



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

VANESSA BOTTASSO VALENTINI

**MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS:
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE MÍDIAS E
TECNOLOGIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE
LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO**

**CAMPINAS
2023**

VANESSA BOTTASSO VALENTINI

**MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE MÍDIAS E TECNOLOGIAS NAS
POLÍTICAS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ENSINO MÉDIO**

*Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como
parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de
Mestra em Linguística Aplicada.*

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima Lopes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELA ALUNA VANESSA
BOTTASSO VALENTINI, E ORIENTADA PELO PROF. DR.
RODRIGO ESTEVES DE LIMA LOPES.

**CAMPINAS
2023**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

V234m Valentini, Vanessa Bottasso, 1990-
Multiletramentos e educação para os meios : análise crítica do discurso sobre mídias e tecnologias nas políticas curriculares de língua portuguesa para o ensino médio / Vanessa Bottasso Valentini. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Rodrigo Esteves de Lima Lopes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Multiletramentos. 2. Comunicação e educação. 3. Análise do discurso. 4. Currículos. I. Lima-Lopes, Rodrigo Esteves de, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Multiliteracies and media education: critical discourse analysis on media and technologies in portuguese language for High School's curriculum policies

Palavras-chave em inglês:

Multiliteracies
Communication and education
Discourse analysis
Curricula

Área de concentração: Linguística Aplicada

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Rodrigo Esteves de Lima Lopes [Orientador]
Petrlson Alan Pinheiro da Silva
Ana Elisa Ferreira Ribeiro

Data de defesa: 29-03-2023

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5256-5589>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7590929720274546>



BANCA EXAMINADORA:

Rodrigo Esteves de Lima Lopes

Petilson Alan Pinheiro da Silva

Ana Elisa Ferreira Ribeiro

**IEL/UNICAMP
2023**

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

Ah", disse o rato, "o mundo torna-se a cada dia mais estreito. A princípio era tão vasto que me dava medo, eu continuava correndo e me sentia feliz com o fato de que finalmente via à distância, à direita e à esquerda, as paredes, mas essas longas paredes convergem tão depressa uma para a outra que já estou no último quarto e lá no canto fica a ratoeira para a qual eu corro". – "Você só precisa mudar de direção", disse o gato, e devorou-o.

Franz Kafka. Pequena fábula.

AGRADECIMENTOS

Por muito tempo, fantasiei o momento da escrita destes agradecimentos, entendido como a sagração de um percurso muito desejado. Não contava, porém, com os engenhos que a vida traria para tanta fabulação. Por esse motivo, inicio agradecendo à vida, ela mesma, que foi minha senhora durante tempestades e mares calmos, alçando o caos ao cargo de regente da aventura de descobrir minha complexa e humana falibilidade.

Contendo-me para o que este espaço permite, sigo ao agradecimento mais importante. Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima Lopes, pelo incansável apoio ao longo dos anos em que esta pesquisa se desenvolveu. Sua compreensão e parceria se fizeram presentes em momentos decisivos para que as engrenagens visíveis deste trabalho não parassem de rodar.

A propósito de engrenagens, agradeço também aos membros da banca, Prof. Dr. Petrilson Pinheiro e Prof^a Dr^a Ana Elisa Ribeiro, pela leitura cuidadosa e por sugestões decisivas para o redirecionamento do meu olhar sobre o objeto de pesquisa. Suas contribuições foram aberturas para uma nova oportunidade de assumir mais responsabilidade pelas críticas aqui apresentadas e de me ocupar com a reflexão sobre o meu agenciamento como pesquisadora na vida pública.

Quanto a engrenagens invisíveis, aquelas que me mantêm viva e atenta, agradeço ao meu irmão Sandro Jr. (Ju), por me acolher em sua casa, sua rotina, e seus planos sempre que preciso. A sua potência é farol em minha vida: capaz de iluminar caminhos de ir e de vir, promover o repouso necessário e manter-me terrivelmente confiante em busca de terras firmes.

Agradeço às amigas Thaís e Laís, por permanecerem em meio a tempestades. Talvez não sejam suficientes, nesta vida, todas as declarações de amor pela amizade que temos. Contento-me com lembrá-las disso com toda a reciprocidade que tenho em mim.

Agradeço à família concreta, Vilma, Sandro e Cristina, e à imaginada, cuja parte devo a Leonardo, força impulsionadora dos (des)nós que a vida, genuinamente, nos fez aprender a desatar.

Por fim, sou também muito grata ao apoio recebido por parte dos colegas do grupo de pesquisa Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade (Midites – IEL/Unicamp), dos professores e colegas das disciplinas cursadas no PPG-LA e de todos da Secretaria de Pós-Graduação do IEL/Unicamp, sempre prontos para me situar em relação ao caminho a ser trilhado.

RESUMO

Partindo da perspectiva da análise crítica do discurso, este trabalho se propõe à discussão sobre os sentidos estabelecidos para mídias e tecnologias nos documentos oficiais normativos das políticas curriculares para o ensino de língua portuguesa: os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM, 2018). Para tanto, a pesquisa apresenta o levantamento de documentos oficiais e não oficiais que asseguram a contextualização do debate público acerca das políticas curriculares dos últimos 30 anos no Brasil, bem como identifica os agentes do discurso (FAIRCLOUGH, 2013, 2016; FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012) e as relações subjacentes às práticas dos formuladores de políticas públicas no contexto de importação de políticas viajantes e neoliberalização do setor educacional no país (BALL, 1994; DARDOT e LAVAL, 2016; FREITAS, 2014; GOODSON, 2019; LAVAL, 2019; SAVIANI, 2020). Por meio do escrutínio do corpus empregado para a contextualização dos documentos curriculares oficiais, apresenta-se uma discussão cronologicamente organizada, na qual são explicitadas as menções a mídias e tecnologias dos PCNEM à BNCC/EM, avaliando-se criticamente os sentidos atribuídos a tais referentes a partir da literatura especializada no debate sobre multiletramentos (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020; NLG, 1996; PINHEIRO, 2016; ROJO, 2017, 2020) e educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003, 2009, 2012, 2019). Este trabalho pretende servir aos educadores e especialistas em educação em geral para a fundamentação do olhar crítico sobre escolhas de práticas pedagógicas as quais visem à superação de abordagens reduzidas, por um lado, pelo determinismo tecnológico e, por outro, pela mistificação dos efeitos do uso de recursos tecnológicos no contexto educacional (BUCKINGHAM 2009, 2019). Desse modo, objetiva-se abordar as direções para práticas significativas de letramento, contribuindo para a discussão sobre objetivos de ensino-aprendizagem consistentes e adequados ao compromisso com a formação para a autonomia de jovens estudantes no contexto digital (LIMA-LOPES, 2018; RIBEIRO, 2019, 2020).

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação para os meios; Currículo; Análise crítica do discurso.

ABSTRACT

From the perspective of critical discourse analysis, this research proposes a discussion about the meanings established for media and technologies in official normative documents of curriculum policies for teaching Portuguese language: *Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000) and *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio* (BNCCEM, 2018). Therefore, this research presents the survey of official and unofficial documents that ensure the contextualization of the public debate about the curricular policies of the last 30 years in Brazil, as well as identifies the agents of discourse (FAIRCLOUGH, 2013, 2016; FAIRCLOUGH and FAIRCLOUGH, 2012) and the relationships underlying the practices of public policy makers in the context of importing traveling policies and neoliberalization of the educational sector in the country (BALL, 1994; DARDOT and LAVAL, 2016; FREITAS, 2014; GOODSON, 2019; LAVAL, 2019; SAVIANI, 2020). Through the scrutiny of the corpus used to contextualize the official curriculum documents, a chronologically organized discussion is presented, explaining the mentions of media and technologies from PCNEM to BNCCEM and critically evaluating the meanings attributed to such referents, this based on specialized literature in the debate on multiliteracies (KALANTZIS, COPE and PINHEIRO, 2020; NLG, 1996; PINHEIRO, 2016; ROJO, 2017, 2020) and media education (BUCKINGHAM, 2003, 2009, 2012, 2019). This work intends to serve educators and specialists in education in general for the foundation of a critical view of pedagogical practices which aim at overcoming approaches that were reduced, on one hand, by technological determinism and, on the other, by the mystification of the effects of the use of technological resources in the educational context (BUCKINGHAM 2009, 2019). Therefore, the objective is to address significant bases for literacy practices, contributing to the discussion on consistent and appropriate teaching-learning objectives for the commitment to the autonomy of young students in the digital context (LIMA-LOPES, 2018; RIBEIRO, 2019, 2020).

Keywords: Multiliteracy; Media education; Curriculum; Critical discourse analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BNCCEM: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Censo da Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

EPM: Educação Para os Meios

FNE: Fórum Nacional da Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LCT: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

ML: Multiletramentos

OCDE: Organização para Cooperação em Desenvolvimento Econômico

OI: Organismos Internacionais

ONU: Organização das Nações Unidas

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef: Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1 A realidade social por trás do discurso sobre mídias e tecnologias na escola: antes e depois da pandemia de covid-19	15
2 Preâmbulos do debate sobre currículo, mídias e tecnologias no ensino de língua portuguesa.....	21
3 Organização do corpus para uma análise crítica do discurso (ACD).....	23
Capítulo 1 – NEOCONSERVADORISMO E POLÍTICAS CURRICULARES: ARENAS DE DEBATE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL.....	31
1 Trinta anos de políticas curriculares para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Brasil: legados, atores e tendências	31
2 As tendências mundiais em políticas curriculares	39
3 Tecnologias, multiletramentos e educação para os meios: o estado da arte no campo acadêmico	53
3.1 Novos hiper/multiletramentos (ML).....	55
3.2 Educação para os meios (ou letramento midiático) (EPM): contribuição para os letramentos críticos.....	63
Capítulo 2 – PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS	74
1 Concepções da análise crítica do discurso.....	74
2 O escopo do trabalho: documentos oficiais e documentos públicos	77
3 Documentos curriculares como um gênero do discurso político e uma prática social.....	80
4 O modelo de pesquisa e a organização do <i>corpus</i>	83
Capítulo 3 – TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DOS PCNEM À BNCCEM.....	86
1 Políticas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa: dos PCNEM à BNCCEM	86
2 A questão das novas tecnologias no contexto do debate sobre os PCNEM.....	96
2.1 Contextualização: PCNEM como política curricular.....	96
2.2 Tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	108
3 A questão das novas tecnologias no contexto do debate sobre a BNCCEM.....	121
3.1 Contextualização: BNCCEM como política curricular	122
3.2 Análise: BNCCEM e a área de Linguagens.....	126
3.3 Tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.....	131

3.3.1 As competências específicas de Língua Portuguesa.....	131
3.3.2 As habilidades específicas de Linguagens e de Língua Portuguesa	135
4 Considerações finais.....	146
Referências	150
ANEXOS.....	158
Anexo 1 - Fac-símile da matéria do Jornal O Estado de S. Paulo sobre os PCNEM.....	158
Anexo 2 – Fac-símile da matéria do Jornal Folha S. Paulo sobre os PCNEM.....	159
Anexo 3 – Identificação das menções às tecnologias em termos lexicais e contexto oracional nos PCNEM de LP (BRASIL, 2000)	161

Introdução

“Com 4,9 milhões sem lição de casa, escolas ‘caçam’ alunos até de canoa” (MARQUES, 2020). Com esse destaque, inicia-se uma notícia na qual são explicitadas as dificuldades materiais para o acesso à escola durante a pandemia de COVID-19, período no qual as atividades foram substituídas pelo regime de aulas a distância. O título dessa notícia, publicada em 20 de dezembro de 2020 no jornal O Estado de S. Paulo, pode surpreender o leitor, uma vez que, no século XXI, tendemos a associar nossa contemporaneidade às rápidas transformações tecnológicas associadas à microinformática, tendemos a associar o acesso a educação como um bem universal¹. Em oposição a essa realidade, poucos meses depois, outro veículo de comunicação, dedicado à divulgação de conteúdos relacionados a economia e investimento, aborda a expansão de uma *startup* do setor de Edtechs² do ensino superior. Nessa matéria, o entrevistado oferece um panorama da visão de sua empresa ao desenvolver soluções em tecnologias educacionais, a qual segue em vias de expansão para outros segmentos de atuação, como o ensino técnico:

Tem que ser algo muito simples de usar, porque nós atendemos o Brasil inteiro. O aluno não vai aprender se ele não se engajar. E daí vem um conjunto de detalhes que fazem a diferença: ele vai estudar duas matérias ao mesmo tempo? Não. Tem textos longos? Não. Tem vídeos longos, não. Além disso, o aluno tem que sair da aula com o sentimento de que aprendeu algo (SAKATE, 2021).

O contexto paradoxal das realidades retratadas é a pandemia de Covid-19, oficialmente declarada como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020 (OPAS, s.p.). Diante do noticiamento das barreiras enfrentadas para se assegurar o direito de alunos à educação e a ingerência ministerial, foram desenhadas soluções para atender a centenas de estudantes com tecnologias de ensino a distância, como é o caso da *startup* mencionada

¹ Mais adiante, a mesma reportagem registra que as aulas remotas não servem ou pouco atendem ao grupo de alunos à margem da conectividade do mundo contemporâneo, e complementa: “Ao Estadão, em setembro, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, disse que não é ele quem precisa resolver a falta de acesso à internet de alunos que não conseguem acompanhar as aulas online.” (MARQUES, 2020). De 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022, Milton Ribeiro foi ministro da educação do governo reacionário do presidente Jair Messias Bolsonaro (sem partido). Ribeiro é pastor presbiteriano, teólogo, advogado e professor universitário, e foi indicado e preso por suspeita de corrupção envolvendo seu cargo no MEC. Iniciada em 2018, a gestão bolsonarista teve, oficialmente, outros dois ministros entre abril de 2019 e junho de 2020 (Ricardo Vélez Rodrigues e Abraham Weintraub) e cerca um mês de vacância do posto, durante o qual Carlos Decotteli teria sido cotado para tanto, mas rejeitado após escândalo de adulteração do seu Currículo Lattes. Após a saída de Ribeiro, em 29 de março de 2022, o servidor de carreira Victor Godoy Veiga assume o posto.

² *Edtechs* é um acrônimo gerado pela união de termos em inglês “education” e “technology”, o qual é empregado na designação de empresas e startups que oferecem soluções tecnológicas para a educação.

acima, soam como a mais necessária medida. Afinal, com alguns poucos e eficazes recursos de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDICs) seria possível atender lugares pouco acessíveis pela escola presencial em todos os níveis de ensino, fundamental, técnico e superior. Porém, para interlocutores que atuam diretamente na sala de aula, muitas delas similares às da notícia do jornal O Estado de S. Paulo, as linhas finais da matéria publicada por Marcelo Sakate geram questionamentos: por que a necessidade de atender à demanda por educação permite que esta se torne uma mercadoria? Afinal, qual a qualidade dessa mercadoria, no sentido de assegurar o direito à educação?

Desde antes da pandemia de COVID-19, embora evidentemente pertinentes, tem-se observado a franca expansão do setor de tecnologias educacionais³ com soluções questionáveis, marcadas por um percurso de políticas reformistas que, desde o ano de 2017, pouco respondem a questões como as acima colocadas. De modo geral, a atitude crítico-reflexiva a qual seria esperada por parte dos educadores e especialistas em educação no exercício de sua profissão (mais indicados para tanto), tem sido atendida com uma série de constrangimentos e, em particular, no que tange à acomodação da cultura digital e de tecnologias no setor educacional. Como resultado, o debate em torno dessa questão tem se tornado superficial e insuficiente, ao passo que as políticas educacionais têm se dirigido para a intensificação da presença desse mundo digital e do uso dos seus recursos no cotidiano das práticas pedagógicas.

O incômodo reconhecimento desses processos foi o fator que motivou o nascimento desta pesquisa em 2018, iniciada após meu ingresso no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada em março de 2020, coincidindo com o período da pandemia de COVID-19 no Brasil e no mundo⁴. A experiência do cotidiano escolar, o olhar sensível às movimentações político-econômicas e o mapeamento do clima de opiniões entre docentes apontava para um processo no qual os professores se tornariam o elemento mais frágil dessa equação⁵ desde a realização de medidas para implementação das Reformas do Ensino Médio,

³ De acordo com o Mapeamento Edtechs, realizado pela Associação Brasileira de Startups (Abstartup) e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), o número de startups de educação cresceu 26% em relação a 2019 e “enquanto diversos setores da economia foram gravemente impactados pela crise, 64% das startups com foco em educação mantiveram ou aumentaram o faturamento em 2020; 89% não realizaram cortes na folha de pagamento e 40% aumentaram o quadro de funcionários.” (REDAÇÃO, Revista Educação, 2021).

⁴ O tema da pesquisa não abordará o contexto social da pandemia, mas a coincidência de tais temporalidades se faz importante destacar devido ao fato de a suspensão das aulas e a experiência com o Ensino Emergencial Remoto (EER) ter levado à confirmação das angústias motivadoras da pesquisa e das conclusões proporcionadas por meio dos documentos analisados. A título de esclarecimento, considera-se que a modalidade de EER aplica-se à transposição de metodologias e práticas da sala de aula presencial para dinâmicas do ensino a distância por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

⁵ Cabe lembrar os efeitos do Movimento Escola Sem Partido (ESP) sobre o setor educacional, tendo em vista o silenciamento provocado pela inquisição dos educadores. Pautado por uma agenda conservadora, o ESP atua desde 2004 na proposição de

em vigor desde 2017⁶. Como educadora, testemunhei o processo de formulação e implementação dessas reformas no chão da sala de aula, bem como as alterações para a adequação do currículo escolar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que respalda as medidas aprovadas para a reconfiguração do ensino médio no Brasil.

Assim como muitos de meus colegas, vivi o momento de profundo incômodo com os novos contornos atribuídos ao ensino médio, prevendo uma onda de precarização e desprofissionalização, temendo que o alinhamento entre docentes, mídias e tecnologias. No entanto, ao me debruçar sobre leituras e análises mais qualificadas sobre o assunto, compreendi melhor o tempo em que vivemos, bem como as direções que poderiam ser seguidas rumo a uma educação crítica e emancipadora, os quais podem estar vinculados a um trabalho com a mediação tecnológica, e não a mera exclusão de tais recursos em nome de um tempo ideal em que lousa, giz, papel e caneta guiavam o processo de ensino-aprendizagem. Ampliei minha percepção sobre o que é tecnologia, qual o papel das mídias em nossas vidas e, principalmente, qual o meu papel como educadora na formação de usuários e produtores de conteúdos nesse contexto digital. Nesse sentido, o desconforto inicial cedeu lugar à necessidade de apuração de um olhar mais crítico sobre ferramentas e estratégias para uma sala de aula conectada às tendências do mundo digital e empenhada na formação de estudantes mais conscientes e críticos acerca de seu próprio tempo, de onde surgiu a necessidade de comunicar tais reflexões e contribuir com um debate mais qualificado sobre essa questão.

Assim é que se assume a não objetividade desta pesquisadora em relação ao tema, tendo-se em vista que sou parte do problema social que estudo, o que proponho neutralizar por meio da mobilização de um *corpus* que, em sua heterogeneidade quanto às condições de produção, torna possível a compreensão de diferentes perspectivas ao tratar das representações da realidade no discurso (CAMERON e PANOVIC, 2019) sobre mídias e tecnologias nas políticas educacionais. Fundamentalmente, as questões que orientam esta pesquisa partem da tentativa de uma educadora, formada em Letras e professora de redação, em compreender como o discurso sobre tecnologias tem servido a projetos de mercantilização

medidas jurídicas e também projetos de lei que visam o combate ao que se identifica como “doutrinação ideológica” por parte dos professores que, alinhados a pensamento de esquerda, tentariam impor tal visão a seus estudantes na sala de aula. Como se esperava, a concepção de “doutrinação” foi amplificada de tal modo a englobar qualquer forma de pensamento crítico, culminando em ataques, perseguições e humilhações públicas de professores em todo o Brasil, que também passaram a ser filmados e expostos por seus próprios estudantes em sala de aula.

⁶ Refere-se ao Novo Ensino Médio, aprovado em 2017 durante o governo interino de Michel Temer (MDB), e à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), aprovada e homologada em 2018, ano seguinte à reforma desse segmento da educação básica.

da educação e desprofissionalização docente no Brasil, em particular no ensino de língua materna. Tal incursão crítica visa, ao final, contribuir com a indicação de referências que podem ser usadas na cotidiana empreitada de, como já sugerido por Paulo Freire, superar posições ingênuas e sair da periferia desse debate (FREIRE, 2022).

Pretendo contribuir com o fazer reflexivo que é parte do trabalho docente, na busca por assegurar uma prática pedagógica transformadora e crítica (FREIRE, 1996). Desse modo, associo as orientações e bases curriculares para a concepção de currículos reais que viabilizem um trabalho significativo com as mesmas mídias e tecnologias que, hoje, são palco de tensões no contexto de neoliberalização da educação. Percorro, para isso, os documentos oficiais de políticas curriculares e outros documentos oficiais e não-oficiais que permitirão reconstituir e problematizar o lastro do projeto neoliberal para a educação no Brasil recente.

1 A realidade social por trás do discurso sobre mídias e tecnologias na escola: antes e depois da pandemia de covid-19

A relevância desta pesquisa pretende ir além das motivações mobilizadas a partir da prática docente e, de modo ampliado pretende atingir alguns processos observados ao longo do período de reformas no setor educacional do Brasil. De modo específico, algumas das questões que se busca responder são: Quais os sentidos atribuídos ao conceito de mídias e tecnologias nos documentos curriculares oficiais? Como esses sentidos se constituem ao longo dos 30 anos de políticas educacionais? Há, de alguma forma, brechas para que tais sentidos favoreçam o processo de neoliberalização do ensino? Quais bases epistemológicas podem servir aos agentes da educação para que, adotando-se os recursos tecnológicos e midiáticos, sejam feitas escolhas comprometidas com a formação crítica dos estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa?

