de lei, um texto normativo que ganha forma em livros de gramática normativa, sites de ensino de Português, livros didáticos etc.; o uso da norma culta implica uma atitude, uma tomada de decisão, um ato, pelo qual o indivíduo que enuncia, em textos orais ou escritos, é inteiramente responsável, na medida em que, com isso, o indivíduo marca sua existência no mundo; assina sua palavra, na qualidade de ato ético, e não apenas em relação ao que diz, mas também à forma como diz e ao material linguístico com que opera seu dizer. Assim, a norma culta, como toda outra norma da língua e da sociedade em geral, não resulta de uma condição que lhe é imanente ou isolada das relações sociais. Faraco (2011), ao tratar da norma culta, afirma que o adjetivo “culta” remete ao fato de que tal norma é realizada na cultura da escrita, como se esta cultura guardasse em si a condição de existência de uma norma linguística. Mais do que isso, a norma culta é a expressão viva, e por isso em mudança, da língua de prestígio do Português Brasileiro como língua nacional única; sendo tal norma, portanto, uma norma de prestígio, usada pelo falante não enquanto expressão de uma sociedade letrada, mas como a expressão do lugar que o indivíduo ocupa em relações de poder; lugar, este, que não está dado, mas é construído e reafirmado pelo próprio falante nas situações sociais das quais participar.

Com a publicação dos PCN, em 1998, além do reconhecimento da presença dos gêneros para além do literário no ensino de Português, reafirma-se esta presença com o argumento de que, face à diversidade de gêneros que constitui a sociedade,

> uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar (BRASIL, 1998, p. 53).

Com isso, o texto jornalístico, na condição de unidade de um gênero da imprensa, é situado nos PCN como de domínio fundamental por parte da escola para que haja efetiva participação social; aparecendo, aqui, o discurso da escolha por tal texto função de sua circulação na sociedade; argumento que também vai atuar na definição de critérios de escolha de textos em livros didáticos no contexto da Lei 5.692/1971, conforme Soares (2002). Com isso, se pressupõe o lugar do texto na sociedade como dado, significativo à medida de se tomá-lo como objeto de estudo na formação histórica do ensino de Português; sendo também dados, portanto, o uso linguístico do objeto, seu discurso, seus dizeres etc. Neste sentido é também que se institui a manutenção do espírito normativo, de que o ato ético que se performa em sala de aula deve ser direcionado ao objeto, sob diferentes perspectivas teóricas (normativas, comunicativas, textuais, de gêneros etc.); devendo-se, portanto, ser o objeto explicitado, para fins de visualização, reconhecimento, reafirmação e legitimação por parte do aluno sob mediação do professor. Com isso não queremos dizer que o professor atua, na realidade escolar concreta, como gerenciador de abstrações pelas quais o aluno realize tais ações em relação ao texto jornalístico; queremos dizer, sim, que, a partir do universo de acontecimentos que na sala de aula se pode instituir, os PCN, alinhados à tradição escolar de ensino de uma língua tomada como referência visível de língua única, atuam no processo pelo qual o texto jornalístico é escolarizado sob o discurso de que, com isso, se estará desenvolvendo capacidades e competências que garantam ao sujeito efetiva participação na sociedade, quando nesta sociedade mesma a participação nos letramentos de mídia jornalística não está dada, sendo por vezes tampouco acessível.

Criticando os currículos de formação de professores de Português como discurso ainda bastante alinhado às narrativas da modernidade, inclusive no que se refere à definição de uma língua nacional única, Cavalcanti (2013) defende que a formação do professor e o ensino de Português devem implicar:

> Sair da zona de conforto do monolinguismo, ou seja, de um cenário naturalizado como monolíngue, tendo como língua de prestígio – a língua portuguesa ‘padrão’ falada no Brasil – de modo a incluir as línguas portuguesas não prestigiadas no país. Insisto no plural quando me refiro às línguas não prestigiadas (não valorizadas/não reconhecidas) porque tenho em mente línguas portuguesas étnicas [...], surdas [...], de imigrantes com ascendências diversas [...] e as

> línguas portuguesas urbanas com influência rural [...] ou não (p. 216-217).

A autora está pressupondo que o que comumente se entende por *variedade linguística*, na verdade, é *língua*, de modo que ver as línguas sociais como variedades linguísticas

> [...] pode resultar em inviabilização e preconceito, como não línguas. Apresentá-las como línguas pode ser uma oportunidade de visibilização que pede um posicionamento das pessoas de dentro das comunidades e de fora delas (CAVALCANTI, 2013, p. 217).

Acrescenta-se, aqui, a perspectiva da *pedagogia dos multiletramentos*, explanada anteriormente, em defesa do trabalho pedagógico com *múltiplas línguas e linguagens*, estas constituídas de semioses variadas, não apenas pelo verbal; e *múltiplas culturas*, de modo a se escolarizar não apenas práticas de letramentos vernaculares, dominantes, mas também periféricos, de culturas locais (cf. ROJO, 2013).

Escolarizar língua, cultura linguística e, neste interim, textos, discursos, à maneira de se trabalhar para a formação destes ou aqueles letramentos, oralidades, implica escolarizar, antes de tudo, cosmovisões, pelas quais é possível significar e conhecer o mundo, a si mesmo, o outro, as diferenças sociais, as contradições e conflitos da sociedade. Língua é a expressão de um conjunto de valores e significados que orientam nossa participação no mundo através da palavra, considerando que esta participação, além de ser obrigatória, no sentido do não álibi para existir (cf. BAKHTIN, 1997), é um ato responsável direcionado sempre ao outro, nos três horizontes arquitetônicos que anteriormente mencionamos, com base em Bakhtin (1997). Cabe trazer aqui a perspectiva do autor para se definir língua sob a compreensão de que o heterodiscurso é atravessado pelo plurilinguismo:

> [...] em cada momento convivem linguagens de diferentes épocas e períodos da vida socioideológica. Existem até as linguagens dos dias: porque o dia socioideológico e político de hoje e de ontem, em certo sentido, não têm uma língua comum. Cada dia tem sua conjuntura socioideológica, semântica, seu vocabulário, seu sistema de acento, seus lemas, seu desaforo e seu elogio.
>
> [...] em cada momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma co-existência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, etc.

> Essas “línguas do heterodiscurso cruzam-se de modos diversos entre si, formando novas “línguas” sociotípicas.
>
> [...] todas as línguas do heterodiscurso, qualquer que seja o princípio que sirva de fundamento ao seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem complementar umas às outras, podem contradizer umas às outras, podem ser correlacionadas dialogicamente (BAKHTIN, 2015, p. 66-67).

O diálogo constitutivo na relação do eu com o outro implica discursos atravessados por significados ideológicos, pelos quais se estruturam as cosmovisões; de modo que “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (cf. BAKHTIN, 2015, p. 135). A formação ideológica ocorre em relação a todo objeto tomado como outro no horizonte de contemplação do indivíduo, de modo que o corpo do indivíduo, por ser ideologicamente fronteirizado, na relação subjetividade-objetividade, sempre *significa* e, com isso, tem potencial de expressividade, inclusive, e sobretudo, pelo discurso. Assim, é possível operar ideologias sobre tudo que se conhece, se sabe, na realidade concreta, objetiva, material, social e natural (cf. VOLÓCHINOV, 2017); inclusive, ideologia sobre língua, na medida em que se busca instituir um determinado modelo de sociedade em que, por exemplo, se define o universo plurilinguístico de determinado território como a expressão, de uma diversidade de variações, de uma língua nacional única – com as implicações já anteriormente levantadas em torno do lugar da língua de prestígio.

Acrescente-se, por fim, que o discurso ideológico do outro ocorre de maneira que

> [...] para a vida ideológica independente, a consciência desperta em um mundo cercado de palavras dos outros, das quais ele [o indivíduo] a princípio não se destaca; a distinção de sua palavra e da palavra do outro, do seu pensamento e do pensamento do outro acontece bem mais tarde. Quando o pensamento independente, que experimenta e seleciona, começa a funcionar, o que acontece em primeiro lugar é que a palavra interiormente persuasiva se separa da palavra autoritária e imposta da massa de palavras indiferentes que não nos tocam (BAKHTIN, 2015, p. 139-140).
>
> [...] Nossa formação ideológica é justamente essa tensa luta que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas (BAKHTIN, 2015, p. 140).

A vida independente implica a existência de um sujeito que se conhece, conhece sua história, sua língua, a palavra de seu povo sobre o mundo, a língua, a palavra do Estado como sendo ela e o que ela implica; as visões de mundo, os discursos, os significados, os sentidos que os indivíduos, grupos sociais, instituições constroem com suas línguas. O que isso diz de nós, de quem somos e de quem queremos ser.

Diante do que até aqui explanamos, desde o Capítulo 1, é preciso considerar que a BNCC, em sua condição de PEL institui-se como um discurso que opera a manutenção da escolarização dos letramentos midiáticos, particularmente no trabalho com o texto jornalístico, apresentando, de forma normativa, o dever do professor na relação do sujeito/aluno com língua, em contexto de ensino de língua de prestígio em cultura de língua nacional única; como também, a partir disso, na relação do aluno com texto, gênero, discurso, instituição etc. A BNCC apresenta novas perspectivas em função das mudanças sociais (científicas, políticas, econômicas, comunicativas) que seu tempo de publicação acumula em relação a decisões e documentos político-pedagógico-linguísticos anteriores.

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa

3.1 *Corpus*, objeto, objetivos e percurso metodológico da pesquisa

Para situar o objeto de pesquisa, qual seja: o projeto político-pedagógico-linguístico, da BNCC, para o trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português, remetemos à materialidade do *corpus*, propriamente, com a definição da BNCC como *enunciado-núcleo* de análise; e dos PCN como *enunciado-satélite*. A partir do diálogo entre os enunciados que constituem o *corpus*, a eles colocamos questionamentos construídos com categorias socioculturais e histórico-discursivas em relação a objetivos do trabalho didático com texto jornalístico, formação de letramentos midiáticos e, de modo mais amplo, formação cultural-linguística. Considerando que o CJM, particularmente, é parte de toda uma estrutura político-pedagógica da BNCC, entendemos que a singularidade de nosso objeto está delimitada em um todo, também singular, que a atravessa e por ela é constituído. Assim, o enunciado-núcleo da análise corresponde a tópicos referentes a:

- Ensino Fundamental
- Área de Linguagens
- Componente Língua Portuguesa
- Leitura
- Produção de Textos
- Oralidade
- Análise Linguística/Semiótica
- Campos de atuação
- Anos finais de Língua Portuguesa
- Tabelas de habilidades em relação aos objetos de ensino

A BNCC apresenta o ensino fundamental, suas demandas e complexidades, e o divide em relação às áreas de estudo, dentre as quais situa a área de Linguagens, que compreende Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. O componente de Língua portuguesa é apresentado em relação a seus princípios norteadores, eixos de ensino e campos de atuação. São apresentadas, também, dez competências fundamentais para Língua portuguesa. Este componente

é dividido em Anos iniciais, seus campos de atuação e competências correspondentes a cada ano; e Anos finais, com também seus campos de atuação e competências por ano. É dentre os princípios, campos e competências dos Anos finais de Língua portuguesa do ensino fundamental que está situado o CJM. Isto ocorre na apresentação das práticas, objetos e habilidades do campo; e das especificidades do campo para todos os anos finais, do 6º ao 9º ano; e para, especificamente, os 6º e 7º anos; e os 8º e 9º anos.

Uma análise baseada no diálogo entre enunciados se justifica na medida em que se pressupõe que o *diálogo* é aqui condição de existência do indivíduo, grupo, instituição, na proporção que estes, sendo de consciência responsável e responsiva, estão sempre a performar *atos linguísticos*, no discurso interior, mas sobretudo na realidade objetiva, sobre objetos discursivos já disputados, julgados, avaliados, na cadeia de produção verbal de uma coletividade social (cf. BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017). Assim, falar de texto jornalístico e letramentos midiáticos na BNCC significa falar de objetos já em vida, sob outras roupagens discursivas, em políticas de educação linguística anteriores, como é o caso dos PCN; como na vivência curricular real em sala de aula, na constituição de uma cultura escolar no interior do ensino de Português. É necessário observar que nosso *corpus* é a materialidade de um *discurso de autoridade*. Ou seja, de um discurso que se distancia e pode "organizar em torno de si massas de outros discursos (que o interpretam, elogiam, aplicam-nos de modos vários)" (BAKHTIN, 2015, p. 137). Ainda segundo o autor, o discurso de autoridade se diferencia desses outros discursos, na medida em que se destaca, se acentua, permanece inerte, de modo que é difícil instituir mudanças semânticas em sua palavra, sendo a estrutura semântica *concluída* e *unívoca*.

Pressuposta à análise do *corpus*, em se tratando de uma *análise dialógica*, é a percepção de que o enunciado da BNCC é um *material ideológico*, operado se relacionar com e relacionar indivíduos em *acontecimentos singulares* e atuar na constituição de uma *historicidade*. Adotamos, neste sentido, os princípios do método sociológico de análise do signo/palavra/enunciado/discurso proposto por Volóchinov (2017); cuja proposição apresenta três princípios:

1. Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na consciência e em outros campos estáveis e imprecisos).

2. Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
3. Não se pode isolar a comunicação social e suas formas de base material.

Destes princípios, tomando a especificidade de nosso *corpus*, é possível conceber o seguinte:

A. A materialidade sígnica do enunciado da BNCC é ideológica, como toda outra materialidade linguística; visa, portanto, operar sobre a consciência de indivíduos. Particularmente, sendo uma prescrição de como o professor deve formar seu aluno para participar dos letramentos da mídia jornalística na vida social, na e para além da escola, no Brasil. Sendo ideológica, a materialidade de nosso *corpus* apresenta-se como visão de mundo, que direciona corpos/indivíduos a conhecer e performar na realidade objetiva/exterior, a partir do psiquismo subjetivo/interior, sob afirmação, no caso do professor de Português, de ideologias linguísticas em relação a determinada língua, cultura linguística e letramento.
B. A materialidade sígnica da BNCC, expressão do Estado, está para a interação com políticas de educação anteriores, como os PCN; mas também com profissionais envolvidos com educação (formuladores de políticas, currículos; professores de licenciaturas; produtores de materiais didáticos; diretores de escola, coordenadores, professores dos ensinos infantil, fundamental e médio), tendo o professor do ensino básico como ator principal. Essa materialidade concretiza um discurso normativo de educação; a fim, portanto, de que seja vivenciado em dada realidade pedagógica. Especificamente, o conteúdo desse discurso normativo são direcionamentos e instituição de práticas, objetos, objetivos, metodologias, tempos e espaços de ensino para se formar o aluno para a participação nos letramentos midiáticos, no trabalho com o texto jornalístico.
C. A comunicação entre a BNCC, no diálogo histórico com os PCN, e os profissionais da educação ocorre na base material do enunciado da PEL; nas palavras e demais signos ideológicos de sites do governo federal, sites de educação; em impressos nas faculdades, editoras, nas secretarias de educação e demais órgãos públicos; e nas escolas, para serem lidos e

obedecidos pelos profissionais de educação nestes e eventuais outros suportes textuais e espaços sociais, em diferentes acontecimentos: reuniões, aulas de licenciaturas e do ensino básico, pesquisas científicas, produções de materiais didáticos, preparações de aula etc.

Adotamos, ademais, a perspectiva ético-cultural de *acontecimento* e *historicidade* em Bakhtin (1997) para:

a. Estruturar a relação de diálogo da BNCC com os PCN, na medida em que ambos são, na condição de *dado*, expressões de dois acontecimentos singulares que atuam na construção de uma historicidade de políticas de educação linguística particularmente centradas na escolarização, no âmbito do ensino de Português, de língua, cultura linguística e, neste interim, letramentos, textos, discursos, conhecimentos, representações etc., sempre sob a significação cosmológica, de visão de mundo, de ideologias linguísticas.
b. Projetar a relação de diálogo da BNCC com a realidade pedagógica, ou seja, com a vivência da PEL, na qualidade de *plantado* a que esta política se direciona em seu ato ético quando normatiza sobre o trabalho do professor de Português no trato com o campo jornalístico.

É partindo deste horizonte histórico-discursivo e sociocultural de análise que situamos, enquanto prescrição da BNCC, o trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português, buscando cumprir o objetivo-geral de interpretar o projeto político-pedagógico-linguístico do CLP da BNCC para o trabalho com o campo jornalístico. Para isso, buscamos alcançar os objetivos específicos:

I. Compreender o lugar do campo jornalístico, seu texto e seus letramentos, no CLP da BNCC.
II. Compreender os objetivos e fundamentos metodológicos do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português.
III. Interpretar as questões éticas, políticas e ideológicas em torno de língua e letramento do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português.

Importante destacar que, na definição desses três objetivos, pressupõe-se que a análise da BNCC ocorre na relação com o enunciado-satélite, os PCN. Portanto, as ações de pesquisa delineadas a seguir correspondem à análise dos

enunciados núcleo e satélite, no sentido de que partimos sempre da BNCC para os PCN e novamente para a BNCC.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, a princípio compreendemos o lugar do texto jornalístico, compreendo as práticas, gêneros e mídias projetados para o ensino de leitura e produção de texto; sendo condição desta projeção a escolarização de língua, cultura linguística e, especificamente, letramentos. Analisamos, assim, as representações sociolinguísticas e socioletradas implicadas ao texto jornalístico. Em seguida, situamos os gêneros jornalísticos e as práticas de leitura e produção de texto a eles atravessadas.

1ª etapa de análise	1.1 Interpretar as representações sociolinguísticas implicadas ao trabalho didático com o campo jornalístico. 1.2 Interpretar as representações de letramentos implicadas ao trabalho didático com o campo jornalístico. 1.3 Identificar os gêneros jornalísticos para ensino de leitura e produção de texto. 1.4 Categorizar os gêneros jornalísticos conforme os de opinião e informação. 1.5 Interpretar as práticas de leitura e produção de texto a serem escolarizadas com o trabalho didático com os gêneros jornalísticos.

Quadro 2 – Categorias da primeira etapa de análise

Na segunda etapa, analisamos os objetivos pedagógicos mais amplos situados nos tópicos referentes a Ensino Fundamental, Anos finais, Área de Linguagens; e os objetivos pedagógicos específicos do ensino de Português situados nos tópicos referentes a Língua Portuguesa, Leitura, Produção de Texto, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Campos de Atuação. Além disso, analisamos objetos e habilidades definidos, bem como os princípios metodológicos. Analisamos, especificamente, o trabalho didático com os objetos Apreciação e réplica e Textualização. Este recorte ocorre em função das limitações da pesquisa; e da presença significativa desses objetos nas sequências didáticas propostas. As ações para alcançar o primeiro objetivo específico são:

2ª etapa	2.1 Compreender a constituição do CJM enquanto espaço no qual se

de análise	deve dar o trabalho didático com o texto jornalístico no ensino de Português. 2.2 Interpretar as práticas de leitura e produção de texto, os gêneros e atividades/práticas em geral selecionados para o trabalho didático com o texto jornalístico no ensino de Português. 2.3 Interpretar criticamente a condição de escolarização cultural-linguística do trabalho didático com texto jornalístico no ensino de Português. 2.4 Interpretar os objetivos mais amplos de formação escolar e implicá-los em relação ao trabalho com o texto jornalístico no ensino de Português. 2.5 Interpretar os objetivos específicos do ensino de Português e implicá-los em relação ao trabalho didático com o texto jornalístico. 2.6 Interpretar a metodologia de ensino proposta para o trabalho didático com o texto jornalístico no ensino de Português. 2.7 Categorizar e compreender os objetos de conhecimento e as habilidades para a formação de leitores e produtores do texto jornalístico para o ensino de Português. 2.8 Compreender a composição dos objetos de conhecimento e suas correspondentes habilidades em relação a ações, atividades/gêneros e ciências para a formação de escritores e escritas do texto jornalístico no ensino de Português.

Quadro 2 – Categorias da segunda etapa de análise

Na terceira etapa, mobilizamos as categorias de ética, política e ideologia para situarmos criticamente a PEL aqui analisada, em torno do trabalho com o campo jornalístico, realizando as seguintes ações:

3ª etapa de análise	3.1 Interpretar as representações construídas em torno do texto jornalístico (com seu gênero, discurso, função social, horizonte de comunicação social, condição de participação e acesso); enquanto unidade de ensino. 3.2 Interpretar as representações do professor e do aluno no trabalho didático com o campo jornalístico.

	3.3 Resumir e interpretar a ornamentação ideológica e cultural da BNCC em relação ao (trabalho didático com o) campo jornalístico. 3.4 Interpretar o sentido do ato ético responsável expresso na BNCC, enquanto PEL, em relação ao trabalho didático com o campo jornalístico. 3.5 Interpretar os atravessamentos ideológicos e políticos do trabalho com o campo jornalístico no CLP. 3.6 Interpretar e perspectivar uma pedagogia crítica de língua e de letramentos midiáticos.

Quadro 3 – Categorias da segunda etapa de análise

3.2 Justificativa da pesquisa

Não é fácil viver no Brasil, ao menos para nós, que compomos 99,9% da população, já sob enorme estratificação, e que gozamos da mesma riqueza que 0,01%. Não apenas pela questão econômica, que já é bastante severa e acarreta o que há de pior em termos de condições sociais (desigualdade, miséria, fome); mas também por uma cultura política autoritária e uma ética violenta, sobretudo em relação a corpos pretos, de periferia, de mulheres cis e trans; aos corpos nossos da comunidade LGBTQIAP+. O Brasil são muitos brasis e por isso também o Português Brasileiro são muitas línguas portuguesas brasileiras (cf. CAVALCANTI, 2013; GUIMARÃES, 2002).

Os muitos corpos que constituem o Brasil, sob as realidades econômica, social, política, de gênero, a que são submetidos em estruturas sociais pensadas e tuteladas, por uma classe dominante, para serem como são; constroem muitas línguas enquanto cosmovisões; no sentido de que são expressão das formações ideológicas e discursivas de tais corpos; por vezes são a expressão de gritos, pedidos de socorro; mas são também poesias, cantos, narrativas orais, ou escritas do bairro, notícias dos entornos, gritos indígenas; como também as visões de mundo dos grandes jornais, das grandes redes de televisão.

As línguas portuguesas brasileiras não estão simplesmente dadas, mas estão em disputas por espaços de fala, de dizer, de protestar, noticiar ou comentar. Isso ocorre de modo que, do ponto de vista da comunicação social institucionalizada, não é toda língua, consequentemente corpo, que ocupa lugar de dizer; porque a língua

que ocupa tal lugar é também a expressão de referências ideológicas de determinado grupo social. O próprio Geraldi (2010) reconhece, com base em estudos sociolinguísticos, que “variedades linguísticas” comportam referências ideológicas diferentes.

Face ao abismo social, político, ético nosso, do Brasil, é não coincidente que também a comunicação social pública seja concentrada, oligopolizada, instituindo-se numa corrente mundial mais ampla de exploração de riquezas e poder atrelada ao desenvolvimento dos *meios* e de *culturas midiáticas* (KELLNER; SHARE, 2008).

Desse ponto de vista, é urgente protestar em defesa de uma educação de língua e de mídia que não se contente, se esgote e se limite a reconhecer e reafirmar a comunicação pública enquanto tal institucionalizada (KELLNER; SHARE, 2008), na qual os lugares de dizer e ser audiência estão em disputa e são concentrados por grupos, corpos, línguas, formações ideológicas, discursos que, longe de representar qualquer Brasil diverso e dividido por políticas e éticas, mas também estéticas e ciências; representa, sim, a cosmologia estruturante da classe dominante, política e econômica, brasileira.

Diante disso, parece-nos necessário questionar criticamente o trabalho com o campo jornalístico na ensino de Português, no sentido de quais representações, atitudes, políticas tal projeto institui em torno do texto jornalístico na condição de material linguístico e enunciação de discursos da comunicação social de massa, operada pelas instituições jornalísticas que formam a indústria de mídias (THOMPSON, 1998; KELLNER; SHARE, 2008); e cujos lugares de produção e consumo, em práticas e eventos de letramentos, não estão dados, mas estruturados em relações político-ideológicas (STREET, 2014; KELLNER; SHARE, 2008). Com isso, é possível apontar possíveis alternativas no sentido de construção e vivência de políticas (de educação) linguística(s) no Brasil, no âmbito do ensino de Português.

Capítulo 4 – O campo jornalístico no CLP (6º a 9º ano) da BNCC: projeto político-pedagógico-linguístico

No processo de análise do *corpus*, apresentamos e discutimos: o lugar do campo jornalístico, seu texto e seus letramentos no CLP da BNCC; os objetivos pedagógicos mais amplos e específicos ao CLP, os objetos e fundamentos metodológicos definidos para o trabalho com o campo jornalístico; as questões éticas, políticas e ideológicas em torno de língua e letramento atravessadas ao trabalho pedagógico com o campo jornalístico no ensino de Português.

Na sua condição de PEL (cf. BAGNO; RANGEL, 2005; RAJAGOPALAN, 2013), a BNCC expressa interesses e objetivos do Estado em relação à formação linguística e letrada da população, visando normatizar o trabalho, especificamente, do professor de Português em função de um projeto de sociedade, de indivíduos, de língua, de letramentos, de comunicação social, de formação de discursos e ideologias.

4.1 O lugar do campo jornalístico, seu texto e seus letramentos no CLP

Neste tópico, a partir de uma perspectiva cultural-linguística (SIMÕES, 2006; GERALDI, 2010; BAKHTIN, 2010, 1997), analisamos o lugar conferido ao campo jornalístico no CLP da BNCC; particularmente, o lugar do texto jornalístico e dos letramentos da mídia jornalística, considerando as questões em torno de língua de prestígio e de letramento único pressupostas à escolarização moderna (cf. CHERVEL, 1990; JULIA, 2001).

4.1.1 O texto jornalístico como expressão de língua de prestígio e de letramento único

Embora a BNCC apresente avanços de pontos de vista teórico-metodológicos que situam culturas linguísticas e letradas para além do que tradicionalmente se escolariza no âmbito do ensino de Português,[27] o trabalho do professor de Português com o texto jornalístico deve condicionar a esse texto, enquanto ação de

[27] Podemos fazer referência, aqui, à perspectiva dos multiletramentos (múltiplas línguas, linguagens e culturas) que atravessa os fundamentos da BNCC.

linguagem, a existência de uma norma padrão e culta de agir na e pela língua (cf. BRASIL, 2018; BRASIL, 1998); de modo que se reconheça a variação linguística, a pluralidade de normas, como fenômeno que existe e deve ser respeitado enquanto tal. Tal condicionamento deve se estender, também, à questão do letramento único.

O professor deve ensinar a refletir sobre mudança e variação linguística tematizando o preconceito linguístico a partir dos valores sociais atribuídos a variedades de prestígio e estigmatizadas. Mas, o que aqui entendemos por *língua de prestígio* (cf. CAVALCANTI, 2013), que congrega as normas padrão e culta, aparece como elemento dado de ser ensinado na realidade escolar, de maneira que o texto jornalístico reportado para a sala de aula deve funcionar como expressão, também dada, dessa língua.