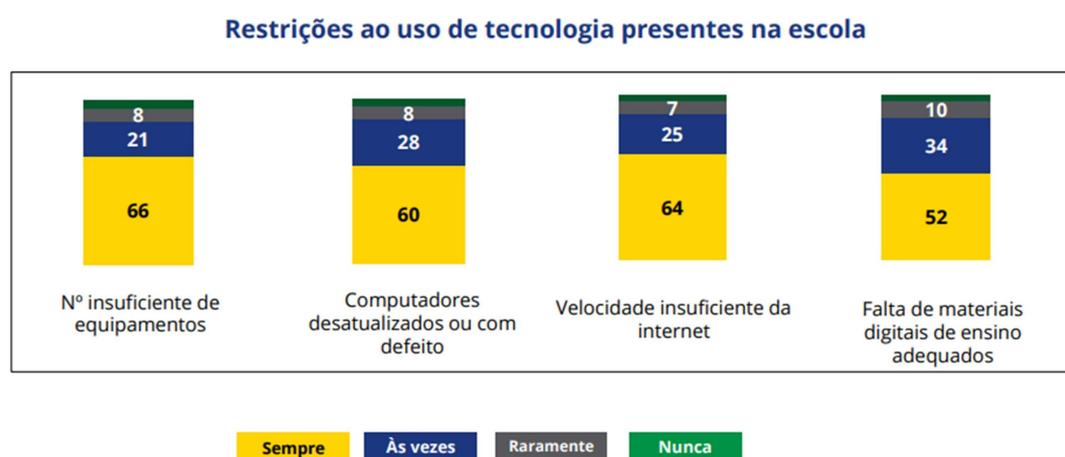
O interesse em estudar o discurso sobre mídias e tecnologias nos documentos oficiais decorre de inquietações como as acima dirigidas. Como oportunidade para reflexão e análise do real, as situações de crise permitem compreender as condições materiais e subjetivas em que se vive em determinado contexto sócio-histórico. Na prática de tal exercício, Ana Elisa Ribeiro (2020), em artigo produzido no primeiro ano da pandemia de COVID-19 no Brasil, discute sobre a realidade escolar predominante no país quanto às mídias e tecnologias e evidencia inquietações alinhadas a esta pesquisa. Segundo a autora, embora estivéssemos imersos no cotidiano digital, o setor educacional situava-se de forma

profundamente heterogênea em relação à capacidade de reagir à necessidade de acomodação de soluções tecnológicas. Nas palavras da autora, “esse tema, tanto na formação de professores/as quanto na prática escolar” não deixou “o campo da teoria, já passados mais de trinta anos dos estudos mais detidos” (RIBEIRO, 2020, p. 5).

De fato, os dados anteriores à pandemia corroboram as afirmações feitas por Ribeiro. A pesquisa *O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia em sala de aula?* (2017)⁷, coordenada pelo Instituto Todos Pela Educação e financiada pela iniciativa privada, ouviu 4.000 professores atuantes em escolas públicas (estaduais e municipais) dos anos iniciais do ensino fundamental 1, dos anos finais do ensino fundamental 2, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos ao longo do primeiro semestre de 2017. Os entrevistados residiam nas diferentes regiões do país, sendo a maior parte do sudeste (49%) e residentes em cidades do interior (59%). De acordo com a referida pesquisa, a defasagem na infraestrutura das escolas figura como um dos entraves à penetração das tecnologias no cotidiano escolar.

Os motivos para tal realidade são variados e complexos, sendo desde a insuficiência no número de equipamentos até a baixa velocidade de dados da internet contratada, tal como se pode ver no Gráfico 1 divulgado pela pesquisa:

Gráfico 1. Motivos para restrição do uso de tecnologias disponíveis na escola, de acordo com a visão dos docentes.



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017.

⁷ TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia em sala de aula? 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/>>. Acesso em 28/07/2021.

No entanto, além da infraestrutura insuficiente, os professores entrevistados também destacaram uma série de outras barreiras relacionadas à sua formação e à distância entre a teoria e a prática da sala de aula. De acordo com a pesquisa elaborada pelo movimento Todos pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017):

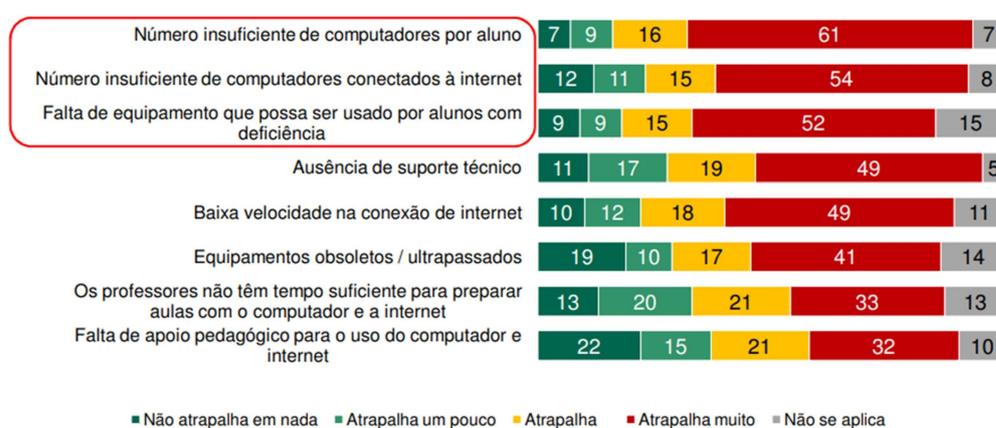
- A maior parte dos professores entrevistados (46%) utilizam tecnologia para apresentação de informações uma vez por semana;
- Os professores que se definem como “experts” em tecnologia (32%) têm um perfil específico: homens, de até 34 anos, com formação universitária na área de ciências ou informática e com mestrado ou doutorado;
- Um percentual baixo dos professores entrevistados (28%) declara ter recebido formação avançada para o uso de softwares específicos ou games para a educação;
- Boa parte dos professores que declararam ter obtido capacitação para uso de ferramentas específicas, tiveram acesso a essa formação por iniciativa e recursos próprios (36%).
- Em geral, os professores do Ensino Médio compartilham a percepção de que o uso das tecnologias aumenta a carga (58%) e a pressão (47%) sobre seu trabalho.

Como verificado, antes da pandemia, é patente que o uso das tecnologias não havia sido incorporado ao cotidiano do fazer docente. Para uma compreensão adequada desse cenário, torna-se relevante averiguar a realidade material da maioria das escolas e, por extensão, as condições de ensino no Brasil com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Para tanto, os dados apresentados pela pesquisa *TIC-Educação - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil*⁸, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, oferecem um panorama sobre o uso das TICs na promoção de interação entre professores, estudantes e gestores nas escolas brasileiras desde 2010.

⁸ De acordo com a apresentação no site de divulgação da pesquisa, esta é aplicada desde 2010 (entre escolas públicas e privadas, rurais e urbanas) com o propósito de mapear informações sobre acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) entre estudantes, docentes e gestores no Brasil. A pesquisa conta com apoio de: órgãos governamentais, como o próprio Inep/MEC; conselhos e secretarias de educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); organizações internacionais, como a Unesco; pesquisadores autônomos e grupos acadêmicos. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/analises/>>. Acesso em 16/07/2021.

No primeiro ano de pesquisa (2010), evidenciou-se a defasagem nas condições de acesso aos recursos tecnológicos e digitais nas escolas brasileiras: embora a avaliação do Censo Escolar tenha mostrado que 100% das escolas possuíam pelo menos 1 computador e 93% garantiam conectividade à internet, a maior parte das escolas investigadas pela pesquisa entre 6 e 29 computadores para atender uma média de 800 alunos na unidade (CETIC, 2010). Em consulta aos docentes, os pesquisadores constataram que as principais dificuldades no uso cotidiano das tecnologias estavam relacionadas à baixa quantidade de computadores e à baixa qualidade de conexão com a internet, como se vê no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2. Limitações para o uso das TIC no processo pedagógico escolar.
Lista de fatores – Percentual sobre total de professores.

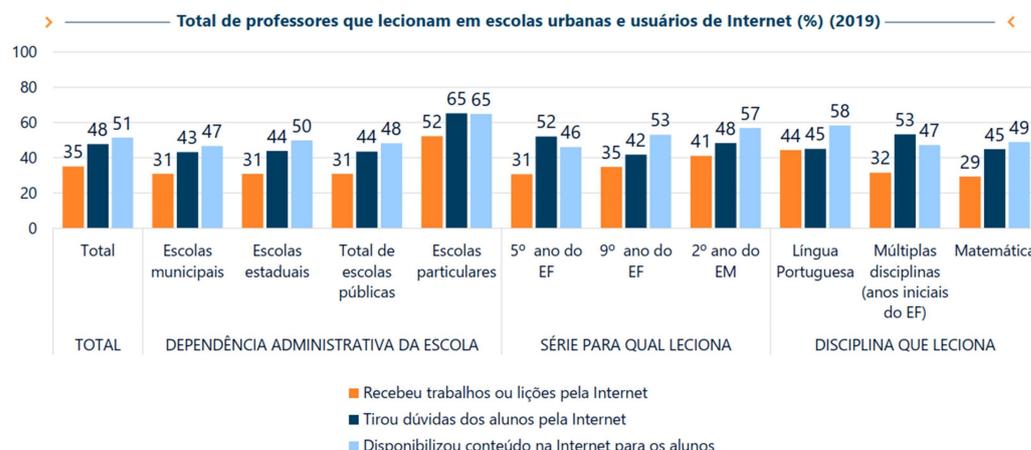


Fonte: CETIC, 2010.

Além disso, a pesquisa mostrou o interesse dos professores em utilizar as tecnologias em suas atividades e práticas pedagógicas, mas pouco apoio institucional para melhoria do acesso e profissionalização no uso dos recursos disponíveis (18% alegaram uso em sala de aula e 59% afirmaram levar seu próprio computador para essa finalidade). Como esperado, após alguns anos de investimento no aumento da qualidade da infraestrutura escolar no Brasil no setor tecnológico, essa realidade apresentou significativas mudanças.

A edição de 2019 da pesquisa registra melhores condições de acesso aos aparelhos tecnológicos: do total de instituições mapeadas, 99% das escolas localizadas em zonas urbanas e 49% das rurais têm computadores (CETIC, 2019). Porém, outros problemas despontam nos aspectos relacionados à interatividade. Embora o uso de tecnologias digitais tenha se tornado mais comum, a maior parte de seu uso ainda se restringe à sugestão ou indicação de conteúdos extraclasse aos alunos, como demonstrado no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3. Dados sobre uso de internet por professores no ambiente escolar.



Fonte: CETIC, 2019.

Apesar de tal contexto adverso, iniciativas isoladas e pontuais casos em escolas que se organizaram para tanto, houve um percurso de maior inserção de recursos midiáticos e tecnológicos como parte da prática docente (RIBEIRO, 2020). Antecipando tal tendência, Gualberto e Santos (2019) demonstram a atuação de docentes e pesquisadores sobre o ensino de língua portuguesa na investigação de estratégias para a inclusão das TDICs em seu cotidiano, o que é sinalizado pela marcante presença de pesquisas publicadas no Brasil envolvendo a multimodalidade no período de 2013 a 2017. De acordo com os autores, foram encontrados 477 trabalhos que empregam o termo “multimodalidade” associado a “educação” ou “materiais didáticos” (GUALBERTO e SANTOS, 2019).

Porém, a pandemia de covid-19 provocou alterações nesse cenário que merecem ser destacadas. Mendonça (2021) resume os impactos da pandemia de covid-19 no setor educacional como sendo um período que obrigou escolas e docentes à reorganização de suas práticas pedagógicas, as quais foram marcadas por interações a distância, “síncronas ou assíncronas, que substituíram o espaço escolar” (MENDONÇA, 2021, p. 45). Nesse contexto, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) se tornaram parte do cotidiano das práticas de aprendizagem e configurou o chamado Ensino Emergencial Remoto (EER), o qual, na maior parte dos contextos, adentrou o ambiente doméstico na medida em que a escola e os professores se apresentavam aos estudantes por meio das mediações digitais.

Durante os meses de maio e junho de 2020, início das medidas restritivas em decorrência da pandemia de covid-19 no Brasil, uma pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas e de aplicação de questionários a um total de 637 participantes em todo o Brasil, mapeou práticas e percepções dos professores durante a

reorganização escolar no cenário pandêmico (MENDONÇA, ANDREATTA e SCHLUDE, 2021). De acordo com essa pesquisa, 90% dos professores consultados estavam ministrando aulas em formato on-line; desse grupo, 37,7% transmitia aulas exclusivamente ao vivo e 39% utilizavam a plataforma do Google Meet com maior frequência para suas aulas síncronas, ou seja, transmitidas em tempo real (MENDONÇA, 2021, p. 60-63). Cabe destacar esses dados como indicadores do expressivo aumento no uso cotidiano das TDICs em comparação com a pesquisa CETIC do ano de 2010.

Para além da disponibilidade de ferramentas e de acesso à internet, a pesquisa demonstrou que a maior parte dos professores sentiu-se mais incomodado com o caráter abrupto e impositivo das mudanças em decorrência do EER (47%), muito embora a quase totalidade dos entrevistados (96%) reconheça que tal imposição resultou em ampliação dos recursos didáticos, parte deles devido ao aumento na criação de materiais multimodais (57%) e atividades de pesquisa (34%) (MENDONÇA, 2021, p. 60-66). No entanto, a maioria dos entrevistados (64%) concorda que as aulas on-line são menos eficientes que as presenciais, relacionado a essa percepção fatores como a interação e o engajamento dos estudantes, acompanhando um aumento de 26% na frequência de ensino expositivo (MENDONÇA, 2021, p. 70-73).

Ao comentar os resultados, a autora aponta para a contradição entre expectativas e desafios da modernização das práticas escolares. Se, por um lado, o uso das tecnologias digitais se tornou cotidiano em estruturas escolares e nas mais diversas configurações domiciliares para aproximar quem estava fisicamente distante (escola, docentes e estudantes), por outro, embora tenha havido engajamento nas mudanças relativas aos materiais didáticos utilizados com maior incorporação de recursos midiáticos e digitais, tornou-se patente que a introdução desses recursos não necessariamente correspondeu a avanços pedagógicos (MENDONÇA, 2021, p. 47).

Para a autora, muito além do “fetiche da modernização tecnológica”⁹ ou da ilusória pretensão de se promover um encantamento lúdico do estudante em sua aprendizagem, o trabalho com os dispositivos digitais só é capaz de ganhar sentido quando atrelado a novas concepções de sujeitos da aprendizagem, cujo agenciamento deve levá-los ao centro do processo, considerado sempre a partir de seus contextos socioculturais. Ademais, é necessário conceber as práticas de leitura e escrita como um direito do estudante, o que implica, na prática, um compromisso com uma nova ética para novas estéticas (ROJO, 2012).

⁹ O melhor detalhamento acerca dessa expressão será apresentado no Capítulo 3.

Tais considerações sobre a realidade que se configurou nas escolas brasileiras, em decorrência da pandemia, destacam a intensificação do contato com as TDICs, as quais, mesmo em vista das desigualdades socioeconômicas.

Na prática, pode-se afirmar que o cenário pandêmico acelerou um processo já em andamento, o qual visava à busca de um diálogo com a paisagem comunicacional do mundo digital (RIBEIRO, 2020). Em consonância com essa tendência, tem-se o direcionamento de competências e habilidades na educação básica que deveriam estar atreladas às tecnologias, estabelecidas por meio de reformas curriculares da educação básica entre os anos de 2017 e 2018.

2 Preâmbulos do debate sobre currículo, mídias e tecnologias no ensino de língua portuguesa

Em particular, para o ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada em 2018, tem o discurso sobre mídias e tecnologias como pilar estruturante da visão da área de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, tendo como um de seus principais compromissos o trabalho com práticas de letramento na comunicação digital¹⁰.

Como vai se demonstrar nesta pesquisa, tal perspectiva, que passou a orientar as definições dos currículos nos sistemas de ensino do país, tem evidente relação com um discurso amplamente difundido no ambiente acadêmico em defesa da pedagogia dos multiletramento (NLG, 1996; KALANTZIS et al, 2020; RIBEIRO, 2020; ROJO, 2017) e da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003, 2019; LIMA-LOPES, 2017, 2018). Nesse sentido, o trabalho da área de Linguagens e Suas Tecnologias na BNCCEM representa um marco no desenvolvimento de habilidades comunicacionais fundamentais à formação dos estudantes, virada digital constitutiva das vivências no mundo contemporâneo, a qual se designa pela incorporação das TDICs à quase totalidade das relações sociais e econômicas da vida humana.

Porém, como afirmado por Ribeiro (2020), ao passo que sugere mudança qualitativa, “também indica um lapso de duas décadas entre o que já se pensava e o que ainda se deseja construir. Estamos apenas começando, e não sem polêmicas e discordâncias” (RIBEIRO, 2020). Nesse sentido, debruçada sobre a necessidade de melhor compreender a

¹⁰ Em sua tese de doutorado, Catia Lassalvia oferece consistente apresentação acerca da escolha pelo termo *letramentos* em detrimento de *literacias* nas pesquisas em Linguística Aplicada e Educação no Brasil. Como demonstrado pela autora, a opção pelo primeiro reivindica a visibilidade do legado freireano e de outros autores que, desde 2018, “sofrem reiteradas tentativas de redução e de apagamento histórico.” (LASSALVIA, 2022, p. 15-16)

realidade, esta pesquisa propõe a análise do discurso sobre mídias e tecnologias e educação ao longo de trinta anos de políticas curriculares no Brasil, buscando evidências, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) até a BNCCEM, dos sentidos assumidos e atribuídos à tecnologia nos projetos educacionais para, assim, melhor direcionar as escolhas das práticas pedagógicas.

Mais especificamente, como percebido por meio das reportagens reproduzidas no início desta introdução, observa-se que um olhar mais atento às agendas políticas específicas desse contexto permitirá fazer melhor juízo ao se analisar tais documentos. Por meio deles, se pode evidenciar quais saberes estão determinando a construção dos currículos e quais efeitos são pretendidos, se voltados a uma cultura de saberes interna ao ambiente educacional ou se pautadas por objetivos de aprendizagem fixados externamente a esse contexto (SAVIANI, 2020, p. 15-21). Tal reflexão se faz importante ao se ter em vista o processo de mercantilização do setor educacional, no qual o Brasil se insere de modo replicar as experiências de outras sociedades em que se pautam os projetos neoliberais nos Estados conservadores (LAVAL, 2019; SAVIANI, 2019).

Para tanto, esta pesquisa parte da perspectiva teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual tem como programa o questionamento acerca dos modos como as proposições são apresentadas no discurso, atendo-se não apenas aos seus conteúdos, mas a regularidades e padrões identificados no texto e os mecanismos linguísticos pelos quais se estabelecem dissimulações e disfarces de sentido (CAMERON e PANOVIC, 2019, p. 3). Entende-se que tais recursos tendem a influenciar as estruturas sociais em favor de projetos de hegemonias de poder e, como palco de tensões em seu próprio tempo, o setor educacional situa-se sendo parte desse processo (GOODSON, 2019).

Partindo da concepção de Michel Foucault (1982) sobre a ordem do discurso, Norman Fairclough, pilar desta pesquisa na análise discursiva, defende que o discurso contribui para a constituição “de todas as dimensões da estrutura social (...) que o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 95). Nesse sentido, a compreensão das relações de poder estabelecidas nos discursos políticos é uma atividade que partilha de um interesse emancipatório ao permitir a intervenção crítica “ao lado de grupos oprimidos e dominados e contra grupos dominantes” (FAIRCLOUGH e WODAK, 1997, p. 258-259).

3 Organização do corpus para uma análise crítica do discurso (ACD)

Compreendendo a linguagem como prática social e o discurso como “não apenas representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 95), Norman Fairclough, em sua obra *Discurso e mudança social*, apresenta os princípios que norteiam sua abordagem crítica, tendo como base: (i) a crítica marxista à *ideologia* e a crítica gramsciana à *hegemonia*, em nome da emancipação das redes de poder e controle social; (ii) a concepção bakhtiniana acerca dos gêneros textuais e o caráter polifônico e dialéticos dos textos; (iii) a teoria foucaultiana sobre o discurso como historicamente construído, responsável pela “formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 95); e (iv) o realismo crítico, que compreende o mundo social como um sistema aberto e em constante transformação.

De acordo com o autor, o discurso opera no campo de disputas por poder, algumas vezes evidenciando-se por relações de diferença e contraste, mas, outras vezes, sem que se perceba alterações em sua forma e estratégia de circulação. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 135). Nesse sentido, direta ou indiretamente, segundo o autor, há três efeitos construtivos do discurso os quais o analista crítico deve observar:

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos” sociais e os tipos de “eu” (...). Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 95)

Seguindo-se tais premissas, este trabalho propõe o recorte dos debates públicos que culminaram na proposição de ações políticas educacionais e na ampla divulgação de sua matéria normativa. Entende-se a importância desse tema por se tratar de grandes eventos que não apenas deixam sua marca na história do país, como também revelam importantes traços do processo em que se desenvolveu a discussão e a implementação de tais políticas, que supostamente têm em vista o “bem comum”. Essa também é a perspectiva da qual partem os analistas do discurso Norman e Isabela Fairclough, que a propõem como fundamental para qualquer análise crítica do discurso político, conforme apresentado em seu livro *Political discourse analysis* (2012).

Para se assumir tal perspectiva, é preciso compreender a política como sendo, simultaneamente, um campo de conciliação de interesses e valores, de disputa por poder e de cooperação. Nessa acepção, a política envolve não apenas o embate entre as diferentes perspectivas que instauram o processo deliberativo, mas também o processo deliberativo em si e a tácita concordância em se atingir determinados produtos (como uma votação ou a proposição de uma política pública). De forma mais específica, os autores propõem a compreensão da política como um campo de atuação na vida social em que se escolhe agir em meio à escassez de recursos, pautando-se por controvérsias e embasando-se na agência dos que, movidos por incertezas e interesses, propõem estratégias para a ação. É, afinal, escolha, capacidade de agência e interação social (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p. 26).

Apropriando-se de tal ponto de vista, os autores propõem a compreensão do discurso político como gênero argumentativo, cujo principal tipo de argumentação é o raciocínio prático (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p. 20). Tal juízo é constituído pelas marcas dos atores políticos arrolados nos processos/eventos que levam a um certo produto da deliberação, os quais interagem com o contexto em que se inserem, refletindo-o e instaurando-o no processo deliberativo. Na perspectiva dos autores, propõe-se a:

(...) caracterização do discurso político enquanto anexado aos atores políticos – indivíduos (políticos, cidadãos), instituições políticas e organização, engajados nos eventos e processos políticos e eventos – e sua ênfase que uma noção de contexto é essencial ao entendimento do discurso político. (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p. 17–18)¹¹

No sentido da sustentação autores, para que se possa compreender o discurso sobre mídias e tecnologias nos documentos curriculares, assume-se que neles se materializam os objetos e conceitos que influenciam o modo como se posicionam os sujeitos do campo da educação em seu contexto histórico-social.

A partir dessa perspectiva, este trabalho abarca, centralmente, os documentos oficiais que estabelecem os princípios normativos para a organização curricular no Brasil: arquivos públicos governamentais (leis, relatórios, pareceres) e documentos oficiais de orientações curriculares e outros textos epicurriculares, sendo estes que, de acordo com Patricia Franzoni, “sendo explicativos e/ou de aprofundamento em relação a determinado

¹¹ Texto original em inglês: “We also adopt Van Dijk’s characterization of political discourse as attached to political actors - individuals (politicians, citizens), political institutions and organizations, engaged in political processes and events - and his emphasis that a notion of context is essential to understanding of political discourse. (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p. 17-18).

currículo, têm por função antecipar o currículo (FRANZONI, 2019)¹². Para seguir com a proposta de uma análise crítica, este trabalho também mobilizou documentos públicos não-arquivados (matérias divulgadas pelos principais jornais e por entidades ligadas à área de políticas públicas educacionais, em mídia impressa e digital).

Assim, o *corpus* da pesquisa organizou-se em torno dos documentos oficiais das políticas curriculares. Partindo dos PCNEM e da BNCCEM, os documentos públicos não oficiais foram organizados da seguinte forma:

- Em primeira instância, foram separados de acordo com os documentos curriculares aos quais se referiam: PCNEM (BRASIL, 2000) ou BNCCEM (BRASIL, 2018);
- Em segunda instância, considerou-se a identificação do material em relação à sua situação de produção no campo de deliberações¹³, dividindo-se entre: “oficial”, aqueles que remetiam diretamente a instâncias governamentais ou colegiados ligados a esferas do poder político; e “não-oficial”, aqueles que não constituem qualquer instância do poder político, mas trabalham para sua viabilização ou contestação;
- Em terceira instância, tendo como base a literatura da análise crítica do discurso em Fairclough (2013), a direção argumentativa¹⁴ apresentada pelos materiais foi considerada como critério de seleção, os quais deveriam estabelecer uma polarização clara: “endosso” para aqueles que reforçam a argumentação defendida pelo poder político governamental e “contestação” para aqueles que apresentam argumentos que questionam o valor de verdade e a consistência dos argumentos apresentados no discurso oficial.

¹² De acordo com André Cellard (2008), categorizam-se assim os documentos públicos: (1) “Os arquivos públicos: (...) documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federalis, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.”; e (2) “Os documentos públicos não-arquivados: Eles incluem, entre outros, os jornais, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratadas, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.” (CELLARD, 2008, p. 297)

¹³ Entende-se que o campo de deliberações designa um conjunto de práticas e agenciamentos relacionados à participação nos processos de idealização, planejamento e definição de políticas públicas.

¹⁴ De acordo com Oswald Ducrot (1987; 1989), a atenção aos operadores argumentativos na linguagem se faz importante para a compreensão do sentido produzido nos enunciados propriamente ditos, entendendo-os como escolhas a partir das quais são posicionados os agentes e os objetos no campo discursivo. Assim, a atenção à direção argumentativa é capaz de revelar aspectos não ditos ou implícitos, como, por exemplo, a escolha de um valor em detrimento de outro ao se empregar a conjunção adversativa “mas”. Nesse mesmo sentido, partindo-se da concepção freireana de *palavramundo* (FREIRE, 2011, p. 20), entende-se que o entendimento dos elementos que compõem a direção argumentativa de um texto permite estabelecer relações com a concepção de mundo e de realidade que se revelam por meio das palavras escolhidas.

- Em quarta e última instância, os materiais foram organizados de forma a contribuir com um amplo espectro ideológico no campo deliberativo, representando lugares sociais que contribuíram com a construção dos documentos oficiais: de um lado, instâncias governamentais e colegiados a elas relacionados e, de outro, entidades da organização civil.

Na Tabela 1, apresenta-se a identificação do corpus compilado para esta pesquisa, o qual teve como critério de busca: (i) a sequência cronológica do debate público em torno dos PCNEM e da BNCCEM; (ii) a variedade de perspectivas político-ideológicas a respeito das reformas curriculares. O corpus resultante abrange diferentes setores da sociedade brasileira e do Estado para que se assegure a reconstituição fidedigna do percurso discursivo ao longo dos trinta anos de políticas educacionais, bem como a posição assumida pelos sujeitos do discurso em análise, conforme explicado anteriormente.

A Tabela 1 foi organizada de modo a indicar, na coluna da esquerda, quais os documentos curriculares a que os materiais consultados se referem: PCNEM ou BNCCEM. No caso de materiais que serviram de base para a discussão sobre o contexto atual ou sobre ambos os documentos simultaneamente (como é o caso da Constituição Federal), identifica-se o conjunto dessas referências como NÃO SE APLICA, no intuito de destacar a não correlação direta com os documentos curriculares. Em seguida, são indicadas as fontes da pesquisa (segunda e terceira colunas), bem como o ano de publicação do material utilizado (quarta coluna). Por fim, indica-se a que tipo de documento correspondem tais materiais levantados, se oficiais ou não (quinta coluna), como se pode ver a seguir.

Tabela 1. Identificação do corpus da pesquisa.

Documento curricular relacionado	Material	Fonte	Ano de publicação	Tipo de fonte
PCNEM	BRASIL. Artigo 210 da Constituição Federal.	Página oficial do Senado brasileiro	1988	Oficial
	BRASIL. Lei Nº 9.934/96.	Página oficial do Planalto	1996	Oficial
	FUNDAÇÃO FHC. Entrevista com ex-ministro Paulo Renato Souza.	Acervo Paulo Renato Souza, da Fundação FHC	1997	Não oficial
	BRASIL. Parecer Nº 15/98.	Conselho Nacional de Educação	1998	Oficial

	SÁ, R. “Currículo para ensino médio será apresentado hoje”.	Acervo do jornal O Estado de S. Paulo	1999	Não oficial
	FALCÃO, D. “Matrícula do ensino médio cresce 11,5%.”	Acervo do jornal Folha de S. Paulo	1999	Não oficial
	APEOESP. História.	Página oficial do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp)	1999	Não oficial
BNCCEM	BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 11/2009.	Conselho Nacional de Educação	2009	Oficial
	BANCO MUNDIAL. Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo.	Página oficial do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)	2010	Oficial
	MORRONE; OSHIMA. “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”.	Revista Época	2016	Não oficial
	LOURENÇO, E. “A Base, as versões e a história”.	Revista EntreTeses	2016	Não oficial
	FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio.	Página da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES)	2016	Não oficial
	ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO OFICIAL. Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio	Página oficial do Ministério da Educação	2017	Oficial
	BRASIL. Lei Nº 13.415/17.	Página oficial do Planalto	2017	Oficial
	TODOS PELA EDUCAÇÃO. “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia em sala de aula?”.	Página oficial do Movimento Todos Pela Educação	2017	Não oficial
	BRASIL. Resolução Nº 14/2018.	Página oficial do Planalto	2018	Oficial
	BRASIL. Base	Página oficial do	2018	Oficial

	Nacional Comum Curricular – educação é a base.	Ministério da Educação		
	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (CNTE). CNTE Informa 824 - 10 de dezembro de 2018: É urgente que as entidades educacionais se manifestem contra a aprovação sorrateira da nova BNCC do Ensino Médio.	Página oficial do CNTE	2018	Não oficial
NÃO SE APLICA	MARQUES, J. “Com 4,9 milhões sem lição de casa, escolas ‘caçam’ alunos até de canoa”.	O Estado de S. Paulo	2020	Não oficial
	SAKATE, M. “Kroton: como a startup Ampli que revolucionar o ensino pelo celular”.	Revisa Exame	2021	Não oficial

Fonte: da pesquisa.

Com tal compilado, esta pesquisa objetiva apresentar uma leitura crítica, acerca do discurso sobre mídias e tecnologias, tendo como foco o componente curricular de língua portuguesa e seguindo-se a cronologia dos marcos das políticas curriculares para o ensino médio. Em particular, esse objetivo geral se desdobra em outros mais específicos: contextualizar, por meio de documentos oficiais e não oficiais, o campo do debate sobre as políticas educacionais para o ensino médio dos últimos 30 anos. Além disso, busca-se expor as bases teórico-metodológicas em que se constituem as práticas dos multiletramentos e da educação para os meios no ensino de língua, de modo a realçar parâmetros que justifiquem práticas pedagógicas consistentes nessa área. Por fim, a pesquisa se propõe a discutir a abordagem sobre mídias e tecnologias nos documentos oficiais, explicitando a incidência desse debate nos PCNEM e na BNCCEM para sua problematização e análise crítica. Assim sendo, a seguir apresenta-se a estrutura dessa discussão neste trabalho, o qual se divide em quatro capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo segue a proposta da ACD de se estabelecer amplo mapeamento das condições de produção do discurso sobre tecnologias, de modo que se torne possível identificar os atores participantes dos processos deliberativos no campo da política e

da vida social (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012). Nesse sentido, introduz-se a questão das reformas do ensino médio a partir de três perspectivas: (i) das relações políticas educacionais neoconservadoras (BALL, 1994; DARDOT e LAVAL, 2016; GOODSON, 2019; LAVAL, 2019); (ii) da apologia à modernização do setor educacional no Brasil (CÊPEDA, 2007; FREITAS, 2014; HERMIDA, 2012; LIBÂNEO, 2012; LOURENÇO, 2016; SAVIANI, 2020); e (iii) das propostas para o ensino de língua em suas relações com as mídias e os processos tecnológicos, os multiletramentos (KALANTZIS et all, 2020; NLG, 1996; PINHEIRO, 2016; ROJO, 2017, 2020) e da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2012, 2019; LIMA-LOPES, 2018).

No segundo capítulo, são apresentadas as perspectivas teórico-metodológicas desta pesquisa qualitativa, a qual incorpora procedimentos de análise crítica do discurso (CAMERON e PANOVIC, 2019; DIJK, 2012; FAIRCLOUGH, 2013, 2016; FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012; WODAK e MEYER, 2009) para orientar a organização e análise do corpus selecionado. Em seguida, apresenta-se a concepção enunciativo-discursiva que orienta o trato de documentos curriculares como componentes da cultura escolar, do qual emergem as tensões próprias de tal espaço (DE PIETRI, 2013; GOODSON, 2019; SAVIANI, 2020). Ao final do capítulo, após a sustentação da seleção de vasto corpus para reconstituição da mentalidade social de uma época (VAN DIJK, 2012), apresenta-se a sistematização dos critérios mobilizados para levantamento dos documentos e sua posterior análise (BLACKMORE e LAUDER, 2005; MAGALHÃES, 2017; QUIVY e CAMPENHOUDT, 1995; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Por fim, no capítulo três propõe-se a análise dos documentos centrais a esta pesquisa. De acordo com Ivor Goodson (2019), a expectativa é a de que a análise do currículo permite testar o caráter da sociedade, ou seja, identificar significados ideológicos mais amplos e a capacidade de as instituições democráticas conciliarem as diferentes perspectivas em jogo. Para tanto, os PCNEM e BNCCEM são, respectivamente, contextualizados por meio de documentos oficiais e não-oficiais para melhor compreender como o discurso sobre tecnologias incidiu e foi refletido pelas arenas de debate sobre tal tema. Em seguida, também respectivamente, é realizado o escrutínio dos textos descritores das competências e habilidades presentes em tais documentos, evidenciando as relações com o discurso da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020; NLG, 1996; PINHEIRO, 2016; ROJO, 2017, 2020) e da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003, 2009, 2012, 2019; LIMA-LOPES, 2018).

Com tal sistematização, espera-se contribuir com trabalhos que procurem compreender os processos de implementação e adesão as práticas pedagógicas no ensino de língua materna, em suas relações com as mídias e tecnologias, de modo a favorecer a tomada de posição em favor da defesa da educação pública de qualidade e da autonomia docente.

Capítulo 1 – NEOCONSERVADORISMO E POLÍTICAS CURRICULARES: ARENAS DE DEBATE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Neste capítulo, busca-se introduzir a problemática das reformas do ensino médio a partir de três perspectivas: (i) das relações políticas na elaboração dos currículos e documentos oficiais no contexto do neoconservadorismo; (ii) dos discursos baseados na apologia à modernização; (iii) do status do ensino de língua e suas relações com os processos tecnológicos.

Para tanto, inicialmente, apresenta-se um panorama dos trinta anos de reformas curriculares em meio às políticas neoliberais (BALL, 1994; DARDOT e LAVAL, 2016; GOODSON, 2019; LAVAL, 2019;), permitindo-se estabelecer um panorama dos efeitos globais do neoconservadorismo no setor educacional. Com isso, é possível situar as informações e os argumentos que abordam diretamente as reformas educacionais e as políticas curriculares brasileiras (CÊPEDA, 2007; FREITAS, 2014; HERMIDA, 2012; LIBÂNEO, 2012; LOURENÇO, 2016; SAVIANI, 2020).

Por fim, apresenta-se o estado da arte sobre o ensino de língua materna e suas relações com mídias e tecnologias sob a perspectiva dos multiletramentos (KALANTZIS et al, 2020; NLG, 1996; PINHEIRO, 2016; ROJO, 2017, 2020) e da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003, 2012, 2019; LIMA-LOPES, 2018).

1 Trinta anos de políticas curriculares para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Brasil: legados, atores e tendências

Para que se possam analisar as tendências de trinta anos de políticas curriculares no Brasil, bem como o agenciamento de grupos sociais constitutivos desse debate, cabe situar a influência da ideologia neoliberal na configuração do setor educacional durante esse mesmo período. Tal descrição se faz compulsória para que se possam estabelecer relações entre os aspectos discursivos identificados na materialidade dos textos aqui analisados e os sentidos produzidos a partir dos investimentos ideológicos do neoliberalismo no setor político (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012). Acerca das relações entre discurso e ideologia,

Norman Fairclough (1992) defende a preocupação do analista de discurso com as práticas sociais em que os discursos são (re)produzidos, o que deve ocorrer pela combinação da *microanálise* (explicação precisa do modo como os participantes produzem e interpretam os textos) e da *macroanálise* (reconhecimento da natureza dos recursos dos membros da interação, bem como as ordens dos discursos). Para tanto, o autor recorre à teoria de *ideologia*, de Althusser, e de *hegemonia*, de Gramsci (ALTHUSSER, 1971; GRAMSCI, 1971).

Segundo Fairclough (1992), deve-se considerar a ideologia em três importantes asserções:

“Primeiro, (...) ela tem existência material nas práticas das instituições (...). Segundo, (...) a ideologia “interpela os sujeitos”, que conduz à aceção de que um dos mais significativos “efeitos ideológicos” (...) é a constituição dos sujeitos. Terceiro, (...) que os “aparelhos ideológicos de estado” (instituições tais como a educação ou a mídia) são locais e marcos delimitadores na luta de classe.” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 121-122).

Nesse sentido, para o autor, considerando-se que as ideologias surgem em sociedades marcadas por relações de poder e dominação, dado o caráter “aberto” de todos os tipos de discurso, nem todos são identificados com o mesmo grau de revestimento ideológico (FAIRCLOUGH, 199, p. 126-127). Uma das formas de se melhor apreender os sentidos dentro de uma formação ideológica se dá por meio da identificação dos agentes que atuam nos espaços de poder, cujo alinhamento é revelador dos interesses pautados por sua posição no discurso.

Quanto à prática de alinhamento de interesses, Norman Fairclough a compreende como alianças em busca de se estabelecer hegemonias (FAIRCLOUGH, 1992). Nesse sentido, para tornar possível a implementação de um determinado projeto político, o poder ideológico procura ser estabelecido de modo a autointitular-se como “senso comum”, articulando-se de modo a posicionar um discurso de controle social com a aparência do seu contrário, removendo-se marcas explícitas de autoridade e poder (FAIRCLOUGH, 2013, p. 30). Essa percepção permite compreender a importância de se apreender o contexto na análise do discurso político, assumindo-se que este sempre é feito no sentido de sua institucionalização - ou seja, as condições da situação de produção de um certo discurso estão estabelecidas no âmbito das instituições em que ele ocorre - seja em meios mais ou menos formais para tanto, como uma estrutura governamental ou um fórum na internet, por exemplo (FAIRCLOUGH, 2012, p. 18) e também no âmbito da interação entre os participantes da deliberação.

No caso das reformas educacionais no Brasil, a etapa do Ensino Médio acumula uma série de críticas em diferentes frentes da sociedade civil e do Estado. Segundo Moaci Alves Carneiro (2012), especialista em educação e antigo consultor eventual do Ministério da Educação (MEC)¹⁵, “o Ensino Médio brasileiro (...) passou a acumular fragilidades, deformações e disfunções. Isto porque hospedado em (...) uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida” (CARNEIRO, 2012, p. 23). Apesar de fragilidades estruturais, consequências de desigualdades sociais e outras questões ligadas à desvalorização do trabalho docente, o entendimento desse cenário no discurso público tem apontado para três pontos principais, como se vai demonstrar a seguir: indicadores sociais insuficientes, limitados recursos financeiros e persistente evasão escolar.

Como forma de embasar tal constatação, é comum recorrer-se aos principais indicadores sociais nacionais para o setor educacional: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶ e os indicadores de investimentos no setor da educação básica, anualmente disponibilizados pelo Censo da Educação Básica (CEB)¹⁷. Em âmbito internacional, recorre-se aos resultados dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)¹⁸. Para compreender os atores e as tendências de debates em torno das políticas curriculares do país e sua relação com as tecnologias, cabe explicitar alguns resultados de tais indicadores.

Atualizado anualmente, seguindo o formato consolidado no ano de 2007, o IDEB é um indicador sob responsabilidade no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que evidencia os exames padronizados e indica resultados das escolas em uma escala de 0 a 10 pontos. Para isso, multiplica-se as médias harmônicas dos resultados das avaliações dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁹, que contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, pelo índice de aprovação dessas escolas. Em sua publicação sobre

¹⁵ Criado em 1930 com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública durante o governo de Getúlio Vargas, essa pasta do Executivo passou a exercer funções estritamente ligadas à educação a partir de 1953, com a desvinculação da área da Saúde e a incorporação do setor da cultura, de onde veio a sigla do nome Ministério da Educação e Cultura (MEC). A sigla passou a ser utilizada para designar tal ministério mesmo após a desvinculação do setor cultural, ocorrida em 1985, com a criação do Ministério da Cultura. Posteriormente, vale destacar, o Ministério da Cultura foi dissolvido em 2018 pela gestão presidencial de Jair Bolsonaro (2018-2022). Desde então, apesar da reorganização, reconhece-se o Ministério da Educação pela sigla MEC. (BRASIL, Ministério da Educação, disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conaacs-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em 21/10/2021).

¹⁶ Apresentação e dados disponíveis no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

¹⁷ Apresentação e dados disponíveis no site: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>

¹⁸ Apresentação e dados disponíveis no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

¹⁹ A partir de 2019, todos os exames de desempenho da educação básica, como a Prova Brasil, foram unificados nessa avaliação.

os resultados do ano de 2019, o IDEB mostra deslocamentos positivos em diferentes estados e regiões brasileiras no sentido do cumprimento de metas estabelecidas para a educação básica em todas as etapas, mas a do Ensino Médio²⁰ apresenta os piores resultados²¹.