Necessário considerar aqui que, como vimos na descrição dos objetos e habilidades instituídos nos princípios pedagógicos mais amplos e particulares ao CLP, os textos jornalísticos predominantes são os da mídia escrita e de gêneros hegemônicos do jornalismo, como notícia, reportagem, artigo de opinião. Isso significa dizer que os textos a serem escolarizados são aqueles que expressam língua de prestígio; e o letramento único em torno da escrita alfabética e sua normatização.

A condição de existência dada da língua de prestígio, para o ensino do agir linguístico, aparece, ainda, em outros trechos da BNCC; quando, por exemplo, ao se definir a prática de Análise Linguística/Semiótica como transversal à leitura, à produção de texto e à oralidade; enfatiza-se o trabalho do professor com conhecimentos sobre *gênero*, *texto*, *língua*, *norma-padrão* e *outras semioses*; tudo isso envolvendo “análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80); e sendo tais conhecimentos de diferentes ordens: grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. Assim, o professor deve ensinar conhecimentos sobre língua, norma-padrão e demais semioses atravessando as reflexões, procedimentos e estratégias metacognitivas às práticas de linguagem, de modo a se oportunizar “situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral” (BRASIL, 2018, p. 81). E de modo que os conhecimentos relacionados a normas linguísticas e ortográficas sejam transversais a todas as práticas, ao longo de toda a escolaridade e sempre em perspectiva de progressão de conteúdo. O

professor não deve trabalhar os conhecimentos linguísticos em geral condicionando-os a listagem de conteúdo ou conhecimentos em si; e deve partir da seguinte organização:

- Fono-ortografia.
- Morfossintaxe.
- Sintaxe.
- Semântica.
- Variação linguística.
- Elementos notacionais da escrita.

Dadas as responsabilidades do professor no que se refere ao trabalho com questões mais especificamente linguísticas no ensino de leitura e produção de textos, é de se pressupor que o texto jornalístico deve ser tomado pelo professor como base material para muitos dos movimentos pedagógicos em torno da Análise Linguística, dentre os quais há o movimento mesmo de reconhecimento e afirmação da língua de prestígio.

Isso é possível de ser observado de forma mais explícita no ensino da produção de texto, quando o uso linguístico de prestígio é sinalizado já no nome de um dos objetos de conhecimento: *Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição*. Também ocorre a explicitação deste fenômeno quando se define que, do 6º ao 9º ano, ao ensinar o objeto *Revisão/edição de texto informativo e opinativo*, o professor deve incidir sobre o uso linguístico do aluno, operando força centrípeta através do discurso didático; de modo a que o dizer do texto se institua no material linguístico de prestígio:

> (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e *adequação à norma culta* (BRASIL, 2018, p. x, destaque acrescido).

A adequação à língua de prestígio aparece explicitada, ainda, na habilidade EF89LP09 de produção de texto, correspondente aos gêneros reportagem impressa

e reportagem multimidiática. Em geral, a língua de prestígio é afirmada, na BNCC, como meio, dentre outros, pelo qual se é possível estar a serviço “da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

No interim em que se encontra a questão da língua de prestígio, aparece, também, a discussão sobre de elementos notacionais da escrita e fono-ortografia, situando-se, assim, também a condição em que se encontram os letramentos, na medida em que o *letramento único* (cf. STREET; STREET, J., 2014) é instituído também em condição dada. Ainda em relação a tal letramento, condiciona-se a ele o elemento que justifica a primazia do linguístico em relação a demais semioses, com o argumento do valor social conferido à escrita.

À seleção do texto para trabalho didático o professor deve pressupor a concepção de linguagem em que se ampara a BNCC:

> Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” [...] (BRASIL, 2018, p. 67).

Desta perspectiva, ao ensinar língua, o professor ensina o aluno a realizar ação de linguagem pela palavra, instituída como interlocução realizada nas práticas sociais, através da qual se é possível atender a finalidades, em diferentes momentos da história.

Sendo assim, no trabalho com o campo jornalístico, o professor de Português tem a responsabilidade de operar a representação da língua de prestígio como realidade dada e cuja abordagem pedagógica implica a necessidade de se contribuir para que o aluno tenha maiores condições de participação na sociedade, envolvendo o dever de tal uso linguístico sobretudo na produção do texto jornalístico, e consequentemente o dever do reconhecimento deste uso na leitura de tal texto; estendendo-se esse processo de representação também ao letramento único.

4.1.2 Autorização linguística e letrada da escolarização do texto jornalístico

Na condição sociolinguística e socioletrada em que se encontra, o texto jornalístico está autorizado, justificado, para ser unidade de ensino e, portanto, ser tomado pelo professor na performance de seu ato responsável de ensinar o aluno a se relacionar com tal texto, a partir das diferentes lentes cognoscitivas do saber docente (gramaticais, multissemióticas, comunicativas, discursivas etc.), na medida em que o aluno se relaciona com língua de prestígio e letramento único, sendo operada, neste sentido, a formação de uma fronteira ideológica em torno de língua e escrita, não apenas em relação ao Português e à cultura alfabética, mas também em relação ao texto jornalístico, propriamente – e, consequentemente, a quem o produz, ao tema tratado, ao estilo, à língua, ao gênero discursivo etc. O professor deve mediar essas relações, tomando o texto jornalístico como objeto de contemplação e apreciação de modo que, em seu discurso didático, mobilize seu saber docente para operar sobre as representações, imagens, visões de mundo; conhecimentos, saberes e fazeres, do aluno em relação ao texto jornalístico; através dos diálogos em sala de aula.

A autorização do texto jornalístico vai se dar, ademais, por sua condição de material sígnico-ideológico de uma comunicação social letrada, no sentido de que, assim, se poderá ensinar leitura e escrita, práticas pelas quais o professor levará o aluno a se dividir, estabelecer fronteira, (re)conhecer e (re)afirmar língua e sistema de escrita, materializados em livros, textos avulsos, telas de celular, representações no quadro da sala de aula etc. As práticas de leitura e produção do texto jornalístico são autorizadas, por sua vez, por serem reconhecidas como presenças significativas na vida em sociedade de modo geral; sendo os meios pelos quais se elabora a opinião pública, através do discurso e na esfera públicos. Segundo Soares (2002), como vimos, é o argumento da *presença significativa nas práticas sociais* que define o critério pelo qual se dá a escolarização dos textos jornalístico e, também, publicitário; para além do critério estético-literário.

A tal presença significativa, no entanto, não é questionada em termos de: presença em quais espaços da sociedade; para quais grupos sociais; na veiculação de quais vozes sociais; na construção de quais consciências nacionais, ambientais, linguísticas; na elaboração de qual formação ideológica (cf. BAKHTIN, 2015). A presença que se faz significativa, na sociedade, ocorrendo também em sala de aula,

será existente na realidade do aluno para além da escola, a fim de que ele possa participar de letramentos midiáticos mais institucionalizados, como os da mídia jornalística?

Há contradição evidente no trabalho pedagógico no sentido de se contribuir com uma participação futura com potencial de não existir, em função de como a sociedade está estruturada; e, com isso, de como estão estruturados os lugares de quem pode dizer isto ou aquilo (cf. VAN DIJK, 2010) nestes ou naqueles espaços sociais e discursivos.

4.1.3 Os gêneros jornalísticos para leitura e produção de texto

Condicionado à representação de uma língua de prestígio e de um letramento único, o texto jornalístico a ser escolarizado é de diferentes gêneros, que implicam diferentes linguagens e letramentos, mas que se centram nos hegemônicos gêneros jornalísticos, impressos ou digitais, como notícia, reportagem e artigo de opinião; expressões linguísticas e letradas conforme os princípios que anteriormente delineamos; e que devem, também, ser reconhecidos do ponto de vista da forma composicional (cf. BAKHTIN, 2015). Este elemento, o gênero do discurso, coloca ao texto jornalístico com o qual operar didaticamente também sua condição de tipo relativamente estável de enunciado (cf. BAKHTIN, 2015), culturalmente concebido como conjunção de forças pelas quais o conteúdo e o estilo de um texto são balizados conforme atos éticos de linguagem de um determinado campo ideológico.

Neste sentido, são apresentados, na BNCC, gêneros pelos quais o professor deve ensinar a construir conteúdos e operar estilos em textos jornalísticos conforme as balizas, forças, de elaboração composicional do que tradicionalmente se institui no campo jornalístico. Isto de modo que as formas composicionais dos gêneros jornalísticos sejam simplesmente reconhecidas e reafirmadas enquanto tal. Sem a problematização histórica, por exemplo, de como essas formas se estabilizaram relativamente e a partir de quais relações de força/baliza e interesses, no campo ideológico jornalístico.

Do ponto de vista do ensino da leitura, os gêneros jornalísticos a serem trabalhados devem ser, para além dos gêneros sinalizados como pertencentes a

“culturas juvenis”, da ordem do (cf. MARQUES DE MELO, 1992; CHAPARRO, 1998):

- Informativo/relato: notícia, reportagem, entrevista, fotorreportagem;
- Interpretativo/opinativo/comentário: artigo de opinião, carta do leitor, editorial, charge, comentário.

Em relação do ensino de produção de texto, os gêneros jornalísticos a serem trabalhados são:

- Informativos: notícia (impressa, radialística, televisiva/audiovisual, digital), reportagem (impressa e multimidiática), fotorreportagem, podcast noticioso, entrevista, infográfico;
- Opinativos: fotodenúncia, carta de leitor, comentário, artigo de opinião, texto de apresentação e apreciação de produção cultural.

Neste sentido, os gêneros jornalísticos a serem trabalhados didaticamente remetem não apenas à hegemonia da cultura jornalística de confecção de conteúdo (cf. CHAPARRO, 1998); como, também, às práticas e eventos de letramentos típicos da mídia jornalística, na medida em que implica a leitura e a produção de textos de gêneros típicos do impresso, como também do rádio, da TV e da internet.

4.1.4 Texto jornalístico e escolarização de ideologia, discurso e língua

É preciso considerar que, quando se escolariza o texto jornalístico, também se está escolarizando enunciados/ditos e discursos, cujos significados são ideológicos; implicam formas de ver o mundo e de se relacionar com ele; de modo que o professor irá ensinar leitura e produção de texto com a responsabilidade de mediar a relação do aluno com discursos e ideologias de instituições da comunicação pública através dos enunciados que se revelam em textos jornalísticos.

É sobretudo no horizonte discursivo que se instaurará a possibilidade de o professor atuar em torno de questões que atendem aos objetivos escolares mais amplos, como a consciência socioambiental, uso “livre” da internet, *Fake News* etc. Os textos jornalísticos da comunicação pública brasileira, como vimos, são marcados por uma cultura hegemônica e monopolizadora de fazer-jornalístico (cf. FONSECA, 2004), de modo que os discursos que por meio de tais textos são

escolarizados são recortes, versões de mundo, das instituições de mídia; que dizem por e para as perspectivas de classes, grupos, coletividades sociais que vivenciam e cultivam vozes, comportamentos, atitudes, estéticas que pouco enunciam ou nada enunciam sobre a realidade da coletividade social do aluno e, mesmo, do professor, na escola, no seu entorno, no horizonte de vida dos alunos; considerando-se, é claro, a divisão do real social de nosso país e, com isso, formações discursivas e ideológicas.

Estando a língua de prestígio simplesmente dada na BNCC, ela é sequer comentada em relação a sua condição, sendo a referência específica à norma-padrão em geral situada, no documento, seja como um dos elementos que devem compor o conjunto de conhecimentos com os quais o professor deve trabalhar; seja como parte de alguma habilidade. Isso ocorre ainda que a BNCC reconheça a existência de mais de 250 outras línguas em território nacional; e pressuponha a concepção do Português como “unidade que se constitui de muitas variedades” (BRASIL, 1998, p. 29). E mais:

> Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Nos PCN, ainda que com todas as críticas e enunciados conscientizadores em relação a diferenças e divisões linguísticas na sociedade, sinalizando para atitude ética de respeito e reconhecimento das variedades linguísticas, a partir da desconstrução de mitos linguísticos e do não ato, por parte do professor, da correção linguística; entende-se que

> Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998, p. 30).

Embora os PCN enfatizem que a vivência de mitos como os da língua correta e língua errada não seja produtiva para um aprendizado da língua de prestígio,

inclusive porque “essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural” (BRASIL, 1998, p. 31); entende-se ainda, nos documentos em questão:

> No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

No discurso dos PCN, observa-se uma orientação ideológica que confere ao ensino da língua de prestígio a atitude de quem possibilita ao aluno aprender aquilo que não sabe, na medida em que “a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 30).

Sustenta-se, aqui, não apenas uma crença bastante limitada do motivo pelo qual a língua de prestígio é escolarizada, já que o motivo está relacionado sobretudo à necessidade de aprendizado da língua, que ele não sabe, instituída pelo Estado, através de planejamentos linguísticos e políticas linguísticas e de educação linguística, como são os próprios PCN, como língua em condição naturalizada de ser politicamente dividida como língua de prestígio; como se sustenta, ainda, no discurso dos parâmetros, a crença, complementar à anterior, de que o aprendizado da língua que não se conhece é caminho pelo qual se poderá desenvolver o intelecto do aluno, particularmente em relação a língua.

Com isso, opera-se sobre uma historicidade de escolarização de textos de material linguístico de prestígio partindo-se de uma histórica ideologia que confere ao objeto *língua*, tal como ocorre em relação ao objeto *letramento* (cf. STREET; STREET, J., 2014), uma autonomia, uma qualidade que lhe é intrínseca de possibilitar o desenvolvimento do indivíduo. E mais: capacidade de participação na sociedade; a ponto de que, para os PCN, embora não se deva operar a pedagogia da língua de prestígio sob o princípio do *certo e errado*, é necessário instituir o

princípio do *adequado e inadequado*, como este segundo princípio não fosse uma manutenção eufêmica do anterior.

Tomar a questão da (in)adequação como dada é ignorar as motivações políticas e ideológicas que se instituem nas relações sociolinguísticas no sentido de definir este ou aquele material linguístico como o autorizado, legitimado, para dizer nestas ou naquelas espacialidades e temporalidades sociais, com suas cenas, situações, contextos, acontecimentos, diálogos, conflitos, participações, polêmicas, disputas etc.

Tudo isso porque se cultiva, no dado e no plantado dos acontecimentos linguísticos, a ética do monolinguismo, atitude em operação constante de unificação, que se apresenta na naturalização de uma língua de referência de prestígio, “correta” e/ou “adequada”. Com isso, é possível dizer que, também como o letramento, se o objeto língua não guarda em si uma autonomia, alheio às relações sociais, o mesmo não ocorre com o valor socialmente se confere a língua, estruturado por éticas que se manifestam, sobretudo, na palavra, nos diferentes espaços sociais, que hierarquizam falares, línguas sociais; e, portanto, indivíduos, grupos sociais, em relação a seus discursos, seus dizeres, seus gritos e protestos, suas ideologias, seus corpos. Indivíduos e grupos, enfim, cujas línguas, visões de mundo, discursos, não estão nos espaços discursivos da mídia institucionalizada, a não ser pela perspectiva ideológica desta (e seus interesses, privados), enquanto parte de uma comunicação pública marcada, como já argumentamos, por monopólio e hegemonia na produção do discurso público; e pela afirmação de interesses privados na ambígua confluência com interesses públicos (FONSECA, 2004).

Não obstante, os textos de empresas jornalísticas devem ser levados, conforme a BNCC, para as salas de aula, para serem tomados como realidades dadas em relação às quais se deve reconhecer língua, texto, enunciado, frase, palavra, composição, conteúdo temático, gênero sob as lentes de abstrações diversas (gramaticais, textuais, discursivas, comunicativas), que progressivamente se somam na formulação de políticas de educação linguística, na relação com ciências, éticas, estéticas que constituem culturas linguísticas, no interior de formações ideológicas e discursivas de uma coletividade social.

4.2 Objetivos, objetos e fundamentos metodológicos do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português

Neste tópico, analisamos os objetivos pedagógicos mais amplos e particulares ao CLP para o trabalho com o campo jornalístico; bem como os objetos didáticos com o quais o professor deve operar; e os fundamentos metodológicos que devem constituir a prática docente.

4.2.1 Os objetivos pedagógicos mais amplos e particulares ao CLP para o trabalho com o campo jornalístico

O trabalho do professor com o texto jornalístico deve responder a demandas de formação mais ampla, colocadas, na BNCC, para todo o Ensino Fundamental; toda a área de Linguagens e para os anos finais como um todo. Do ponto de vista das demandas para o Ensino Fundamental, espera-se que, no trabalho com o texto jornalístico, seja possível alcançar objetivos dentre os quais dois estão diretamente ligados a questões que envolvem mídia e jornalismo: garantir maior autonomia e criticidade no acesso de diferentes *fontes de informação*; e compreender os estudantes como sujeitos que aprendem e se formam em seus entornos sociais e em *culturas midiáticas* mais amplas, de modo a se promover maior participação, cidadania, criticidade. Espera-se, também, em relação ao Ensino Fundamental, que se possa desenvolver, para o aluno, “melhor percepção de si e do outro; de pontos de vista diferentes; maior capacidade de ‘descentramento’ e, com isso, maior autonomia e melhor aquisição de valores morais e éticos”; desenvolver a “desnaturalização de toda violência, inclusive a violência simbólica da parte de grupos sociais de poder”; e melhorar a percepção e construção de projeto de futuro. Além disso, espera-se que o professor observe e dialogue com os alunos em relação às culturas juvenis, “mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas” (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL, 2018); que a escola perceba e potencialize, criticamente, a participação dos alunos em culturas digitais.

Será de competência formativa da área de Linguagens, conforme a BNCC, reconhecer a linguagem como meio para: significar, se subjetivar e se identificar; expressar opiniões e sentimentos; ter maior sensibilidade estética; participar da construção de uma sociedade democrática; desenvolver a consciência

socioambiental; resolver conflitos. Também os PCN já apresentam perspectiva semelhante, quando defendem, por exemplo, que o trabalho com os diferentes domínios da linguagem deverá servir ao desenvolvimento da participação social dos alunos; bem como, quando apresentam, na definição de seus eixos transversais, a questão socioambiental como necessária de ser discutida em sala de aula. Dessa forma, implica-se ao trabalho do professor de Português, com o texto jornalístico, a necessidade de formação de uma consciência participativa, socioambiental, de resolução de conflitos etc.

Dado o dever de o professor de Português operar sobre uma participação efetiva em práticas de letramentos; e de, neste sentido, considerar as práticas contemporâneas que implicam as TDICs, é de se questionar de que maneira o trabalho com o texto jornalístico pode contribuir com os objetivos mais amplos do CLP. A BNCC enfatiza a questão das TDICs e dos multiletramentos nos objetivos mais amplos do CLP. Chama a atenção para o fato de que o “livre” uso da internet implica atravessamentos éticos, estéticos e políticos, que precisam ser tratados em sala de aula. A BNCC, neste sentido, apresenta uma discussão bastante situada em relação à realidade da pós-verdade e das *Fake News*. Acrescenta-se aos objetivos do CLP, ainda, abordar a questão da diversidade cultural e linguística; das atitudes em relação a línguas, como preconceitos linguísticos; dos direitos linguísticos. Com isso, o trabalho com texto jornalístico deve também estar atravessado pela necessidade de o professor operar todos os elementos citados, das TDICs aos direitos linguísticos.

O trabalho do professor de Português com letramentos da mídia jornalística implica o reconhecimento do CJM como um dos quatro campos de atuação organizadores do curricular do CLP, sendo tal campo circunscrito e denominado apenas a partir do 6º ano, já que é parte das práticas do campo da vida pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e devendo, o professor dos anos finais do Ensino Fundamental, conceber o CJM na condição de *destaque*, ao lado do campo de atuação na vida pública, de modo a reconhecer que mídias em geral e o jornalismo cumprem papel proeminente nas práticas de linguagem em sociedade.

As práticas instituídas no CJM são aquelas que remetem a produção e consumo de *jornalismo*, *publicidade* e *culturas juvenis*. O professor deve tomar o horizonte das práticas como baliza para a seleção de outras práticas e de gêneros,

enunciados, atividades, procedimentos, métodos de ensino, formas de avaliação; tomando conhecimentos linguísticos e multissemióticos, por sua vez, a serviço da vivência pedagógica do texto.

Particularmente, as práticas de leitura e produção do texto jornalístico devem ser consideradas necessárias, pelo professor, para que o ensino de Português seja mais situado. Tal apreciação é já situada nos PCN, quando afirmam serem necessários diferentes tipos de atividade de leitura "sob pena de trabalharem contra a formação de leitores"; de modo que, quanto ao domínio da imprensa, destaca-se: "lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre", não se formará "um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais" (BRASIL, 1998, p. 70).

Esta perspectiva se estende, por sua vez, à seleção dos gêneros do CJM, já que os jornalísticos (informativos e opinativos) são destacados, devendo o professor trabalhar "com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão" (BRASIL, 2018, p. 136). Diversos gêneros, do impresso ao digital, são sinalizados como possíveis de serem trabalhados, além daqueles sinalizados para os anos iniciais do ensino fundamental:[28] "reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*" (BRASIL, 2018, p. 141). Outros gêneros, além dos indicados pela BNCC, podem ser incorporados na sala de aula.

Nos PCN, os gêneros sugeridos para trabalho com o domínio da imprensa são divididos conforme as práticas de linguagem orais e escritas. São situados gêneros propícios à escuta – comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento – e à leitura – notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira; e, também, gêneros propícios à produção de textos, orais e escritos: notícia, entrevista, debate, depoimento – orais; notícia, artigo, carta do leitor, entrevista – escritos.

É possível observar que a BNCC investe significativamente na presença de gêneros de multi e novos letramentos; trazendo, por esta perspectiva, as *culturas*

[28] São mencionados: notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.

juvenis; apresentando mudanças, neste sentido, do ponto de vista da cultura escolar, em relação ao processo histórico de escolarização de texto jornalístico no ensino de Português; embora a base nacional não deixe de apontar que os gêneros do impresso, de jornais e revistas, ainda sejam os predominantes.

O texto jornalístico deve continuar sendo reconhecido, pelo professor, na condição de *unidade de ensino* (BRASIL, 2018, 1998); de modo que, assim, o professor possa operar sobre a criação de repertório para interações futuras; devendo isto acontecer sob o princípio metodológico do *uso-reflexão-uso*, sinalizado nos PCN e reafirmado na BNCC. Deste ponto de vista, o professor deve partir do texto, caracterizado como o uso linguístico; passar pela reflexão em torno do texto, envolvendo de questões gramaticais a discursivas; e voltar ao texto. São apontadas atividades que podem ser realizadas no movimento de uso e reflexão: “curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.” (BRASIL, 2018, p. 141). Nisto, devem ser considerados, em torno do texto jornalístico: questões polêmicas, interesses da esfera jornalística, credibilidade de informação, *Fake News*, manipulação de fatos e opiniões, comparação e análise de textos, checagem de fontes. E mais:

> Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BRASIL, 2018, p. 137).

O texto jornalístico deve ser abordado na condição de sua textualidade, implicando o conhecimento de coesão, coerência e progressão temática. Em caso de textos multissemióticos, deverá se levar em conta elementos como

> plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 81).

Tomando-se como dado o privilégio social da escrita, a BNCC afirma o privilégio que se confere ao linguístico, devendo o professor, através do texto jornalístico, também objetivar a relação do aluno com o material da norma padrão/culta em que tal texto se expressa.

O trabalho do professor com o texto jornalístico deve propiciar:

1. A participação dos alunos nas práticas informativas e opinativas.
2. A sensibilidade para o conhecimento de fatos que afetam a vida das pessoas.
3. O desenvolvimento de habilidades e do interesse pelas práticas do campo.
4. A incorporação das práticas do campo às vivências dos alunos, a partir de um pensamento crítico e da construção de posicionamentos diversos na produção de textos de gêneros midiáticos.

4.2.2 Autonomia do texto jornalístico e dos letramentos midiáticos

A BNCC, como também os PCN, instituem pressupostos em relação ao trabalho do professor de Português que dizem respeito a interesses mais amplos de construção de um país. Esses pressupostos, embora não considerem, é claro, um trabalho isolado com o texto jornalístico – na medida em que há outros textos, campos, conhecimentos, disciplinas, áreas de atuação na BNCC –, precisam ser aqui considerados, numa perspectiva crítica de análise, no sentido de se questionar em que medida o trabalho didático prescrito, com o campo jornalístico, pode contribuir e de que forma com a formação social mais ampla a que se dirige a BNCC. Aliás, pode contribuir? Ou pode, de que forma, contribuir para o quê? Para qual formação?

De que forma o trabalho didático aqui em questão pode contribuir para a formação de sujeitos de maior autonomia e criticidade na seleção de fontes de informação, no consumo de culturas midiáticas e, assim, na promoção de participação e cidadania? Mais do que isso: para a formação da “melhor percepção de si e do outro; de pontos de vista diferentes; maior capacidade de ‘descentramento’ e, com isso, maior autonomia e melhor aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2018, p.)? Contribuir com a “desnaturalização de toda violência, inclusive a violência simbólica da parte de grupos sociais de poder”? Com o

aprimoramento da percepção e construção de projeto de futuro? Com a maior participação nas culturas digitais, considerando a atenção às culturas juvenis sobretudo urbanas?

As perguntas estendem-se, também, em relação a como o trabalho pedagógico proposto pela BNCC pode contribuir, especificamente, com o desenvolvimento das atividades da linguagem como meios para significar, se subjetivar e se identificar; expressar opiniões e sentimentos; ter maior sensibilidade estética; participar da construção de uma sociedade democrática; desenvolver consciência socioambiental; resolver conflitos? Como, ainda, o trabalho com o campo jornalístico pode contribuir com a ênfase na questão das TDICs e dos multiletramentos? Com o debate sobre o uso "livre" da internet e suas implicações éticas, estéticas e políticas; sobre a pós-verdade e as *Fake News*? Com o debate sobre a diversidade cultural e linguística, na formação de atitudes em relação a línguas? E com a relação de tudo isso com os direitos linguísticos?

Para alcançar esses ou muito desses objetivos pedagógicos mais amplos e específicos ao CLP, o professor deve situar o texto jornalístico como unidade material do campo de atuação destaque dos anos finais: o CJM; sob a condição de reconhecer que mídias em geral e o jornalismo cumprem papel proeminente nas práticas de linguagem em sociedade.

Essas práticas (de leitura e produção do texto jornalístico – isto é, de letramentos midiáticos), neste sentido, devem ser baliza para que o professor selecione outras práticas, gêneros, enunciados, atividades, procedimentos, métodos de ensino, formas de avaliação; bem como conhecimentos linguísticos e multissemióticos, devendo estar ambos a serviço da vivência do texto jornalístico. As práticas de letramentos midiáticos que implicam o evento de interação que é o texto jornalístico devem ser consideradas necessárias para que o ensino de Português seja mais *situado*; de modo que, com tal pedagogia, é possível formar "um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais" (BRASIL, 1998, p. 70); acrescentamos: dos jornais impressos, radiofônicos, televisivos/audiovisuais e digitais/hipertextuais; e também um produtor de textos jornalísticos, informativos e opinativos; sobretudo "com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão" (BRASIL, 2018, p. 136).

O texto jornalístico com o qual se trabalhar leitura e produção de texto deve ser de gêneros diversos, em tese já conhecidos pelo aluno no ambiente escolar: notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista; e gêneros como reportagem (impressa e multimidiática), fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge (impressa e digital), *political remix*, todos eles previstos nos PCN, com exceção daqueles que remetem a cultura digital. Tudo isso deve ocorrer para que, assim, o professor possa operar sobre a criação de repertório para interações futuras, na escola e, sobretudo, na vida social para além da escola.

A BNCC pressupõe, com isso, que as estas interações futuras são acontecimentos com condições dadas de existir; e pelos quais os alunos, com repertório construído, podem performar suas vivências sob os princípios definidores dos objetivos pedagógicos mais amplos correspondentes aos interesses nacionais, relacionados a descentramento, resolução de conflitos, consciência socioambiental, dentre outros.

Ora, as condições de interação com o texto jornalístico, em práticas de leitura e produção textual, em nossa sociedade, não estão dadas a ponto de se pressupor que as interações dos alunos, na leitura de notícias em jornais do impresso ou do digital, por exemplo; ou na produção de artigos de opinião também nestes espaços discursivos, *estão em devir*; e a ponto, consequentemente, de se pressupor, ainda, que formar tal leitor e produtor de textos jornalísticos é um dever em termos de construção de repertório.

Com base nos estudos de Street (2014), van Dijk (2010), Fonseca (2004) e demais autores da Comunicação Social e da Linguística, vimos que as condições de quem participa de letramentos da mídia jornalística, nas sociedades modernas, estão atravessadas por relações de poder que dividem e hierarquizam os lugares de leitura e escrita (cf. STREET, 2014); as vozes sociais, discursos, protestos, línguas, formas de ver o mundo destes ou aqueles grupos ou atores sociais para serem veiculados no texto jornalístico (cf. VAN DIJK, 2010; GUIMARÃES, 2002). E que dividem, consequentemente, indivíduos, corpos, dentre os quais muitos de nossos alunos, como também corpos nossos, de professores de Português. Tudo isso sob uma estrutura oligopolizada e monopolizada de comunicação social e formação do discurso público e da opinião pública, com atravessamentos contraditórios de

interesses públicos e privados (FONSECA, 2004); envolvendo um papel mais amplo do campo da mídia na construção de um modelo de sociedade moderna e de identidades nacionais (THOMPSON, 1998); e envolvendo questões estritamente econômicas, na medida em que o texto jornalístico é produto de consumo, ou de propriamente fabricação, dado no mercado, implicando condições financeiras de acesso, no interior do processo, mesmo, de auferimento de lucro (cf. FONSECA, 2004; THOMPSON, 1998).

A contradição que parece existir entre a formação de um repertório para práticas sociais cujas condições de participação, por fatores para além dos pedagógicos, não estão dadas, pode se justificar pela responsabilidade primária do professor de Português de formar leitores, produtores de textos, falantes do material linguístico de prestígio, reconhecendo-o e reafirmando-o enquanto tal e assim o diferenciando de outras *variedades da língua única*.

Neste sentido, a concepção do texto jornalístico como unidade de ensino pode se justificar por se considerar importante ou fundamental, para a construção de uma sociedade democrática e participativa, que se forme leitores e produtores da língua de prestígio e também do letramento único expressos em textos jornalísticos, para contemplação e referência de adequação/correção linguística e de aprendizado de conceitos da linguagem (coesão, verbo, discurso indireto etc.).

Com esse repertório; ou seja, através do ler, do escrever, do falar, em determinado material linguístico, será possível se inserir numa cidadania participativa, consciente, crítica. De modo que, o que carrega em si a condição de garantir tal condição de cidadania, é a leitura, a escrita, o texto, a língua, eles mesmos. Atribui-se a estes elementos e a seu aprendizado escolar, instituído sob a mediação do professor de Português entre o aluno, com sua cultura linguística, e a cultura linguística escolarizada e formalmente pedagogizada, tecida no discurso didático – do professor propriamente, ou do LDP e outros materiais didáticos –, o meio pelo qual é possível operar sobre a fabricação da sociedade (cf. PETITAT, 1994), especificamente em termos de língua e letramento, projetada pela BNCC,

Em outras palavras, é possível dizer que é pressuposta à BNCC a concepção de que, ensinando determinado material linguístico e determinadas práticas de leitura e produção de texto, será possível formar a sociedade que se deseja do

ponto de vista de um projeto político, de governo, mais amplo; e sua ideologia e seu discurso (cf. VOLÓCHINOV, 2017).

De tal ponto de vista, escolariza-se língua, através da unidade material do texto, e sua condição enunciativo-discursiva; letramento, através das performances de leitura e produção de texto; e, neste sentido, conhecimentos sobre língua e (multi)letramentos, de modo que, como é afirmado na BNCC, o trabalho com práticas deve estar atravessado por conhecimentos linguísticos e conhecimentos multissemióticos; devendo, ambos, estarem instituídos sob o princípio metodológico do *uso-reflexão-uso*, associado a atividades como curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar; editar textos, áudio e vídeo; e ao tratamento de temas, em torno do campo jornalístico e seus textos, como questões polêmicas, interesses do campo, credibilidade da informação, *Fake News*, manipulação de fatos e opiniões, comparação e análise de textos, checagem de fontes.

Isto de modo a se combater “fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio [...] [a poder] promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias” (BRASIL, 2018, p. 137); sobretudo através da produção de “conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou [de] apreciações e réplicas a publicações feitas por outros” (p. 137).

O professor deve tratar conhecimentos linguísticos, dando ênfase a estes, em relação a fono-ortografia, léxico, morfologia, sintaxe, textualidade, discurso, norma-padrão e variação linguística; bem como conhecimentos multissemióticos: plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescentando, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. A ênfase nos conteúdos linguísticos é justificada em face do *privilégio social da escrita*, tomado, pela BNCC, como realidade dada.

Observando tudo isso, é possível chamar a atenção para o fato de que, com o texto jornalístico – expresso nos gêneros hegemônicos da imprensa, advindo de jornais e revistas da esfera pública –, projeta-se ser possível desenvolver objetivos

pedagógicos mais amplos e específicos ao CLP que envolvem questões nada pacificadas na sociedade, muito menos quando se trata dos lugares de produção e consumo de tal texto, na língua de prestígio expressa neste texto. Assim, entendemos que, ao texto em si, é conferida uma autonomia, como se ele fosse capaz, através da pedagogia de língua, de possibilitar tal desenvolvimento de objetivos pedagógicos.

Para que a pedagogia em torno dos letramentos da mídia jornalística se dê, o professor ensinará objetos de conhecimento específicos para leitura e produção de texto, correspondentes a práticas que se instituem na e pela linguagem: apreciar e replicar; relacionar gêneros, mídias e textos; compreender condições de campo e contexto; reconstruir contexto de produção e circulação de textos; compreender efeitos de sentido; apreender sentidos globais do texto; distinguir fato e opinião; identificar tese e argumento; planejar e produzir textos informativos, e argumentativos e apreciativos; revisar e editar textos; relacionar texto com contexto.

O ensino desses objetos ocorrerá em formato espiral, de modo que alguns objetos devem aparecer mais de uma vez no mesmo ano; ou pelo menos uma vez em cada ciclo dos anos finais. E tal ensino estará centrado no desenvolvimento de habilidades em torno de práticas e gêneros jornalísticos.

Com isso, espera-se que o trabalho do professor com o texto jornalístico possa propiciar e desenvolver: a participação dos alunos nas práticas informativas e opinativas; a sensibilidade para o conhecimento de fatos que afetam a vida das pessoas; o desenvolvimento de habilidades e do interesse pelas práticas do campo; a incorporação das práticas do campo às vivências dos alunos, a partir de um pensamento crítico e da construção de posicionamentos diversos na produção de textos de gêneros midiáticos. Pressupõe-se, assim, em relação a esses objetivos, que o trabalho do professor com o campo jornalístico constituirá o repertório necessário para que os objetivos, sejam alcançados.

Ou seja, parte-se da concepção de que ensinar determinados textos, de determinada língua social; também com determinadas condições enunciativo-discursivas e sociocognitivas; e ensinar determinadas performances de leitura e produção de textos, garantirá maior participação, inserção em práticas sociais; de modo que são inerentes ao texto jornalístico e aos letramentos midiáticos

escolarizados o desenvolvimento de tal participação, inserção, interesse. É possível observar, neste sentido uma significação ideológica, por parte da BNCC, em relação a língua (texto, enunciado, discurso) e letramento em que a realidade social para além da escola, tomada como dada e sendo, assim, pacificada, é apresentada à realidade escolar como caminho para se desenvolver leituras e produções de textos no mundo da linguagem na vida social.

Essa orientação ideológica em torno de língua e letramento, que atravessa os significados de discursos em torno da leitura, da escrita, do texto, da língua de prestígio como meios de desenvolvimento social, cognitivo; de participação e inserção em práticas sociais, é possível de ser observada quando, por exemplo, a BNCC entende que, no trabalho com produção de texto jornalístico, o aluno vivenciará o papel social do profissional que, na realidade social mais ampla, é responsável pela produção do gênero do texto proposto para ensino de escrita.

Esta concepção de vivência de papel social mobiliza a representação da escrita como elemento autônomo quanto às relações sociais e econômicas (cf. STREET, 2014); e, por isso, suficiente para com a escrita vivenciar o lugar de quem produz notícias, fotorreportagens, artigos de opinião no campo ideológico – e, portanto, de relações de força/poder – da mídia jornalística.

Observe-se que, no horizonte do que defende a BNCC, espera-se que, sobretudo na produção de texto, o professor ensine o aluno a mobilizar ferramentas tecnológicas de edição de textos multissemióticos, envolvendo imagem, audiovisual, som etc.; bem como a se conduzir, se comportar, do ponto de vista ético, no mundo da internet; tomando como dados na realidade escolar: o acesso à internet; computadores, celulares; programas ou aplicativos de edição; conhecimentos técnicos de registro e edição por parte do professor de Português etc.

Com isso, é possível observar que, mesmo que ao CLP se incorpore tais “novidades”, é preciso reconhecer a necessidade de se instituir o lugar da educação de mídia no currículo da escola brasileira, há anos reivindicado pela Mídia-educação e Educomunicação; na medida em que o educador de mídias será o responsável por ensinar a operar com tecnologias de mídia na veiculação e no consumo de conteúdo; considerando-se, ademais, que o lugar de tal disciplina implicará a necessidade de políticas públicas de educação voltadas para a criação de condições

materiais e tecnológicas, na realidade escolar, para a operação de recursos de mídia.

É preciso comentar que a BNCC, ao apresentar uma questão ética mais explícita quando aborda o discurso de ódio, sinaliza a responsabilidade, do professor, de ensinar os alunos a performarem atitudes de combate a tal discurso, bem como a *Fake News*; o que implica a necessidade de o aluno ser conduzido a desenvolver a consciência e a responsabilidade de seus atos em relação ao tema.

Com isso, o professor deve situar a liberdade de expressão como direito, legítimo, de dizer, de se comunicar, sendo diferente e, por isso, não justificando o discurso de ódio. É preciso destacar, com isso, que a liberdade de expressão não deve ser liberdade de que tudo se poder dizer, conforme critica Fonseca (2004), quando o autor afirma que, em nome de tal princípio, o oligopólio midiático brasileiro, sobretudo do impresso, da TV e da Rádio, sob a ausência de regulamentação dos meios de comunicação, por vezes atua como porta-voz de verdades únicas, com pouco ou nenhum espaço ao dissenso.

A liberdade de expressão, portanto, não está dada e garantida enquanto tal na comunicação pública brasileira, inclusive porque, como já argumentamos anteriormente, nem todo indivíduo e grupo social tem acesso a condições materiais e simbólicas que lhes garantam a liberdade de se expressar nestes ou naqueles espaços discursivos. Cabe questionar, neste sentido, quais textos e de quais instituições se irá definir como sendo enunciados cujos dizeres são representativos da liberdade de expressão em nosso País. Bem como, quais textos e de quais instituições e espaços serão definidos como expressões de discurso de ódio; quais as histórias por trás desses discursos; quais grupos sociais esses discursos afetam mais diretamente; com quais interesses e por parte de quais atores e/ou grupos sociais.

4.2.3 Os objetos e habilidades de ensino de leitura e produção do texto jornalístico

Em relação ao campo jornalístico o professor deve projetar *objetos de conhecimento* de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística; sendo os objetos de ensino de leitura e de produção do texto jornalístico:

Objetos de ensino de Leitura	Objetos de ensino de Produção de Texto
• Apreciação e réplica • Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital • Efeitos de sentido • Estratégias de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto • Estratégias de leitura: distinção entre fato e opinião • Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos • Exploração da multissemiose • Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos • Relação entre gêneros e mídias • Relação entre textos	• Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos • Estratégias de produção: planejamento de textos informativos • Estratégia de produção: textualização de textos informativos • Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papeis sociais • Revisão/edição de texto informativo e opinativo • Textualização • Textualização de textos argumentativos e apreciativos • Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição

Quadro 5 – Objetos de conhecimento em relação ao trabalho didático com o texto jornalístico

Em relação aos objetos de conhecimento, o professor deve operar um deslocamento da centralidade, dada pelos PCN, em “gêneros textuais” para a centralidade em práticas e fenômenos comunicativos e discursivos. O lugar de objeto conferido, neste sentido, desloca-se de um lugar potencialmente mais aberto, nos PCN, dada a infinidade de gêneros com os quais se pode trabalhar; para ser ocupado por práticas e fenômenos que se limitam a dez, no caso da leitura; e nove, no caso da produção de texto. Esses ‘novos objetos’ implicam a necessidade de o professor ensinar o aluno a desenvolver habilidades que vão, no caso da leitura, desde a organização mais ampla do campo jornalístico, perpassando práticas e estratégias de leitura; mídias, gêneros e relações intertextuais; até apreciações e réplicas de textos. No caso da escrita, as habilidades a serem ensinadas envolvem

perspectivação da condição de produção do texto e seu contexto, planejamento do texto, produção propriamente do texto e revisão/edição e veiculação do texto. Deve-se considerar aqui, mais uma vez, não apenas o fato de que, no período de vinte anos que separa a BNCC dos PCN, houve mudanças sociais e científicas; mas, também, o fato de que a BNCC é uma PEL, propriamente, que deve ser “aplicado”; não parâmetro, que funciona como norteador/balizador da construção de currículos.

O professor deve conceber a leitura do texto jornalístico lugar do qual se pode refletir sobre: *a linguagem*, considerando dimensões gramaticais, textuais e discursivas; e *os letramentos*, considerando estratégias, procedimentos e adesão a práticas de leitura. O professor deve ter atenção, em relação ao discurso que o texto jornalístico materializa, às complexidades textuais e linguísticas; aos processos mentais que atravessam a leitura de textos jornalísticos; os diálogos que os atravessam; devendo-se ter atenção, ainda, à questão das TDIC e da diversidade cultural.

A produção do texto jornalístico, por sua, vez, deve ser concebida pelo professor como espaço para o desenvolvimento da interação e da autoria dos alunos em função da finalidade da produção na relação com o gênero do discurso. Tal trabalho deve ocorrer, assim como previsto nos PCN, atravessado pela relação entre uso e reflexão; e buscando alcançar dimensões específicas:

- Condições de produção dos textos.
- Dialogia entre textos.
- Textualidade.
- Aspectos notacionais e gramaticais.
- Estratégias de produção.

Os objetos, de leitura e produção de texto, correspondem ora:

- a todos os anos dos anos finais – com habilidades iniciadas por EF69LP-
- ora aos 6º e 7º juntos – com habilidades iniciadas por EF67LP-
- e 8º e 9º anos juntos – com habilidades iniciadas por EF89LP-

Há objetos que apresentam habilidades para cada ano em específico, sendo elas iniciadas por EF06LP-; EF07LP-; EF08LP-; EF09LP-, conforme os respectivos anos. Nesta lógica, os objetos são organizados em sequências apresentadas para

todos os anos; para os 6º e 7º anos; e para os 8º e 9º anos; embora as sequências não sejam obrigatórias, conforme o documento, mas sejam sugestões.

É de se observar que os objetos de ensino tanto de leitura quanto de produção do texto jornalístico estão colocados em função do compromisso com aspectos do conhecimento de linguagem e letramentos, o que significa entender que leitura e escrita do texto são aí representados como meios pelos quais sofisticar o olhar guiado pelo pensamento *cognitivo-teórico*, na acepção de Bakhtin (1997).

Neste sentido, em função deste pensamento, trata-se o ler e o produzir texto jornalístico de forma pacificada, como melhor comentamos mais à frente.

Ora, por que os indivíduos em sociedades modernas, como a nossa, no interior da comunicação social da esfera pública, leem textos jornalísticos? Em função de quê? E em quais condições? Ler e produzir texto jornalístico são duas práticas de letramentos que se instituem em eventos/acontecimentos cujos lugares para leitura/produção estão dados?

*****

Em relação ao ensino de leitura, é possível observar que há objetos que aparecem sempre juntos e nas mesmas posições, como é o caso dos objetos *Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos* e *Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital*. O objeto *Exploração da multissemiose* aparece sempre na mesma posição e ao lado do objeto *Efeitos de sentido*. Este, por sua vez, quando não acompanhado daquele, aparece sozinho. Além disso, *Efeitos de sentido* e *Apreciação e réplica* são os únicos objetos que aparecem nas três sequências de objetos de conhecimento.

Efeitos de sentido e *Apreciação e réplica* se repetem nas sequências dos 6º e 7º anos; e dos 8º e 9º anos. Por isso, são os objetos com maior número de presenças nas sequências. O objeto *Estratégia de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto* aparece uma vez na sequência de todos os anos e duas vezes na sequência dos 8º e 9º anos. Os objetos que aparecem duas vezes estão sempre situados nas sequências dos 6º e 7º anos; e dos 8º e 9º anos. Os demais objetos aparecem apenas uma vez, em cada sequência. Observe:

Etapas	Sequências de objetos de conhecimento
Para todos os anos EF69LP-	1. Apreciação e réplica 2. Relação entre gêneros e mídias
	3. Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto 4. Efeitos de sentido
Para os 6º e 7º anos EF67LP-	1. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos 2. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	3. Apreciação e réplica
	4. Relação entre textos
	5. Estratégias de leitura: distinção entre fato e opinião
	6. Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos 7. Apreciação e réplica
	8. Efeitos de sentido
	9. Efeitos de sentido 10. Exploração da multissemiose
Para os 8º e 9º anos EF89LP-	1. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos 2. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
	3. Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto 4. Apreciação e réplica
	5. Relação entre textos

	6. Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto 7. Apreciação e réplica
	8. Efeitos de sentido
	9. Efeitos de sentido 10. Exploração da multissemiose

Tabela 1 – Sequências de objetos de conhecimento das etapas de ensino de leitura do texto jornalístico

Diante disso, é possível observar que, da mesma forma que os PCN, a BNCC inspira-se, também, na perspectiva de construção de objetos em espiral histórica, conforme delineado pela Escola de Genebra (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), na medida em que determinadas práticas discursivas e comunicativas são situadas ora para todos os anos; ora para os 6º e 7º anos; ora para os 8º e 9º anos. Isso, embora não necessariamente seja um problema, permite-nos observar os princípios de uma cognição teórica não apenas de compromisso com o espírito normativo do ensino de Português e da escola de forma mais ampla, como também, em função deste primeiro compromisso, com uma percepção de sociedade em que as relações de linguagem estão pacificadas em torno de suas questões de poder (cf. VAN DIJK, 2010).

Em relação aos objetos, são apresentadas vinte e seis habilidades,[29] considerando que algumas delas correspondem a dois objetos em comum. São três habilidades para todos os anos; doze para os 6º e/ou 7º anos; e onze para os 8º e/ou 9º anos. Observe o tema de cada habilidade:

Habilidades	Temas
EF69LP01	Liberdade de expressão e discurso de ódio
EF69LP03	Elementos de gêneros jornalísticos diversos
EF69LP05	Recursos expressivos de textos jornalísticos multissemióticos
EF06LP01	(Im)parcialidade de fatos noticiados.
EF06LP02	Propostas editoriais de jornais e revistas.
EF07LP01	Relação entre os gêneros jornalísticos.
EF07LP02	Comparação de fatos de mídias diferentes.

[29] Estamos considerando apenas as habilidades relacionadas ao trabalho com textos jornalísticos, dispensando aquelas relacionadas a textos publicitários – embora seja interessante observar a perda de espaço sofrida por estes textos na BNCC em relação aos PCN, já que nestes a publicidade ocupava lugar de “domínio discursivo”.

EF67LP01	Hiperlink e hipertextualidade.
EF67LP02	O espaço de jornais e revistas, impressos e on-line.
EF67LP03	Comparação de mídias diferentes.
EF67LP04	Distinção entre fato e opinião.
EF67LP05	Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos.
EF67LP06	Efeitos de sentido provocados por recursos expressivos de textos.
EF67LP07	Recursos persuasivos em textos argumentativos.
EF67LP08	Recursos de imagem em jornais, revistas e sites.
EF89LP01	Mercado jornalístico, interesses e novas tecnologias.
EF08LP01	Editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos.
EF09LP01	Fake News.
EF89LP02	Práticas e gêneros que informam e opinam da cultura digital.
EF89LP03	Posicionamento diante de textos de opinião.
EF08LP02	A informação em textos diferentes.
EF09LP02	Cobertura da imprensa.
EF89LP04	Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos.
EF89LP05	Formas de apropriação textual.
EF89LP06	Recursos persuasivos em textos argumentativos.
EF89LP07	Recursos multissemióticos de textos jornalísticos e publicitários.

Quadro 6 – Temas das habilidades de leitura do texto jornalístico

Todos esses temas remetem a, pelo menos, quatro horizontes no trato com o texto jornalístico:

- *Esfera/campo do texto jornalístico*, com a discussão de temas que envolvem liberdade de expressão, discurso de ódio, jornalismo e tecnologias digitais, Fake News, a informação como mercadoria, editoria jornalística, interesses de mídia, confiabilidade da informação, cobertura da imprensa, a informação e a opinião.
- *Contexto, discurso e gênero do texto jornalístico*, com a discussão sobre ética no espaço discursivo do jornalismo, apreciação e resposta a textos jornalísticos, posicionamento diante de textos opinativos, apreciação de ironia e crítica em tirinhas e charges, relação entre gêneros e mídias.

- *Propriedades textuais do texto jornalístico*, quando se discute formas de apropriação textual, funcionalidade dos hiperlinks e hipertextos.
- *Estilos linguístico e multissemiótico do texto jornalístico*, quando se discute como tais estilos se constituem e agem em função de provocar efeitos de sentido.

É possível observar, assim, que o texto jornalístico é tomado como expressão pela qual é possível tratar de questões que vão desde o campo jornalístico de forma mais ampla; até questões de estilo linguístico e multissemiose. Isto ocorre de modo que, não apenas o texto jornalístico aparece autorizado para ser representado na condição de que pode ser como tal analisado; como o esse texto é ainda assumido em posição em relação à qual se atravessar o compromisso do professor com o já dado (cf. GERALDI, 2010). Observe-se que uma série de habilidades – EF69LP01, EF69LP03, EF69LP05, EF07LP02 – tratam de questões que, se perspectivadas em relação à vida do aluno, estão marcadas por conflitos por vezes silenciados. Afinal, na medida em que o professor medeia a relação do aluno com a questão da liberdade de expressão no mundo jornalístico, é possível questionar, por exemplo, se a este aluno está assegurada uma real liberdade de expressão, com acesso discursivo na esfera pública (cf. VAN DIJK, 2010; FONSECA, 2004).

Isso se pode dizer também em relação ao tema da c*omparação entre mídias diferentes* (EF69LP03). Ora, para que as compare, é necessário que, na vida social, o aluno as possa acessar. Embora a escola tenha, também, seu papel de possibilitar ao aluno o acesso a uma cultura que, fora da sala de aula, este aluno não acessará; não se pode incorrer no risco de que, com isso, ao aluno seja representada, sob o *status* de discurso de autoridade, a perspectiva de que as mídias e seus discursos aí estão em sociedade, de forma livre e acessível.

O texto que se vai ler para o tratamento de tais questões deve implicar leituras, das quais partir e para as quais formar, que vão do impresso ao digital no mundo do jornalismo e de mídias de forma mais ampla. O impresso, no entanto, predomina, sobretudo de jornais e revistas. Disso, aparecem em posição de centralidade as leituras de textos dos gêneros notícia, reportagem, artigo de opinião, charge e tirinha; bem como, gêneros de culturas juvenis. O professor deve tomar esses objetos de leitura como expressões dos recursos, dos composicionais aos

linguísticos e multissemióticos, cujo ensino é necessário para a formação de uma efetiva compreensão de textos e, com isso, maior participação na sociedade através da linguagem. Isso significa dizer, neste sentido, que a unidade de ensino que é o texto jornalístico deverá ser predominantemente aquele da hegemônica produção jornalística na sociedade, mesmo que seja no impresso ou no digital.

A partir de tal unidade de ensino, o professor deve ensinar um conjunto de ações para a formação do leitor e, neste sentido, de leituras, conforme o quadro-síntese de ações a seguir, em que precedem a elas a indicação dos anos de suas sequências.

LEITOR
67 que reconhece na liberdade de expressão instrumento legítimo da comunicação pública; que se opõe ao discurso de ódio (sendo este, portanto, ilegítimo); 89 reconhece a relação do jornalismo com tecnologia e cultura digitais; 89 reconhece e repudia o fenômeno das Fake News; 89 reconhece a informação como mercadoria do campo do jornalismo; 89 reconhece as diferentes editorias jornalísticas; 89 reconhece os interesses das mídias; 89 compara mídias e cheque fatos para assegurar a confiabilidade da informação; 89 analisa cobertura da imprensa e compara enfoques; 69 relaciona gêneros e mídias; 89 diferencia a informação e a opinião em textos jornalísticos; 67 aprecia e responde a textos jornalísticos prezando pela ética no espaço de leitor, no impresso e no digital, com destaque para as redes sociais; 67 aprecia e responde a textos jornalísticos, se posicionando diante sobretudo de textos opinativos, reconhecidas suas teses e argumentos; 67 em relação a gêneros como tirinhas e charges, reconhece críticas e ironias; 89 reconhece as formas de apropriação textual; 89 compreende a funcionalidade dos hiperlinks e hipertextos; 67-89 explora os recursos linguísticos e multissemióticos, em textos informativos e, sobretudo, opinativos, de maneira a reconhecer de que forma esses recursos são mobilizados para orientar determinados efeitos de sentido.
LEITURA
69-67 leituras de textos tipicamente publicados no meio impresso, de jornais e revistas; 69-67-89 leituras do fazer-jornalístico na cultura digital; 89 leituras com filtro crítico e ético em relação a Fake News; 69 leituras de textos tradicionais à comunicação pública de jornais, como notícia, reportagem, artigo de opinião,

charge e tirinha; leituras pelas quais se reconheçam as performances dos veículos de mídia na veiculação de fatos e opiniões; leituras orientadas pelo reconhecimento de elementos considerados essenciais para a compreensão de elementos composicionais e conteúdo de textos jornalísticos; leituras com olhar linguístico e multissemiótico sensível.