Essa etapa da educação básica apresentou o menor crescimento da nota média no IDEB entre 2007 e 2017, apresentando variação média de 0,5 pontos (a variação da nota dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 0,31 e a dos anos finais foi de 0,2 nesse mesmo período) no período indicado (Inep, 2020). Mesmo após a implementação de reformas e políticas educacionais para a reorganização do ensino médio, os resultados mostram reação ainda tímida: entre os anos de 2017 e 2019, período consecutivo à Reforma do Ensino Médio, o IDEB nacional dessa etapa avançou 0,4 pontos, tendo como principais protagonistas os estados Espírito Santo (4,8, com meta de 5,3) e Goiás (4,8, com meta de 4,8), sendo este o único a atingir a meta estabelecida, como se vê na Tabela 2:

Tabela 2. Resultados IDEB 2019 por unidade federativa.

²⁰ Com relação a essa etapa da educação básica, cabem dois importantes destaques: até a edição do IDEB de 2015, a avaliação era realizada por amostragem de escolas, passando à universalização no ano seguinte; até a edição de 2019, as escolas técnicas e profissionalizantes não integram a avaliação e os indicadores.

²¹ O Movimento Todos pela Educação, uma organização da sociedade civil com forte apoio por parte do empresariado brasileiro, formulou uma nota técnica, apresentada em 2007, com propostas de parametrização dos resultados para que fosse possível compreender qualitativamente os dados numéricos. Desde então, tais parâmetros têm sido considerados para fins de interpretação dos resultados e divulgação das sínteses dos indicadores. (TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/IDEB/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em 16/07/2021).

IDEB – ENSINO MÉDIO – TOTAL

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IDEB – TOTAL										
	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	INDICADOR DE RENDIMENTO 2019 (P)	NOTA MÉDIA PADRONIZADA (N) 2019	IDEB 2019	META IDEB
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	0,87	4,79	4,2	5,0
Norte	2,9	2,9	3,3	3,2	3,1	3,3	3,3	0,85	4,24	3,6	4,5
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,2	3,7	3,7	3,6	3,6	4,0	0,89	4,77	4,3	4,8
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,5	3,5	3,4	3,4	3,6	3,8	0,86	4,56	3,9	4,8
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	2,4	2,9	3,3	3,5	3,2	3,7	3,5	0,87	4,10	3,6	4,0
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,5	3,4	3,6	3,4	3,6	3,5	0,88	4,43	3,9	5,1
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	0,82	4,16	3,4	4,4
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	2,9	2,8	3,1	3,1	3,0	3,3	3,2	0,82	4,17	3,4	4,5
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,2	3,4	3,6	3,3	3,4	3,8	0,90	4,46	4,0	4,7
Nordeste	3,0	3,1	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,49	3,9	4,6
Maranhão ⁽²⁾	2,7	3,0	3,2	3,1	3,0	3,3	3,5	0,92	4,14	3,8	4,3
Piauí ⁽²⁾	2,9	2,9	3,0	3,2	3,3	3,4	3,6	0,88	4,60	4,0	4,5
Ceará ⁽²⁾	3,3	3,4	3,6	3,7	3,6	3,7	4,1	0,95	4,65	4,4	4,9
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,9	2,9	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	0,81	4,35	3,5	4,5
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,2	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,68	4,0	4,6
Pernambuco ⁽²⁾	3,0	3,0	3,3	3,4	3,8	4,0	4,1	0,93	4,87	4,5	4,6
Alagoas ⁽²⁾	3,0	2,9	3,1	2,9	3,0	3,1	3,5	0,87	4,41	3,9	4,6
Sergipe ⁽²⁾	3,3	2,9	3,2	3,2	3,2	3,2	3,7	0,82	4,59	3,7	4,9
Bahia ⁽²⁾	2,9	3,0	3,3	3,2	3,0	3,1	3,0	0,80	4,31	3,5	4,5
Sudeste	3,6	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9	4,0	0,89	4,96	4,4	5,2
Minas Gerais ⁽²⁾	3,8	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,9	0,85	4,98	4,2	5,3
Espírito Santo ⁽²⁾	3,8	3,6	3,8	3,6	3,8	4,0	4,4	0,91	5,27	4,8	5,3
Rio de Janeiro ⁽²⁾	3,3	3,2	3,3	3,7	4,0	4,0	3,9	0,84	4,84	4,1	4,9
São Paulo ⁽²⁾	3,6	3,9	3,9	4,1	4,1	4,2	4,2	0,94	4,97	4,6	5,2
Sul	3,7	3,9	4,1	4,0	3,9	3,8	3,9	0,86	5,11	4,4	5,3
Paraná ⁽²⁾	3,6	4,0	4,2	4,0	3,8	3,9	4,0	0,91	5,16	4,7	5,2
Santa Catarina ⁽²⁾	3,8	4,0	4,1	4,3	4,0	3,8	4,1	0,83	5,01	4,2	5,4
R. G. do Sul ⁽²⁾	3,7	3,7	3,9	3,7	3,9	3,6	3,7	0,82	5,12	4,2	5,3
Centro-Oeste	3,3	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	4,0	0,88	5,01	4,4	4,9
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,3	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7	3,8	0,86	4,96	4,2	4,8
Mato Grosso ⁽²⁾	3,1	3,2	3,2	3,3	3,0	3,2	3,5	0,79	4,57	3,6	4,7
Goiás ⁽²⁾	3,2	3,1	3,4	3,8	4,0	3,9	4,3	0,93	5,14	4,8	4,8
Distrito Federal ⁽²⁾	3,6	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,1	0,87	5,23	4,5	5,2

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar e Saeb.

Notas: (1) Médias do Saeb 2009 e do Ideb 2009 calculadas sem as escolas privadas.

(2) Médias do Saeb 2011 e do Ideb 2011 calculadas sem as escolas federais.

Fonte: INEP. Resumo Técnico IDEB 2019.²²

²² INEP. Resumo Técnico IDEB 2019. Inep. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf>. Acesso em 16/07/2021.

Dentre outras evidências de tal precário desenvolvimento sistêmico, destaca-se o histórico de limitado financiamento público desse nível de escolarização. De acordo com os indicadores financeiros do Censo da Educação Básica (CEB), historicamente, o percentual de investimento público direto em educação por estudante em relação ao PIB priorizou a etapa do Ensino Superior, que, mesmo contemplando a menor população estudantil, concentrava cerca de 20% de todo o investimento, levando as outras etapas a distribuírem entre si, de forma equitativa, o percentual restante (INEP, 2019).

Tal cenário começou a ser revertido a partir da geração de fundos de investimento em educação básica, instituídos em caráter de obrigatoriedade com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. No ano de 2017, o percentual de investimento direto na etapa do Ensino Médio foi o maior da Educação Básica, correspondendo a 23,7% (Fonte: Inep/MEC).

Ademais, destaca-se os altos índices de evasão escolar, que se articulam a outros indícios do funcionamento truncado do ensino médio, como o desengajamento dos estudantes. De acordo com os resultados do PNAD Contínua 2019, embora a evasão escolar no Ensino Médio esteja em queda histórica, “71,4% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando o ensino médio ou o haviam concluído, 2,1 p.p. a mais do que em 2018, mas com uma diferença de 13,6 p.p. em relação à meta”, a qual fora estabelecida pelo Plano Nacional de Educação até 2024 (IBGE, 2020, s.p.). Tais indicadores e suas respectivas interpretações merecerão revisões sistemáticas após o período da pandemia de COVID-19 no Brasil, pois se observou a deterioração das condições de financiamento público em sentido geral, o que torna importantes alguns comentários a esse respeito na sua relação com mídias e tecnologias, como será apresentado no item 3 deste capítulo.

Apesar de identificados alguns deslocamentos positivos a partir de 2015, como descrito acima, a percepção geral sobre o Ensino Médio foi cultivada em torno de ideias de inadequação e defasagem. Em uma entrevista à Revista Época para comentar as previsões de mudança nessa etapa da educação básica, Maria Helena Guimarães, ex-secretária executiva do Ministério da Educação, afirmou que os alunos de escolas públicas e privadas “acham o currículo chato, cansativo e desmotivador”, o que se deve ao fato de praticarmos um “ensino médio jabuticaba” (MORRONE, 2016), ou seja, na contramão das tendências mundiais de flexibilização da grade curricular e diversificação das habilidades desenvolvidas.

Porém, como apresentado na introdução, a perspectiva inicial desta pesquisa parte da observação de outros fatores que influenciam no desenho de tal cenário, os quais estariam mais relacionados ao percurso de neoliberalização do setor educacional no país, tais como a precarização do trabalho docente e as desigualdades socioeconômicas e regionais. No escopo desta pesquisa, o campo das propostas para a educação de adolescentes, a necessidade de reformas educacionais ganhou o centro dos debates entre *agentes internos e externos*, numa tensão entre os interesses locais e globais. Antes de prosseguir para o reconhecimento das ações empreendidas por tais agentes, cabe delimitar como serão compreendidos neste trabalho. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2014), tais agentes podem ser designados como “reformadores educacionais”, por tratar-se de uma articulação entre mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores aliados nas políticas reformistas (FREITAS, 2014, p. 1088)²³.

Em geral, os reformadores no setor da educação são fortalecidos pelas organizações multilaterais ligadas à educação, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, de maneira correspondente ao que interessa a esta pesquisa, Freitas sustenta a observação de que tais reformadores se apropriaram da necessidade de melhorias no setor da educação para tomá-la como um nicho de atuação do poder econômico em suas dimensões simbólicas, políticas e comerciais (FREITAS, 2014).

Assim sendo, compreende-se como “agentes internos” os atores sociais que atuam diretamente no planejamento e aplicação das políticas curriculares nacionais, seja no âmbito governamental - como as Secretarias de Educação, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação -, seja em âmbito não governamental, ligado à implementação das práticas educacionais, tais como: as organizações sindicais que representam os docentes como entidade de classe; os institutos de pesquisa e as universidades; as associações e os observatórios criados para monitoramento e avaliação dos debates em torno do tema na sociedade civil; e a imprensa local.

É sabido que, no contexto de globalização das políticas econômicas, as decisões em países em desenvolvimento, incluindo-se o Brasil e outros membros da Organização para Cooperação em Desenvolvimento Econômico (OCDE), são norteadas por parâmetros

²³ Neste trabalho, será adotada a terminologia de Organismos Internacionais (OI) para designar tais agentes “externos”. Trata-se, assim, daqueles que, direta ou indiretamente, associam-se às políticas de um determinado país para seu direcionamento em relação aos anseios e tendências globais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU), do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para Cooperação em Desenvolvimento Econômico (OCDE).

definidos por agentes externos, como o próprio Banco Mundial. De acordo com Freitas (2014), cabe ajustar o olhar desses agentes sobre a questão da qualidade do ensino para assegurar a justa compreensão dos termos do debate.

O modelo de escola idealizado por tais setores emergiu na década de 90, conhecido como escola de “pedagogia tecnicista”, que se resumia em aumento de investimentos em gestão, tecnologia, avaliação externa (em testes padronizados e aplicados em massa) e responsabilização docente. Esse movimento, como se vê, atua em nome de maior controle ideológico e exploração econômica do setor educacional, manifestando-se em nome da defesa da igualdade de oportunidades e da garantia da democratização do direito à educação (SAVIANI, 2020, p. 18).

Nesse modelo, a defesa da melhora do setor vem acompanhada da reivindicação do “direito de aprender”, que passa a ser reduzido ao básico em termos de aprendizagem e ao que se pode padronizar em termos do currículo centralizado estabelecido por meio de reformas curriculares. Assim, estabelece-se a busca por igualdade de oportunidades, mas não necessariamente de resultados: investe-se em aparatos tecnológicos e administrativos para otimizar o funcionamento da gestão escolar, mas compreende-se pouca centralidade aos debates em torno do combate às desigualdades e exclusões sociais que são as reais causas do baixo ou médio desempenho dos estudantes em geral (FREITAS, 2014, p. 1090).

Nesse sentido, há de se destacar que a necessidade da atualização do Ensino Médio foi pautada em um debate profícuo ao longo dos últimos trinta anos no Brasil para além desse movimento norteado pelo Banco Mundial, (LEHER, 2015; LIBÂNEO, 2012; RIBEIRO, 2019; RODRIGUES, 2019). Isso se deve à compreensão, amplamente mapeada pelos estudos em educação, de que uma escola mais próxima da realidade de seus estudantes é também vulnerável a problemas de maior importância, como os já mencionados impasses da baixa aprendizagem e da evasão. Nesse contexto, a questão curricular se torna central, uma vez considerada a chave para maior coerência entre as práticas escolares e vida em sociedade em profunda transformação:

Escolas, em qualquer lugar do mundo, estão enfrentando atualmente desafios maiores do que nunca, tendo em vista a diversidade das salas de aula, as mudanças tecnológicas e sociais mais amplas, as crises de recursos para a educação. (...) Novos tipos de ambiente escolar e de designs de aprendizagem de leitura e escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de aprendizes, estão emergindo. Os currículos desses novos ambientes escolares encorajam estudantes a se tornarem sujeitos ativos e intencionalmente engajados em seus processos de aprendizagem. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26-27)

De acordo com o pesquisador britânico sobre currículo e educação Ivor Goodson (GOODSON, 2019), tal relação entre o currículo adotado nos sistemas de ensino em determinado contexto histórico e os interesses específicos do projeto neoliberal conservador é, na verdade, a dinâmica dos currículos adotados ao longo da história do Ocidente, ou seja, a história recente das transformações curriculares nos países ocidentais é explicada pela demanda por transformações imposta pelo projeto neoliberal conservador.

Em seus estudos sobre currículo em diferentes países ocidentais, o autor afirma que esse processo vem se pautando pela lógica neoliberal, ao menos, desde a década de 1960, o que, em um contexto globalizado, faz com que as tendências sejam organizadas em escala mundial: “As reformas curriculares tendem a acompanhar “movimentos mundiais”, os quais são influenciados pelas elites econômicas e políticas. Porém, ao serem replicados, encontrarão diferentes realidades locais em seus sistemas internos.” (GOODSON, 2019, p. 32)

Em especial, o Ensino Médio tornou-se a etapa da educação básica mais visada para a implementação da política reformista neoliberal, como materialização das políticas reformistas, há dois importantes documentos que são considerados marcos históricos das políticas curriculares brasileiras: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicadas em 2000, e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM), homologada em 2018.

Nesse sentido, cabe estabelecer considerações mais específicas sobre o modo como as políticas curriculares dialogam com as influências do contexto social mais amplo em que se inserem, bem como as tendências em políticas curriculares no Brasil das últimas décadas.

2 As tendências mundiais em políticas curriculares

Para uma análise crítica sobre as políticas curriculares vigentes, é preciso traçar perspectivas acerca de seu funcionamento em meio à conjuntura político-social em que se inserem. No caso brasileiro, como defendido neste capítulo, pode-se afirmar que as ações para implementação das diretrizes, orientações e bases curriculares em âmbito nacional têm ocorrido sob forte influência do modelo neoliberal e neoconservador. Partindo-se desse princípio, faz-se necessário situar esse período histórico em termos das orientações político-ideológicas no Brasil e no mundo. Tendo-se em vista o contexto histórico em que se situa esta pesquisa, cabe destacar a intensificação de tal processo a partir de 2016: nesse período, após o

impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff (PT), a direção assumida pelo governo interino de Michel Temer (MDB) ditou celeridade às aprovações das reformas educacionais.

Macedo (2002), tendo como base a argumentação apresentada por Stephen Ball (1997), afirma que os documentos curriculares são produtos complexos de uma deliberação social ampla, mas, ao mesmo tempo, também resultam do esforço, por parte de seus elaboradores, de “controlar os significados dos documentos, de modo a facilitar a viabilização de determinadas finalidades sociopolíticas e dificultar outras” (MACEDO, 2002, p. 138). Assim sendo, argumenta a autora que a “análise de documentos curriculares precisa, portanto, buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ação” (MACEDO, 2002, p. 138).

Com base na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1984), Stephen Ball (1994) afirma que o neoconservadorismo é um movimento que se vê como detentor do papel de, por um lado, mobilizar um passado que possa ser aceito com ampla aprovação e, por outro lado, rejeitar e neutralizar outros passados capazes de gerar criticismo e rejeição ao presente. Essa estratégia, nas palavras de Ball, ganha recurso por meio do método do “isolamento” e da “despluralização”, separando a ordem das coisas, os sujeitos e suas vozes, transformando o “cultural em natural, o contingencial em necessário, o passado no presente e o presente no futuro” (BALL, 1994, p. 7). Tal movimento torna-se chave para implementação dos projetos neoconservadores na medida em que estes têm como propósito a liberalização e mercadorização das atividades econômicas e da vida social, o que, nesse sentido, passa pelo desmantelamento de tradições e conceitos fundamentais – seja no campo da economia, seja da cultura –, tornando, assim, fundamental a ressignificação de narrativas sobre o passado para tornar possível atuar sobre o presente de modo a viabilizar os desmanches.

Tal mecânica é a essência do modelo neoliberal, de acordo com Pierre Dardot e Christian Laval em seu ensaio *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016, p. 33). Esse modelo tem como maior objetivo em seu projeto econômico, político e social neoliberal – em franca ascensão desde a década de 1940, tendo como marco a profusão das ideias do economista estadunidense John Maynard Keynes (1883-1946) e a reação a esse projeto econômico-social, ganhando notoriedade a entre as décadas de 60 e 80 nos EUA – refundar o liberalismo econômico ao revisar o *laissez-faire* e as políticas de bem-estar social.

Nessa perspectiva defendida pelos autores, o funcionamento do Estado neoliberal e a infiltração de seu modo de vida no corpo social não ocorrem com a mera repetição da história - como prevê a ortodoxia histórico-materialista -, mas sim a sobressaltos e, além disso, com a consciência ativa de seus participantes que aderem e promovem energicamente o seu

funcionamento. Segundo os autores, o modelo neoliberalista é uma resposta à “crise de governamentalidade” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.26), na medida em que são sistematizados, de forma inédita, mecanismos de controle populacional e de orientação de suas condutas para estabelecer o regime de competitividade em todas as partes da vida (2016, p. 27).

Ainda de acordo com os Dardot e Laval (2016), a análise da conjuntura global desse modelo neoliberal necessita de uma mudança de perspectiva para que se possa, efetivamente, compreender as condições que levam à sua longevidade. Para tanto, propõem que se busque analisar não apenas os aspectos negativos desse modelo e as perdas que dele decorrem, mas, principalmente, o que nele se produz:

(...) com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’. (...) Devemos entender, por isso, que essa é a razão ‘global’ (...): é ‘mundial’ no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma ‘razão-mundo’. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16)

Tal perspectiva tem respaldo na lógica de funcionamento das sociedades neoliberais, a qual, no mesmo sentido defendido por Ball (1994) e citado anteriormente, opera com a fragmentação do campo social em microcosmos, alinhado ao emprego de diferentes estratégias quanto às relações de força e as fases históricas. Uma das mais proeminentes formas para tanto reside na remodelagem da sociedade sob os moldes empresariais, operada por meio da homogeneização do discurso do homem (um “neossujeito”) em torno da figura da empresa, cujos desejos são direcionados para os valores produtivistas e colaboracionistas em resposta à naturalização do discurso neoliberal contingente e ao “medo social” permanente (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329). No que compete à governamentalidade, a análise dessa esfera social requer a observação sincrônica e transversal dos “modos de poder”, atentando-se a estratégias gerais e particulares de atuação do Estado neoliberal para execução dos processos de “desdemocratização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19-20).

Acerca dessa questão, de acordo com Norman Fairclough, no contexto em que se estabelecem ideologias hegemônicas, reconhece-se a formação de sujeitos que, segundo o autor, estruturam-se por ideologias implícitas e compartilham uma “visão de senso comum”, no qual há a naturalização e automatização das ideologias (FAIRCLOUGH, 1992, p. 128). Tal

concepção é importante, segundo o autor, para que se possa estar atento e ser sensível à mudança discursiva decorrente das mudanças sociais e pouco perceptíveis à visão dos sujeitos em geral. De acordo com o autor:

A mudança envolve formas de transgressão (...) ou a sua exploração em situações que geralmente as proibem. (...) A mudança deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes - mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas mais tipicamente escritas e mais tipicamente faladas e assim por diante. (...) À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece (...), perde o efeito de “colcha de retalhos”, passando a ser considerado “inteiro”. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 133-134)

De acordo com o historiador Carlo Ginzburg (1989), também é possível compreender tal dificuldade ao se considerar a natureza da investigação em ciências humanas, pois é esta uma área que se baseia em um modelo epistemológico diferente das outras ciências: o método indiciário. Sob essa perspectiva, a realidade é compreendida como apresentada sempre de forma opaca, frente à qual se assume haver “zonas privilegiadas (sinais, indícios) que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177).

O trabalho de compreensão de tal opacidade requer a adoção de uma atitude de rigor flexível do pesquisador em relação ao seu objeto de análise, o que significa desprender-se de regras pré-existentes para ampliação de sua sensibilidade e sua intuição em relação aos indícios, afinal, é preciso um método de pesquisa interpretativo que esteja “centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149). De acordo com o autor, tal método pode “dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro” (GINZBURG, 1989, p. 177):

“(...) a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177)

Para tanto, é papel do analista do discurso a percepção desses processos longitudinalmente, bem como sua descrição e análise. Assim, no âmbito específico das práticas e políticas curriculares, cabe destacar que as instituições escolares sempre se adaptaram aos valores promovidos pelas narrativas hegemônicas de seu tempo.

De acordo com Ivor Goodson (GOODSON, 2019), pode-se demonstrar isso ao se observar o surgimento dos planos nacionais de educação em países calvinistas nos séculos

XVI e XVII, nos quais se estabeleceu um sistema de educação “bipartido” que mesclava princípios religiosos ao domínio de recursos materiais para arcar com os custos dos estudos: para os eleitos (dotados de meios para pagar), ofereciam-se estudos avançados; ao excedente (principalmente, os camponeses), reservava-se “um currículo mais conservador” (GOODSON, 2019, p. 49).

Outros acontecimentos apontam para essa tendência, como o surgimento do ideal de universalização do ensino no século XIX, o qual teve como força propulsora o aburguesamento de parte da sociedade europeia. Nesse período, passou-se a vincular a escolarização a possibilidades reais de mobilidade social e ocupação profissional (GOODSON, 2019, p.51), passando ao papel do Estado a obrigação de oferecer condições a seus cidadãos para tanto. Esse acontecimento, se observado mais detalhadamente, permite notar que as mesmas contingências que levaram ao surgimento dos ideais da educação pública universal também serviram aos propósitos de diferenciação social, revelando as contradições que marcaram as tendências de sua época.

Considerando-se essas informações, é fato que uma análise histórica dos modelos e currículos educacionais encontrará relações entre os valores hegemônicos e as práticas escolares. Seguindo-se tal linha, poder-se-ia afirmar, desavisadamente, que a implementação de novas políticas curriculares corresponderia à sua inevitável atualização, acompanhando-se, portanto, as “tendências” político-sociais conjunturais.

Em outras palavras, a análise crítica do discurso político também passa pela atenção à sua construção retórica. O reconhecimento dessa retórica permite aproximação com o conceito de retórica holista, apresentado pelo antropólogo Joel Candau (2016), um importante instrumento de consolidação do capital hegemônico. Segundo o autor, “retóricas holistas” são:

“(…) termos, expressões, figuras que visam designar conjuntos supostamente estáveis, duráveis e homogêneos, conjuntos que são conceituados como (...) a simples soma das partes e tidos como agregadores de elementos considerados, por natureza ou convenção, isomorfos.” (CANDAU, 2016, p. 29).

No contexto de sua obra, Candau emite um alerta sobre os riscos de inconsistências científicas no hábito de investigação centrada em observações individuais. De fato, nas pesquisas em ciências humanas, tem-se tornado comum a mera ampliação de tais observações como experiências coletivas, recorrendo-se a generalizações indevidas e distorções do real, o que justifica certa cautela ao se produzir afirmações.

Embora o autor reconheça que certa generalização seja necessária para se conceber tais experiências individuais como indícios de acontecimentos da realidade

(CANDAU, 2016), não serviriam para constituir uma modulação precisa da identidade cultural em um determinado contexto ou, mais especificamente, de uma “memória coletiva”. Esse alerta é considerado importante neste trabalho, o qual se debruça sobre uma metodologia indiciária - literalmente, “juntando os cacos” de uma ideologia já enevoada pelos rótulos do consenso e da necessidade.

De acordo com o pesquisador brasileiro Demétrio Saviani (2020), o Brasil tem seguido algumas políticas-modelo em países veteranos no projeto neoliberal, como se pode observar no excerto identificado no site de apresentação da BNCC:

A construção da BNCC segue uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a Educação, sempre em busca de mais qualidade com equidade. Entre eles: Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Cuba, Chile, Portugal, Coreia do Sul. Foram usados diferentes estilos e métodos de elaboração e implantação, com claros ensinamentos que podem ser úteis ao Brasil, tais como: a forma com que a sociedade e seus diversos setores foram envolvidos; a definição dos atores que lideraram e daqueles que integraram o processo de construção dos documentos; as metas e prazos estabelecidos; a forma como a implementação foi realizada, monitorada, acompanhada e ajustada. (BRASIL, s.a.)²⁴

Tal enquadramento leva à necessidade de se analisar os reais paradigmas em que são estabelecidas tais tendências. Como visto, um dos modelos para as políticas brasileiras é o pacote de medidas implementadas no Reino Unido. De acordo com Stephen Ball (1994), em sua análise sobre as reformas curriculares para a aprovação do Currículo Nacional em território britânico, o percurso de consolidação desse currículo nacional pode ser organizado em dois marcos (BALL, 1994, p. 5):

- Marco 1 - National Curriculum (fim da década de 80): orientações fortemente influenciadas pelo pós-fordismo, que buscavam um “nacionalismo progressista”.
- Marco 2 - National Curriculum (a partir da década de 90): normas e prescrições orientadas pelo desejo de “restauração cultural” do reacionarismo neoconservador, unindo educação, família e Estado a um passado idealizado.

Segundo o autor, no primeiro momento (Marco 1), já bastante calcado em bases conservadoras, as discussões sobre as políticas curriculares encontraram espaço na ânsia por um “compromisso social” e serviram para apontar, de forma dramática, as contradições inerentes entre as políticas econômicas e as educacionais, instaurando-se um período que ele

²⁴ BRASIL, s.a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acessado em 28/07/2021.

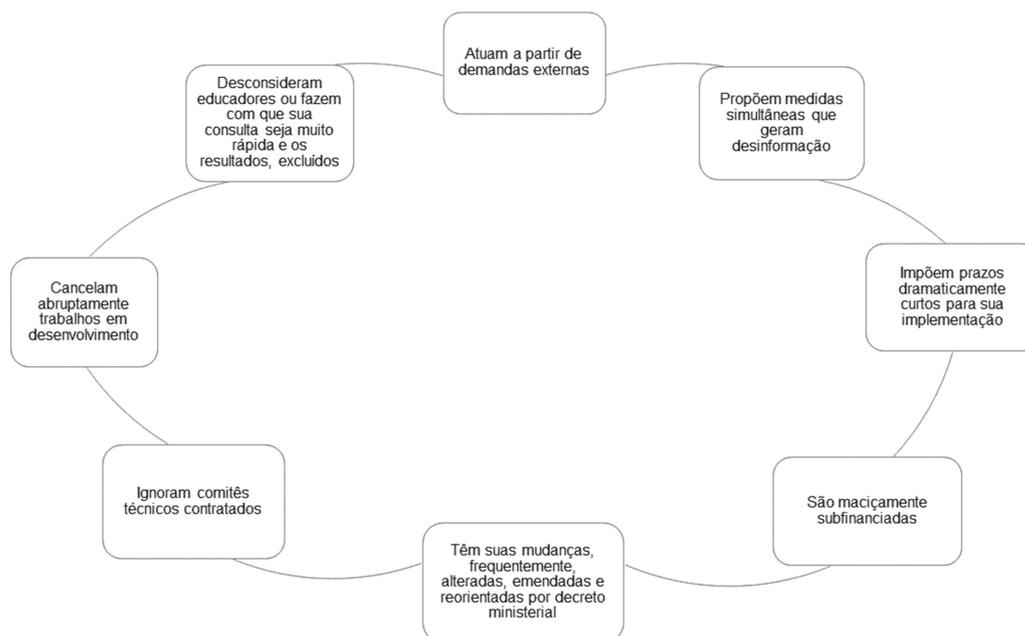
considera como uma “janela progressista” (BALL, 1994, p. 5). Já no segundo momento (Marco 2), pode-se dizer quase o oposto em relação ao seu antecedente, pois o currículo se tornou terreno central da guerra cultural: diversidade étnica e cultural são invisibilizadas na recomposição do ensino de língua inglesa e estabeleceu-se um currículo que passou a ser conhecido como “autoritário” (BALL, 1994, p. 6-7).

Esse segundo período, destaca o autor, coaduna-se ao contexto histórico do país e dos EUA em que o modelo político conhecido como reaganismo favorece a entrada dos interesses corporativos e mercadológicos em formar mão de obra interna e expandir formas de negócios. Tal modelo, cuja identificação leva o nome do ex-presidente estadunidense Ronald Reagan (1911-2004), pauta-se pela diminuição do papel do Estado na organização político-econômico-social. Essa movimentação, afirma Ball, revela muito mais uma crise moral do que um estado terminal do sistema educacional, como muito se buscou sustentar na argumentação oficial em defesa das reformas (BALL, 1994, p. 7).

Nesse contexto, o que se viu foi uma forte iniciativa em se transmitir “a coragem do passado”, remover barreiras no senso de coletividade e consumo e, contraditoriamente, unificar o currículo para facilitar a descentralização das unidades escolares em âmbito local. No âmbito das aparências, destaca o autor, o discurso oficial prometia a concessão de mais poderes aos pais e familiares ao flexibilizar os caminhos para a formação de seus filhos nas escolas, mas, na prática, colocaram alguns em desvantagem em relação a outros, reproduzindo linhas clássicas de educação e divisão do trabalho (BALL, 1994, p. 10). Resume-se, assim, o *modus operandi* de um Estado Conservador²⁵ contemporâneo no processo de elaboração das políticas educacionais, que pode ser observado na Figura 1:

²⁵ De acordo com CEPÊDA (2018), sobre o conservadorismo contemporâneo, existe um “reposicionamento do campo conservador como resposta à evolução da igualdade - civil, política e social - e redução de assimetrias historicamente conquistadas ao longo de dois séculos. Temos aqui tanto o pressuposto da alteridade das fronteiras, definidas pelo princípio da recusa, quanto a percepção de resignificação contínua dos campos ideológicos que se movimentam em torno do eixo da igualdade/inclusão: se a esquerda avança incluindo, a direita organiza-se recusando.” (CEPÊDA, 2018, p. 48).

Figura 1. O modus operandi do Estado Conservador nas políticas educacionais.



Fonte: Adaptado de BALL (1994, p. 11)

Outro modelo de políticas curriculares educacionais adotado no Brasil é o estadunidense, encampado pelo Departamento de Educação desde a gestão de George W. Bush (1989-1993) e tendo sido afetado por decisões favoráveis a esse projeto até o governo de Barack Obama (2009-2017). De maneira bastante análoga ao processo em solo britânico descrito, as reformas educacionais estadunidenses foram pautadas em centralização e unificação curricular, investimentos em tecnologias, avaliação em massa e aumento da responsabilização docente²⁶ (RAVITCH, 2014). Diane Ravitch, analista de políticas públicas educacionais e ex-secretária de educação durante os Governos Clinton e Bush, atuou na estruturação e promoção das medidas reformistas defendendo-as em nome da modernização do sistema. Anos depois, em seu livro *The life and death of the great american school system* (RAVITCH, 2014), ao atentar-se para a superfície do discurso proferido em defesa das reformas, a autora reconhece ter se equivocado:

²⁶ A partir da argumentação sustentada por TARDIF e LESSARD (2009) sobre o tipo de trabalho “codificado” atribuído ao professor no contexto da introdução das tecnologias digitais nas escolas, pode-se afirmar que a responsabilização docente é um processo no qual se identifica a personalização dos problemas de ensino e dos resultados insuficientes deles decorrentes, validado por meio de indicadores gerados por diferentes tipos de sistemas operacionais e testes para aferição dos resultados. De acordo com os autores, com a introdução de novas tecnologias da comunicação na escola, “o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos.” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 25).

(...) um movimento poderoso, bem fomentado e organizado está em busca de privatizar números significativos de escolas públicas e destruir a profissão docente. Esse movimento não é uma conspiração, mas sim opera à luz do dia. Porém, suas metas são mascaradas por uma retórica enganosa. O movimento autointitula-se “reformista”, mas sua verdadeira meta é a privatização. (RAVITCH, 2016, p. xviii).²⁷

Partindo-se de constatação similar, após pesquisas envolvendo diferentes países europeus e a comparação entre os processos de reformas educacionais e curriculares nos EUA e Reino Unido, Ivor Goodson (2019) propôs modelos de sistematização dos percursos dessas reformas ao longo das últimas décadas (entre 1960-1970, em que se consolidou o modelo neoliberal no plano internacional, e após a década de 90). Com esses modelos, pode-se observar uma mudança na atuação dos atores sociais implicados pelas medidas de reforma, o que veio acompanhado também de uma mudança nas estratégias para sua aprovação.

De acordo com o autor, após a década de 1960, nos Estados Unidos e no Reino Unido (identificados pelo autor como países do Ocidente), é possível verificar percursos similares de evolução das etapas de discussão e implementação das reformas curriculares. O autor inicia pelo modelo de mudança predominante entre as décadas de 1960 e 1970, período em que os docentes eram vistos como profissionais que detinham autonomia e prestígio, e verifica um padrão em quatro etapas, resumidas na Figura 2.

Figura 2. Modelo de evolução das mudanças curriculares entre os anos de 1960 e 1970 em países ocidentais.



Fonte: Adaptado de GOODSON (2019, p. 32).

De acordo com esse modelo, pode-se observar que o ponto de partida das mudanças no currículo se estabelecia no “saber da ação” docente (CHARTIER, 2007), lugar em que a decisão por uma reorientação metodológica partilha íntima relação com a prática pedagógica (invenção). A partir do reconhecimento do potencial de melhora prometido pelas

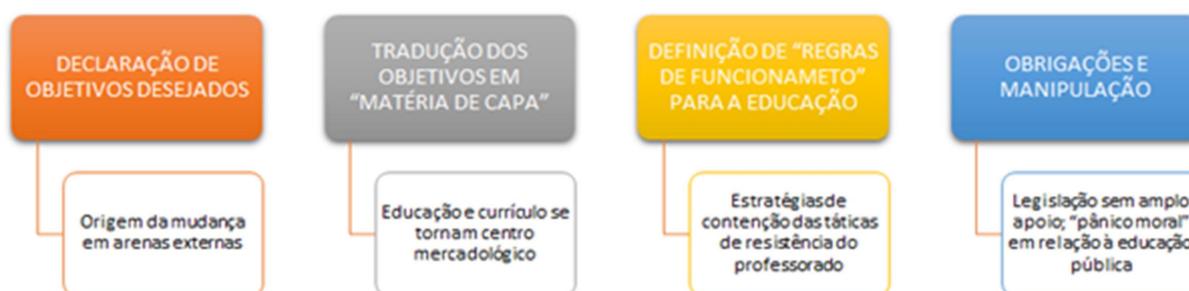
²⁷ No original: “(...) a powerful, well-funded, well-organized movement is seeking to privatize significant numbers of public schools and destroy the teaching profession. This movement is not a conspiracy; it operates in the open. But its goals are masked by deceptive rhetoric. Its calls itself a “reform” movement, but its true goal is privatization.” (Ravitch, 2016, p. xviii)

inovações, estas passam a ganhar adesão na comunidade escolar e no setor educacional (promoção). Em seguida, representantes do setor público, em diálogo com o educacional, contribuem para um discurso em defesa da mudança e criação de bases legais para tanto (legislação). Ao final, identifica-se apoio automático às novas práticas e sua consequente legitimação pela comunidade escolar (mitologização).

Alguns anos à frente, após a década de 90, Goodson afirma que um novo regime de mudanças se estabeleceu, no qual “a transformação é gerada externamente e, apenas depois, é negociada internamente” (GOODSON, 2019, p. 36). Nesse período, de acordo com o autor, não mais especialistas e profissionais de educação passaram a pautar as decisões da área, mas autoridades no meio econômico direta ou indiretamente ligadas ao setor educacional (GOODSON, 2019, p. 40). O autor destaca, ainda, o negacionismo científico como um forte componente que integra as motivações para a normalização desse movimento, o qual é necessário para destituir-se do centro de proposição de mudanças educacionais justamente os especialistas nessa área (GOODSON, 2019, p. 39-40). Exemplo disso está no Reino Unido, que, com frequência, passou a buscar as opiniões dos “consultores em educação” da Aurora Academies Trust, um “instituto que administrava 4 escolas” (GOODSON, 2019, p. 41).

Nesse período, em que currículos passaram a ser definidos em ambientes corporativos, tem-se um funcionamento que estimula a competitividade entre as escolas e a instrumentalização da educação para o desenvolvimento econômico, praticamente eximindo a responsabilidade das instituições públicas de organização da educação em pautar esses debates no ambiente escolar e junto aos docentes, conforme se vê na Figura 3:

Figura 3. Modelo de evolução das mudanças curriculares após a década de 90 em países “ocidentais”.



Fonte: Adaptado de Goodson (2019, p. 42).

Nesse segundo modelo, o autor observa, inicialmente, uma alteração no ponto de partida das mudanças curriculares, que não mais se vinculam ao saber da ação docente, mas a

objetivos desenhados em outras esferas não intimamente ligadas aos interesses das práticas pedagógicas (“declaração de objetivos desejados”). Para assegurar-se o apoio a tais propostas, são mobilizados recursos para sua ampla difusão em veículos de comunicação e em meios digitais (“matéria de capa”), o que também favorece a comercialização de conteúdos e produtos educacionais - a instauração de um clima de tendências.

Ainda no mesmo modelo, segundo o autor (GOODSON, 2019, p. 42), o passo seguinte é o constrangimento do fazer pedagógico com regras para a contenção da variabilidade de táticas de resistência às mudanças no âmbito da ação docente (“regras para o funcionamento da educação”), o que coloca boa parte do professorado em um lugar de resistência às novas tendências devido ao distanciamento destas em relação ao seu cotidiano. Cabe destacar que tais regras prescindem de uma aprovação legal, bastando-lhes a legitimação social a partir da formação de um clima de opinião favorável à adoção de certas metodologias e, até mesmo, condutas em sala de aula. Após a instauração da mudança em um clima de tensão, cabe ao poder político sua legitimação. Este, levado pelo pânico moral de degradação e obsolescência do ambiente escolar, busca a implementação das medidas mesmo sem amplo apoio popular (“obrigações e manipulação”).

Como se pode ver, há um deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola (LAVAL, 2019), o que vem acompanhado de um discurso alarmista em relação à necessidade das reformas e de intolerância às críticas apresentadas por outros setores sociais. Cabe destacar que, para assegurar a celeridade almejada, de acordo com Goodson (2019), a estratégia empregada é a de estabelecer bases legais via decretos presidenciais, dificultando-se, assim, os espaços de participação popular e de outros setores (GOODSON, 2019), como as comissões parlamentares especiais e os fóruns de debates populares. Em se tratando de currículo, tal constatação é crucial para se configurar a quem se direcionam os planos da educação nacional e as reais motivações que embasam esses norteamientos.

O alarmismo reformista dos sistemas educacionais, integrado a movimentos mundiais, é fortemente aderido por elites políticas e grupos econômicos dos países que viram nessa movimentação uma oportunidade para alinhar a escolarização aos interesses de mercado na mercadorização do setor educacional, que destaca instrumentos de difusão das narrativas de reforma (como os indicadores de desempenho e resultado) e condiciona as escolas ao seu modelo de atuação. Como afirma Goodson: “Em períodos de grande poder dos negócios, a escolarização tende a ser conduzida pelos valores de mercado. A política educacional e a econômica movem-se então em íntima harmonia.” (GOODSON, 2019, p. 30).

O percurso histórico das reformas curriculares no Brasil exemplifica esse processo de determinação pelo poder hegemônico, o qual tem seus principais acontecimentos algumas décadas antes da aprovação da BNCCEM (2018), por ocasião das discussões em torno da aprovação dos PCNEM. De acordo com o pesquisador Jorge Hermida (2012), as discussões em torno das políticas educacionais ganharam novos contornos durante os governos FHC, o qual passa a contar com estratégias para a desestímulo ao debate sobre esse tema com participação popular:

O segundo momento do processo de tramitação e de definição da nova política educacional ocorre no período 1995/2002. (...) Dentre as estratégias utilizadas, há a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios (de forma simultânea aos processos de obstrução). Do ponto de vista histórico, esta estratégia – que havia sido introduzida na dinâmica parlamentar quando Fernando Collor assumiu a presidência em 1991 – logo se torna sistemática e dominante nos governos de FHC 1995/1998 e 1999/2002. (HERMIDA, 2012, p. 1446)

No mesmo artigo, em que resume alguns temas desenvolvidos em sua tese de doutorado, Hermida (2012) afirma que o Banco Mundial se tornou um “Ministério da Educação Mundial” dos países na periferia do capitalismo contemporâneo. Para provar essa ideia, Hermida demonstra como as políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram moduladas pela visão instrumental do ensino para o mercado e pelo determinismo tecnológico, que ganha centralidade no discurso hegemônico:

[Durante os governos de FHC,] “(...) existiram dois projetos educacionais, (...) Um deles, elaborado nos gabinetes do MEC/INEP, representava os interesses da classe dominante e política que ocupava postos estratégicos de poder na era FHC e, o outro, elaborado pela sociedade civil, principalmente por entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas, universitárias e científicas, pretendeu, e ainda hoje pretende, apresentar-se como proposta alternativa aos projetos hegemônicos, com propostas ancoradas em concepções políticas diferentes.” (HERMIDA, 2012, p. 1453)

Alguns anos depois, em 2010, um estudo divulgado pelo Banco Mundial sobre a educação brasileira avaliou o status do país em relação aos objetivos da educação²⁸, entre os anos 1995 e 2010, para definir os “próximos passos” rumo à melhora da qualidade desse setor. O relatório destaca o sucesso das medidas adotadas desde 1995, as quais, na visão dos avaliadores da instituição, trouxeram uma maior centralização das políticas educacionais, o que, por sua vez, facilitou o movimento de capitalização de alguns setores (como o ensino superior) e, conseqüentemente, a injeção de recursos para seu desenvolvimento. Como

²⁸ A saber: desenvolver uma força de trabalho sustentável; contribuir para a redução da pobreza e da desigualdade; transformar gastos em resultados na educação (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23).

próximos desafios, o relatório incluiu a reforma do Ensino Médio, ação para a qual o Ministério da Educação apresentou, em 2017, a solicitação de apoio do próprio Banco Mundial em uma reunião realizada em Washington/EUA (BRASIL, 2017).