Quadro 7 – Síntese das ações para a formação do leitor e da leitura do texto jornalístico

Observe-se que, a todo instante, na definição das ações, os lugares sociais do leitor e da leitura estão dados, na medida em que a escola, devendo construir esses lugares, deve igualmente ignorar o fato de que, na sociedade, em vista de nossa estrutura de esfera pública (cf. FONSECA, 2004), o lugar de quem lê jornais, no impresso ou no digital; e as práticas de leitura em si não são de acesso livre.

No trabalho com a formação da leitura e do leitor do texto jornalístico, o professor deve trabalhar com os gêneros:

Objeto	Gêneros
Apreciação e réplica	Notícia, fotorreportagem, entrevista, charge, debate, artigo de opinião, resenha crítica, editorial, carta de leitor, comentário, post de blog e de redes sociais, meme, gif.
Efeitos de sentido	Tirinha, charge, meme, gif, notícia, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia; e anúncio publicitário e propaganda publicados em jornais, revistas, sites na internet.
Estratégias de leitura	Notícia, reportagem, fotorreportagem, tirinha, meme, charge, entrevista, carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica, editorial, carta de leitor, comentário, post de blog e de redes social, gif.
Campo e contexto	Textos jornalísticos diversos, notícia, reportagem, meme, gif, comentário, charge

	digital; e demais textos digitais que opinam e informam.
Relação entre textos	Textos jornalísticos diversos, não havendo aqui especificidade de gêneros.
Relação entre gêneros e mídias	Textos jornalísticos diversos, não havendo aqui especificação de gênero.

Tabela 2 – Objetos de ensino de leitura do texto jornalístico e seus gêneros

Os gêneros, agora situados como parte das habilidades correspondentes aos objetos de conhecimento, são marcadamente os gêneros informativos e os gêneros opinativos hegemônicos do jornalismo, de maneira que, assim, pode-se pressupor que é recorrendo à esfera pública brasileira que esses gêneros serão mobilizados a fim de escolarização. Ora, mas quem pode ler notícias, artigos de opinião, na sociedade? A escola problematiza ou deve problematizar essas questões ou simplesmente tomar o acesso a tais gêneros como processo pacífico e de livre acesso? Continuamos retomando estas questões ainda daqui em diante.

Há o fato, também, de que, na seleção de gêneros, se está selecionando, também, formas composicionais, etilos e conteúdos típicos da historicidade de fazeres da linguagem do campo jornalístico. Isso pode incorrer na manutenção ideológica de que tais elementos dos gêneros estão simplesmente dados ou foram naturalmente confeccionados, quando remetem a modos de produção de uma indústria de mídia (cf. THOMPSON, 1998) que, elaborando assim um produto de mercado, recorre a uma economia, a partir de um mundo de atividades humanas, sintonizada com os interesses das empresas de mídia, no âmbito do campo jornalístico. Com isso, apresenta-se, aqui, o problema que atravessa o “ensino de gêneros” quando esta prática apresenta potencial de se estar centrando a pedagogia de língua e de letramentos em conhecimentos sobre os gêneros; e não na vivência, de fato, de uma economia criativa, voltada para a composições, estilos e conteúdos sintonizados com os interesses dos alunos e de suas comunidades.

*****

Em relação ao ensino de produção do texto jornalístico, todos os objetos aparecem sozinhos nas sequências. Alguns aparecem apenas uma vez; outros se

repetem. Os objetos que aparecem duas vezes assim o fazem porque se repetem nas sequências dos 6º e 7º anos; e dos 8º e 9º anos. Observe:

Etapas	Sequências de objetos de conhecimento
Para todos os anos EF69LP-	1. Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papeis sociais
	2. Textualização
	3. Revisão/edição de texto informativo e opinativo
Para os 6º e 7º anos EF67LP-	1. Estratégias de produção: planejamento de textos informativos
	2. Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição
	3. Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos
	4. Textualização de textos argumentativos e apreciativos
Para os 8º e 9º anos EF89LP-	1. Estratégias de produção: planejamento de textos informativos
	2. Estratégia de produção: textualização de textos informativos
	3. Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos
	4. Textualização de textos argumentativos e apreciativos

Tabela 3 – Sequências de objetos de conhecimento das etapas de produção do texto jornalístico

A progressão curricular da produção do texto jornalístico deve se dar de acordo com o nível de informatividade, sustentação argumentativa, uso de recursos estilísticos e coesivos; e autonomia para planejar, produzir, revisar, editar textos. Um mesmo manuseio de ferramenta pode ocorrer em anos diferentes, em função das

situações de aprendizagem; e, nisto, destacar a importância do uso de ferramentas de edição de texto, vídeo, áudio etc., em diferentes anos, garantida a diversidade.

É possível observar que, tal como ocorre com os objetos de ensino de leitura, os objetos de ensino de produção de texto também estão situados em espiral histórica, na medida em que têm potencial de serem instituídos e retomados seja em todos os anos, nos 6º e 7º anos ou nos 8º e 9º anos. Mais uma vez, presencia-se a influência também da Escola de Genebra.

A partir de tais objetos, devem ser trabalhadas doze habilidades,[30] cada qual correspondendo a um objeto; e havendo objetos com mais de uma habilidade. São três habilidades para todos os anos; quatro para os 6º e/ou 7º anos; e cinco para os 8º e/ou 9º anos. Observe o tema de cada habilidade:

Habilidades	**Temas**
EF69LP06	Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos considerando papeis sociais e as culturas digitais
EF69LP07	Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos considerando elementos discursivos e textuais diversos
EF69LP08	Revisão/edição de textos jornalísticos produzidos, considerando a adequação a fatores discursivos e textuais diversos
EF67LP09	Planejamento de notícia
EF67LP10	Produção de notícia
EF67LP11	Planejamento de resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (como fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.)
EF67LP12	Produção de resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (como fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.)
EF89LP08	Planejamento de reportagem
EF89LP09	Produção de reportagem
EF89LP10	Planejamento de artigo de opinião
EF08LP03	Produção de artigo de opinião

[30] Estamos considerando apenas as habilidades relacionadas ao trabalho com textos jornalísticos, dispensando aquelas relacionadas a textos publicitários, quais sejam: EF69LP09, EF67LP13 e EF89LP11.

EF09LP03	Produção de artigo de opinião

Quadro 8 – Temas das habilidades da produção do texto jornalístico

Os lugares de produção de reportagem, artigo de opinião, notícia, estão, mais uma vez, apresentados como dados da sociedade, que a escola deve instituir na condição de preparação para interações futuras, já fora da escola, dos alunos com tais gêneros; como se o potencial de que estas interações existam estivesse também dado.

Também como ocorre em leitura, apresentamos um quadro-síntese com ações que o professor deve ensinar, no caso na formação do produtor do texto jornalístico e de produções:

PRODUTOR
69 experienciar papel social de profissional do campo jornalístico; 69 produzir, revisar e editar enunciados de gêneros jornalísticos, com destaque para gêneros típicos do jornalismo como notícia, reportagem e artigo de opinião; 67 planejar e produzir notícias do impresso, radiofônico, televisivo/audiovisual, com destaque para o impresso; 69 relacionar seu texto com o contexto; 89 perspectivar condição de produção, contexto, tema relevante, realizar pesquisa sobre o tema, para a produção do texto; 89 operar elementos composicionais e estilos típicos dos textos que circulam sobretudo em jornais e revistas; 89 trabalho multissemiótico, trabalho hipertextual; 67 operar ferramentas tecnológicas diversas que garantam produção e veiculam de texto em mídias diversas; 67 planejar e produzir resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos próprios das culturas juvenis; 89 planejar e produzir reportagem e artigo de opinião, sobretudo para o meio impresso.
PRODUÇÃO
69 textos tipicamente publicados no meio impresso; e tradicionais à comunicação pública de jornais; 69 textos que reproduzem características de gêneros, formas de textualização e língua social conforme aquelas expressas na realidade social, para além da escola, de produção de textos jornalísticos, considerando-se a preponderância que a mídia jornalística empresarial apresenta em tal realidade; 67 notícias impressas, conforme preceitos composicionais e estilísticos definidos pelo que tipicamente se opera em jornais e revistas; 67 notícias televisivas/audiovisuais, digitais e radiofônicas; 67 podcasts, resenhas e

produções digitais típicas de culturas juvenis, pressupostas operações de recursos de mídia, como tratamento de áudio, edição de vídeo, criação de hiperlink; 89 reportagens e artigos de opinião, pressupostos os trabalhos de registro gráfico sobretudo para o impresso ou de registro multissemiótico sobretudo para o digital ou multimidiático.

Quadro 9 – Síntese de ações para a formação do produtor e da produção do texto jornalístico

Com isso, o lugar de produtor de texto e da produção ela mesma não é problematizado, mas simplesmente apresentado enquanto tal. Afinal, o lugar de quem experiencia papel social do jornalista; ou, planeja e produz notícias do impresso, radiofônico, televisivo/audiovisual, com destaque para o impresso; não apenas não está dado. Como, também, reproduz o espírito de compromisso docente com elementos que dizem respeito às atividades de produção jornalística, mais do que com a necessidade do aluno em relação à realização de tais atividades. Isso não quer dizer, por outro lado, que as necessidades dos alunos podem não ser contempladas quando se trabalha sobre a vivência, por exemplo, do papel do jornalista. É de se destacar que, tal como entende Geraldi (1997b), é sobre o dizer que o professor deve operar, tomando-se este dizer, acrescentamos, como ato ético responsável; de modo que a experiência de quem produz uma notícia pode ser produtiva considerando-se o lugar mesmo do aluno como comunicador social, que opera signo ideológico (cf. VOLÓCHINOV, 2017) e que é responsável por este signo. É necessário realizar a escuta do aluno, por parte do professor, no sentido de este assumir compromisso com o dizer e a responsabilidade do aluno e não com a herança cultural, linguística e letrada. Ainda como entende Geraldi (2010), a herança cultural aparecerá em favor de que o aluno possa dizer aquilo que deseja da melhor forma possível. Entendemos, neste sentido, que isso não apenas vai implicar a escuta do aluno, numa orientação ética, para a construção da consciência do desejo de dizer e sua realização; como vai implicar, ainda, uma problematização crítica do próprio lugar que o aluno assume nas estruturas sociais, com seus limites regulados por relações de força, poder. Deste lugar de, dentre outras atividades, produção de signo ideológico particularmente pela palavra/língua, o aluno está colocado diante de estruturas que o limitam para dizer, inclusive no âmbito da esfera pública (cf. FONSECA, 2004). Mesmo com o uso da internet, das redes sociais, e a implicações

disto,[31] lugares de produção do dizer mais institucionalizados, responsáveis pela construção da comunicação pública, são disputados e desigualmente distribuídos na cadeia de produção verbal da esfera pública.

Neste sentido, o professor deve trabalhar com gêneros como:

Objeto	Gêneros
Estratégias de produção	Notícia impressa, radialística ou televisiva/audiovisual.
	Reportagem impressa e de reportagem multimidiática.
	Textos opinativos e apreciativos: resenha, vlog, vídeo, podcast, fanzine, fanclipe, e-zines, gameplay, detonado, sarau, slam, artigo de opinião.
Textualização	Gêneros jornalísticos diversos
	Notícia impressa, de TV, rádio e de internet.
	Artigo de opinião.
Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papeis sociais	Notícia, fotodenúncia, fotorreportagem, reportagem, reportagem multimidiática, infográfico, podcast noticioso, entrevista, carta de leitor, comentário, artigos de opinião, texto de apresentação e apreciação de produção cultural.
Revisão/edição de texto informativo e	Notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião,

[31] Interessante observar que a chegada de tecnologias, particularmente de comunicação social, pode implicar mudanças sociais profundas. Não porque a tecnologia em si (escrita, prensa, rádio, TV, internet) opera sobre a sociedade, de forma autônoma (cf. STREET, 2014) e indiferente ao ato (linguístico) do indivíduo coletivizado. Mas por causa das relações que os indivíduos constroem com as tecnologias, através de subjetividades construídas por fronteiras ideológicas (cf. VOLÓCHINOV, 2017), relações de valor e de disputa, força, poder (cf. VAN DIJK, 2010; FONSECA, 2004). Mesmo com a relação construída com a internet, em função do valor que conferimos ao que ela proporciona, em termos de comunicação social, ao observarmos a esfera pública, é necessário considerarmos o que ela é em sua singularidade na condição de campo ideológico estruturado para regular e operar sobre a construção da opinião pública. A esfera pública é um dos principais campos responsáveis pela elaboração de uma consciência nacional (THOMPSON, 1998), com destaque para uma consciência em torno de línguas (LAGARES, 2011; THOMPSON, 1998; MILROY, 2011). Isto ocorre de modo a existir uma imprensa nacional que, até mesmo no meio digital, apresenta estrutura para veicular a informação, sendo também neste meio limitada em termos de acesso. Daí a importância de se pensar, também, a escola como espaço para construção de lugares de dizer que existem para além dos muros escolares, nos meios mais institucionalizados e legitimados de construção da informação e da opinião na comunicação pública.

opinativo	dentre outros gêneros possíveis.

Tabela 4 – Objetos de ensino de produção do texto jornalístico e seus gêneros

Predomina, tal como em leitura, também os gêneros jornalísticos informativos e opinativos hegemônicos do campo jornalístico; bem como os lugares típicos de produção e de tais gêneros na sociedade.

4.2.4 Fundamentos metodológicos do trabalho com o campo jornalístico no ensino de Português

Se os PCN, no sentido de instituir uma prática alternativa ao que comumente se concebe como ensino tradicional de língua portuguesa, entendem os "gêneros textuais" como objetos de ensino; a BNCC, em sentido semelhante ao dos PCN, em busca de instituir um avanço, concebe, como vimos, práticas comunicativas e discursivas como objetos de ensino, deslocando a centralidade no texto (e seu gênero) para a centralidade na performance/ação do sujeito, que aprecia e replica, relaciona texto a contexto, assume estratégias de leitura e produção de texto, dentre outras práticas.

4.2.4.1 O tratamento didático de objetos de ensino de leitura do texto jornalístico

Neste momento, analisamos a proposta de tratamento didático do objeto de conhecimento *Apreciação e réplica*, já que ele consta dentre os mais mobilizados para fins didáticos no CJM.

Sequências	**Objeto(s)**	**Tema(s)**
6º a 9º ano	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	EF69LP01 Liberdade de expressão e discurso de ódio EF69LP03 Elementos de gêneros jornalísticos diversos
6º e 7º anos	Apreciação e réplica	EF67LP02 O espaço de jornais e revistas, impressos e on-line EF67LP05 Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos
8º e 9º anos	Apreciação e réplica	EF89LP03 Posicionamento diante de textos de opinião

		EF89LP04 Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos

É possível observar que as habilidades exigem do professor a explicitação de uma série de elementos que têm potencial de estarem colocados na realidade social, particularmente de produção e consumo de jornalismo: elementos de gêneros, teses e argumentos. Há habilidades que exigem do professor que se opere sobre a construção do posicionamento dos alunos, o que não deixa de ser um avanço no CLP no sentido de se assumir compromisso com o aluno, seu dizer e seu lugar na sociedade.

Importante destacar, ainda, que, ao conceber como um dos temas de sua aula: *Liberdade de expressão e discurso de ódio*, o professor, para o CLP, deverá conduzir os alunos a performar as ações sociais de:

- Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio.
- Posicionar-se contrariamente ao discurso de ódio.
- Vislumbrar possibilidades de denúncia de discurso de ódio.

Com isso, a BNCC não apenas explicita uma questão urgente em nossos lamentáveis tempos de fake news, como também exige o trabalho didático no sentido da construção de posicionamento, e atitude ética no sentido do vislumbre da denúncia de discurso de ódio.

No entanto, em geral, o aluno deve ser conduzido a reconhecer como a sociedade se estrutura em termos de comunicação social, do uso do material linguístico e multissemiótico (cf. ROJO, 2013) ao uso de outros materiais (não sígnicos).

O tema da liberdade de expressão e do discurso de ódio deve ser trabalhado junto ao tema *Elementos de gêneros jornalísticos diversos*. Entende-se como responsabilidade do professor, em relação a gêneros tipicamente publicados no impresso como *notícia*, *reportagem*, *fotorreportagem*, *entrevista*, *tirinha*, *charge* e *meme*, ensinar a identificar:

- Os *conteúdos temáticos* dos textos.
- *Fato central*, *circunstância*, *evento*, especificamente em notícias.

- *Fato* e *perspectiva*, especificamente em reportagens e fotorreportagens.
- *Tema*, *explicação* e *tese*, especificamente em entrevistas.
- *Crítica* e *ironia*, especificamente em tirinhas, memes e charges.

O tema dos elementos dos gêneros é uma evidente marca de atitude de reconhecimento de uma realidade que se toma como dada e não questionada, em relação a forma composicional, conteúdo de um texto, fato e perspectiva de um texto etc. Deve-se considerar, neste sentido, que o tratamento desse tema remete, mais especificamente, ao ensino da relação entre gêneros e mídias, embora a habilidade EF69LP03, a ele ligada, não aborde diversidade de mídias, mas apenas de gêneros.

Na sequência dos 6º e 7º anos, a habilidade EF67LP02 vai exigir do professor o ensino das ações de explorar, respeitar de maneira ética e publicar textos jornalísticos diversos em espaços reservados ao leitor de jornais e revistas, impressos e on-line, e de sites noticiosos. Embora os verbos “explorar”, “respeitar” e “publicar” impliquem atitudes para além de simples reconhecimento de uma realidade, é preciso observar criticamente as condições de realização das ações significadas por tais verbos. Com destaque para a ação de publicar em espaços impressos e digitais e jornais e revistas.

Na sequência dos 8º e 9º anos, o tratamento do tema *Posicionamento diante de textos de opinião* e *Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos*, implica que se tome textos dos gêneros artigo de opinião, editorial, carta do leitor, comentário, post de blog e de redes sociais, charge, meme, gif; e, com isso, se ensine a analisar e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões de textos jornalísticos argumentativos. Neste sentido, aprofundando trabalho pedagógico já iniciado nos 6º e 7º anos, o professor deve ensinar o aluno a se comportar de forma ética diante de fatos e opiniões expressos em textos jornalísticos opinativos. Além disso, ainda nos 8º e 9º anos, o professor deve abordar *Apreciação e réplica* ao lado do objeto *Exploração da multissemiose*, ensinando a analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em notícias e reportagens em várias mídias, mobilizando conhecimentos sobre: composição dos elementos nas imagens em movimento; performance; montagem; e os elementos: ritmo, duração e sincronização entre as

linguagens – complementaridades, interferências, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Nesta sequência dos 8º e 9º anos, deve-se trabalhar com o posicionamento dos alunos, mas predomina a questão do reconhecimento dos gêneros argumentativos por eles mesmos, no sentido de identificação de teses e argumentos. Acrescenta-se, ademais, tais movimentos de reconhecimento com herança cultural em torno de música e tratamento de som.

As atividades de reconhecimento, identificação e até mesmo de posicionamento, implica a existência do lugar da leitura/consumo e do acesso ao texto. Este lugar, não estando dado na sociedade, deve ser criado na escola no sentido de construção de conflito e polêmica; e não para fins de reconhecimento de uma realidade enquanto tal, de maneira que o compromisso assumido pelo professor seja com a construção da participação responsável do aluno no mundo em vista de uma consciência do lugar deste indivíduo e de suas potencialidades de dizer na vida social. O simples reconhecimento e o posicionamento por ele mesmo incorrem na pena de se elaborar uma fronteira ideológica, em discursos didáticos, no sentido de uma pacificação do acesso aos lugares de consumo/leitura de texto jornalístico.

4.2.4.2 O tratamento didático de objetos de ensino de produção do texto jornalístico

Gêneros jornalísticos diversos devem ser mobilizados para o ensino de produção de texto, considerando-se questões relacionadas a cultura digital; e a fatores discursivos e textuais. Os objetos a serem ensinados tematizam desde a relação do texto com o contexto, passando pelas estratégias de produção e pela textualização, até a revisão e edição do texto. Os gêneros, como sabemos, são os hegemônicos do jornalismo – sobretudo a notícia, a reportagem e o artigo de opinião –, e são situados no sentido de que suas formas composicionais, conteúdos e estilos típicos sejam explicitados, para fins de mobilização por parte dos alunos. Isso remete ao próprio espírito normativo do ensino de Português, cf. Geraldi (2010), já que concebe a escrita como uma performance de composição de elementos, em que o dizer, a vontade de dizer, é perdida de vista. É necessário, com isso, situar

implicações políticas do dizer, no sentido de como afetam a construção do mundo pelo discurso.

No tratamento do objeto *Textualização*, do 6º ao 9º ano, ao partir de *gêneros jornalísticos diversos considerando elementos discursivos e textuais [também] diversos*, o professor criar condição de adequação do texto do aluno ao contexto e à variedade linguística do Português Brasileiro, de uso definido pelo contexto. Neste sentido, devem ser explicitadas mediações a partir de uma série de abstrações: contexto de produção, circulação de texto, enunciador, objetivo, gênero, suporte, modo escrito, modo oral, imagem estática, imagem em movimento, variedade linguística, adequação linguística, variedade semiótica, adequação semiótica, textualidade, propriedade textual, estratégia de planejamento, elaboração de texto, revisão de texto, edição de texto, reescrita/redesign de texto, avaliação de texto, corte, acréscimo, reformulação, concordância, correção linguística, correção ortográfica, correção de pontuação, edição de imagem, edição de arquivo sonoro, ajuste, efeito, ordenamento. Ora, todos esses elementos se apresentam na medida em que se institui uma vontade de dizer e uma responsabilidade de dizer do aluno com seu *auditório social estabilizado*, inclusive aquele instituído no discurso interior (VOLÓCHINOV, 2017) – sofrendo este auditório, claro, mudanças ao longo da vida do aluno.

Em relação ao ensino de *Textualização* na sequência dos 6º e 7º anos, é possível observar centralidade conferida à notícia, na medida em que o gênero figura sozinho. O professor deve ensinar o aluno a produzir notícia impressa, considerando características do gênero e estabelecendo coesão adequada; e a produzir notícia para TV, rádio e internet, considerando características de gênero, recursos de mídias disponíveis, manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. Em relação à notícia impressa, o professor deve ensinar a escrever com a coesão considerada adequada para o gênero, em relação à sequenciação dos acontecimentos que costuram o conteúdo temático do texto; ou em relação à referenciação aos objetos discursivos; e a escrever mobilizando as características composicionais e estilísticas típicas da notícia que se produz no mercado jornalístico impresso: com título, manchete, verbo do tempo presente, linha fina, lide, progressão, ordem de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, uso de palavras precisas. Ou seja, são reportados para a sala de aula os elementos composicionais,

estilísticos e temáticos típicos da notícia enquanto produto da imprensa para que os alunos os reconheçam e os mobilizem, não tendo, por vezes, este aluno sido mediado na compreensão do fato mesmo que tem (se tem) a noticiar, com qual responsabilidade, para afetar a quem?

Quanto aos demais tipos de notícia, o professor deve ensinar o aluno no processo de produção também em relação ao reconhecimento e mobilização das características correspondentes aos gêneros; mas, ainda, em relação ao manejo de recursos de mídia, como captação de áudio, edição de áudio, captação de imagem, edição de imagem.

Os demais gêneros aparecem na textualização de textos argumentativos e apreciativos, também no movimento de reconhecimento e mobilização de recursos explicitados.

A textualização nos 8º e 9º anos deve ocorrer com os gêneros reportagem e artigo de opinião, também no sentido de manutenção do espírito normativo do ensino de Português.

A textualização da reportagem, que aparece como parte do objeto “Estratégias de produção”, deve ser pensada no sentido de se produzir reportagem impressa e reportagem multimidiática, perspectivando-se as condições de produção da reportagem, características do gênero, recursos midiáticos, organização hipertextual, manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem, adequação à norma-padrão. Devem ser trabalhados elementos como título, linha fina (optativo), organização composicional, progressão temática e estilo compatíveis com as escolhas definidas na etapa de planejamento do texto.

Interessante observar que o ensino de textualização não apenas toma como dado o gênero, no sentido de explicitação de forma composicional, estilo e conteúdo típicos; como pressupõe que é o ensino dos elementos desta política interna do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017) que vai possibilitar o aluno a participar socialmente do lugar de quem produz o enunciado. Como se os elementos de linguagem, em si, dispusessem desta autonomia em relação à sociedade.

4.2.5 O privilégio do já sabido no diálogo com a herança cultural-linguística

Nos diálogos em sala de aula, o professor deverá ensinar leitura e produção do texto jornalístico através de objetos de conhecimento, que servirão de lentes pelas quais perspectivar a unidade de ensino, e as ações, habilidades e os conhecimentos que em torno dela devem ser mediados em leituras e escritas. Como vimos, os objetos de conhecimento são práticas discursivas e comunicativas, de informação e opinião, reconhecidas como partes das práticas mais amplas, do campo/esfera jornalístico, da leitura e da produção de texto. Os objetos distribuídos, espaço-temporalmente de acordo com os princípios didático-linguísticos da Escola de Genebra. O texto a ser perspectivado como unidade de ensino pela ótica dos objetos de conhecimento é o texto de gêneros jornalísticos diversos, com especial atenção para notícia, reportagem, artigo de opinião, charge e tirinha; gêneros da tradição jornalística impressa, de periódicos e revistas; mas que também se instituem no meio digital.

A formação do leitor dos gêneros jornalísticos deve ser pautada, do 6º ao 9º ano, no ensino da performance de ações como apreciar, replicar, relacionar gêneros e analisar recursos linguísticos e multissemióticos de textos jornalísticos; reconhecer na liberdade de expressão instrumento legítimo da comunicação pública, que se opõe ao discurso de ódio (sendo este, portanto, ilegítimo); reconhecer em gêneros como *notícia*, *reportagem* e *artigo de opinião*, temas, fatos, teses, dentre outros elementos enunciativos e discursivos; e a reconhecer críticas e ironias, sobretudo em relação a gêneros como *tirinha* e *charge*.

Já a formação do produtor do texto jornalístico, também em todos os anos finais do Ensino Fundamental, será operada no sentido de ensinar o aluno a relacionar seu texto com o contexto; experienciar papel social de profissional do campo jornalístico; textualizar, revisar e editar enunciados de gêneros jornalísticos, com destaque para os gêneros notícia, reportagem e artigo de opinião; sem deixar de aparecer gêneros como fotorreportagem, por exemplo.