Em evidente coordenação com os interesses capitalistas que alinham as políticas educacionais ao mercado, as medidas mais recentes para implementação de reformas para o Ensino Médio (2014-2018) aprofundaram as divergências sobre o teor das mudanças e a necessidade de unificação curricular entre os setores implicados nesse debate. Em um artigo, Elaine Lourenço (2016), do Departamento de História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH - Unifesp), sustenta uma contundente crítica ao percurso das reformas, destacando o fato de que “(...) a busca pela expressão “base nacional comum” no Google resulte, em primeiro lugar, no “anúncio” do Movimento pela Base Nacional Curricular Comum, patrocinado pela Fundação Lemann (...)” (LOURENÇO, 2016, s.p.). Mais adiante, a docente completa identificando dois tipos de resistência à BNCC: “uma questiona sua necessidade, outra questiona os conteúdos apresentados e sugere modificações (...)” (LOURENÇO, 2016, s.p.).

A identificação dos posicionamentos ao longo do percurso de construção dos debates em torno da reforma do Ensino Médio e da unificação curricular confirma a tendência global pós-1990 dos países adeptos da agenda neoliberal, como descrito por Goodson (2019) e apresentado anteriormente. Como também debatido pelo autor, instaura-se um campo de embate discursivo desfavorável a divergências, pois verifica-se a associação do discurso neoliberal à inovação e ao pragmatismo da “eficiência”, o que se associa a ideais positivos “melhora” e de “evolução”.

Conforme sustentado por Christian Laval, que incorpora sua análise sobre o contexto brasileiro em sua obra *A escola não é uma empresa* (2019), os tópicos discursivos identificados anteriormente serviram para velar o forte componente ideológico das estratégias apresentadas para a transformação do sistema educacional: “O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. (...) os que trabalham como seus agentes (...) se julgam ‘realistas’ ou ‘pragmáticos’” (LAVAL, 2019, p. 10). Ainda de acordo com o autor, ao organizarem-se as políticas reformistas com tal articulação no campo discursivo - o pragmatismo, a atualização e a melhora do desempenho do sistema escolar -, fortemente impulsionados pelos setores econômicos apoiadores das reformas e amparados por dispositivos políticos antidemocráticos para a execução da estratégia, tornou-se difícil a defesa pública de outras vias à proposta de mudanças no âmbito da educação (LAVAL, 2019, p. 25).

Assim sendo, foi estabelecido o debate em torno da criação da BNCC entre os grupos que asseguraram seu acesso direto aos espaços de decisão, como o próprio CNE, silenciando-se as contribuições vindas de outras direções e estigmatizando posições contrárias. No parecer emitido pelo CNE sobre as bases legais que legitimaram o percurso de formulação da BNCC, verifica-se a narrativa que seria esta seria a peça-chave para a correção das defasagens no setor educacional:

No item Ensino Médio no Brasil o documento destaca que, após 12 anos da LDB, ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir sua universalização, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes, pois não há um currículo capaz de promover uma aprendizagem que lhes faça sentido. (BRASIL, Parecer CNE/CP N° 11/2009, p. 3)

Nesse parecer, como se pode observar, destaca-se o entendimento de que a falta de uma base curricular comum seria um dos principais motivos para entender a defasagem e a desvalorização do ambiente escolar em relação à sociedade e a seus alunos. Embora não seja o único aspecto pautado no debate público, tornou-se um dos mais importantes no período de 2013 a 2018, marcado, como já mostrado anteriormente, pelo alarmismo e pela celeridade de aprovação dos documentos para organização de um currículo comum nacional. Observando-se o cenário brasileiro configurado até 2022, ano de conclusão desta pesquisa, pode-se afirmar que tal discurso operou de forma oportunista ao tratar das desigualdades estruturais da educação brasileira de modo a favorecer os interesses de mercadorização desse setor, em franca expansão após as reformas²⁹.

A partir do exposto, pode-se observar o processo empreendido, em contexto nacional, para a sequência de ações rumo à implementação das políticas e reformas curriculares. Há evidente paralelo entre a sequência de acontecimentos no contexto brasileiro e a de outros países-modelo de Estados neoliberais e, por isso, cabe destrinchar as estratégias empreendidas para que aqui se estabelecesse a neutralização de um discurso de escolhas ideológicas, tendo como uma de suas principais estratégias discursivas a defesa de uma “modernização” do ensino por meio do uso de tecnologias e recursos digitais.

De acordo com Kalantzis, Cope & Pinheiro, após a revolução digital, o “mundo da comunicação e da construção de significados mudou” (KALANTZIS, COPE &

²⁹ De acordo com uma pesquisa elaborada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e a Associação Brasileira de Startups (ABStartups), noticiada em site especializado em divulgação de informações para o setor econômico sobre o campo educacional, entre 2018 e 2020, houve um crescimento de 23% de edtechs operando no Brasil. Dentre elas, 70% está concentrada na atuação com a educação básica, sendo 48,1% para o ensino fundamental e médio. (REDAÇÃO, Startups de educação crescem 23%. E vão crescer ainda mais depois da pandemia. Publicado em 27 de abril de 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/startups-educacao-crescem/>>. Acessado em 15 de outubro de 2021.)

PINHEIRO, 2020, p. 26), por sua vez, afetando o ambiente escolar na medida em que este passa a ser povoado por uma nova geração, mais participativa e conectada ao mundo digital (KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020, p. 26). Assim, os recursos digitais e tecnológicos são entendidos como peça-chave para a compreensão da perspectiva teórico-prática abordada nesta pesquisa: os multiletramentos e a educação para os meios. Como se pretende demonstrar a seguir, essas são duas abordagens que partem do reconhecimento de mudanças nas práticas de comunicação com o advento das tecnologias e dos novos recursos digitais.

Para melhor descrever as relações entre as novas pedagogias de letramento e o debate em torno do currículo escolar, a seção seguinte seguirá o detalhamento dos conceitos de tecnologias, multiletramentos e educação para os meios.

3 Tecnologias, multiletramentos e educação para os meios: o estado da arte no campo acadêmico

As tecnologias representam importante parte do discurso sobre políticas curriculares no Brasil, incluindo-se nesta afirmação o reconhecimento de uma “virada digital”, evidenciada nos estudos e pesquisas de pós-graduação em Linguística Aplicada, sendo os termos “multiletramentos” e “multimodalidade” empregados de forma expressiva em títulos de pesquisas da área (GUALBERTO e SANTOS, 2019, p. 2). Segundo Ana Elisa Ribeiro (2020), desde a década de 90 pode-se identificar um movimento nessa direção.

De acordo com a autora, desde tal período, foi possível estabelecer uma “paisagem comunicacional” (termo originalmente presente na obra de Gunther Kress) no discurso sobre educação e tecnologias, mas, como também se pode atestar por meio dos dados de pesquisas apresentadas anteriormente, não houve em igual robustez, dentre alguns aspectos: (i) investimentos em equipagem e manutenção; (ii) valorização do tema na formação de professores; (iii) celeridade na proposição de práticas e ações pedagógicas voltadas ao entendimento dos benefícios das tecnologias; e (iv) mobilização para além de embates ideológicos. Esse cenário fez com que o uso de tecnologias em sala de aula, especialmente nas aulas de língua portuguesa, fosse distanciado de uma abordagem crítica, aproximando-se do discurso apresentado pelo marketing comercial (RIBEIRO, 2020).

Ainda nesse sentido, como apontado por Roxane Rojo (2017), a lenta modernização da estrutura escolar ainda se distanciava de um uso realmente significativo das tecnologias disponíveis, prevalecendo o que se pode classificar como um “uso instrumental”

(ROJO, 2017, p. 190), ou seja, o emprego dos recursos tecnológicos como um fim em si mesmo, cumprindo com o objetivo de ampliar o domínio estritamente técnico de tais ferramentas. No entanto, mais interessante seria se aproximar de uma visão multimodal sobre a linguagem, considerando-se que:

(...) os textos se revelam cada dia mais híbridos em suas semioses, além de a escrita - inclusive a escrita de linguagem de computação e de tutoriais de ferramentas de navegação e produção - estar sempre profundamente envolvida na produção e recepção do conjunto de pixels na tela que se configura, pela interação do leitor, como escrita ou imagem (ROJO, 2017, p. 196).

No campo dos estudos sobre mídia e educação, também se via a necessidade de uma mudança de paradigmas que pudesse acompanhar os novos papéis por ela desempenhados no mundo contemporâneo, cada vez constituindo-se mais como instrumento de agência. De acordo com o pesquisador britânico David Buckingham (2003), a concepção de mídia predominante parecia desconsiderar o fato de que esta nunca será uma “janela transparente para o mundo”, mas sim um canal por meio do qual o mundo é indiretamente comunicado (BUCKINGHAM, 2003, p. 3).

Nesse sentido, em franco descompasso com a produção intelectual sobre tecnologias e o ensino de língua materna, as salas de aula brasileiras e a formação docente persistiram no sentido de reproduzir discursos imprecisos ou, muitas vezes, omissos em relação ao compromisso com a formação de estudantes no novo contexto digital estabelecido. Como sugerido por Goodson (2019), cuja discussão fora apresentada no item 2 anterior, tal descompasso pode ser compreendido como parte de um processo de mudança no sentido de construção das reformas educacionais, retirando do setor educacional especializado a legitimidade para tanto. Seguindo-se tal perspectiva, pode-se verificar a transferência de legitimidade para o mercado, o qual pode ter se beneficiado por documentos curriculares aprovados em regime de celeridade e em circunstâncias pouco democráticas em seus processos deliberativos.

Em vista de tal contexto, faz-se necessário descrever os documentos curriculares que orientaram as reformas e políticas educacionais para que se possa identificar as concepções de tecnologia que neles se manifestam. Essa descrição permitirá estabelecer paralelos com os discursos dos diferentes setores que atuaram para aprovação de tais medidas e, no campo pedagógico, avaliar os sentidos das propostas apresentadas pelos documentos curriculares. Como o recorte desta pesquisa se debruça sobre a questão do ensino de língua portuguesa, é necessário explanar acerca dos principais pontos da bibliografia relacionada aos estudos sobre multiletramentos e educação para os meios, duas das principais referências

sobre o ensino de língua materna e que permitirão um olhar crítico sobre as competências e habilidades descritas nos PCNEM e na BNCCEM.

3.1 Novos hiper/multiletramentos (ML)

Tendo como um de seus principais marcos históricos a publicação do manifesto *Pedagogy of multiliteracies: designing social futures* pelo grupo de Nova Londres em 1996³⁰ (NLG, 1996), a área de estudos sobre linguagem e educação voltou-se a discussões sobre perspectivas teóricas e propostas pedagógicas que tivessem direcionamento para os *multiletramentos* (ML). Este termo propõe sintetizar dois aspectos da construção de significados na linguagem e comunicação:

O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social - experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero (...). O segundo aspecto (...) é a multimodalidade. (...) Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e 'integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, o espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica.' (NLG, 1996, p. 64). (KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020, p. 19-20)

Como se vê, o conceito assenta-se em uma dupla significação do prefixo [multi-]: modal e social. No que tange à multimodalidade, esta se refere à qualidade da comunicação caracterizada por diferentes signos e semioses empregadas na produção do significado, o qual transcende os limites da palavra para incorporar imagem, cores, gestos e espacialidades para constituir-se como um fenômeno simples e complexo (KRESS, 2010, p. 3-5). Já quanto ao seu traço social, este se refere ao fato de os significados produzidos em uma língua serem, principalmente, significados sociais (reconhecendo-se, também, que há contribuições individuais para sua construção) e conectados à rede de relações de poder e normas de socialização (KRESS, 2010).

Sendo assim, considerando-se a heterogeneidade das sociedades, compostas por grupos com repertórios e interesses variados, as mensagens produzidas pelos indivíduos

³⁰ O New London Group, como ficou conhecido, era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020). O grupo de pesquisadores, dedicado a discutir sobre a pedagogia dos multiletramentos, apresentou uma proposta pautada em uma leitura crítica sobre as práticas de letramento escolar e os propósitos de uma educação linguística para o novo século.

refletirão as “diferenças, incongruências e confrontos que caracterizam a vida social.” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 2). Nesse sentido, os estudiosos sobre a multimodalidade afirmam que qualquer modo semiótico (visual ou de outra ordem) servirá aos requisitos representacionais e comunicacionais na interação comunicativa, enriquecendo, assim, as possibilidades de estudos sobre a linguagem:

Em linhas gerais, a principal contribuição da Multimodalidade é pavimentar um caminho de compreensão de como o processo de construção de significados ocorre em um ambiente multissemiótico. Para Kress (2010), a significação nesses contextos passa tanto pela perspectiva social, responsável pela definição e valoração dos diferentes modos de linguagem, como pela perspectiva situacional, estando relacionado ao momento específico de comunicação e aos indivíduos nela envolvidos. Mesmo concedendo-se grande importância à construção social do significado, ele é ancorado na relação que cada indivíduo criador de signos (*sign maker*) possui com as diferentes variedades contextuais que se apresentam; relação que pode resultar em diferentes arranjos composicionais (*arrangements*) que influenciam decisões composicionais, por vezes, únicas (KRESS, 2010). (LIMA LOPES, 2018, p. 31)

A necessidade de se contemplar uma perspectiva cultural mais ampla, entendimento correspondente à segunda acepção do prefixo [multi-] no termo *multiletramentos*, deve-se a contingências do mundo contemporâneo que aceleraram a imersão no mundo tecnológico e, com isso, também os conflitos decorrentes de tal movimento: (i) o contato com a pluralidade de produções textuais decorrentes das múltiplas culturas conectadas à rede e (ii) a rápida proliferação de canais de comunicação e mídia a usuários em escala global (NLG, 1996, p. 62). Tais processos levaram ao surgimento de novas práticas sociais e, nesse mesmo sentido, novas formas de comunicação, as quais não mais mobilizam centralmente os ideais de “massificação” do capitalismo consolidado, mas apresentam-se com os ideais de “personalização” vinculadas às novas dinâmicas do capitalismo contemporâneo (NLG, 1996, p. 65).

Diante desses novos processos, a escola e os educadores em geral precisam agir com responsabilidade no sentido de promover aprendizagens situadas nessas novas formas de práticas sociais e de modo a contribuir para escolhas e domínio consciente dos recursos de comunicação em rede. Desse modo, argumentam os autores do manifesto, seria possível atender a uma educação em maior conexão com o mundo e as demandas sociais e promover o protagonismo docente diante das escolhas relacionadas à educação tecnológica, rompendo com o caráter meramente tecnicista da prática pedagógica (NLG, 1996, p. 67). Sob a perspectiva do multiculturalismo, tal constatação torna-se especialmente importante, pois:

(...) na medida em que diferenças subculturais se tornaram mais significativas, nós também testemunhamos outro desenvolvimento, de certo modo, contraditório – o

aumento da invasão de espaços privados pela cultura midiática de massa, pela cultura das commodities globais e pelas redes de comunicação e informação. (...) Discursos que uma vez foram de domínio privado (...) agora são feitos descaradamente públicos. (NLG, 1996, p. 70)³¹

Assim, as novas pedagogias se fazem necessárias para promover o reconhecimento das diferentes subjetividades que os estudantes trazem para a aprendizagem. Nesse sentido, objetiva-se tornar possível prover acesso às práticas de letramento sem que os sujeitos aprendizes tenham de apagar ou abandonar suas singularidades e relações com as culturas locais. Afirma-se, desde então, que tal proposta seria a mais adequada à realidade multicultural e à conectividade do mundo contemporâneo³². Para tanto, o manifesto assume, centralmente, o conceito de design – no contexto, compreendido como os recursos disponíveis e também “a ação durante o processo de construção de significados” (PINHEIRO, 2016) – e propõe motivações, objetivos e procedimentos para a incorporação dessa nova perspectiva pedagógica: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada:

Em linhas gerais, a prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados designs criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Na instrução Explícita, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O enquadramento crítico se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os designs desenvolvidos. Por fim, a prática transformada seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada. (PINHEIRO, 2020, p. 527)

Tais referências, as quais estruturam a pedagogia dos multiletramentos, foi reformulada e apresentada por KALANTZIS, COPE e PINHEIRO (2020) em forma de “processos de conhecimento mais imediatamente reconhecíveis, relativos ao planejamento, à documentação e ao rastreamento da aprendizagem”, de modo a tornar mais compreensível as etapas basilares da pedagogia dos multiletramentos, como se pode ver sintetizado no Quadro 1 a seguir:

³¹ No original em inglês: “(...) as subcultural differences become more significant, we also witness another, somewhat contradictory development - the increasing invasion of private spaces by mass media culture, global commodity culture, and communications and informations networks. (...) Discourses that were once the domain of the private (...) are now made unashamedly public.” (NLG, 1996, p. 70)

³² Segundo KALANTZIS, COPE e PINHEIRO (2020), o contexto contemporâneo pode ser compreendido como o da “sociedade do conhecimento, tendo como um dos seus aspectos fundamentais a crescente importância econômica dada aos sistemas de conhecimento, acessados por meio de espaços de leitura e escrita de dispositivos digitais.” (2020, p. 54).

Quadro 1. Relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG (1996).

Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução explícita
Analisando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformada

Fonte: KALANTZIS, COPE e PINHEIRO (2020, p. 75).

Para o desenvolvimento de práticas de ensino situadas a partir desses princípios, destaca-se a necessidade de se visar à aplicação prática e rever a importância central da escrita, aqui compreendida como o processo de comunicação por meio de registros impressos e, no âmbito pedagógico, frequentemente pautado pela lógica normativa, a qual prescreve modos de dizer. Essa descentralização não é um processo que transcorra de forma pacífica, pois envolve o questionamento de pilares das culturas letradas, sendo o principal deles a separação entre a palavra escrita e a imagem, o gesto e o som (KALANZTIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 46). A multimodalidade trata, assim, da perda de privilégio e centralidade da escrita nos processos de letramento:

Temos notado sobreposições cada vez mais frequentes das modalidades oral e escrita nas mais diversas interações em redes sociais, que se assemelham mais à fala do que a formas escritas formais (...). Isso representa um retorno à multimodalidade, em que a escrita tem perdido seu lugar especial como o modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo, com isso, cada vez mais lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais. (KALANZTIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 47)

Tais propostas foram, ao longo do tempo, atualizadas após diversas experiências de professores e estudiosos ao redor do mundo. Dentre as motivações para tanto, encontra-se a necessidade de se estabelecer pontes entre o previsto na teoria, amplamente respaldado no discurso acadêmico, e sua aplicação prática, em um contexto social marcado pela necessidade de se desenvolver novas estratégias para as novas práticas de letramento proporcionadas pelas tecnologias digitais, bem como “para a criação de formas novas e transformadoras de trabalho, de participação cidadã em espaços públicos e de engajamento comunitário.” (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 53).

No entanto, esse mesmo cenário favorável a mudanças e alinhado às perspectivas da pedagogia dos multiletramentos foi marcado por críticas, as quais são pautadas na observação e na prática escolar. Nessa linha, vinte anos após a publicação do manifesto,

Petrlson Pinheiro (2016) apresentou quatro questões que merecem atenção dos estudiosos e docentes em geral que estejam debruçados sobre as práticas dos multiletramentos. O primeiro aspecto diz respeito às concepções de *redesigned* e de *prática transformada*, sendo destacado que “toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna uma prática transformada.” (PINHEIRO, p.527). De acordo com o autor, um professor pode mobilizar materiais que sejam parte do repertório cultural de seus alunos e que dialoguem com temáticas críticas à contemporaneidade (*redesigned*). Contudo, utilizar tais escolhas para que a normatividade gramatical seja assimilada pelos alunos seria o contrário da ideia de uma “prática transformada” (que permite ao aluno a apropriação total do que foi aprendido, por meio do desenvolvimento de estratégias de revisão, reflexão, valoração e esclarecimento). Segundo o autor, para ser possível haver correlação entre o *redesigned* e a prática transformada é preciso que os quatro elementos da pedagogia dos multiletramentos estejam constituindo o design.

Os segundo e terceiro aspectos abordados no texto de Pinheiro (2016) podem ser conectados entre si por estabelecerem considerações acerca dos recursos associados à pedagogia dos multiletramentos. Quanto ao segundo ponto, o autor destaca a impossibilidade de se relacionar diretamente tal perspectiva metodológica às tecnologias da informação e comunicação (TICs), pois, sendo as novas dinâmicas socioeconômicas mais amplas do que os eventos estritamente relacionados às TICs (como a precarização das condições de trabalho, por exemplo), seria um equívoco reduzir o entendimento acerca da proposta pedagógica dos ML ao mero ensino da prática e do uso das novas tecnologias – ao contrário, dever-se-ia buscar a resposta a isso na relação dialética entre a realidade local e o contexto global.

Na sequência, em consonância com a crítica à centralidade da escrita como parte do letramento moderno (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 46), o terceiro ponto aborda o equívoco de se adotar o texto escrito como origem e fim das práticas. Tal princípio contribuiria, desse modo, para se estabelecer uma espécie de círculo vicioso no processo de aprendizagem, tendo como resultado a domesticação do aprendiz ao serem estabelecidas determinadas presunções às quais bastaria ao aluno adequar-se ou segui-las, havendo pouca abertura para a criação ou mesmo contestação das estruturas e possibilidades.

O último aspecto discutido por Pinheiro (2016) aprofunda os destaques anteriores ao ter em vista a ampliação do escopo de visão do docente nas práticas dos multiletramentos, atingindo centralmente o conceito de designs contingenciais. De acordo com o autor, é preciso tornar possível que os alunos se aproximem do ambiente e da origem das práticas situadas, o que se torna mais difícil quando elas são concebidas em uma metalinguagem de instruções

explícitas. Ao contrário, para tornar possível a aproximação do aluno em relação aos objetivos de aprendizagem, a metalinguagem deve consistir na conclusão de uma prática situada, não sendo seu início. Uma forma de lidar com isso é partir de designs contingenciais (questões de ordem sociocultural, política e ideológica) como igualmente relevantes ao longo da realização de uma proposta, e não apenas aqueles previamente considerados pelo docente.