Note-se que o professor dará enfoque a recursos expressivos linguísticos e multissemióticos; aspectos semânticos, enunciativos e sociodiscursivos (ironia, tema, fato, contexto, papel social); a relação com os gêneros notícia, reportagem,

fotorreportagem, artigo de opinião, tirinha, charge, dentre outros; e a relação do aluno com a liberdade de expressão.

Portanto, o professor, tomando como unidade de ensino o texto que se manifesta nos citados gêneros jornalísticos, ensinará o aluno a, reconhecendo a legitimidade do dizer do texto jornalístico na condição de este se constituir como liberdade de expressão e não discurso de ódio, também reconhecer elementos do linguístico ao sociodiscursivo para vivenciá-los pedagogicamente na leitura e na produção do texto. Em suma, o professor apresentará o texto jornalístico ao aluno como um dado da sociedade, de legitimados dizer e fazer, inclusive para que a partir dele se aprenda a ler a produzir textos – em língua de prestígio e operando letramento único.

O professor, particularmente nos 6º e 7º anos, ensinará o aluno a compreender a funcionalidade dos hiperlinks e hipertextos; apreciar e responder a textos jornalísticos, prezando pela ética no espaço de leitor, no impresso e no digital, e se subjetivando e se posicionando diante de textos opinativos, reconhecidas suas teses e argumentos; a comparar mídias, para assegurar a confiabilidade da informação; diferenciar a informação e a opinião em textos jornalísticos; e explorar os recursos linguísticos e multissemióticos, em textos informativos e opinativos, de maneira a reconhecer de que forma esses recursos são mobilizados para orientar determinados efeitos de sentido. O professor ensinará o aluno, ainda, a planejar e produzir notícias dos meios impresso, radiofônico, televisivo/audiovisual, com destaque para o impresso; a planejar e produzir resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos próprios das culturas juvenis; a operar com som/áudio, grafia, imagem, vídeo, forma, conteúdo, dentre outros recursos comunicativos. Observe-se que, no trabalho com leitura, está dado o espaço do leitor, no qual este terá de ser consciente de sua responsabilidade, de sua ética, em relação à opinião e à informação que consome; estando também dado o lugar de quem produz notícia. Ademais, institui-se o dever do professor em ensinar o aluno a construir notícia no impresso e, também, no audiovisual e no radiofônico, implicando o ensino de performance de recursos de mídia para além da escrita: gravação; edição; registro fotográfico, em vídeo etc.

Nos 8º e 9º anos, o professor de Português ensinará o aluno a reconhecer a informação como mercadoria do campo do jornalismo, as diferentes editorias

jornalísticas, os interesses das mídias, a necessidade de postura ética, sobretudo nas redes sociais, a relação do jornalismo com tecnologia e cultura digitais, os tipos de informação e opinião; e reconhecer e repudiar as *Fake News*. Com isso, o professor ensinará o aluno a ler criticamente os textos de opinião e de informação; checar fatos e comparar informações entre mídias; analisar cobertura da imprensa e comparar enfoques; reconhecer as formas de apropriação textual e o papel dos recursos linguísticos e multissemióticos em textos jornalísticos. Já na produção do texto, o professor ensinará o aluno a planejar e produzir *reportagem* e *artigo de opinião*, sobretudo para o meio impresso, conforme a perspectivação de condição de produção, contexto, de um tema relevante, de pesquisa sobre o tema, trabalho multissemiótico, trabalho hipertextual, elementos composicionais e estilos típicos dos textos que circulam sobretudo em jornais e revistas; e de adequação linguística. No ensino de leitura e produção do texto jornalístico, estarão envolvidos temas que contribuam mais diretamente com a formação de olhar crítico e percepção de condições atravessadas à produção de reportagem e artigo de opinião. Também no caso em questão estão dados os lugares de quem produz textos de tais gêneros, bem como o texto jornalístico para fins de atitude crítica.

Não queremos dizer que os conhecimentos, ações e atividades propostos pela BNCC para os percursos didáticos em questão são dispensáveis ou inúteis, diante da contradição que aqui tratamos – em relação à presença dada de uma realidade linguística e letrada na sala de aula que existe em função da formação para um mundo onde tal presença não está dada, mas é constantemente e desigualmente disputada. É necessário entender que o movimento de interação com a herança cultural (conhecimentos, atividades etc.) da pedagogia em questão está pensado, pela BNCC, no sentido de, através de tal herança, ser possível perceber o mundo da linguagem; particularmente do texto jornalístico, em língua de prestígio, nas práticas de letramentos midiáticos; de modo a se operar a manutenção do privilégio do já sabido (GERALDI, 2010). E, acrescentamos, conferir pouca atenção à vida social da linguagem que se apresenta na realidade, para além de qualquer lente teórica dada, de estudos gramaticais a de esferas/campos ideológicos.

O privilégio do já sabido é expressão do espírito normativo de ensino de Português. Tal espírito remete, na verdade, a uma normatividade mais ampla da própria escola, no sentido de desempenhar papel na fabricação da sociedade

(PETITAT, 1994), pressupondo-se a formação do “caráter” do indivíduo (CHERVEL, 1990). Neste sentido, a BNCC projeta um processo de formação no qual o professor, em nome do já sabido, ensinará o aluno a performar ações, realizar atividades, construir conhecimentos, saberes, representações sobre uma realidade em que a leitura e a produção do texto jornalístico estão pacificadas e acessíveis, formando para a participação em um *mundo fictício*, nos termos de Geraldi (2010) na crítica do autor ao ‘ensino de gêneros’. Tomando o quadro apresentado no Capítulo 1, é possível situar a seguir a condição dos objetos de conhecimento do ensino de leitura e produção do texto jornalístico:

ENSINO **objetos de ensino**	**APRENDIZAGEM** **apreensão de ações e abstrações**	**AVALIAÇÃO** **reconhecimento e mobilização**
Frase	Classes de palavras, tipos de oração etc.	Reconhecimento e mobilização dos conteúdos gramaticais, textuais, dos gêneros e de práticas nas atividades de *leitura* e *produção de textos*
Texto	Coerência, coesão, anáfora, catáfora, enunciado, locutor, interlocutor etc.	
Gênero	Características estáveis de cada gênero	
Prática	Ações discursivas e comunicativas, abstrações sobre campo e esfera etc.	

Quadro 10 – Movimento normativo de interação com a herança cultural (segunda versão)

Ora, a participação do aluno e, também, do professor, no mundo, é agora. E diante de um mundo em que os lugares de dizer estão desigualmente divididos, é necessário que o espaço da sala de aula seja expressão de lugares de dizer; não para a construção de um repertório de participações futuras, mas para o participar agora mesmo. Isso significa trazer o dizer para o centro do trabalho do professor de Português, de modo que a unidade material sobre a qual irá operar é a construção do dizer do aluno sobre o mundo; a construção de seu texto, de seu discurso, seja na leitura ou na produção de texto, como propõe Geraldi (2010); entendendo-se, aqui, que o dizer deve ser percebido como ato ético, como ato responsável e

participativo, de modo que o aluno se perceba operário de sua palavra, responsável pelo que diz, por como busca afetar o outro pela palavra. Este ato ético implica a formação ideológica pela qual o aluno vê o mundo e o constrói em seu discurso, de modo que aí se institui a língua pela qual o aluno enuncia, materializa seu dizer em textos.

Neste sentido, o compromisso do professor não será com uma língua de prestígio dada e que é imposta como unidade cultural, de modo que a partir de diferentes perspectivas (gramaticais, discursivas, comunicativos) esta língua seja reconhecida e reafirmada. O compromisso será com o aluno, particularmente na sua condição de ser que fala; e que, portanto, se divide político-ideologicamente pela palavra, pelo discurso, nos diálogos sociais, que são agora e a todo instante. Tal compromisso deve envolver, ademais, o próprio lugar do aluno na sociedade, particularmente na condição deste de comunicador social.

4.3 A centralidade no aluno, sua língua e seu lugar na sociedade: por outra ética

Diante de uma necessidade-base de se escolarizar, no CLP, língua e letramento, por parte do Estado, é que se institui o professor da responsabilidade de mediar a relação do aluno com o campo jornalístico; *sendo o texto jornalístico uma expressão ou representação do que é a língua de prestígio*, aquela que é correta ou adequada para determinadas situações, mesmo que essas situações e suas divisões linguísticas e, portanto, de indivíduos e grupos sociais, não sejam questionadas; e sendo os letramentos midiáticos instituídos uma expressão ou representação do letramento único, aquele que ocupa posição hegemônica nas culturas de letramentos modernas (ainda que *novos letramentos*, da cultura digital, passem a dividir tal posição), no sentido de serem culturas inquestionáveis (o uso da escrita alfabética), estando estruturadas nas práticas de leitura e escrita.

O compromisso com o aluno, sua palavra e seu lugar na sociedade deve ser objeto central das políticas linguísticas e de educação linguística do Brasil, pensadas sobretudo para o CLP; de modo que a língua do aluno e seu discurso seja o caminho pelo qual o professor possa ensinar o aluno a dizer da melhor forma que

deseja (cf. GERALDI, 1997a), em sua língua social, em sua formação semiótico-ideológica e ética em relação ao objeto palavra, que se desenvolveu no seu entorno, na sua comunidade, na sua real “língua materna”, como aquela ensinada pelo corpo-outro que ocupa o lugar da mãe (BAGNO, 2017); a língua portuguesa étnica desse aluno; a língua portuguesa rural, interiorana, com sua palavra e em sua ordem de discurso. Isso implica mais do que reconhecer que as línguas portuguesas, concebidas como *variedades* por uma tradição de estudos linguísticos e linguístico-aplicados, pedagógico-linguísticos no Brasil, exatamente por pertencer a uma mesma língua, constituem semelhanças que superam as diferenças, como entende Geraldi (1996); porque língua é expressão de vida humana, de atos éticos complexos, que se instituem aqui e agora no acontecimento singular do ser. O que se denomina por Português Brasileiro é um estado de línguas sociais diversas, que estão em disputa para assumir lugares de poder e legitimação, porque são extensões do “homem” no mundo; animal político porque de incontornável falar/dizer (cf. GUIMARÃES, 2002), sendo o conflito, a diferença, o diálogo, a divisão de sua unicidade no mundo dos atos, de sua consciência de orientação moral, orientada para o dever ser, para o não-álibi (BAKHTIN, 1997, 2010, 2015, 2017); aquilo que dá sentido aos percursos do indivíduo, em vida, em suas formas de coletivização e estruturação social (cf. VOLÓCHINOV, 2017).

Neste sentido, a cultura linguística que o aluno leva para a sala de aula, no interior de certas formações ideológicas e discursivas, estará no enfoque do professor; isto é, o conjunto de atos/ações/atitudes/representações, atividades, práticas, eventos, ciências, saberes de/sobre línguas que o aluno já constrói em vida para além da escola ou na própria escola.

No movimento de conhecer a si, de se descentrar, de conhecer sua história, seu dizer, sua coletividade social, seu entorno, que o professor, parceiro do aluno, irá, no diálogo, apresentar culturas linguísticas outras com quais os alunos, em relação de diferença (cf. GERALDI, 1996), desenvolvam suas identidades, particularmente as linguísticas e discursivas, no sentido de reconhecer sua língua como o seu dizer, materializado na realidade social nesta ou naquela condição, por estas ou aquelas razões históricas; e encontrem na sala de aula, no pátio da escola, na quadra, na rua da escola, condições de diálogo e lugares de dizer, de expressar ato ético pela palavra, de se dividir no mundo, de modo a assim operar sobre a ética

do aluno, seu senso de responsabilidade e participação e, com isso, os significados do dizer em sociedade em que sua ética, ela mesma, está instituída e atravessada pelo político enquanto divisão de poder e hierarquia, que limita atores e grupos sociais diversos a reivindicar existência justa, digna, relatar sua condição, protestar, organizar-se, lutar politicamente, desenvolver a necessária consciência coletiva para a existência um País justo e consciente de si, de sua história, seu território, de suas palavras, seus gritos, notícias, leis, suas poesias, de ontem, do agora.

A cultura linguística apresentada pelo professor, a serviço do ato participativo do aluno, estará para fins de diálogo, sobre o ambiente, racismo, machismo, misoginia, LGBTQIAP+fobia, esgotos do bairro da escola, problemas da saúde pública, a desigualdade, os dilemas da sala de aula, da escola, os falares do bairro, dos entornos, da cidade, do país, do mundo; as narrativas orais, o que se diz, se canta, se grita, o que se escreve, se publica, se noticia, se fantasia, se estetiza, se publiciza, se propaga, se fotografa, se pinta, se compartilha, se curte etc.

Neste sentido, os letramentos midiáticos escolarizados e, neste bojo, o texto jornalístico enquanto evento de interação que se dá a partir de dado signo linguístico materializador da comunicação letrado-midiática; assim o são, no âmbito do CLP, enquanto cultura linguística com a qual o professor mediará diálogos, em relação aos alunos; e, com isso, se buscará desenvolver a própria cultura linguística no processo mesmo em que diz, fala, escreve, expressa-se, afeta, participa. A cultura linguística em questão, portanto, não deve ocupar o lugar de objeto em relação ao qual operar ato ético de tão somente afirmação e reconhecimento enquanto tal, seja uma notícia ou um podcast, para fins de compromisso com a língua, o discurso, expressos nos textos, sob diferentes óticas da herança cultural (gramatical, comunicativa, textual etc.).

O ato a se performar em relação à herança cultural-linguística, como discutimos no Capítulo 1 com base em Geraldi (2010), deve ser aquele de ali reconhecer caminhos, diálogos, para construir dizer, a partir de necessidades de dizer provocadas pelo professor de Português. No âmbito da cultura linguística em questão, há uma *cultura de mídias* (KELLNER; SHARE, 2008), pressupondo-se, portanto, que a língua é material e implica tratamentos tecnológicos com os quais se vai elaborar as condições de diálogo, os lugares de dizer e se provocar as necessidades de dizer; a fim de se desenvolver uma consciência de agir, saber e

saber-fazer, sobre palavra. Aqui se situa a importância de políticas voltadas especificamente para educação de mídias, que garantam à estrutura curricular e física/material da escola a condição de operar câmeras, impressos, gravadores etc., com a finalidade de ser potencial ao máximo possível de expressão do dizer, do ato ético.

Assim, é necessário dialogar com o campo de estudos da Mídia-Educação e Educomunicação no sentido de reivindicar condição político-pedagógica para o tratamento de culturas de mídias, em parceria com o professor de Português, tendo o dizer/ato do aluno como objeto sobre o qual o operar; tomando-se que este dizer/ato é expressão de um corpo, com história, traumas, condições materiais de vivência, dores, ideias, desejos, limites etc.

4.3.1 Educação crítica de língua (e de mídia) a partir do Componente de Língua Portuguesa

Uma política e uma pedagogia de língua e de mídia focadas na expressão do ato ético pela palavra implicam uma ética do professor no saber, na representação e na performance de seus deveres e responsabilidades; porque implicará a condução dos sentidos dos alunos-corpos-sujeitos em relação a estas ou aquelas divisões, diálogos e estruturas da sociedade; de modo que o lugar de dizer, retomando a perspectiva de educação crítica de mídia de Kellner e Share (2008), não deve ser concebido e esgotado em si, porque o lugar de dizer pode ser aquele em que se expressa um ato racista, por exemplo.

A ética do professor de Português, estando centrada no dizer do aluno, é que se centra em língua, porque o aluno é ser histórico e constitui uma consciência, uma palavra ideologicamente estruturada, um senso de dever e direito linguísticos, em relação ao que pode dizer, onde pode dizer, porque este ou aquele afeto, história, participação, posição hierárquica em relação ao outro; sendo em torno da língua do aluno que o professor deverá operar. Isso não implica, portanto, corrigir o aluno, mas apresentar contra-palavra (GERALDI, 2010), para que ele (re)conheça a sua enquanto tal e a possa dela fazer lugar de participação no mundo, de responsabilidade de dizer. A palavra levada pelo professor, em charges, notícias ou contos, por exemplo, em língua seja de prestígio ou não, é para relação de

diferença, autoconhecimento, conhecimento do mundo, de suas injustiças, de sua distribuição desigual de riquezas, poderes e palavras.

Sendo o compromisso com a língua de prestígio força centrípeta operada na escola e na sociedade como meio de construção de consciência nacional, não estará ausente no compromisso com o aluno e sua palavra o ato de sentido direcionado à formação de tal consciência, porque a nação brasileira é resultado daquilo que aqui e agora corpos diversos performam. A sala de aula não ficará, assim, alheia ao debate sobre a língua de prestígio, mas o fará situando esta língua, quando questionada, no lugar que historicamente as culturas nacionais modernas ocidentais a colocam; e situando criticamente, porque tal lugar está atravessado por relações de poder, ideologias e éticas. Tudo isso implica políticas que pensem a formação do professor de Português como ser político de sensibilidade sociológica e olhar antropológico atento (cf. CAVALCANTI, 2013).

Geraldi (1996), ao debater o tema, afirma:

> Um aluno falante de variedade não-padrão, numa escola que possibilite interlocução com outras variedades (inclusive a padrão, mas não só ela, já que numa mesma sala de aula convivem diferentes variedades, por menores que sejam as diferenças que as identifiquem), *não se apropria do dialeto de prestígio*, mas ao contrário, enquanto locutor e interlocutor, por seu trabalho linguístico, participa da construção desse dialeto. O dialeto de prestígio também se constrói historicamente, modificando-se, ainda que suas mudanças formais sejam mais lentas (p. 60).

O autor pressupõe que a participação na construção da língua de prestígio está dada, quando esta participação implica uma realidade ética, um senso de dever e ser; e uma realidade política, de divisão e hierarquia de falantes em relação ao uso destas ou aquelas línguas (cf. GUIMARÃES, 2002). Ora, a língua de prestígio não é dada na escola; mas é político e ideologicamente instituída na escola, envolvendo uma ética, um senso de dever com esta língua, na condição de meio de expressão de dizer legitimado nestes ou naqueles espaços e tempos sociais. Embora a língua não guarde em si nenhuma qualidade imanente e nem necessariamente promova certas condições sociais e cognitivas, o valor que a ela se confere, até mesmo sua adjetivação “de prestígio”, “padrão”, divide corpos e histórias; de modo que o aluno, mais do que operário de uma língua de prestígio em mudança como diz Geraldi (2010), será operário de sua língua em um mundo de divisões linguísticas e de dizer.

A formação do dizer implicará estéticas, formas de composição e arquitetônica de enunciados, que estão em sociedade através de práticas leitura, escrita, destes ou daqueles gêneros do discurso. Isso vai além de desenvolver uma identidade em que se reconhece em determinadas composições e arquiteturas textuais objeto de afirmação e reprodução. Não se trata, tão somente, de ensinar o aluno a ler e produzir uma notícia conforme a afirmação da composição típica do mercado jornalístico, por exemplo; mas se trata de desenvolver a capacidade artística do aluno em relação a língua quando, mobilizando formas de composição e arquitetura, hibridizando-as, intercalando-as, irá operar uma estética, uma percepção de objetos/personagens do discursos, nestes ou naqueles espaços e tempos, conforme o ato ético, o afeto, a emoção, a crítica que se quer performar e em relação a quem. Desse processo, podem surgir não apenas novos gêneros, novas práticas, como novas possibilidades de agir no mundo pela palavra; e, assim, ter condição de expressar dada realidade social na comunicação.

Uma outra ética implica, ainda, uma relação com o saber em que se pressupõe que o aluno, ele mesmo, teoriza e representa de e sobre línguas, porque a ciência está na vida. Rajagopalan (2003), ao situar fundamentos éticos da linguagem, afirma, fazendo referência a teorias linguísticas, que

> [...] nossas teorias [são] tentativas de fazer sentido para um mundo real que, na ausência de tais teorias, deixar-nos-ia embasbacados diante de tantos fenômenos que escapam ao nosso senso comum, ou seja, nós seres humanos somos por força de nossa própria natureza criaturas que teorizam compulsivamente (RAJAGOPALAN, 2003, p. 18).

Bakhtin (2010), ao definir cultura a partir de três campos constitutivos: vida, arte e ciência, entende que o teorizar, o conhecer, o cognoscível, a formação de uma cognição teórica é parte da performance do “homem” no aqui no agora, enquanto indivíduo socialmente coletivizado. Neste sentido, o professor deverá conduzir o aluno na percepção de seus próprios conhecimentos e saberes de e sobre língua, até então construídos, em sua história de vida; na percepção dos conhecimentos dos indivíduos que constituem a pequena coletividade social que é a sala de aula, com sua língua e palavra do dia. Com isso, o professor apresentará ao aluno contra-palavra (cf. GERALDI, 2010), com conhecimentos acumulados ao longo da história sobre línguas; sobre o verbo, o nome, o estilo de fala ou escrita, a composição do enunciado, as práticas de apreciação e réplica do enunciado etc.

Observe-se que, também no movimento de apresentar herança cultural-linguística ao aluno do ponto de vista de ciências sobre linguagem, o objetivo do professor não será deslegitimar o conhecimento do aluno, mas desenvolvê-lo e permiti-lo acontecer sob a responsabilidade do ato pedagógico que pressupõe a formação de sujeito participativo, coletivamente sensível, consciente da responsabilidade de seu dizer; de modo que o acontecimento singular do desenvolvimento do conhecimento linguístico do aluno, sendo mediado, tenha como princípio e fim uma ética da responsabilidade, do diálogo, da solidariedade e da defesa da vida, da igualdade, da consciência histórica e da justiça. Tudo isso deve pressupor que, sendo o conhecimento acumulado na herança cultural não objeto de reconhecimento, mas de diálogo/tensão/conscientização, é marcado político-ideologicamente:

> as teorias que defendemos refletem os anseios do momento histórico em que propomos ou defendemos as nossas ideias. Em outras palavras, percebe-se a perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico. Melhor ainda, percebe-se que mesmo por trás de teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho político-ideológico. É lícito, em outras palavras, perguntar quais os motivos e programas secretos que estão por trás de certas teorias e que as ajudam a ganhar destaque e aceitação quase que instantâneos entre os membros da comunidade acadêmica e mesmo fora dela (RAJAGOPALAN, 2003, p. 18).

Acreditamos que, mais do que estabelecer estas ou aquelas teorias como propícias para a formação linguística em sala de aula, é necessário entender que, sendo o compromisso do professor com o aluno e sua língua/palavra, o universo de teorias deve estar a serviço, na constituição do saber docente, da palavra do aluno, como inclusive a própria BNCC reconhece; e como também já anteriormente Geraldi (1997b) preconizava. Neste sentido, partir dos conhecimentos dos alunos, implica tematizar não apenas questões propriamente de línguas, mas também de conhecimentos e intuições do aluno em relação ao registro fotográfico, por exemplo; ou à edição de áudio, entendendo-se aqui a necessidade de se lutar em defesa de educação de mídias no currículo escolar, para também trabalho conjunto com o professor de Português.

O ato ético do espírito normativo da escola é assumir compromisso, dever e responsabilidade com objetos eles mesmos e conhecimentos que sobre eles são produzidos; particularmente com língua, expressa na materialidade de textos, e com conhecimentos de/sobre língua; de maneira a se apresentar ao aluno a ideologia e o

discurso necessários para a participação social e o exercício da cidadania através de uma certa consciência nacional; ignorando-se, por vezes, com isso, a própria ideologia e discurso que o aluno apresenta, através de seu ato ético, de sua palavra; e instituindo uma estética docente[32] em que aquilo que se oferece enquanto herança cultural (práticas, gêneros, textos, conhecimentos comunicativos, gramaticais etc.) é tomado como verdade única, de ontem e de hoje, na reafirmação de interesses dominantes, particularmente na afirmação destes ou daqueles discursos, destas ou daquelas esferas, destas ou aquelas línguas, como ocorre com o texto jornalístico escolarizado, com as empresas que assinam estes textos e cujas assinaturas e marcas estão estampadas em livros didáticos; e com práticas de leitura e produção deste texto, apresentadas como realidades sociais dadas também em tais livros.

A ética aqui proposta vai entender que, no trabalho com leitura e produção do texto jornalístico, ao, por exemplo, se definir como objetivos pedagógicos, cf. Brasil (2018), promover:

1. a participação dos alunos nas práticas informativas e opinativas;
2. a sensibilidade para o conhecimento de fatos que afetam a vida das pessoas;
3. o desenvolvimento de habilidades e do interesse pelas práticas do campo;
4. a incorporação das práticas do campo às vivências dos alunos, a partir de um pensamento crítico e da construção de posicionamentos diversos na produção de textos de gêneros midiáticos;

o professor irá partir da própria informação e opinião já em acontecimento na vida do aluno, tratando dos fatos que afetam a vida dos alunos, as habilidades e interesses que os alunos já apresentam em relação ao informar, ao comentar, ao ironizar; as críticas que os alunos fazem ou não àquilo que recebem como informação e opinião nos diálogos cotidianos, nas narrativas orais da casa, da rua, dos panfletos e mídias que circulam nesses espaços; mas também de como a opinião pública, a mídia comercial, se posiciona em relação a fatos e opiniões que circulam na comunidade, no bairro; se se posicionam, se dão espaço de fala para a coletividade da qual o

[32] Partimos, aqui, da concepção de estética em Bakhtin (2010), em que esta é situada como objeto constitutivo da existência humana na medida em que remete ao mundo das atividades, sempre atravessado pela relação do eu com seu objeto/personagem de interação; como é o caso do professor de Português com o objeto “ensino de Português”.

aluno faz parte; como enxergam e valorizam certas coisas da vida, problemas da política, questões de pobreza, questões ambientais etc.

Neste sentido, o texto jornalístico apresentado em sala de aula para leitura deve ser questionado em termos de posicionamento, de visão de mundo, em torno de determinado tema abordado na aula; na medida em que tal texto é a expressão mesma de uma empresa jornalística, de sua ideologia e seu discurso, de uma performance diante de certo público-alvo, de uma ética em relação a diferentes problemas da sociedade; dentre outros inúmeros fatores que se apresentam ou têm potencial de se instituir na realidade para além da escola em que as instituições de mídia ocupam lugares nas superestruturas sociais e operam sobre determinadas relações de força na sociedade. Para que tal texto assim seja apresentado em sala de aula deve-se, entender, neste sentido, que todos os fatores sociopolíticos atravessados ao texto jornalístico assim são possíveis porque este texto é um signo ideológico; isto é, apresenta-se como um discurso em dada língua social, na condição concreta de enunciado socialmente reconhecido como típico deste ou daquele gênero do discurso, sendo sua realidade material (dos sons, das letras, dos traços, das cores, dos ângulos), com determinadas formas (verbo, nome) e funções (sujeito, adjunto adverbial), aquilo que possibilita ao texto expressar determina ideologia, sendo na *significação* que a formação ideológica do indivíduo se dá (VOLÓCHINOV, 2017; FAIRCLOUGH, 2008); e nos *efeitos de sentido* que o discurso afeta, toca no emocional, volitivo, na construção de uma subjetividade com um discurso interior, material, de um corpo que sente, porque é axiológico, implica juízos de valor, e cuja fronteira com o mundo objetivo, exterior, é o signo-ideológico.