Tendo-se em vista a crítica apresentada por Pinheiro (2016), pode-se afirmar que é comum reduzir o conceito de multiletramento às TDICs³³, estabelecendo-se como parte do senso comum que caracteriza o discurso oficial no contexto das políticas públicas (BLACKMORE & LAUDER, 2005), embora se trate de um equívoco, pois as novas dinâmicas socioeconômicas decorrem de fenômenos mais amplos que as tecnologias propriamente ditas. Ainda, tal equívoco também conduziu à diminuição de importância da inclusão de práticas situadas na realidade mais imediata junto aos designs contingenciais correlatos, os quais permitiriam que os alunos se aproximassem de suas microrrealidades culturais diante de situações igualmente relevantes. Não sendo observadas tais questões, o autor argumenta que:

Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos casos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais. Nessas lógicas, práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo - bases do discurso neoliberal - podem, em última instância, transformar a educação em commodities (...) cujo papel seria mais direcionado e dimensionado pela utilidade e função que desempenhariam no/para o mercado (...). (PINHEIRO, 2016, p. 4)

O modelo de ensino mencionado por Pinheiro é abordado por Brian Street (2014) como sendo um *modelo autônomo de letramento*, amplamente defendido por agências multilaterais, como a Unesco, e oposto à proposta do NLG. De acordo com esse autor, tal modelo é centrado no domínio de recursos técnicos e, para tanto, pressupõe um sujeito de aprendizagem despojado de seus interesses, não devendo se permitir ir além dos letramentos diretamente associados às ideias de progresso e civilização defendidos pelas instituições sociais (STREET, 2014, p. 43-61).

Ao contrário desse modelo, Ana Elisa Ribeiro (2020), defende as premissas que motivaram o New London Group e entende que tal proposta deve ser compreendida como suplementação dos currículos e métodos vigentes, mantendo-se cautela ao dialogar com práticas de sala de aula ao redor do mundo para que se evite a cooptação pelo marketing. Nas palavras da autora, a proposta do NLG não era “criar homogeneidades, mas arbitrar

³³ Para fins de esclarecimento, entende-se tal reducionismo como o componente ideológico do discurso sobre mídias e tecnologias no contexto educacional.

diferenças” incorporando “o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade dos textos circulantes” (RIBEIRO, 2020, p. 10-11).

Na verdade, segundo Ribeiro (2020), ao contrário de tal cautela, houve um distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática, movimento visto em muitos livros produzidos sobre o tema, mas na pouca difusão nas práticas escolares. Nesse contexto, fundamenta-se a Base Nacional Comum Curricular, a qual recebeu muitas críticas por, dentre outros aspectos, simbolizar as precárias (ou a falta de) pontes entre o discurso oficial e as práticas docentes. Nas palavras da autora, antes de não haver mais tempo e restar apenas o senso de urgência diante da deturpação dos processos de ensino-aprendizagem em língua materna, é preciso refletir e encontrar soluções que não passem pela adesão automática ao que há de pior no capitalismo (RIBEIRO, 2016).

Para tal sustentação, como mostra Ana Elisa Ribeiro (2019), os formuladores de políticas educacionais, os formadores de opinião e até mesmo os profissionais da educação aderiram a um raciocínio falacioso, que polarizava estudantes e docentes por um fosso tecnológico, responsável, em boa parte, pelo desengajamento daqueles nas propostas escolares. Assim sendo, sedimentou-se a ideia de que os estudantes, chamados nativos digitais, eram a geração diante da qual toda a estrutura e o currículo escolar estariam evidentemente ultrapassados e para a qual os esforços de adequação seriam insuficientes, a não ser que viessem encabeçados por verdadeiras revoluções pedagógicas.

Em seu ensaio sobre esse tema, Ribeiro (2019) detalha alguns dos pontos dessa formação discursiva, que teve como um de seus principais propulsores o estadunidense Marc Prensky (PRENSKY, 2001), consultor e designer de jogos que, em 2001, polarizou as discussões em torno das estratégias para a melhora do engajamento dos estudantes e da qualidade do ensino, renunciando o aprofundamento do fracasso escolar caso se optasse pela manutenção das estruturas e metodologias tradicionais. Em sua argumentação, Prensky identificou, a partir de sua observação, dois tipos de pessoas no ambiente escolar: os *nativos digitais* (os estudantes) e os *imigrantes digitais* (os docentes).

Ignorando as desigualdades de acesso e condições de uso por parte dos jovens estudantes nos EUA, como demonstrado pela já citada pesquisa de Warschauer (2016), Prensky (2001) generalizou as experiências escolares a partir de um estreito recorte de observação empírica, a partir do qual a convivência entre os grupos acima mencionados estaria repleta de vícios e cacoetes na comunicação em razão dos diferentes níveis de

familiaridade com as novas tecnologias³⁴, as quais estabeleceram-se como barreiras reais à aprendizagem e criaram um fosso entre alunos e professores:

Entre esses dois tipos de seres, que têm entre si a barreira da idade ou da geração, haveria, segundo o autor, um fosso, uma distância, para ele intransponível, que afeta o ensino, a aprendizagem e a escola, de maneira preocupante. A solução, já que não se pode excluir os mais velhos de suas tarefas de ensinar, seria mudar tudo: o conteúdo da escola, a metodologia de ensino (por exemplo, aderindo aos jogos e à gamificação) e a linguagem em que as coisas são ensinadas. No entanto, não haveria quem o fizesse. (RIBEIRO, 2019, p. 17)

Por um lado, a partir dessas metáforas simples e eficientes (“fosso”, “nativos digitais”, “imigrantes digitais”), os setores econômicos e do meio educacional aderiram à ideia de uma revolução em caráter de urgência, estabelecendo-se como hegemônias no discurso sobre as políticas reformistas (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012). Como demonstrou Ribeiro (2019, p. 10-11), essa separação entre tais grupos não poderia permanecer pautando as discussões sobre esse tema a uma observação do cenário contemporâneo, cerca de vinte anos após as declarações do estadunidense. Tal proposição é justificada com uma perspectiva mais apurada sobre a configuração geracional dos professores em atuação, além de destacar outros aspectos desconsiderados na análise de Prensky (2001), como uma visão estreita sobre a própria metáfora do imigrante (que pressupõe valoração negativa deste em relação a outra cultura-alvo) e sobre as condições socioeconômico-culturais específicas de outras localidades mundiais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o conceito de nativos digitais serviria à eliminação de diferenças de outras ordens, como econômico-sociais ou, ainda, de formação cultural, bem como desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, o que, como demonstrado na pesquisa Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2010), caracteriza o contexto brasileiro. Com destaque ao primeiro e maior argumento apresentado pela autora, ao se assumir como suficiente a oposição simples entre “nativos” e “imigrantes”, tem-se identificado um falso problema, afinal:

Há professores de idades diferentes, assim como estudantes e funcionários, em uma mesma escola, convivendo ao mesmo tempo. Portanto, não é verdade que todos os professores de todos os jovens sejam velhos e desatualizados. (...) Quem sabe se os próprios nativos digitais, um dia, se tornassem professores, como eu mesma me tornei? Será que tudo se resolveria? Nossa comunicação, hoje, com nossos estudantes, que chamarei aqui, não sem constrangimento, de “nativos jr.”, é muito melhor do que aquela dos imigrantes conosco? Ou os nativos Jr. trazem,

³⁴ Em um texto de divulgação, *A fábrica de cretinos digitais*, Michel Desmurget mostra que, na verdade, os tais nativos digitais são aptos para usar ferramentas altamente intuitivas para as quais não seria necessário repertório prévio. O autor defende que, quando se trata de usar TDICs que demandem maior complexidade de conhecimento ou qualificação, há uma redução expressiva de desempenho desses nativos digitais quando comparados a usuários de gerações anteriores (DESMURGET, 2021).

agora, novos desafios intransponíveis? Estaremos sempre mudando os personagens de cada lado do fosso? (RIBEIRO, 2019, p. 12-17)

Desse modo, pode-se afirmar o equívoco em que consistiria a centralidade do fosso digital nos discursos de formulação das reformas educacionais, pois parte-se, no mínimo, de designações obsoletas. Entretanto, nota-se que essa imprecisão conceitual permaneceu central, conferindo ainda mais celeridade ao caráter alarmista das políticas reformistas e amplamente veiculado pelos setores que as apoiaram, bem como seus veiculadores estratégicos: desde instituições financeiras ligadas aos acordos de financiamento das políticas educacionais no Brasil, como o próprio Banco Mundial, a entidades do segundo e terceiro setor voltadas ao meio educacional e vinculadas a grandes grupos econômicos³⁵, como já discutido pelo pesquisador brasileiro José Libâneo (2012), que identifica, com isso, a abertura de um caminho para a consolidação de dois tipos de escolas em um mesmo sistema de ensino: um para ricos e outro para pobres (LIBÂNEO, 2012).

Após a explanação acerca dos principais aspectos relacionados à pedagogia dos multiletramentos, é necessário estabelecer-se a apresentação de uma proposta complementar a esta, a qual se dirigiu, em particular, às mídias. Para tanto, apresentamos a perspectiva da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003; 2019) que, de maneira geral, tem por objetivo destacar a importância da inserção dos recursos midiáticos como parte das práticas de letramento. Tal teoria, inicialmente, foi marcada pela defesa da legitimidade de tais recursos na sala de aula e, progressivamente, ampliou-se ao identificar relações com a formação humana, crítica e reflexiva do usuário e produtor de conteúdos no contexto de popularização das mídias digitais no cotidiano dos estudantes, o que se pretende desenvolver mais na próxima seção.

3.2 Educação para os meios (ou letramento midiático) (EPM): contribuição para os letramentos críticos

De acordo com David Buckingham, em sua obra *Media Education: literacy, learning and contemporary culture* (2003), a socialização na cultura contemporânea tem sido

³⁵ Clara ilustração do alinhamento de setores da sociedade civil e da iniciativa privada aos interesses nas políticas reformistas é a criação do “Movimento pela Base” no ano de 2013, uma organização multissetorial que teve como principal campo de atuação a participação na criação e na difusão da BNCC pelos principais meios de comunicação, internet e em instituições escolares. Essa organização se apresenta, em sua página inicial, com o apoio de grandes grupos econômicos, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e o Instituto Itaú (MOVIMENTO PELA BASE, 2020), todas alinhadas ao projeto de desenvolvimento norteado pelo Banco Mundial.

promovida, majoritariamente, pela televisão ao longo das últimas décadas, a qual tem suplantado o tempo despendido pela juventude em atividades ligadas a outras instituições socializadoras, como a família e a igreja (BUCKINGHAM, 2003, p. 4-5). O autor defende que tal reconhecimento não tem por objetivo reforçar a narrativa segundo a qual a mídia seria uma grande e “superpoderosa” corporação com interesses de dominação, mas tão somente reconhecer que a *educação midiática* é inescapável para a escola contemporânea.

Sendo assim, o autor define a *educação para os meios* (ou *educação midiática*)³⁶ como uma abordagem pedagógica de letramento crítico que, sob a perspectiva da multimodalidade da linguagem e mobilizando ferramentas de análise crítica, promova o desenvolvimento de competências abrangentes em torno da capacitação do estudante para compreensão de todo tipo de representação simbólica (re)produzida pelos meios de comunicação. Nessa perspectiva, defendida por Buckingham, a educação midiática é o processo de ensino-aprendizagem sobre a mídia, e não de preparação técnica ou, ainda, o uso das mídias como mero instrumento de ensino. Nas palavras de Buckingham, a educação para os meios “está interessada em ensinar e aprender sobre a mídia. Isso não deveria ser confundido com ensinar por meio ou com a mídia.” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4)³⁷.

Para melhor situar sua proposta, Buckingham estabelece um breve panorama histórico das diferentes abordagens sobre a mídia na educação do Reino Unido³⁸. A cada paradigma educacional, corresponde uma perspectiva acadêmica que promove diferentes perspectivas acerca do conceito de cultura, fundamental para a compreensão dos meios de comunicação. De acordo com Buckingham, o panorama das abordagens sobre a mídia na educação pode ser dividido em: três momentos pretéritos e dois contemporâneos, que assim nomearemos: (i) *discriminação, popularização e desmistificação*; e (ii) *democratização e participação*.

O primeiro momento (*discriminação*), compreendido entre as décadas de 1930 e 1940, foi pautado em teorias culturais discriminatórias que estabeleciam diferenciação entre a cultura consumida através da mídia e a “alta cultura”. Mobilizando recortes de jornais, anúncios e a ficção popular para se produzir o estudo da “língua inglesa em uso”, os materiais de apoio pedagógico apresentavam propostas de análise que situavam a mídia como agente

³⁶ Nesta pesquisa, segue-se a tradução de “media education”, do original em inglês, conforme utilizada por Lima Lopes (2017).

³⁷ Traduzido livremente do inglês: “(...) is concerned with teaching and learning about the media. This should not be confused with teaching through or with the media.” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4).

³⁸ Como se pretende demonstrar neste trabalho, a compreensão dos processos nesse país é relevante para as discussões sobre as políticas curriculares brasileiras, por tratar-se de um lugar assumido como referência para a importação de práticas e concepções pedagógicas.

corruptor da defesa do patrimônio literário, do bom uso da língua materna e, ainda, dos valores e da saúde populacional. Tendo-se tais premissas em vista, as propostas visavam a formação de um estudante capaz de reconhecer tais desvirtuamentos e atuar no resgate da alta cultura (BUCKINGHAM, 2003, p. 4-6).

Já o segundo momento desse panorama (popularização), entre as décadas de 50 e 60, foi fortemente influenciado pelas concepções apresentadas na área de estudos culturais que visavam o reconhecimento da cultura popular, como é o caso da obra *The popular arts* (1964), de Stuart Hall e Paddy Whannel. Porém, embora essa perspectiva tenha um projeto mais inclusivo em relação à cultura midiática, este se debruçou mais sobre o cinema do que a televisão, evidenciando-se, assim, uma abordagem ainda sedimentada na percepção de baixo valor cultural (e pedagógico) agregado aos materiais produzidos na mídia popular, como é o caso do trabalho com análise de propagandas (BUCKINGHAM, 2003, p. 6-7).

Por fim, o panorama histórico aponta para um terceiro movimento (desmistificação), tendo como marco a década de 70 e sendo fortemente influenciado por abordagens teóricas oriundas da crítica marxista, as quais, aplicadas à mídia, enfatizavam a necessidade de se desvelar a natureza dos meios de comunicação e seu papel no fomento à ideologia dominante. Nesse contexto, em reação à *cyber-utopia*³⁹ e o *determinismo tecnológico*⁴⁰ (BUCKINGHAM, 2019), foram introduzidos métodos de análise semiótica que, pelo rigor analítico, prometia a objetividade necessária para se identificar as dissimulações propagadas nos mais diversos meios de comunicação (BUCKINGHAM, 2003, p. 8). Também conhecido como *tech-lash*, tal momento promoveu o foco nos aspectos negativos da mídia, destacando conteúdos inadequados, perigos e riscos à saúde mental e, com isso, indiretamente, acabou beneficiando a lucratividade do setor da segurança na internet.

O autor destaca, ainda, que esse paradigma dos estudos midiáticos também impulsionou outro movimento, muitas vezes coincidente, pela democratização da educação para os meios. Nessa abordagem, busca-se o reconhecimento e a valorização das culturas para além do currículo escolar, seja para fins de se promover a real inclusão das diferentes produções culturais em circulação ou para fins defensivos, sejam eles por razões políticas ou morais. O primeiro enfatiza as falsas ideologias e “identidades políticas” perigosas⁴¹ (como sexismo, racismo, xenofobia etc.) e propõe empoderar os estudantes para agirem contra tal

³⁹ O conceito de *cyber-utopia* desenvolveu-se junto às formas do capitalismo empreendedor para criar uma nova retórica sobre a tecnologia como um meio para liberação social.

⁴⁰ De acordo com a perspectiva do determinismo tecnológico, a tecnologia teria poder suficiente para gerar a mudança social, independentemente do contexto e dos seus propósitos de uso.

⁴¹ Em relação ao caráter irônico dessa terminologia, destaca-se o potencial das minorias no confronto das normatividades associadas às hegemônias do poder, seja por dominações de gênero, de raça, de classe ou de origem.

realidade. De forma muito próxima, tem-se a segunda abordagem, de “defesa moral” contra a corrupção da juventude promovida pelo acesso aos conteúdos pornográficos ou violentos na mídia - esta muito comum nos EUA -, que também pode visar à proteção dos estudantes contra os nefastos efeitos da ideologia consumista/materialista (BUCKINGHAM, 2003, p. 9-10).

Acompanhando o percurso global de ampliação do acesso às tecnologias mantendo-se a lógica das desigualdades, tal movimento pode ser entendido como resultado do monopólio econômico das empresas do setor tecnológico e midiático, identificadas pelo autor como GAFA (Google, Apple, Facebook, Amazon), as quais concentram não apenas o poder técnico, mas o domínio cultural das práticas sociais moldadas em torno dos seus conteúdos e produtos (BUCKINGHAM, 2019, p. 13-14).

O autor reconhece que essas abordagens persistem e podem coexistir, mas existem novos movimentos protagonizados por jovens educadores, que cresceram na cultura midiática, com tendências menos paternalistas ou protecionistas. Essa visão, que vem se fortalecendo nas últimas décadas, tende a amenizar os aspectos negativos em razão de novas constatações: a heterogeneidade e a amplitude das produções midiáticas contemporâneas; a criticidade do público infanto-juvenil, percebida pelos próprios agentes produtores de mídia, capaz de rejeitar ou evitar as recomendações enunciadas no ambiente escolar sobre a produção midiática; e as reais condições para intercâmbio cultural e expressão pessoal nos diferentes meios de comunicação disponíveis. Assim, sua proposta é a de um novo paradigma capaz de promover a compreensão e a participação na produção midiática.

David Buckingham (2019) defende uma abordagem crítica de letramento midiático ou de uma educação para os meios. Segundo o autor, a aprendizagem relacionada às mídias não deve envolver apenas a capacidade de acessar informações, mas sim de “compreender, interpretar e aplicar informações” para torná-las conhecimento (BUCKINGHAM, 2019, p. 54-55).

Buckingham (2019) demonstra que, no sentido inverso da imersão dos estudantes em um mundo de mediação midiática e dos anseios dos educadores mais jovens, em maior contato com a mídia em geral, as escolas têm, por um lado, se endereçado de modo a maximizar os benefícios do uso dessas mídias como instrumento de ensino. De acordo com o autor, o trabalho atualmente realizado tem se dedicado à aprendizagem de habilidades de manipulação e uso dos recursos midiáticos, mas não necessariamente conduzem a uma consciência crítica sobre como as mídias funcionam, como elas se comunicam, como representam o mundo, como são produzidas e utilizadas (BUCKINGHAM, 2019).

Por outro lado, quando se propõem a alguma perspectiva crítica, o autor argumenta que escolas e professores contentam-se com eventuais destaques aos riscos que elas representam aos seus usuários – com abordagens relacionadas à prevenção a crimes, a danos à saúde mental ou à manipulação –, distanciando-se de uma educação para os meios efetivamente emancipadora, a qual pretende apostar na consciência crítica associada ao uso e à produção em tais meios digitais, não necessitando da aversão aos meios digitais para tanto (BUCKINGHAM, 2019, p. 23).

Além disso, o letramento midiático foi usado como forma de transferir a responsabilidade dos governos para o indivíduo: defende-se a formação de cidadãos informados, usuários ativos da rede, trabalhadores habilidosos e criativos, usando-se uma retórica vaga do letramento midiático entre os elaboradores de políticas públicas (BUCKINGHAM, 2019, p. 33). Segundo Buckingham (2009), mesmo após a introdução de equipamentos tecnológicos nas escolas e com a consolidação dos meios de comunicação em massa e das novas tecnologias digitais no meio social sob tais justificativas, a realidade das práticas escolares pautadas pelo uso de recursos tecnológicos foi praticamente inalterada, e o uso de tecnologias no ambiente escolar não tem sido capaz de gerar mais motivação e aprendizado pelos estudantes, o que o autor chama de "nova divisão digital" (BUCKINGHAM, 2009, p. 38).

Para compreender tal afirmativa, considera-se, inicialmente, a finalidade à qual tem sido associado o uso dos recursos tecnológicos pelos jovens usuários das mídias e tecnologias: em larga medida, estes vivenciam um uso intensivo de tais recursos em seu cotidiano para fins de acesso à cultura popular e ao entretenimento (DESMURGET, 2021). Diante disso, por um lado, o repertório associado às novas mídias torna-se de difícil acesso por parte dos educadores (os quais, frequentemente, experienciam inseguranças relacionadas a isso) e, por outro, as tecnologias empregadas para as práticas escolares, inevitavelmente, deixam de corresponder às expectativas dos estudantes, sendo, então, consideradas enfadonhas e desinteressantes (BUCKINGHAM, 2009, p. 38-39).