4.3.2 A presença crítica do texto jornalístico no Componente de Língua Portuguesa

Em tal condição, o texto jornalístico aparecerá em sala de aula ao lado também da lei e do romance, do diário, dos grafites nas ruas da cidade, da palavra de casa; situados e criticados, problematizados, os lugares de produção e consumo dos gêneros do discurso na sociedade. Afinal, a notícia que se leva, o artigo de opinião sobre racismo, são expressões destes ou daqueles corpos (pessoas, e também instituições) na sociedade; são enunciados para outros corpos, que podem

ocupar o lugar de quem lê, consome estes ou aqueles jornais, discursos, análises, opiniões, recortes ideológicos e discursivos em geral.

No trabalho com leitura e produção de texto, o professor deverá mediar o aluno na relação com o lugar de quem lê ou produz uma reportagem desta ou daquela empresa jornalística. Afinal, o que significa ser leitor de notícia da Folha de S. Paulo, por exemplo? Ou mesmo o que significa tomar um artigo de opinião de determinado articulista, da Gazeta do Povo, como modelo para a produção de um artigo de opinião?

Numa ética comprometida com o aluno, palavra/língua e seu lugar de comunicador social, o que está em jogo ao se tomar determinado texto jornalística para leitura é muito mais aquilo que se possibilitará ao aluno em termos de palavra/língua outra como parte do processo de desenvolvimento da palavra/língua do aluno, no sentido de sua ética e política no mundo. Ler e produzir o texto jornalístico, enquanto práticas de letramentos midiáticos, implicam uma história marcada por divisões de poder em torno de escrita, desde sobretudo a Idade Média, com o poder cristão de então, passando pelo surgimento da imprensa e a acumulação de capital e oligopolização de empresas jornalísticas.

Diante disso, é necessário questionar a ética que se institui na medida em que se pode estar contribuindo, na formação em sala de aula, com a representação de que ler e produzir textos jornalísticos implicam lugares pacificados, não disputados portanto, não tensionados, não polemizados; de modo que, para exercer as (particip)ações de ler e produzir textos, é tão somente necessário conhecer e performar palavra desta ou daquela forma, com título, lide; argumento de autoridade; fato principal etc.; condicionando a leitura e produção de textos jornalísticos os lugares de acesso e participação em um mundo que não existe, senão no devir do mundo teórico e normativo que se ausenta da vida.

O trabalho do professor com leitura e produção do texto jornalístico implica a formação dos letramentos midiáticos na medida em que o professor conduz o aluno a se posicionar como audiência do jornal que assina o texto tomado para leitura ou modelo de produção. Neste sentido, é importante destacar princípios da educação de mídia conforme a perspectiva crítica apresentada em Kellner e Share (2008):

> Muitas pessoas e organizações no mundo todo já geraram suas próprias listas de conceitos [de educação midiática] que variam em números e formas de expressão, mas, em geral, todas tendem a coincidir em pelo menos cinco elementos básicos: 1) o reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2) algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3) uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4) a problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5) a análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro (p. 690-691).

No sentido do que apresentam os autores, no compromisso com o aluno e sua palavra, o professor de Português deverá partir do princípio de que a produção do texto do aluno, enquanto uma produção de mídia, tem o dever de se instituir como operador do processo de construção da comunicação social, tomando-se o texto de empresas jornalísticas não como realidades únicas e últimas de produção, neutra e transparente, de conteúdo jornalístico. O professor deverá pressupor, ainda, que, dada a condição em que se encontra a indústria da mídia em seus processos de oligopolização e construção de uma sociedade mediada e político-ideologicamente atravessada pelo fluxo de mídias sobretudo a partir da TV e da internet, se instituirá como dever docente, na participação ética do professor, em sua divisão política na sala de aula e na sociedade, a atitude que conduza o aluno ao sentido crítico, de questionar o texto, as representações de poder, ideologia e prazer e as motivações institucionais e de economia política por trás do texto; analisando-se, com o isso, o papel da audiência.

Tudo isso deve ser pressuposto não apenas para o trabalho com leitura, mas também com a produção, no sentido de que o aluno reconheça não apenas o dever e condição da audiência diante do texto jornalístico empresarial e em nossa realidade sociomidiática, como reconheça o papel daquele que se institui como outro/audiência da atividade de produção do texto. O outro/audiência, no entanto, não deve ser tratado como um outro fictício; mas um outro real, de modo que a consciência responsável e ética do aluno seja conduzida a que ele reconheça seu dever e responsabilidade com sua audiência em relação àquilo que diz. Afinal, por que diz? Qual a importância do que se está dizendo? Por que interessa a minha audiência? De que forma espero que minha audiência se comporte? Qual realidade

social quero noticiar ou comentar ou contestar ou contra a qual quero protestar? Quais representações e sobre o que e sobre quem quero expressar? Uma disciplina de educação de mídias estará responsável por operar mais imediatamente a realidade material do signo ideológico da comunicação social que se vai confeccionar a partir da sala de aula.

O professor de Português, por sua vez, educador de língua, irá conduzir o aluno a se ocupar de todas as questões anteriores, a partir da língua social que o aluno oferece para dizer e para dizer o quê? A partir da realidade ideológica e discursiva do aluno, apresentando outras realidades para fins de análise e diálogo crítico, questionador, situado, orientado para uma consciência coletiva, uma consciência de dever e responsabilidade, de um ato ético responsável, participativo; com compreensão crítica de sua situação no mundo, dos limites e dificuldades que lhes são impostos e que estão expressos também na realidade da mídia e da comunicação pública. A centralidade na língua apresentada pelo aluno não o impedirá de conhecer, através da mediação do professor, a língua do jornalismo empresarial, da publicidade, das leis, da literatura romântica etc.; mas, ao invés de a palavra do aluno ser corrigida ou sofrer algum tipo de adequação em função da afirmação de uma realidade linguística outra apresentada como dada, acabada, molonogizada, reportada da herança cultural-linguística; o professor conduzirá a palavra do aluno ao diálogo, com a palavra outra da empresa jornalística, mas também com a própria audiência do próprio aluno; afinal o diálogo pressupõe a leitura a produção de textos.

É na realidade do diálogo, de um corpo consciente de seu dever e de seu ato, que a língua social se apresentará, conforme a ideologia cotidiana do aluno, sob a mediação de princípios éticos do professor e conforme o imperativo ontológico do aluno, animal político que é, de falar, na medida em que a palavra, sua forma, sua função, no enunciado, se apresenta pela ordem do dever ser do indivíduo na medida em que ele ocupa lugar único na existência e para a vivência do qual não possui álibi; e na medida em que encontra na palavra a melhor condição material possível, o seu melhor dizer possível (GERALDI, 1997a), para se comunicar com o outro, estabelecer relação de diferença e existir em sociedade.

Importante destacar que, na medida em que se assume compromisso com a língua do aluno, não se quer dizer que o professor estará operando sobre a relação

do aluno com uma língua pronta e acabada, porque língua, sendo construção do “homem”, é acontecimento eternamente aberto; isto ocorrendo de maneira que, nas diferentes realidades de comunicação social que se forem proporcionadas a partir da sala de aula, línguas portuguesas estarão em formação constante e ininterrupta, operários linguísticos que são os alunos; e mediadores da construção linguística que são os professores de Português, no sentido de que mediam a construção de dizeres em eventos de interação letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, a partir da análise da PEL que é a BNCC, que este documento projeta, para a aula de Português, que o professor deve mediar o aluno no aprendizado de práticas e atividades do campo jornalístico como forma de ensinar a leitura e a produção do texto jornalístico e, com isso, contribuir com uma série de objetivos pedagógicos escolares mais amplos e específicos ao CLP que dizem respeito à formação de indivíduos participativos, conscientes de determinados temas sociais, que se conheçam e se descentrem, que interajam criticamente com informações e culturas de mídias.

Tal projeção, como vimos, pressupõe uma realidade social em que a participação nos letramentos da mídia jornalística está dada e pacificada, na medida em que o texto jornalístico para ser apreciado, replicado, comparado entre mídias, reconhecido enquanto gênero do discurso, situado em contexto, perspectivado como expressão de um campo; é apresentado como realidade encerrada em si, sendo retirado de seu contexto dialógico (polêmico, de interesses econômicos) e exposto como expressão de uma língua de prestígio, que deve ser reconhecida e reafirmada enquanto tal; e sendo a partir dela que se vai perspectivar demais objetos de ensino possíveis: coesão de reportagem, título de notícia, apreciação de artigo de opinião, orações subordinadas em frases retiradas de notícias; enfim, conhecimentos e saberes diversos de/sobre língua, leitura e escrita; texto jornalístico (enunciado, discurso, gênero, comunicação); e letramentos midiáticos.

Todos esses aspectos do projeto, da BNCC, aqui analisado, estão estruturados num espírito normativo, típico da cultura escolar, em que a herança cultural-linguística é privilegiada em relação à palavra/língua e cultura linguística do aluno; na medida em que se entende que os movimentos de afirmação e reconhecimento destas ou daquelas línguas, ou destes ou daqueles enunciados, discursos, gêneros, textos, práticas comunicativas, ciências etc.; e de expectativa avaliativa em que se confere maior valor à reprodução daquilo que se *apre(e)ndeu* (a composição da notícia, o verbo no artigo de opinião); são aqueles movimentos necessários para inserir o aluno de forma significativa no mundo (fictício) da linguagem.

Assumindo uma perspectiva crítica de educação de mídias (KELLNER; SHARE, 2008), e no sentido de propor uma educação crítica de línguas, instituída numa ética do diálogo e da responsabilidade em que o dever do professor é com o aluno e sua língua e não com uma língua ideologicamente concebida como condição de participação em lugares socialmente divididos e disputados; entendemos ser necessário defender uma pedagogia em torno de *línguas jornalísticas* que não se contente, se satisfaça, se limite a aceitar a comunicação social de massa enquanto tal e assim fazê-lo de tal maneira a se apresentar o texto desta comunicação como realidade para (re)afirmação; e opere no sentido de conferir centralidade à palavra do aluno e em condições materiais que possibilitem participações efetivas, no aqui e agora, em letramentos midiáticos, através da instituição de lugares de dizer e fazer jornalístico, em que a ética, o dever, a responsabilidade com aquele para quem se diz, face a uma consciência sociopolítica mais ampla, é que tem de estar em jogo, para que a mediação do professor seja força sobre a performance do aluno no sentido de que este, como defende Geraldi (1997a) possa dizer aquilo que deseja da melhor forma possível, afetando o outro, esperando comportamento da audiência, instituindo-se como corpos que reportam, noticiam, opinam, ironizam, gritam, comunicam, enfim, no *fluxo de mídias*, cf. Kellner e Share (2008), de uma coletividade social. A perspectiva dos autores

> [...] está atrelada ao projeto de democracia radical e preocupa-se em desenvolver habilidades que intensifiquem a democratização e a participação cívica. Ela tem uma abordagem abrangente que envolve o ensino de habilidades críticas e de uso de mídia como instrumentos de comunicação social e mudança. As tecnologias da comunicação estão ficando cada vez mais acessíveis a jovens e cidadãos comuns e pode ser usada para promover a educação, a auto-expressão democrática e a justiça social. Existem as tecnologias que poderiam produzir o fim da democracia participativa, transformando a política em espetáculos da mídia, numa batalha das imagens, e fazendo dos espectadores consumidores passivos. Estas podem também ser usadas para estimular o debate democrático e a participação (KELLNER; SHARE, 2008).

Neste sentido, o trabalho do professor de Português conduzirá também a construção de línguas, de formas de interação social, de cosmologias, cosmo-sentires, de formações ideológicas e discursivas, em diálogos; no sentido de que o aluno, na consciência do dever e responsabilidade de sua palavra, seja mediado para o encontro de palavra/língua que possibilite fazer sentir, afetar, emocionar, o indignar-se, o fantasiar etc. É necessário, com isso, entender que a força centrípeta

monologizadora será operada não enquanto correção (da palavra, da forma composicional), mas enquanto atitude, mediada pelo professor, do próprio aluno em seu movimento de assumir palavra/discurso/narrativa, encontrando a melhor palavra possível, para afetar o outro no comunicar e expressar determinada realidade social e a partir de certa formação ideológica. A rígida compreensão de que uma língua de prestígio deve ser ensinada, contemplada, apreciada, usada, com a finalidade de se desenvolver uma consciência nacional, uma unificação cultural-linguística; bem como maior participação na sociedade (letrada e da informação); é alimentada por ideologias em que línguas nacionais são concebidas como realidades naturalmente padronizadas, organizadas, sistematizadas (MILROY, 2011), nas quais há variações em relação ao padrão. Se uma língua como o Português Brasileiro é um estado plurilinguístico, e não realidade única/monolíngue, será uma consciência nacional plurilinguística que se vai desenvolver quando da palavra assumida, pelo aluno sob mediação do professor, em participações efetivas em letramentos midiáticos – sobretudo em interação com o educador/professor de mídias.

A leitura do texto jornalístico da mídia comercial estará instituída como atividade de diálogo, na qual o aluno encontrará potencial de palavra para assumir ou polemizar em relação ao tema em torno do qual performa ato ético; na medida em que não deixa também de operar uma estética e uma ciência. Na palavra jornalística lida, o aluno encontrará língua/visão de mundo/ideologia/discurso; será conduzido no sentido de confrontar com sua própria língua/cosmologia/discurso; será conduzido a polemizar, a se instituir em relação de diferença, no sentido, de assumir palavra e não de reconhecer determinada realidade linguística enquanto tal, materializada em livros didáticos, em fichas de sala de aula, apresentações de slides etc.

A produção do texto jornalístico, mais do que um conjunto de performances comunicativas e discursivas a serem ensinadas no sentido de garantir participação social, deverá ser a expressão de um *ato ético responsável*, de uma assinatura, de um dever ser/dizer participativo, dividido/posicionado/político, estruturante/sociocultural, semiótico/ideológico em relação a um outro/audiência em determinada estrutura de comunicação social em funcionamento na escola a partir da interação interdisciplinar de educação de língua portuguesa e educação de mídia – abrindo-se possibilidade de interdisciplinaridades com muitas outras disciplinas e

de instituição de experiências e conhecimentos de fronteira entre os limites disciplinados.

Neste sentido, é importante entender que uma política (de educação) linguística, para além da palavra oficial do Estado, está na *vida vivida*, no termo de Bakhtin (1997); na medida em que o indivíduo sempre assume determinada língua como seu meio de comunicação social e interação discursiva, nestes ou naqueles espaços e tempos, nestes ou naqueles contextos, nestes ou naqueles estados emocionais e volitivos, afetivos, estruturas e ambientes sociais, relações de poder. Assumindo língua, o indivíduo se divide em relação ao outro no diálogo, em busca de confirmação, conflito, legitimidade, obediência etc. Interessante observar, na obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, o modo como Fabiano se comporta no tomar da palavra de seu Tomás da Bolandeira quando é abordado pelo soldado amarelo para "jogar trinta e um":

> Nesse ponto um soldado amarelo aproximou-se e bateu familiarmente no ombro de Fabiano:
>
> – Como é, camarada? Vamos jogar um trinta e um lá dentro?
>
> Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da Bolandeira:
>
> – Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc. É conforme.
>
> Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia (RAMOS, 2018, p. 28).

Fabiano, que no momento estava embriagado e pensava em seu Tomás da Bolandeira e em sua importância por seu falar e seu direito de votar, recorre à estranha e importante língua de seu Tomás para se instituir, enquanto ser político-corporizado-performático, diante da autoridade do Estado, simbolizada na farda e na atitude do soldado. As palavras de Fabiano, na cena, são o "código válido [...] de valor" (cf. CAVALCANTI, 2013, p. 217) que se assume na situação, espaço, condição subjetiva em que se encontra Fabiano. Isto porque o objetivo do falante

> é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele não se trata de aplicação de uma forma normativa idêntica [...] em um contexto concreto. *O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto*. [...] O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode

> aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177, destaque nosso).

Este processo de assumir uma palavra/língua neste ou naquele contexto opera sobre a realidade social mais ampla em que corpos-línguas se expressam e se constroem, de maneira que a palavra/língua assumida é a concretização de uma política linguística do falante em relação a como contribui com a cadeia de produção verbal de uma coletividade social, participando obrigatoriamente do acontecimento do ser na medida em que opera sobre a realidade material e concreta do signo-ideológico. A educação linguística, neste sentido, estando também em vida vivida (cf. BAGNO, 2017) desde quando a mãe performa e representa palavra/língua para o bebê, ou quando mais especificamente a mãe ensina a criança a performar palavra; constituindo-se, assim, uma formação ideológica que faz fronteira axiológica (de valores, afetos, emoções, volições) do corpo do bebê ou da criança com o mundo e conduzindo o desenvolvimento de uma consciência e potencial de assumir palavra e provocar efeitos de sentido. Uma política de educação linguística, neste sentido, está também em vida na medida em que ocorre a aplicação de forças centrípetas por parte do falante no sentido de corrigir a palavra do outro, aprender palavra nova, um outro significado para uma palavra, representar determinada atitude através de determinada palavra etc. Com isso, busca-se operar um processo mais amplo de divisão linguística na sociedade, em que determinadas línguas são e devem ser reconhecidas enquanto tais por estes ou aqueles usos linguísticos e pelas representações que se atravessam nas performances e comportamentos desses usos.

A política (de educação) linguística que está na escola é uma divisão/conflito/fronteira/diálogo formalmente institucionalizada em torno do educar linguístico, bem como do pedagogizar letrado, cf. Street; Street, J. (2014); num processo atravessado pelo espírito normativo de diálogo com a herança cultural-linguística (GERALDI, 2010). No trabalho didático do professor cuja ética e responsabilidade implica compromisso formativo com o aluno e sua língua/palavra/texto, é necessário operar força contrária aos discursos da sociedade e da própria escola em torno do professor de Português e fazer insurgir uma outra pedagogia de línguas e de letramentos (midiáticos) possível. Tudo isso implica a operação de uma política (de educação) linguística no espaço escolar implicada em

outra ética; que, mesmo reconhecendo na BNCC sua condição de discurso de autoridade, diante desta PEL se insurge na definição de temas, conteúdos, metodologias e avalições. Que este texto de mestrado possa contribuir com o olhar daqueles profissionais que são interlocutores diretos da BNCC: professores de língua portuguesa, alunos e professores de licenciatura em letras, produtores e editores de material didático de língua portuguesa. Que possa contribuir sobretudo no sentido de repensarmos nossas performances, nossos atos éticos responsáveis de operar, de forma mais direta, sobre a formação, mediação e realização do trabalho didático com o campo jornalístico nos anos finais do ensino fundamental do CLP.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. (Orgs.) **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1985.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. S. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M. **Hacia una filosofia del acto etico**. Barcelona: Anthropos, 1997.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Teoria do romance I:** a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARBOSA, J. P.; SIMÕES, P. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalvra crítica. **Linha D'água**, v. 3, n. 2, 2017, p. 71-91.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEVÓRT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BONINI, A. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Org.). **Gêneros:** um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2013. p. 103-120.

_____. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Rev. bras. linguist. apl.** vol.11 no.1 Belo Horizonte, 2011.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: MEC, 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: língua portuguesa. Brasília: MEC, 2000.

BUCKINGHAM, D. **Media education:** literacy, learning and contem-porary culture. Cambridge, Mass.: Polity, 2003.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas** – Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008. 4ª ed. brasileira.

CAPRINO, M. P. Práticas de mídia-educação e o “empoderamento” do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, v.9, n.1, p.157-173, jan./abr. 2014.

CASALI, A. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. (Orgs.) **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de língua: intercompreensão e práticas translíngues In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d’aquém e d’além mar:** Percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro. Santarém/PT: Jortejo, 1998.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de línguas. **Calidoscópio**, vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009.

DIONISIO, A. P. et. al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; ROJO, R. (Orgs.). **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2008.

FALCONE, K. 2008. (Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social. Tese de Doutorado. **Programa de Pós-graduação em Letras**. Recife: UFPE, 2008.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONSECA, F. C. P. Mídia e democracia: falsas confluências. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 22, p. 13-24, jun. 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Ed., 2010.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984]1997b.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HEATH, S. B. Protean Shapes in Literacy Events. In: TANNEN, D. (Org.) **Spoken and Written Language:** Exploring Orality and Literacy. Norwood: Ablex, 1982.

ILARI, R.; BASSO, R. **O Português da Gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2011.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan./jun. 2001.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multicultural education: Transforming the mainstream. In: MAY, St. (Ed.) **Critical multiculturalism**. London: Falmer Press, 1999. pp.245-276.

KARWOSKI, A. M. et. al. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem., 2004.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** The grammar of visual design. New York: Routledge, 1996/2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LAGARES, X. C. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

LOPES, P. L. Literacia mediática: novas competências para infoadictos. **VII Congresso Português de Sociologia**. Porto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, B. A redação do código civil: polêmica linguística, jurídica ou política? In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARQUES DE MELO, J. **Gêneros jornalísticos na *Folha de S. Paulo***. São Paulo: FTD,1992.

_____. **Teoria do Jornalismo:** Identidades Brasileiras. São Paulo: Paulus, 2006.

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso. **ANAIS V SIGET**, agosto de 2009.

MELO, I. F. **Ativismo LGBT na imprensa brasileira:** análise crítica da representação de atores sociais na Folha de S. Paulo. Tese de Doutorado. Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: USP, 2012.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 1996.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, E.; KIRST, H. (Orgs.). **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. et. al. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (org.) **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola: 2013.

RAMOS, G. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFATLE, V. Entrevista com Vladimir Safatle: “não houve eleição em 2018”. **Carta Maior**, 25 mai. 2021. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Entrevista-com-Vladimir-Safatle-nao-houve-eleicao-em-2018-/4/50662. Acesso em: 09 out. 2021.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** Sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; ROJO, R. (org.) **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIMÕES, A. R. G. S. M. **A cultura linguística em contexto escolar:** um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro, 2006.

SIMÕES, P. **Formação de leitores críticos de gêneros do jornal:** reflexões sobre o ensino-aprendizagem de português. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPE: Departamento de Letras, 2016.

SIQUEIRA, A. B. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Que professores de português queremos formar? **Movimento**, n. 3, p. 149-155, 2001.

SOARES, I. A. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, Ano XIX, n. 2, jul/dez, 2014.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, J. **A elite do atraso:** da escravidão ao bolsonarismo. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. **Grünwald Declaration on Media Education**. In: International Symposium on Media Education. Grünwald: Federal Republic of Germany, 1982.

_____. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para formação de professores/ Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional:** história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido:** Uma outra história das músicas. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

ZANCHETTA-JR, J. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educ. Soc.** [online] vol.30, n.109, pp.1103-1122, 2009.

ZILBERMAN, R. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Ensino:** língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013, pp. 209-230.

ZIZEK, S. **A visão em paralaxe**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Anexos

Anexo 1: Tópicos Ensino Fundamental, Área de Linguagens, Componente de Língua Portuguesa

O tópico **Ensino fundamental** é apresentado a partir daquilo que, nesta etapa escolar, se espera em relação à formação do sujeito. Primeiro, enfoca-se os anos iniciais. Em seguida, aborda-se os anos finais, sobre os quais destaca-se:

- Conhecimento em áreas, com aprofundamento em relação aos anos iniciais.
- Autonomia e criticidade no acesso de diferentes fontes de informação.
- Em se tratando da etapa de transição entre infância e adolescência: melhor percepção de si e do outro; de pontos de vista diferentes; maior capacidade de “descentramento” e, com isso, maior autonomia e melhor aquisição de valores morais e éticos.
- Observância e capacidade de diálogo dos professores em relação às culturas juvenis, “mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas” (BRASIL, 2010 apud BRASIL, 2018).
- Percepção por parte da escola da participação dos jovens nas culturas digitais, potencializando esta prática com estímulo à criticidade.
- Desnaturalização de toda violência, inclusive a violência simbólica da parte de grupos sociais de poder.
- Diálogo e compreensão, por parte da escola, dos estudantes como sujeitos que aprendem e se formam em seus entornos sociais e em culturas midiáticas mais amplas, de modo a se promover maior participação, cidadania, criticidade.
- Melhor percepção e construção de projeto de futuro.

No tópico **A área de linguagens**:

- Apresenta-se a linguagem como mediação das práticas sociais no interior das quais se instituem as atividades humanas.
- São indicados os componentes da área: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.

- É apontado o objetivo da área: propiciar maior participação em práticas de linguagem diversas, capazes de desenvolver as expressões artísticas, corporais e linguísticas, bem como o conhecimento sobre essas linguagens.
- Destaca-se que o aluno deve se apropriar das especificidades de cada linguagem, enquanto objetos próprios de conhecimento escolar, sem perder de vista o todo das linguagens.

Após especificar os anos iniciais da área de linguagens no ensino fundamental, é apresentada a especificidade dos anos finais, implicando esta fase na ampliação da diversidade de práticas de linguagem em relação aos anos iniciais; e no consequente aprofundamento em cada linguagem.

É destacada a importância da reflexão crítica sobre o conhecimento de cada área de linguagem, não como fim, mas como meio para uma prática social com mais "questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões" (BRASIL, 2018, p. 64).

São apresentadas 6 competências específicas para a área de linguagens em todo o ensino fundamental, assim resumidas:

1. Reconhecer as linguagens como construções do ser humano que a ele permitem significar a realidade, expressar subjetividades e identidades.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem, de diferentes campos, a fim de aprender e participar mais, contribuindo com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Usar diferentes linguagens para expressar sentimentos, ideias e produzir sentidos que levem ao diálogo, resolução de conflitos e cooperação.
4. Usar diferentes linguagens para defender pontos de vista, respeitar os direitos humanos, ter consciência socioambiental e consumo responsável, para fins de atuação crítica.
5. Desenvolver senso estético para expressões artísticas e culturais das locais às mundiais, inclusive para os patrimônios culturais, com respeito à diversidade.
6. Usar linguagens de e em tecnologias digitais para se comunicar, produzir conhecimento, resolver problema e desenvolver projeto autoral.

O tópico **Língua Portuguesa** é introduzido indicando a existência de diálogo, sobre o componente, da BNCC com documentos oficiais anteriores, com atualizações a partir das mudanças teóricas e das práticas sociais relacionadas às TDIC. Cita-se a concepção de linguagem dos PCN, indicando adesão a esta concepção:

> Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" [...] (BRASIL, 2018, p. 67).

Em conformidade com os PCN, define-se o texto a unidade de ensino; a perspectiva enunciativo-discursiva como aquela que servirá à abordagem do texto. Sinaliza-se que, para além deste diálogo com os PCN, o componente de Língua portuguesa da BNCC "considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual" (BRASIL, 2018, p. 67). Assume-se a centralidade do texto considerando-se sua relação com o contexto; e seu pertencimento a gênero, esfera, campo. Defende-se que os conhecimentos sobre texto, gênero, língua, norma-padrão devem estar a serviço da participação em diferentes esferas/campos.

Afirma-se que deve caber ao componente Língua portuguesa promover uma participação significativa em letramentos, em diferentes linguagens, com criticidade. Considerado o fato de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem não apenas novos gêneros e linguagens, mas também trabalhos técnicos de edição, gravação etc.; e sinalizando, ainda, tipos de criação midiática possíveis para a sala de aula, questiona-se se, estando os jovens tão familiarizados e "livres" para interações na Web, deveria a escola se ocupar do trabalho com as práticas de linguagem atuais. A resposta para o questionamento aponta o fato de que a liberdade e a familiaridade de uso não garantem uma desenvoltura ética, estética e política; bem como uma interação crítica:

> A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão "garantidos" de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Destaca-se que a viralização de conteúdos gera fenômenos como a pós-verdade, já que muitos usuários não verificam fontes. Além disso, afirma-se que há mudanças na relação público-privado e que, por se estar na web, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Constata-se que a internet, da mesma forma que permite circulação ampla de informações, também gera bolhas, em que os usuários não acessam o pensamento diferente. Sinaliza-se, com isso, que a escola deve garantir o acesso ao diferente no uso de TDIC. Afirma-se, ainda, que o trabalho com as TDIC não deverá apenas dar conta das demandas sociais, mas também interagir de forma crítica com os conteúdos da web, como reconhecer discurso de ódio e refletir sobre limites de “liberdade de expressão”.

É apontado o fato de que o trabalho com TDIC não deprime o lugar da escrita; e de que, por isso, os “gêneros consagrados da escola” (notícia, charge, reportagem etc.) não são deixados de lado na BNCC. Comenta-se, inclusive, em nota de rodapé, que o escrito e o oral ainda estão em primazia. A questão das TDIC está relacionada à inserção de novos letramentos no ensino, sobretudo os digitais. São citados alguns exemplos de trabalho didático que se pode realizar com os gêneros escritos mais convencionais e os novos gêneros e novos letramentos. Destaca-se o fato de que os estudantes de hoje exercerão profissões que não existem ainda e irão lidar com situações que exigem diferentes habilidades. Mostra-se que, com isso, determinado gênero considerado menor pode, “na verdade [...] favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 69). Acrescenta-se a isso o fato de que, com os novos e multiletramentos, ao aluno não apenas se propiciará uma participação mais efetiva e crítica, como também, para além da concepção de um usuário da língua, se possibilitará maior envolvimento criativo, a partir do conceito de design, que remixa, mescla, em sintonia, inclusive, com a economia da atualidade.

Situa-se a importância não apenas da variedade de linguagens e letramentos, mas também de culturas, implicando uma visão ‘não reducionista’ e que contemple do marginal, popular, ao culto. A partir da variedade cultural, considera-se a estimativa de que o país fale cerca de 250 línguas, “além do português e suas variantes”; e que grande parte da população desconhece este “patrimônio cultural e linguístico”. Situa-se o debate em torno da LIBRAS, afirmando-se ser possível construir em sala de aula discussões que envolvem a comunidade surda. É

apontada a importância de se conhecer e valorizar diversidades linguísticas nacionais e internacionais; refletir sobre atitudes em relação a línguas, como o preconceito linguístico; e reconhecer o fato de muitas línguas estarem em extinção, consequentemente implicando a cultura. Constata-se o fato de que a questão dos direitos linguísticos tem estado em voga; e que muitos municípios brasileiros cooficializaram línguas indígenas.

São apresentados quatro “eixos integradores”, conforme diálogo anunciado com os PCN: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Ressalta-se, também em retomada de “documentos curriculares anteriores”, que os conhecimentos envolvidos na análise linguística/semiótica devem ser o meio e não a finalidade do ensino.

Anexo 2: Tópicos Leitura e Produção de Texto

O eixo **Leitura** é apresentado como correspondente às interações ativas dadas através de leitura e escuta, de textos escritos, orais e multissemióticos. Afirma-se que a leitura está ligada à relação entre uso e reflexão, a partir de algumas dimensões a serem exploradas em sala de aula:

- Condições de produção dos textos, envolvendo gêneros, esferas e campos.
- Dialogia entre textos.
- Textualidade, progressão textual, partes dos textos.
- Reflexão crítica sobre os temas e informações dos textos.
- Efeitos de sentido provocados por marcas linguísticas e multissemióticas.
- Estratégias e procedimentos de leitura.
- Adesão a práticas de leitura.

Para cada dimensão, são apresentadas habilidades específicas, as quais não desenvolvemos aqui, mas que são eventualmente citadas ao longo das análises.

Reafirma-se que as habilidades da BNCC são contextualizadas, em função da leitura de textos de gêneros de campos diversos. E se diz que a demanda cognitiva (de conhecimento) no ensino de leitura se complexifica ao longo dos anos e se expressa em função de cinco pontos:

- A diversidade de gêneros e práticas de cada campo.
- A complexidade textual em diferentes aspectos linguísticos.
- Os processos mentais que atravessam a leitura.
- A consideração da cultura digital e das TDIC.
- A diversidade cultural.

Afirma-se que a participação na leitura com “demandas crescentes” contribui para a formação e ampliação de repertório a ser mobilizado em interações futuras, com novos textos. Ao longo dos anos, os gêneros devem ser considerados em vista da diversidade e as habilidades podem ser complexificadas com o tempo, paulatinamente. Defende-se que o desenvolvimento da autonomia de leitura dos alunos pode fazer com que certos temas e relações dados na leitura sejam instigantes para a busca, por parte dos alunos, de leituras mais complexas.

O eixo **Produção de Textos** afirma compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e autoria dos alunos em função das finalidades de suas produções. Várias possibilidades de produção textual são elencadas, situando a relação entre finalidade/intenção e gênero do discurso. São apresentadas dimensões do ensino de produção de texto, ligadas à relação entre uso e reflexão. Essas dimensões compreendem habilidades específicas, que não iremos desenvolver neste momento, e apresentam a seguinte organização:

- Condições de produção dos textos.
- Dialogia entre textos.
- Textualidade.
- Aspectos notacionais e gramaticais.
- Estratégias de produção.

Afirma-se que, tal como na leitura, as habilidades de produção de texto são contextualizadas e implicam gêneros de campos diversos. A necessidade de progressão curricular é sinalizada, de acordo com o nível de informatividade, sustentação argumentativa, uso de recursos estilísticos e coesivos; e autonomia para planejar, produzir, revisar, editar textos. São apresentadas duas situações possíveis de ensino de produção textual; afirma-se que é possível um mesmo manuseio de ferramenta pode ocorrer em anos diferentes, em função das situações de aprendizagem; e, nisto, é destacada a importância do uso de ferramentas de edição de texto, vídeo, áudio etc., em diferentes anos, garantida a diversidade.

Anexo 3: Tópicos Oralidade Análise Linguística/Semiótica

É apresentado o eixo **Oralidade**, com a sinalização de diferentes práticas e gêneros que envolvem a interação oral, seja ela face a face ou não; e que envolvem, também, a oralização de textos. As habilidades do eixo em questão compreendem as seguintes dimensões:

- Condições de produção de textos orais.
- Compreensão de textos orais.
- Produção de textos orais.
- Efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relação entre fala e escrita.

Sinalizadas as práticas de leitura/escuta e produção de textos orais/escritos/multissemióticos, é apontado o eixo **Análise Linguística/Semiótica**, considerado transversal aos demais eixos e implicador dos conhecimentos sobre língua, norma-padrão e outras semioses; e que "envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses" (BRASIL, 2018, p. 80). O eixo envolve, ainda, procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise consciente dessas materialidades, dos pontos de vista da composição e do estilo, responsáveis pela construção de efeitos de sentido dos textos, nas práticas de linguagem. A composição implica a coesão, coerência e progressão temática dos textos, elementos influenciados pelas formas composicionais típicas dos gêneros. No caso da oralidade, a composição implica elementos próprios da fala, elementos paralinguísticos e cinésicos. Em relação ao estilo, "serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero" (BRASIL, 2018, p. 80). Em caso de textos multissemióticos, deverá se levar em conta elementos como

> plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 81).

Afirma-se que os conhecimentos de diferentes ordens (grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos), envolvidos nas análises linguística e semiótica, deverão ser concomitantemente construídos no ensino fundamental em relação às práticas de linguagem, de modo que estas “oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral” (BRASIL, 2018, p. 81). Deve-se refletir sobre mudança e variação linguística, tematizando o preconceito linguístico a partir dos valores sociais atribuídos a variedades de prestígio e estigmatizadas. Sinaliza-se que os conhecimentos linguísticos atravessam todos os campos e esferas.

Afirma-se que, em função do privilégio social da escrita, privilegia-se o linguístico em detrimento de outras linguagens, deixando-se de lado elementos semióticos não-verbais como ritmo, volume, tom etc. Diante disso, diz-se que em cada campo são situados elementos diversos que podem ser observados nas práticas de linguagem. Diz-se, ainda, que seria comum a todas as práticas de linguagem o fato de que comportam conteúdos e emoções; apreciações valorativas, a partir da organização de diferentes elementos e de suas intensidades. A articulação dessas dimensões às práticas de linguagem é colocada como questão, cuja resposta a BNCC se propõe a ajudar encontrar, a partir de sua proposta. A separação entre uso e análise é situada como fim didático, em vista de que ambos os processos se interpenetram e se retroalimentam. Afirma-se que as habilidades e competências foram situadas conforme cada eixo, mas que há elementos que pertencem a mais de um eixo, de modo que as habilidades e competências da análise linguística/semiótica estão em sua maioria ligadas a leitura/escuta e produção de textos. Os conhecimentos linguísticos são organizados da seguinte forma:

- Fono-ortografia.
- Morfossintaxe.
- Sintaxe.
- Semântica.
- Variação linguística.
- Elementos notacionais da escrita.

Anexo 4: Tópicos Campos de atuação e Anos finais de Língua Portuguesa

Após a apresentação dos eixos, são situados os chamados **campos de atuação**, como organizadores da base curricular em função das práticas de linguagem que nestes campos se instituem. Os campos sinalizam a necessidade de contextualização e de envolvimento do ensino com situações da vida real.

> São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2018, p. 84).

Justifica-se, em seguida, a escolha por esses campos:

> A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 84).

Afirma-se que os campos de cada segmento de ensino constituem uma progressão, que vai do cotidiano a práticas mais institucionalizadas, sobretudo em relação à escrita e à fala pública. Sinaliza-se que os campos devem organizar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, sendo possíveis diferentes recortes e havendo entre os campos fronteiras tênues, de modo que o gênero de um campo pode aparecer em outro. Após exemplificar algumas possibilidades de intersecção entre os campos, defende-se que o mais importante de se tomar os campos como elementos organizadores é o fato de que, assim, é possível trabalhar práticas de linguagem típicas desses campos, de forma situada. Com isso, entende-se que o conhecimento metalinguístico e semiótico deve estar a serviço das práticas de cada campo, do uso linguístico nestas práticas. Os campos assumem importante função didática, já que sinalizam a dinâmica textual da e para além da escola; e contribuem com a organização dos saberes sobre língua e outras linguagens.

A prática de pesquisa, a cultura digital e a questão dos direitos humanos são elementos considerados transversais a todos os campos. Os objetos de ensino e as habilidades são situadas em relação às práticas de linguagem para os nove anos do ensino fundamental e suas especificidades. As habilidades acompanham a complexidade das aprendizagens e entre elas há uma linha tênue, reflexo de como se instituem na vida social. As habilidades estão ligadas, ainda, à integração dos eixos e dos objetos de conhecimento. Afirma-se que, em vista dessas considerações, “optou-se por apresentar os quadros de habilidades em seis blocos (1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos” (BRASIL, 2018, p. 86). Com isso, diz-se que os arranjos propostos, de habilidades em relação aos anos do ensino fundamental, não são passíveis de cumprimento obrigatório no “desenho dos currículos”; outros arranjos possíveis podem ocorrer.

São apresentadas dez competências específicas do componente de Língua portuguesa, em consonância com as competências do ensino fundamental e da área de Linguagens. As competências de Língua portuguesa “perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 86). São as competências, aqui literalmente citadas:

> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
>
> 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
>
> 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
>
> 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

> 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
>
> 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
>
> 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
>
> 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
>
> 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
>
> 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Em seguida, há dois blocos, cada qual representando uma etapa do ensino fundamental; e sendo composto pelas práticas de linguagem, pelos objetos de conhecimento e pelas habilidades. Situamos tão somente os anos finais dessa etapa de ensino.

Nos **anos finais** do ensino fundamental do componente de Língua portuguesa, considera-se que o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações e com mais interlocutores, tomando-se como exemplo o aumento do número de professores no ensino fundamental. Afirma-se que o aluno poderá aprofundar o conhecimento das áreas e que surge o desafio de integração dos conhecimentos. Diz-se que a formação para a autonomia do aluno se aprofunda, explicando-se que jovens apresentam maior protagonismo. Destaca-se, quanto a Língua portuguesa, que os alunos irão conhecer maior diversidade de gêneros, dos diferentes campos, devendo-se partir de práticas vivenciadas pelos alunos para sua ampliação. Sinaliza-se que os alunos já têm contato com os diferentes campos, mas que são os campos da esfera pública que devem ganhar centralidade: o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública.

No campo jornalístico-midiático são situados os gêneros e práticas das esferas jornalística e publicitária. Nas análises, nos aprofundaremos em tais gêneros e práticas. No campo de atuação na vida pública. Neste, são situados gêneros legais e normativos; e reivindicatórios e propositivos. O campo das práticas investigativas congrega gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano.

Apresenta-se o campo artístico-literário, que deve congregar artes em geral e a literatura em particular, entendendo-se que há aqui a continuidade da formação do leitor literário. Sinaliza-se que a aprendizagem e o desenvolvimento devem estar ligados à capacidade de relacionar textos, através de intertextualidade e polifonia; e, também, de expressar preferências no compartilhamento de textos, de diferentes gêneros de mídias diversas. E é acrescentada a compreensão de que o trato com a arte e a literatura, especificamente, podem servir ao desenvolvimento da empatia e do diálogo.

Afirma-se que outros gêneros, além dos indicados pela BNCC, podem ser incorporados na sala de aula; reafirma-se que os conhecimentos linguísticos e semióticos devem estar a serviço das práticas de linguagem; que os conhecimentos linguísticos não devem ser organizados em listas de conteúdo; e defende-se que os conhecimentos relacionados a normas linguísticas e ortográficas são transversais a todas as práticas, ao longo de toda a escolaridade e sempre em perspectiva de progressão de conteúdo.

Anexo 5: Tabelas de habilidades em relação a objetos de conhecimento

São apresentadas **tabelas com habilidades**, em dois momentos. No primeiro, as tabelas apresentam as **habilidades concernentes a cada campo de atuação do 6º ao 9º ano em geral**, consideradas as especificidades dos eixos de ensino. No segundo momento, as tabelas apresentam as **habilidades concernentes a cada campo de atuação especificamente para cada ano**, também consideradas as especificidades de cada eixo. Em relação ao eixo **Leitura**, o campo jornalístico-midiático apresenta os seguintes objetos de conhecimento e habilidades:

Objetos de conhecimento	Habilidades
Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	**(EF69LP01)** Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. **(EF69LP02)** Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	**(EF69LP03)** Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Efeitos de sentido	**(EF69LP04)** Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos

	publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. **(EF69LP05)** Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Em relação ao eixo **Produção de textos**, apresenta-se:

Objetos de conhecimento	**Habilidades**
Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	**(EF69LP06)** Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do

	campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Textualização	**(EF69LP07)** Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
Revisão/edição de texto informativo e opinativo	**(EF69LP08)** Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à

	norma culta.
Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	**(EF69LP09)** Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

São apresentadas as habilidades dos demais campos de atuação e, em seguida, as habilidades para o campo jornalístico-midiático em relação a cada ano especificamente. Primeiro, para os 6º e 7º anos; depois, para os 8º e 9º anos. No eixo **Leitura** para os 6º e 7º anos, apresenta-se:

Objetos de conhecimento	**6º ano**	**7º ano**
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	**(EF06LP01)** Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e	**(EF07LP01)** Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado. **(EF07LP02)** Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os

	tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. **(EF06LP02)** Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	
Apreciação e réplica	**(EF67LP02)** Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	
Relação entre textos	**(EF67LP03)** Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	
Estratégias de leitura Distinção entre fato e opinião	**(EF67LP04)** Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	
Estratégias de leitura: identificação de teses argumentos Apreciação e réplica	**(EF67LP05)** Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	
Efeitos de sentido	**(EF67LP06)** Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. **(EF67LP07)** Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de	

	sentido.
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	**(EF67LP08)** Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

No eixo **Produção de textos** para os 6º e 7º anos, apresenta-se:

Objetos de conhecimento	**6º ano**	**7º ano**
Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	**(EF67LP09)** Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).	
Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas	**(EF67LP10)** Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	

de edição	
Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	**(EF67LP11)** Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.
Textualização de textos argumentativos e apreciativos	**(EF67LP12)** Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, *fanclipes*, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
Produção e edição de textos publicitários	**(EF67LP13)** Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

Depois são apresentados os objetos de conhecimento e habilidades correspondentes ao campo jornalístico-midiático dos 8º e 9º anos. No eixo **Leitura**, apresenta-se:

Objeto de conhecimento	8º ano	9º ano
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	**(EF89LP01)** Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação	**(EF09LP01)** Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	**(EF89LP03)** Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	
Relação entre textos	**(EF08LP02)** Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes,	**(EF09LP02)** Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do

	consultando sites e serviços de checadores de fatos.	uso de ferramentas de curadoria.
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	**(EF89LP04)** Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	
Efeitos de sentido	**(EF89LP05)** Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). **(EF89LP06)** Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	**(EF89LP07)** Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	

No eixo **Produção de textos**, é apresentado:

Objeto de conhecimento	**8º ano**	**9º ano**
Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	**(EF89LP08)** Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da	

	produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	
Estratégia de produção: textualização de textos informativos	**(EF89LP09)** Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	
Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	**(EF89LP10)** Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	
Textualização de textos argumentativos e apreciativos	**(EF08LP03)** Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	**(EF09LP03)** Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	**(EF89LP11)** Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

Anexo 6: Percursos para o trabalho pedagógico com a leitura do texto jornalístico

Projeta-se para a formação de leitores e leituras do texto jornalístico de todo o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, um trabalho pedagógico em que o professor deve partir de textos jornalísticos diversos; e, também, de gêneros como *charge* e *tirinha*, para ensinar os seguintes objetos e discutir os seguintes temas:

Objeto(s)	**Tema(s)**
Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	EF69LP01 Liberdade de expressão e discurso de ódio EF69LP03 Elementos de gêneros jornalísticos diversos
Estratégia de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto	EF69LP05 Recursos expressivos de textos jornalísticos multissemióticos

No tratamento dos objetos *Apreciação e réplica* e *Relação entre gêneros e mídia*, o professor deve conceber como um dos temas de sua aula: *Liberdade de expressão e discurso de ódio*. Com isso, espera-se que o professor opere sobre a formação de indivíduos que, diante de textos jornalísticos diversos, performem as ações sociais de

- Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio.
- Posicionar-se contrariamente ao discurso de ódio.
- Vislumbrar possibilidades de denúncia de discurso de ódio.

Essas ações implicam conhecimento sobre os conceitos de liberdade de expressão e discurso de ódio; o que os diferencia e, portanto, singulariza; e questões éticas em relação a como diante deles é necessário se comportar. A BNCC entende, neste sentido, que o professor deve ensinar o aluno a se posicionar de forma contrária ao discurso de ódio, legitimando, por assim dizer, a liberdade de expressão.

O tema da liberdade de expressão e do discurso de ódio deve ser trabalhado junto ao tema *Elementos de gêneros jornalísticos diversos*. Entende-se como responsabilidade do professor, em relação a gêneros tipicamente publicados no

impresso como *notícia*, *reportagem*, *fotorreportagem*, *entrevista*, *tirinha*, *charge* e *meme*, ensinar a identificar:

- Os *conteúdos temáticos* dos textos.
- *Fato central*, *circunstância*, *evento*, especificamente em notícias.
- *Fato* e *perspectiva*, especificamente em reportagens e fotorreportagens.
- *Tema*, *explicação* e *tese*, especificamente em entrevistas.
- *Crítica* e *ironia*, especificamente em tirinhas, memes e charges.

Pressupõe-se, assim, que, no exercício do dever de ensinar o aluno a apreciar e replicar textos, compreendendo-se a liberdade de expressão como instrumento legítimo da sociedade, os textos dos gêneros citados devem ser igualmente concebidos como legítimos em relação à comunicação social e, com isso, tomados como expressões pelas quais é possível ensinar a identificar fato, perspectiva, tese, dentre outros dos conceitos citados no tratamento do tema dos elementos dos gêneros jornalísticos diversos. Deve-se considerar, neste sentido, que o tratamento desse tema remete, mais especificamente, ao ensino da relação entre gêneros e mídias, embora a habilidade EF69LP03, a ele ligada, não aborde diversidade de mídias; mas apenas de gêneros.

No tratamento do objeto *Estratégia de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto*, o professor tem a responsabilidade de abordar o tema *Recursos expressivos de textos jornalísticos multissemióticos*. Com isso, o professor deverá ensinar ao aluno as ações sociais de inferir e justificar efeito de humor, ironia e/ou crítica, desencadeados por recursos linguísticos e multissemióticos, em tirinhas, charges, memes, gifs etc. Não são sinalizados de quais recursos linguísticos e multissemióticos se deve tratar, mas se considera ambos os tipos de recurso implicam tratamento didático de igual maneira; no caso, especificamente, em relação a gêneros cuja publicação é típica tanto do impresso, como tirinhas e charges; quanto do digital, como memes e gifs – estando estes em realidade para além do campo jornalístico.

Projeta-se para a formação de leitores e leituras do texto jornalístico dos 6º e 7º anos, especificamente, um trabalho pedagógico em que o professor deve partir de textos jornalísticos diversos para ensinar os seguintes objetos e discutir os seguintes temas:

Objeto(s)	Tema(s)
Campo e Contexto	EF67LP01 Hiperlink e hipertextualidade EF06LP01 (Im)parcialidade de fatos noticiados EF06LP02 Relação entre os gêneros jornalísticos EF07LP01 Propostas editoriais de jornais e revistas EF07LP02 Comparação de fatos de mídias diferentes
Apreciação e réplica	EF67LP02 O espaço de jornais e revistas, impressos e on-line EF67LP05 Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos
Relação entre textos	EF67LP03 Comparação de mídias diferentes
Estratégias de leitura: distinção entre fato e opinião	EF67LP04 Distinção entre fato e opinião
Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos	EF67LP05 Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos
Efeitos de sentido	EF67LP06 Recursos expressivos de textos EF67LP07 Recursos persuasivos em textos argumentativos EF67LP08 Recursos de imagem em jornais, revistas e sites
Exploração da multissemiose	EF67LP08 Recursos de imagem em jornais, revistas e sites

No tratamento do objeto *Campo e Contexto*, o professor deve abordar em sua aula, tanto no 6º quanto no 7º ano, o tema *Hiperlink e hipertextualidade*, conforme a necessidade de ensinar os alunos a desenvolver as ações de:

- Analisar estrutura e funcionamento de hiperlink em textos jornalísticos informativos da Web.
- Vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.

O professor deve mobilizar conhecimento e saber sobre hiperlink e hipertexto, de modo a mediar o aluno na análise e no funcionamento desses elementos em textos jornalísticos informativos publicados na Web.

Especificamente para o 6º ano, são apresentados, para o ensino do objeto *Campo e contexto*, os temas *(Im)parcialidade de fatos noticiados* e *Relação entre os gêneros jornalísticos*. A abordagem do tema relacionado a (im)parcialidade de fatos deve implicar o ensino das ações de

- Reconhecer, identificar e desenvolver atitude crítica em relação à ausência de total neutralidade e aos graus de parcialidade/imparcialidade em textos jornalísticos diversos, em função das escolhas do autor.

No caso destas ações, o professor deve evidenciar para o aluno que o texto jornalístico, em alguma medida, sempre assume algum grau ideológico; no sentido de se subjetivar em relação à realidade objetiva. Com isso, é preciso conduzir o aluno a perceber como as escolhas do autor (pressupomos que linguísticas e multissemióticas) funcionam como parâmetros dos graus de posicionamentos que um texto jornalístico pode vir a assumir em seu processo de subjetivação diante do fato.

Já através do tema ligado a relação entre gêneros jornalísticos, o professor deve ensinar o aluno não apenas a relacionar diferentes gêneros jornalísticos, mas, neste interim, reconhecer a centralidade da notícia, de modo a privilegiar o relato curto típico do campo jornalístico no mundo dos letramentos midiáticos.

Especificamente para o 7º ano, também para o ensino do objeto *Campo e contexto*, são apresentados os temas, para discussão em sala de aula, *Propostas editoriais de jornais e revistas* e *Comparação de fatos de mídias diferentes*. Por meio

do tema sobre propostas editoriais de jornais e revistas, o professor deverá ensinar a

- Distinguir propostas editoriais (sensacionalismo, jornalismo investigativo).
- Identificar recursos para afetar o leitor em função de comprometer análises críticas.

Trabalhado, no 6º ano, o desenvolvimento de atitude crítica diante do texto jornalístico, o professor, no 7º ano, deverá ensinar o aluno, além de distinguir propostas editoriais de jornais, a reconhecer elementos do texto que funcionam com o objeto de desenvolver a atitude crítica.

A isso deve se somar o tratamento do tema relacionado a comparação de fatos de mídias diferentes, na medida em que se espera que o professor ensine a comparar notícias e reportagens de mesmo fato de diferentes mídias; e analisar especificidades, processos de elaboração textual e convergência de mídias.

No tratamento do objeto *Apreciação e réplica*, o professor deve abordar o tema *O espaço de jornais e revistas, impressos e on-line*. O professor deve ensinar o aluno a realizar as ações de:

- Explorar, respeitar de maneira ética e publicar textos jornalísticos diversos em espaços reservados ao leitor de jornais e revistas, impressos e on-line; e de sites noticiosos.

Neste sentido, o professor deve ensinar os alunos a conhecer, assumir postura ética e produzir textos para os espaços do leitor de jornais e revistas impressos e digitais; bem como de sites noticiosos. O professor deve operar o processo em questão implicando o aluno no envolvimento com notícia, fotorreportagem, entrevista, charge; bem como com elementos como tema, assunto e debate em foco no espaço de jornais e revistas.

O objeto *Apreciação e réplica*, quando trabalhado junto ao objeto *Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos*, deve-se conferir tratamento ao tema *Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos*. Nisto, tomando textos dos gêneros carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica, o professor deve ensinar o aluno a

- Identificar e avaliar; concordar ou discordar de opiniões explícitas e argumentos em textos jornalísticos argumentativos.

O professor deve, portanto, ensinar o aluno a assumir posição e se subjetivar diante de textos jornalísticos opinativos e seus pontos de vista e argumentos explícitos; destacando-se textos de gêneros típicos do comentário jornalístico impresso, como carta do leitor e artigo de opinião.

Quando tomar o objeto *Relação entre textos* para ensino, o professor deve abordar o tema *Comparação de mídias diferentes*, ensinando a comparar, analisar e avaliar confiabilidade de informações de mesmo fato de veículos e mídias diferentes; isto é, a legitimidade daquilo que se diz no texto. Pressupõe-se que o professor deve ensinar o aluno a pesquisar, ler, explorar diferentes veículos e mídias, para assim saber construir a legitimidade do fato que é veiculado.

No tratamento do objeto *Estratégias de leitura: distinção entre fato e opinião*, o professor deve ensinar o aluno a reconhecer fatos e opiniões em textos jornalísticos, distinguindo-os. Neste sentido, cabe ao professor conceber o fato e a opinião como dois fenômenos do mundo jornalístico que inclusive contribuem com a divisão das atividades, gêneros e textos do campo.

O trabalho com o objeto *Efeitos de sentido*, nos 6º e 7º anos, deve ocorrer a partir do tratamento dos temas: *Recursos expressivos de textos*, *Recursos persuasivos em textos argumentativos* e *Recursos de imagem em jornais, revistas e sites*. Em relação ao primeiro tema, o professor deve ensinar ao aluno a

- Identificar os efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos em textos jornalísticos.

Mais especificamente, são destacados, para a abordagem do professor, conhecimentos sobre seleção lexical; topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações; uso de 3ª pessoa. Neste sentido, cabe ao professor não apenas ensinar a reconhecer esses fenômenos nos textos, mas a compreender de que maneira tais fenômenos possibilitam ao autor do texto provocar os efeitos de sentido desejados no público-alvo.

Na abordagem do tema *Recursos persuasivos em textos argumentativos*, o professor deverá ensinar a

- Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos e perceber seus efeitos de sentido.

Sem destaque para gêneros específicos, são sinalizados recursos que devem ser observados pelos alunos através da mediação do professor como: elaboração de título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação.

Quanto ao tema *Recursos de imagem em jornais, revistas e sites* o professor deve abordá-lo na medida em que também ensina o objeto *Exploração da multissemiose*, conduzindo o aprendizado de

- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos multissemióticos em gêneros que circulam em jornais, revistas, sites na internet etc.

Neste sentido, o professor deve ensinar o aluno a reconhecer, agora, recursos expressivos para além dos linguísticos; que envolvam as diferentes semioses, com destaque para recursos como: imagem estática, sequenciação ou sobreposição de imagem, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cor/tonalidade, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição). O estudo desses recursos em textos deve ser mediado pelo professor na leitura de, destacando-se, notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias.

Em relação ao trabalho com leitura de texto jornalístico nos 8º e 9º anos, o professor deve ensinar os objetos e temas:

Objetos	**Temas**
Campo e Contexto	EF89LP01 Mercado jornalístico, interesses e novas tecnologias EF08LP01 Editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos EF09LP01 Fake News EF89LP02 Práticas e gêneros que informam e opinam da cultura digital
Apreciação e réplica	EF89LP03 Posicionamento diante de textos de opinião

	EF89LP04 Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos
Efeitos de sentido	EF89LP05 Formas de apropriação textual EF89LP06 Recursos persuasivos em textos argumentativos EF89LP07 Recursos multissemióticos de textos jornalísticos e publicitários
Estratégias de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto	EF89LP03 Posicionamento diante de textos de opinião EF89LP04 Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos
Exploração da multissemiose	EF89LP07 Recursos multissemióticos de textos jornalísticos e publicitários
Relação entre textos	EF08LP02 A informação em textos diferentes EF09LP02 Cobertura da imprensa

Na abordagem dos quatro temas relacionados ao objeto *Campo e Contexto*, com o tema *Mercado jornalístico, interesses e novas tecnologias*, o professor deve ensinar a

- Analisar os interesses da mídia jornalística, os efeitos das novas tecnologias e a informação como mercadoria.
- Assumir atitude crítica diante de textos jornalísticos.

O professor deve ensinar, assim, o aluno a perceber interesses de empresas jornalísticas por trás de seus textos, pressupondo-se o acesso e a participação do aluno na leitura de textos da mídia empresarial, na medida em que a informação é tratada como mercadoria, implicando uma cadeia de produção; e lugares socialmente construídos e economicamente mediados de consumo. Neste processo, diante dos textos de empresas de mídia, o professor deve ensinar o aluno a assumir posição crítica, desenvolvendo, assim, nos 8º e 9º anos um processo formativo

crítico já previsto nos 6º e 7º anos. É parte, ainda, da abordagem do tema em questão a análise dos efeitos das tecnologias digitais na configuração dos interesses das empresas de mídia na veiculação de seus textos.

Na abordagem do tema *Práticas e gêneros que informam e opinam da cultura digital*, o professor deve ensinar a

- Analisar práticas, textos e gêneros da cultura digital que informam e opinam.
- Fazer-se crítico e eticamente presente em rede social.

Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de ensinar o aluno se inserir nos mundos relatados e comentados do jornalismo digital; e a se comportar de forma ética nas redes sociais, considerando-se a responsabilidade dos atos de quem enuncia em tais redes. Destacam-se como práticas a serem ensinadas e discutidas pelo professor: curtir, compartilhar, comentar, curar; implicando gêneros midiáticos para além dos jornalísticos, como meme, gif, comentário, charge digital.

Ainda em relação ao objeto *Campo e Contexto*, em relação ao 8º ano, o professor deve conferir tratamento ao tema *Editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos*, de maneira a ensinar a

- Identificar e comparar várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos.
- Refletir sobre os tipos de fato noticiados e comentados; escolhas e não escolhas de fatos; destaque e fidedignidade da informação.

Neste sentido, o professor deve mediar o acesso do aluno a editoriais de jornais vários, conduzindo-o a movimentos de comparação entre as editorias. Com isso, o professor deve, também, ensinar o aluno a categorizar tipos de fatos, escolhas e não escolhas do jornalista; e a reconhecer os destaques e a relação com o real de uma informação.

Para o trabalho com o 9º ano, o professor deve abordar, especificamente, o tema *Fake News*. Com isso, o professor deve ensinar a

- Desenvolver estratégia de reconhecimento e analisar disseminação de notícia falsa em rede social através de tipos de avaliação de conteúdo.

Com isso, o professor deverá mobilizar conhecimentos sobre avaliação de conteúdo: verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, análise da formatação, comparação de diferentes fontes, consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. Com esses conhecimentos, o professor deve ensinar o aluno a operar meios pelos quais é possível reconhecer o valor de uma informação conforme diferentes aspectos que atuam, em conjunto, no valor de fidedignidade do que é informado.

A abordagem dos objetos *Apreciação e réplica* e *Estratégias de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto* deve se dar em conjunto e através dos temas *Posicionamento diante de textos de opinião* e *Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos*. O tratamento do primeiro tema implica que o professor, tomando textos dos gêneros artigo de opinião, editorial, carta do leitor, comentário, post de blog e de redes sociais, charge, meme, gif; deve ensinar a

- Analisar e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões de textos jornalísticos argumentativos.

Neste sentido, aprofundando trabalho pedagógico já iniciado nos 6º e 7º anos, o professor deve ensinar o aluno a se comportar de forma ética diante de fatos e opiniões expressos em textos jornalísticos opinativos.

Quanto ao tema *Identificação e avaliação de teses e argumentos em textos argumentativos*, o professor, mobilizando textos sobretudo dos gêneros carta de leitor, comentário, artigo de opinião e resenha crítica; deve ensinar o aluno a

- Identificar, avaliar e posicionar-se de forma sustentada diante de opiniões explícitas e implícitas, argumentos e contra-argumentos em textos jornalísticos argumentativos.

Assim, o professor vai aprofundar o trabalho realizado com textos opinativos nos 6º e 7º anos, considerando-se que, nos 8º e 9º anos, o professor tem a responsabilidade de ensinar o aluno a se posicionar e subjetivar diante de opiniões não apenas explícitas, mas também implícitas.

No tratamento do objeto *Efeitos de sentido*, o professor deve abordar os temas *Formas de apropriação textual*, *Recursos persuasivos em textos*

argumentativos e *Recursos multissemióticos de textos jornalísticos e publicitários*. Em relação ao primeiro, o professor deve ensinar o aluno a

- Analisar o efeito de sentido produzido através de formas de apropriação textual.

Aqui, o professor deverá mobilizar conhecimentos sobre paráfrase; citação; discurso direto, indireto e indireto livre; de modo a mediar o aluno na compreensão de como essas formas de apropriação da voz do outro implicam efeitos de sentido que se deseja despertar no público-alvo.

Através do tema *Recursos persuasivos em textos argumentativos*, o professor deve ensinar o aluno a

- Analisar o uso e os efeitos de sentido provocados por recursos persuasivos de textos argumentativos diversos.

Aqui, deverá ser realizada, pelo professor, mobilização de conhecimentos sobre elaboração do título, escolha lexical, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação – retomando e aprofundando o trabalho iniciado nos 6º e 7º anos. O professor deve, neste sentido, mediar a compreensão dos alunos de que tais recursos visam a persuasão do texto.

Ainda através do ensino do objeto *Apreciação e réplica*, em conjunto com a abordagem do objeto *Exploração da multissemiose*, o professor deve conferir tratamento ao tema *Recursos multissemióticos de textos jornalísticos e publicitários*, de maneira a ensinar a

- Analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em notícias e reportagens em várias mídias.

Neste sentido, o professor deverá mobilizar conhecimentos sobre: composição dos elementos nas imagens em movimento; performance; montagem; e os elementos: ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Já no tratamento do objeto *Relação entre textos*, o professor deve abordar os temas *A informação em textos diferentes* e *Cobertura da imprensa*. Em relação ao primeiro, o professor deve ensinar a

- Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento de informação em textos diferentes.
- Consultar site e serviço de checagem de fato.

Com isso, o professor aprofunda discussão já sinalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Neste processo, o professor deve ensinar o aluno a, tomando uma diversidade de textos, saber apresentar a razão das semelhanças e diferenças que se apresentam no tratamento de um mesmo fato em sala de aula.

Já em relação ao tema *Cobertura da imprensa*, o professor deverá ensinar a

- Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fato de relevância social.
- Curar e comparar diferentes enfoques.

O professor, assim, deve ensinar o aluno a reconhecer fatos de relevância social e analisar o modo como a imprensa confere tratamento aos fatos; e a reconhecer e categorizar: tipos de fato que são noticiados e comentados, escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar, destaque/enfoque e fidedignidade da informação.

Anexo 7: Percursos para o trabalho pedagógico com a produção do texto jornalístico

Projeta-se para a formação de produtores e produções do texto jornalístico de todo o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, um trabalho pedagógico em que o professor deve partir de textos de *gêneros jornalísticos diversos*; consideradas questões relacionadas a cultura digital; e a fatores discursivos e textuais; para ensinar os seguintes objetos e discutir os seguintes temas:

Objeto(s)	**Tema(s)**
Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papeis sociais	EF69LP06 Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos considerando papeis sociais e as culturas digitais
Textualização	EF6907LP Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos considerando elementos discursivos e textuais diversos
Revisão/edição do texto informativo e opinativo	EF69LP08 Revisão/edição de textos jornalísticos produzidos, considerando a adequação a fatores discursivos e textuais diversos

No tratamento do objeto *Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papeis sociais*, o professor deve conceber como tema de sua aula: *Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos considerando papeis sociais e as culturas digitais*. Com isso, espera-se que o professor opere sobre a formação de indivíduos que performem as ações sociais de, assim ordenadas:

- Produzir e publicar gêneros jornalísticos diversos e gêneros de mídias diversas.
- Vivenciar o papel de repórter, comentador, analista, crítico, editor, articulista, booktuber, vlogger (vlogueiro).
- Compreender condições de produção e circulação do texto.
- Participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável.
- Considerar o contexto da Web 2.0.

Os gêneros jornalísticos diversos que o professor deve ensinar a produzir são: *notícia*, *fotodenúncia*, *fotorreportagem*, *reportagem*, *reportagem multimidiática*, *infográfico*, *podcast noticioso*, *entrevista*, *carta de leitor*, *comentário*, *artigo de opinião*, *texto de apresentação e apreciação de produção cultural*. O professor deve também ensinar a publicar os textos, de modo que esses gêneros possam implicar mídias diversas: impressa, televisiva, radiofônica, digital; e que, assim, seja também de responsabilidade do professor ensinar o aluno a operar mídias que possibilitem registros visuais, sonoros, audiovisuais. Ainda em relação aos citados gêneros, o professor deve ensinar o aluno a vivenciar o papel social dos profissionais responsáveis pela produção de textos desses gêneros na sociedade.

É também responsabilidade do professor ensinar a compreender as condições de produção e circulação do texto a ser produzido, pressupondo-se, portanto, que o professor tem o dever de mediação a criação de tais condições, com atitudes, ações, interlocutores, meios, tempos e espaços reais.

Por fim, ainda no âmbito do ensino do objeto *Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papeis sociais*, caberá ao professor considerar, junto às ações anteriores, o contexto da Web 2.0, apontando para conhecimento específico de tecnologia que opera manutenção de sistemas no espaço digital; caminhando, assim, para a compreensão do bojo de revolução tecnológica de comunicação que representa a Internet em relação ao mundo, sobretudo, do impresso.

O tratamento do objeto *Textualização*, pelo professor, deve implicar a abordagem do tema *Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos considerando elementos discursivos e textuais diversos*. Com isso, o professor deve ensinar a produzir textos de diferentes gêneros, sem menção a nenhum específico; e ensinar a considerar e adequar-se ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada ao contexto, à textualidade. Neste sentido, o professor deve mediar a criação de condição de adequação, dentre outros, à variedade linguística do Português Brasileiro, de uso definido pelo contexto em que o aluno se encontra na medida em que produz seu texto. O professor tem a responsabilidade de operar conhecimentos e saberes sobre contexto de produção, circulação de texto, enunciador envolvido, objetivo, gênero, suporte, modo escrito, modo oral, imagem estática, imagem em movimento, variedade linguística,

adequação linguística, variedade semiótica, adequação semiótica, textualidade, propriedade textual, estratégia de planejamento, elaboração de texto, revisão de texto, edição de texto, reescrita/redesign de texto, avaliação de texto, corte, acréscimo, reformulação, concordância, correção linguística, correção ortográfica, correção de pontuação, edição de imagem, edição de arquivo sonoro, ajuste, efeito, ordenamento.

O tratamento do objeto *Revisão/edição do texto informativo e opinativo* deve implicar o tratamento, pelo professor, do tema *Revisão/edição de textos jornalísticos produzidos, considerando a adequação a fatores discursivos e textuais diversos*. Este trabalho é sinalizado para gêneros diversos, mas com destaque para gêneros típicos do jornal impresso, com exceção do terceiro: *notícia*, *reportagem*, *resenha* e *artigo de opinião*. As ações sociais a serem ensinadas pelo professor são:

- Revisar/editar texto.
- Considerar e adequar o texto ao contexto de produção, à mídia em questão, às características do gênero, à textualidade.
- Relacionar semioses.
- Considerar e fazer uso adequado de formatação e ferramenta de edição de texto, de edição de foto, de edição de áudio, de edição de vídeo.
- Adequar o texto à norma culta.

O professor, portanto, deve ensinar o aluno a realizar revisão e edição de texto, considerando a necessidade de adequação a contexto, mídia, característica de gênero e textualidade. Deve se ensinar, também, a como relacionar semioses na produção de texto; e a como usar ferramentas de edição de texto escrito, foto, áudio, vídeo; de modo que se reafirma uma realidade dada de acesso a tais ferramentas. Além disso, o professor deve também ensinar o aluno a se adequar à língua social legitimada pelo Estado como língua de uso da comunicação pública, das empresas jornalísticas. Ademais, no exercício de sua responsabilidade, o professor deve operar com conhecimentos e saberes sobre análise semiótica e formatação de texto.

Em relação ao trabalho com produção de texto jornalístico nos 6º e 7º anos, o professor deve trabalhar com os seguintes objetos e temas:

Objetos	**Temas**

Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	EF67LP09 Planejamento de notícia
Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	EF67LP10 Produção de notícia
Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	EF67LP11 Planejamento de resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis
Textualização de textos argumentativos e apreciativos	EF67LP12 Produção de resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis

Na abordagem do objeto *Estratégias de produção: planejamento de textos informativos*, o professor deve trabalhar com *Planejamento de notícia*. O professor deve ensinar o aluno a performar a ações de

- Planejar notícia para circular no meio impresso, no rádio ou na TV/audiovisual.
- Perspectivar as condições de produção da notícia.
- Escolher fato relevante para a turma, escola ou comunidade na notícia.
- Levantar e registrar dados e informações sobre o fato da notícia.
- Escolher ou produzir, e utilizar fotos ou imagens na notícia.
- Prever, em caso de meio digital, estrutura hipertextual para a notícia.

Com isso, o professor deverá ensinar o aluno a planejar *notícia impressa*, *notícia radialística* ou *notícia televisiva/audiovisual*; a ter em mente em que condição o texto será produzido e veiculado, considerando-se, neste sentido, a existência de

um outro para quem se diz, um estilo com que se diz, uma língua, um tempo, espaço, saber/conhecer, responsabilidades, afetos. Feito isso, o professor tem a responsabilidade de conduzir o aluno mais especificamente para o texto, a princípio na relação do texto com o contexto, no sentido de mediar a escolha de um fato, pelo aluno, que a turma, escola ou comunidade considere relevante de ser noticiado; e de ensinar o aluno a levantar e registrar dados e informações que lhe possibilitem contemplar e apreciar o fato escolhido e operar o relato jornalístico. Está pressuposta aqui, para a composição do fato, a participação mais ampla da turma e da escola ou comunidade do entorno escolar; e a condução, pelo professor, do uso de ferramentas de pesquisa de dados e informações ou da realização de entrevistas com o envolvido no fato, especialista no tema que atravessa o fato, fonte, cobertura. Com isso, o professor deve conduzir o aluno na escolha de foto/imagem para a notícia; levando-o a produzir uma fotografia ou pesquisar alguma já existente. O professor deve, ainda, ensinar o aluno, se for o caso, a definir e estruturar um hipertexto em sites ou blogs; isto é, um texto típico do mundo digital, caracterizado sobretudo pela existência de hiperlinks.

No tratamento do objeto *Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição*, o professor deve abordar o tema *Produção de notícia*, ensinando os alunos a performarem as ações de

- Produzir notícia impressa, considerando características do gênero e estabelecendo coesão adequada;
- Produzir notícia para TV, rádio e internet, considerando características de gênero, recursos de mídias disponíveis, manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.

Planejado o texto em momento anterior, seja de *notícia impressa*, *notícia de TV*, *notícia de rádio* ou *notícia de internet*; o professor deverá conduzir o aluno no processo de produção mais propriamente. Em relação à notícia impressa, o professor deve ensinar o aluno a escrever com a coesão considerada adequada para o gênero, em relação à sequenciação dos acontecimentos que costuram o conteúdo temático do texto; ou em relação à referenciação aos objetos discursivos;

e a escrever mobilizando as características composicionais e estilísticas típicas da notícia que se produz no mercado jornalístico impresso: com título, manchete, verbo do tempo presente, linha fina, lide, progressão, ordem de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, uso de palavras precisas.

Quanto aos demais tipos de notícia, o professor deve ensinar o aluno no processo de produção também em relação ao reconhecimento e mobilização das características correspondentes aos gêneros; mas, ainda, em relação ao manejo de recursos de mídia, como captação de áudio, edição de áudio, captação de imagem, edição de imagem.

No tratamento do objeto *Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos*, o professor deve abordar o *Planejamento de resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis*. Com isso, o professor deve ensinar aos alunos a performar as ações de:

- Planejar resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos próprios das culturas juvenis.
- Perspectivar condições de produção do texto.
- Escolher produção ou evento cultural para análise na produção do texto.
- Buscar e sintetizar informações sobre produção ou evento cultural escolhido para produção de texto.
- Elencar/selecionar e destacar aspectos, elementos e recursos da produção ou evento escolhido para produção de texto.
- Roteirizar game e gravar em vídeo.

O professor, com isso, deve ensinar o aluno a planejar textos de gêneros midiáticos mais amplos: *resenhas*, *vlogs*, *vídeos*, *podcasts*, *fanzines*, *fanclipes*, *e-zines*, *gameplay*, *detonado*; implicando a definição do objetivo do texto e a perspectivação do leitor/espectador, veículo, mídia. Além disso, o professor deve ensinar o aluno a escolher eventos culturais para fins de apreciação, implicando atividade de pesquisa de informações sobre o evento e a seleção e destaque de aspectos, elementos e recursos do evento ou produção cultural, como: livro, filme, série, game, canção, videclipe, fanclipe, show, sarau, slam. Além disso, o professor deve ensinar, também, o aluno a roteirizar game, gravando-o em vídeo. Embora

apresente gêneros mais tipicamente jornalísticos, como o podcast, não são apresentadas ações específicas para o ensino deste gênero. Neste sentido, o tratamento do objeto de conhecimento em questão, pelo professor, implica relação mais estreita com o que a BNCC referencia como “culturas juvenis”.

Já no tratamento do objeto *Textualização de textos argumentativos e apreciativos*, o professor deve abordar o tema *Produção de resenhas, vlogs, vídeos, podcasts e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis*. Com isso, o professor deve ensinar o aluno a performar as ações de:

- Produzir textos de diferentes gêneros, considerando e adequando-se ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada ao contexto, e à textualidade.
- Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos.
- Corrigir e aprimorar o texto produzido, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação.
- Editar imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos.

Neste sentido, o professor deve ensinar o aluno a produzir textos de diferentes gêneros, sobretudo aqueles anteriormente citados das culturas juvenis; bem como o podcast e a resenha. Nesta produção, é necessário que se ensine a considerar elementos de contexto, como enunciador envolvido, objetivo, gênero, suporte. Além disso, deve-se ensinar também ao aluno a adequação do texto ao modo, oral, escrito, visual (imagem estática e em movimento); e à variedade linguística considerada pertinente ao contexto; bem como à textualidade, implicando, neste sentido, questões de estilo e propriedade textual. Ademais, o professor deve ensinar o aluno a mobilizar suas estratégias de planejamento do texto, para assim elaborar o texto, revisar e editar; ensinar a corrigir o texto, operar reescrita/redesign, corte, acréscimo, reformulação, concordância, correção linguística, correção ortográfica, correção de pontuação, edição de imagem, edição de arquivo sonoro, ajuste, efeito, ordenamento.

Em relação ao trabalho com produção de texto jornalístico nos 8º e 9º anos, o professor deve abordar os seguintes objetos e temas em sala de aula:

Objeto	Tema
Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	EF89LP08 Planejamento de reportagem
Estratégia de produção: textualização de textos informativos	EF89LP09 Produção de reportagem
Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	EF89LP10 Planejamento de artigo de opinião
Textualização de textos argumentativos e apreciativos	EF08LP03 e EF09LP03 Produção de artigo de opinião

No ensino do objeto *Estratégia de produção: planejamento de textos informativos*, o professor deve abordar o *Planejamento de reportagem*. Com isso, o professor deve ensinar os alunos a performar as ações de:

- Planejar reportagem para circulação em mídia impressa, rádio ou TV/vídeo, site.
- Perspectivar as condições de produção da reportagem.
- Escolher fato para aprofundamento ou tema para enfoque, relevante para a turma, escola ou comunidade, na produção do texto.
- Levantar e registrar dados e informações sobre o fato ou tema na produção do texto.
- Escolher fotos para produzir ou utilizar na produção do texto.
- Produzir, quando for o caso, infográfico e organizar hipertexto, em mídia digital e, também, impressa.

Neste sentido, o professor deve ensinar o aluno a planejar reportagem impressa, radiofônica, televisiva/audiovisual ou digital; e, a partir disso, perspectivar condições de produção para o texto: objetivo, leitores/espectadores, veículo e mídia de circulação etc. O professor deve ensinar, do ponto de vista do conteúdo do texto, a escolher fato ou tema para a reportagem considerado relevante para a própria turma, para a escola ou para a comunidade além da escola, podendo ser parte disso ensinar a entrevistar envolvido ou especialista no tema ou fato; consultar fontes diversas, analisar documentos, cobrir eventos etc. Além disso, o professor deve

ensinar a levantar e registrar dados e informações, pesquisar ou produzir fotografias e, sendo o caso de circulação em blog, site ou de registro gráfico para o impresso, produzir infográfico e hipertexto.

No tratamento do objeto *Estratégia de produção: textualização de textos informativos*, o professor deve abordar a *Produção de reportagem* e, assim, ensinar as ações de:

- Produzir reportagem impressa e reportagem multimidiática.
- Perspectivar, além de condições de produção da reportagem, características do gênero, recursos midiáticos, organização hipertextual, manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem, adequação à norma-padrão.

O professor deve ensinar o aluno a produzir *reportagem impressa* e *reportagem multimidiática*, com destaque para a primeira; e, neste sentido, com atenção a elementos composicionais típicos de reportagens de jornais e revistas: título, linha fina (optativo), organização composicional, progressão temática e estilo compatíveis com as escolhas definidas na etapa de planejamento do texto. A organização composicional deve ser definida em termos de se se trata de uma reportagem expositiva, interpretativa e/ou opinativa. Com isso, o aluno deve aprender com o professor a definir e se adequar a condições de produção, características do gênero, recursos e mídias disponíveis; a organizar hipertexto, no caso da reportagem multimidiática, envolvendo também o ensino do manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem; e, ainda, a se adequar à norma-padrão do Português Brasileiro.

No tratamento do objeto *Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos*, o professor deve abordar o tema *Planejamento de artigo de opinião*, ensinando os alunos a performarem as ações de:

- Planejar artigo de opinião, perspectivando as condições de produção do texto.
- Escolher tema ou questão de relevância para a turma, escola ou comunidade, na produção do texto.
- Levantar dados e informações sobre a questão a ser abordada na produção do texto.

- Levantar argumentos de diferentes posicionamentos, definindo os argumentos e estratégias para convencer o leitor.

O professor deve ensinar o aluno a planejar um artigo de opinião, perspectivar condições de produção, envolvendo objetivo, leitor/espectador, veículo, mídia, circulação; definir tema ou questão de relevância; levantar e registrar dados e informações sobre o tema; definir argumentos de posicionais diferentes acerca do tema definido, através de consulta a fonte, entrevista, especialista no tema, esquematização de informações, seleção de tipos de argumento, definição de estratégia de convencimento.

Já no tratamento do objeto *Textualização de textos argumentativos e apreciativos*, o professor deve abordar a *Produção de artigo de opinião*. Há ações para performance específicas para o 8º ano e para o 9º ano. Para o 8º ano, o professor deve ensinar o aluno a:

- Produzir artigo de opinião, considerando o contexto de produção.
- Defender ponto de vista, utilizando argumentos, contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

Já no 9º ano, o professor deve ensinar o aluno a:

- Posicionar-se em relação a tema polêmico.
- Argumentar adequadamente à estrutura do texto.
- Utilizar-se de diferentes tipos de argumentos.

Se, no 8º ano, o professor deve ensinar a produzir artigo de opinião a partir de uma projeção de contexto e definição de ponto de vista, realizando coesão que marque relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase; no 9º ano tal trabalho deve enfocar sobretudo tema polêmico.