Além disso, o autor destaca que a disponibilidade de recursos no meio digital é muito mais ampla e diversa no uso doméstico do que no pedagógico: enquanto naquele é possível experienciar realidades aumentadas em jogos interativos, por exemplo, neste, as práticas envolvem o uso de editores e organizadores de documentos de texto, dentre outros recursos pouco envolventes. Com tal constatação, Buckingham não pretende apontar para a defasagem do ambiente escolar em relação às tecnologias, mas para a impossibilidade de este

acompanhá-las, pois que partilha de certa linguagem e metodologia de aprendizagem que não corresponde aos interesses do uso de tipo doméstico (BUCKINGHAM, 2009).

Diante desse cenário, o pesquisador defende uma abordagem que busque conciliar as interpretações sobre essa nova realidade em busca de uma percepção apurada sobre como romper com as barreiras entre a escola e o mundo digital. Assim como não se deveria assumir um discurso de negação absoluta do uso de recursos tecnológicos (o que, de certo modo, coaduna com abordagens puristas sobre os conteúdos e as aprendizagens escolares por atribuírem valor intrínseco ao que não pode ser partilhado pelas culturas populares), também não se pode acomodar a apologia ao uso desses recursos de forma pouco crítica, incorporando-os diretamente e os adaptando para as práticas escolares - abordagem esta que o autor reconhece como "edutenimento" (BUCKINGHAM, 2009, p. 40)⁴².

Neste último caso, reconhece-se a ingenuidade quanto à pretensa neutralidade dos recursos tecnológicos (como é o caso dos jogos de videogame e a apologia às gamificação) a qual leva muitos entusiastas a desvincularem a relação entre as tecnologias usadas pelos estudantes e os seus desejos de consumo, impulsos fortemente alimentados pelo marketing associado ao uso das novas mídias digitais (BUCKINGHAM, 2009, 39-40). Essa realidade segue o binarismo de benefícios e riscos como parte do pensamento dominante em sua época, quase sempre restringindo as práticas escolares ao aprimoramento das habilidades tecnológicas e a prevenção a riscos. Assim, na atualidade, prevalece o foco em desenvolvimento de competências técnicas e, pretensamente, processos complexos de conhecimento.

Em síntese, de acordo com o autor:

O problema com as estratégias que descrevi é que levam a um uso acrítico e irreflexivo das tecnologias. Eles veem tecnologias como um instrumento auxiliar pedagógico, uma ferramenta ou uma técnica. No processo, questões fundamentais sobre como as tecnologias mediam e representam o mundo, sobre como elas criam significados, e sobre como eles são produzidos, são inevitavelmente marginalizados. (BUCKINGHAM, 2009, p. 41)⁴³

⁴² De acordo com Buckingham (2009), a prática do edutenimento consiste em uma apropriação de recursos de entretenimento e da indústria midiática para tornar mais atrativo um currículo tradicional. Nas palavras do autor, isso é o que se costuma chamar de *aprendizagem divertida* (tradução do original em inglês "fun learning"), abordagem que já se constitui como um mercado em ascensão no setor educacional (BUCKINGHAM, 2009, p. 40-41). A partir de tal definição, pode-se inferir que o autor remete a escolhas metodológicas que envolvam atividades lúdicas (tais como brincadeiras e jogos), mas que não alterem os objetos de aprendizagem dentro do currículo normativo e conteudista.

⁴³ Traduzido livremente do original em inglês: "The problem with the strategies I have described is that they lead to an uncritical, unreflexive use of technology. They see technology as an instrumental teaching aid, a tool or a technique. In the process, fundamental questions about how technologies mediate and represent the world, about how they create meaning, and about how they are produced, are inevitably marginalized." (BUCKINGHAM, 2009, p. 41)

Diante de tal quadro, é preciso que se admita o compromisso com a aproximação entre os processos de ensino na escola e a nova realidade digital em que estão imersos seus estudantes, adotando-se, também, uma abordagem responsável e crítica, que possa contribuir para os reais objetivos de aprendizagem, especialmente no trabalho com as mídias digitais. De acordo com Buckingham:

A educação sobre as mídias é um pré-requisito indispensável para a educação com ou pela mídia. Eu argumentaria que isso também se aplica à mídia digital. Se queremos usar a internet ou os games ou outras mídias digitais para ensinar, precisamos equipar os estudantes para que entendam e critiquem essas mídias: não podemos considerá-las simplesmente como meios neutros de entregar informações, e não deveríamos usá-las como mero recurso funcional ou instrumental. (BUCKINGHAM, 2009, p. 42)⁴⁴

Por fim, mas não menos importante, o letramento midiático resultante desse processo envolverá, necessariamente, letramentos multimodais, a compreensão ativa e a produção/criação por parte do estudante (BUCKINGHAM, 2003, p. 3-4), capaz de superar uma atitude passiva de um leitor/usuário que é capaz de identificar e analisar os elementos que concernem aos recursos midiáticos⁴⁵. De maneira sistemática, as práticas de letramento pautadas pelos princípios e resultados preconizados pelo autor permitiriam a ressignificação das atividades de análise e produção, de modo que seja possível “tornar estranho o que é familiar” (BUCKINGHAM, 2003, p. 71) e permitindo ao estudante a percepção de que “textos visuais e audiovisuais devem ser ‘lidos’ como quaisquer outros textos” (BUCKINGHAM, 2003, p. 71)⁴⁶.

Para uma real educação midiática, Buckingham (2003) defende a priorização de *entendimentos conceituais*⁴⁷ (em vez de conteúdos ou habilidades), organizados em torno de conceitos-chave ou aspectos-chave relacionados às produções midiáticas: **produção, audiência, linguagem midiática e representação** (BUCKINGHAM, 2003, p. 53). O autor defende essa abordagem por permitir que a aprendizagem atenda de modo responsivo à

⁴⁴ Traduzido livremente do original em inglês: "(...) education about media is an indispensable prerequisite for education with or through media. I would argue that the same is true of digital media. If we want to use the internet or games or other digital media to teach, we need to equip students to understand and to critique these media: we cannot regard them simply as neutral means of delivering information, and we should not use them in a merely functional or instrumental way." (BUCKINGHAM, 2009, p. 42)

⁴⁵ Para além da contribuição de um modelo pedagógico crítico, de acordo com Buckingham (2010), cabe lembrar que a questão da educação para os meios também leva em consideração a necessidade de se fazer frente a um modelo de negócios socialmente nefasto, o qual, baseando-se na manipulação de comportamentos dos usuários de internet e na baixa capacidade de proteção de direitos civis por parte dos Estados, segue beneficiando, por negligência, as corporações que operam as TDICs (atualmente, figurando entre as mais ricas do planeta).

⁴⁶ Tradução livre do original em inglês: "(...) students will come to understand that visual and audio-visual texts have to be ‘read’ like other texts." (BUCKINGHAM, 2003, p. 71)

⁴⁷ Tradução livre do original em inglês: “conceptual understandings” (BUCKINGHAM, 2003, p. 53).

demanda do estudante por permanecer em interação com os objetos de conhecimento, os quais são os recursos multimidiáticos.

Em termos de currículo, a abordagem sobre a **produção** diz respeito à compreensão da escala de produção midiática global e a forma como certos grupos obtêm mais acesso à mídia do que outros, concebendo as redes de tecnologias distributivas, os tipos de trabalho desempenhados por profissionais dessa área, bem como as formas de regulação e interação por parte da **audiência**. Esta, por sua vez, também deve ser considerada nas práticas de letramento: como são fixadas e mensuradas, como se autoconfiguram a partir de sua interação midiática e como lidam com as diferentes formas midiáticas no cotidiano (BUCKINGHAM, 2019, p. 60-61).

Quanto à **linguagem midiática**, numa perspectiva multimodal, deve-se observar o modo como a mídia usa diferentes formas linguísticas para produzir ideias e significados, para tornar-se aceita, estabelecer regras e sanções ou formatar os gêneros midiáticos. Por fim, deve-se direcionar o olhar crítico sobre a **representação**, visando-se identificar, compreender e aplicar os padrões que apontam para grupos sociais representados ou ocultados em determinada produção, bem como aspectos do mundo e os valores e crenças da audiência (BUCKINGHAM, 2019, p. 60-61). Tal abordagem tem, assim, o objetivo final de permitir compreender a forma como a mídia oferece versões do mundo.

A partir da compilação das discussões apresentadas nas obras de David Buckingham (2003, 2019), apresenta-se, a seguir, a sistematização de tais entendimentos conceituais, com o objetivo de, por meio da topicalização desse conteúdo, facilitar a análise de propostas que tenham em vista o trabalho com a educação midiática. Como sistematização, optou-se por elaborar um esquema em três colunas, como se pode ver no Quadro 2: a primeira introduz os conceitos-chave propostos pelo autor para a organização de um currículo direcionado ao trabalho crítico de educação para os meios; a segunda coluna é dedicada à apresentação da estratégia metodológica mais favorável a cada um desses conceitos; a terceira orienta, em resumo, as questões-problema que podem ser pautadas nas práticas de letramento.

Quadro 2. Sugestões para a prática de *entendimentos conceituais* no currículo de educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003; 2019).

Entendimentos conceituais	Metodologia	Questões para a prática dos conceitos
Produção	Estudos de caso baseados em pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de produção midiática global. • Condições de acesso à mídia. • Aceso a tecnologias distributivas. • Condições de trabalho dos profissionais da mídia. • Formas de regulação e interação com a audiência.
Audiência	Debates sobre representações da audiência, pesquisas e investigações sobre o alcance de publicações midiáticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Fixação e mensuração da audiência na produção midiática. • Estratégias de interação com os produtos da mídia. • Diferentes motivações dos participantes em debates na mídia. • Evidências e registros pessoais sobre usos da mídia no cotidiano.
Linguagem midiática	Experimentações de escolhas paradigmáticas e sintagmáticas, códigos, normas e gêneros midiáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões de convenções, códigos e significados. • Disponibilidade de espaços para escolhas e criação frente a determinações normativas. • Modos de sequenciação e combinação dos recursos multimodais. • Variedade de gêneros do discurso midiático.
Representação	Estudos comparados em diferentes mídias e práticas de produção de materiais.	<ul style="list-style-type: none"> • Representações e estereótipos de grupos sociais na mídia. • Representações contrastantes para atingir públicos diferentes. • Representação pessoal de grupos sociais. • Responsividade da audiência às representações midiáticas.

Quadro elaborado pela autora. Fonte: BUCKINGHAM (2003; 2019).

O Quadro 2 acima apresenta, resumidamente, os principais tópicos desenvolvidos nas obras de David Buckingham (BUCKINGHAM, 2003; 2019) e tem como propósito servir como instrumento de verificação de correlações entre práticas de ensino de línguas na perspectiva da educação para os meios e os princípios defendidos pelo autor.

Tal como uma fotografia do arcabouço teórico, o quadro também permite compreender a importância de tornar relevante a educação midiática no ambiente escolar, pois se trata de um caminho para a compreensão, em profundidade, da mídia em suas diferentes perspectivas: do usuário, dos produtores, das práticas e dos conteúdos. Dessa forma, o autor estabelece uma importante distinção, que é central nesta pesquisa: através de um letramento midiático crítico, pode-se aplicar uma educação pautada pelo objetivo de *preparação* mais do que *prevenção* (BUCKINGHAM, 2009, p. 67). Além disso, uma educação para competências técnicas, ligadas a um uso mais consciente de tais recursos, e não para as ferramentas tecnológicas (BUCKINGHAM, 2019, p. 15-16).

Pautado nas discussões desse autor, Rodrigo Lima Lopes (2018) afirma que os desafios relacionados à prática dos multiletramentos e da educação para os meios residem, ainda, em ruídos na compreensão sobre os conceitos em que se assentam as bases acadêmicas para essas perspectivas das práticas de letramento:

Em primeiro lugar, por trás da grande fortuna teórica da teoria da multimodalidade, (...) há simples replicação de práticas de ensino já tradicionais e fossilizadas que são simplesmente projetadas no meio digital. Além disso, tornaram-se comuns estudos que opõem textos “monomodais” a textos “multimodais”, um equívoco que contradiz os conceitos básicos da teoria ao afirmar que textos que não possuam imagens ou que manifestem no meio impresso e que não estejam na internet, não sejam multimodais (LIMA-LOPES, 2015). (...) Outro ponto a ser pensado é a criação de um fetichismo pelas plataformas digitais, desprezando-se o grande matiz de tecnologias comunicacionais que poderiam ser levadas em conta no processo de ensino. Em outras palavras, a importância da comunicação mediada por computador a eleva ao status de “nova tecnologia”, imprescindível e determinante do sucesso no processo de modernização do ensino. (LIMA-LOPES, 2018, p. 32)

Nesse mesmo sentido, de acordo com Buckingham (2012), considera-se que uma real transformação das práticas em sala de aula para integrar o letramento crítico com as novas mídias envolveria:

“(...) habilidades relacionadas a jogos, experimentação e solução de problemas; capacidade de manusear diferentes fontes de mídia e modos de comunicação, navegando neles e entre eles; habilidade em fazer networking e colaborar, localizar informações e interagir com os outros; e habilidades relacionadas à avaliação crítica e capacidade de julgamento.” (BUCKINGHAM, 2012, p. 51)

Assim sendo, “(...) o ensino de sistemas de produção simbólicos deve formar um indivíduo não apenas em suas capacidades interpretativas, mas também na capacitação de atores sociais que utilizam a mídia como forma de construir sua identidade.” (LIMA-LOPES, 2017, p. 1467). Em particular, isso se realiza com o objetivo de afetar as formas de atuação no campo da vida pública, e não doméstica. Relacionando-se essa proposta à da pedagogia dos multiletramentos, pode-se afirmar que a efetividade dos processos de letramento digital e midiático no ambiente escolar deve desenvolver-se tendo como prioridade a aplicação dos conhecimentos (ou a prática transformada).

De maneira sucinta, tem-se que o princípio da educação para os meios reside na experiência prática e dialogada diante da produção midiática existente. Em síntese, tal conceito é ligado ao “desenvolvimento de habilidades críticas e criativas pertinentes à mídia (...) por meio da efetiva produção midiática como forma de empoderamento (...) e instrumento de ensino.” (LIMA-LOPES, 2018, p. 33).

Após a exposição dos principais referenciais relacionados às propostas da pedagogia ML e da EPM, pode-se passar à discussão sobre a organização dos materiais desta pesquisa, que serviram à leitura crítica dos documentos resultantes das políticas curriculares no Brasil. Assim, o próximo capítulo demonstra a sistematização desta pesquisa, apresentando

as orientações metodológicas e a base epistemológica para uma análise crítica do discurso, realçando, nesse percurso, as mudanças na compreensão das práticas de ensino relacionadas aos usos de tecnologias.

Capítulo 2 – PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

Neste capítulo, serão apresentadas as perspectivas teórico-metodológicas da Análise Crítica do Discurso (CAMERON e PANOVIC, 2019; DIJK, 2012; FAIRCLOUGH, 2013, 2016; FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012; WODAK e MEYER, 2009) que embasam a leitura crítica apresentada no presente trabalho. Além disso, serão descritos os critérios e as estratégias para seleção e organização do *corpus*, que envolve documentos oficiais e não oficiais, públicos e arquivados (BLACKMORE e LAUDER, 2005; MAGALHÃES, 2017; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), tais como relatórios oficiais, matérias da grande imprensa e artigos publicados em sites de entidades de representação de classe.

1 Concepções da análise crítica do discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma área de estudos interdisciplinar idealizada por especialistas da área da *Linguística Crítica*, os quais revisitaram conceitos e aspectos da análise linguística de modo que fosse possível ampliar a concepção de linguagem e abarcar teorias sociais adequadas às dinâmicas ao mundo contemporâneo. Nessa área específica, o conceito de *discurso* deixa de designar as práticas de oralidade (discurso como *fala*) e análise de conversação (discurso como *interação*) e passa a ser compreendido como prática social, sendo um “modo de ação” que “implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 95).

Segundo o analista crítico do discurso Norman Fairclough (1992), uma das principais referências em ACD, a “prática discursiva manifesta-se em forma linguística” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 103) na forma de “textos”, tomados em um sentido amplo que inclui a linguagem falada e escrita. Sendo a prática discursiva uma forma particular de práticas sociais, uma das preocupações do analista do discurso deve residir em:

(...) estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termo da sua relação com as estruturas e as lutas sociais. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 104)

Para tanto, o autor parte de uma *concepção tridimensional do discurso*, uma síntese de tradições analíticas: (i) textuais e discursivas na área da Linguística, dedicadas à descrição textual e interpretação dos componentes da prática social refletidos no texto; (ii) macrossociológica, a qual dedica-se ao reconhecimento da moldagem das práticas dos sujeitos no mundo pelas estruturas sociais, relações de poder e a natureza da prática social em questão; e (iii) interpretativa ou microssociológica, voltada aos efeitos das práticas dos membros sociais sobre as estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 1992, p. 104-105).

Tal concepção permite compreender uma análise textual que não se limite apenas a alguns aspectos formais, mas considere qualquer tipo de aspecto textual como relevante e, ainda, amplie os itens de análises mais tradicionais (a saber: vocabulário, estruturas gramaticais, coesão e estrutura textual), compreendendo-os junto aos elementos da prática discursiva. Como já mencionado, esta envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual e sua natureza variável, de acordo com tipos de discurso e fatores sociais (FAIRCLOUGH, 1992, p. 111), e tem em sua base a concepção foucaultiana, segundo a qual os enunciados sempre reatualizam enunciados precedentes.

Esse é o ponto a partir do qual Fairclough recorre a Bakhtin para sedimentar uma proposta de análise do discurso pautada nos aspectos linguísticos dos textos produzidos como resultado das práticas sociais. Em sua obra *Estética da criação verbal* (1986), Mikhail Bakhtin, influenciado pelo trabalho de Kristeva (1986), apresenta um dos conceitos-chave da abordagem de Fairclough: a *intertextualidade*, uma característica inerente a todos os enunciados - por extensão, todos os textos - por se constituírem sempre em perspectiva do que foi enunciado por falantes anteriores e prospectando antecipações das falas seguintes. A esse conceito, Fairclough acrescenta o destaque da contribuição dessa perspectiva sobre os textos para a compreensão discursiva, pois permite estabelecer relações entre campos e, nos termos foucaultianos, sua concomitância e memórias discursivas (FAIRCLOUGH, 1992, p. 140).

As relações intertextuais podem ocorrer em dois sentidos (horizontal e vertical), manifestando-se linguisticamente de diferentes formas (manifesta, constitutiva e interdiscursiva) conforme já discutido por outros autores da área (AUTHIER-REVUZ, 1982; MAINGUENEAU, 1987). Quanto aos sentidos: se um texto precede outro numa sequência em cadeia de textos, tem-se uma relação em que se pode dar a *intertextualidade horizontal*; já se os textos estabelecem entre si relações em diferentes temporais, tem-se a *vertical*. Com relação às formas de manifestação da intertextualidade, essas variam conforme o grau de explicitação dos recursos linguísticos que, convencionalmente, estabelecem marcas de diálogo entre textos, como vai se explicar a seguir:

- Intertextualidade manifesta: a referência a outros textos está explicitamente marcada no texto em análise por meio de marcas linguísticas identificadas na superfície do texto, tais como: aspas, verbo *dicendi* e discurso indireto.
- Intertextualidade constitutiva: a incorporação de outros textos manifesta-se no texto em análise sem a explicitação das marcas linguísticas formais, mas por via de outros recursos (também chamados “estilísticos”) que permitem acentuar a intertextualidade por diferentes recursos, como é o caso da ironia e da paródia.
- Interdiscursividade: termo proposto por Fairclough (1992) para estabelecer a diferenciação entre os tipos de intertextualidade quando a análise focaliza as convenções discursivas, e não a materialidade dos textos em análise, como em casos nos quais se confrontam as “representações” do discurso de certos grupos sociais.

O conceito de intertextualidade, alinhado à perspectiva bakhtiniana, é central na obra de Fairclough por sua inerente *historicidade*, ou seja, sua recursividade em relação à história e à mudança social. Nesse sentido, o autor evidencia que o texto “(...) responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer a história e contribui para processos de mudança mais amplos.” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 140). Partindo-se desse princípio, a produtividade real na criação textual e na produção de “jogo verbais” torna-se limitada socialmente àqueles sujeitos detentores de condições de poder suficientes para atuar dentro das hegemonias particulares, produzindo movimentos que podem ser tanto de contestação quanto de outras ordens mais amplas, como de reestruturação. O reconhecimento de tais processos, tarefa do analista do discurso, é elucidar tal movimentação, pois que a “intertextualidade é a fonte de grande parte da ambivalência dos textos” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 143).

De acordo com Fairclough (1992), um dos processos que permite compreender as mudanças sociais e culturais através da análise do discurso é a observação do “deslocamento de usos ‘comunicativos’ da linguagem (...) por usos ‘estratégicos’ da linguagem”:

(...) Habermas (1984) focaliza a colonização do ‘mundo da vida’ pelos ‘sistemas’ da economia e do Estado, que considera em termos de um deslocamento de usos ‘comunicativos’ da linguagem – orientados para produzir a compreensão – por usos ‘estratégicos’ da linguagem – orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 24)

O autor afirma, ainda, partindo de Althusser (1971), que tal deslocamento é possível em decorrência da “autonomia relativa da ideologia⁴⁸ da base econômica e a contribuição significativa da ideologia para a reprodução ou transformação das relações econômicas.” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 54). Nesse sentido, entende-se que os processos de deslocamento de sentidos nos discursos se configuram como os objetos de interesse do analista do discurso. Reconhece-se, assim, a importância de se reconstituir as configurações sociais e políticas para compreender sua culminância nos sentidos atribuídos a mídias e tecnologias, marcado, ao longo do tempo delimitado neste pesquisa, por ambivalências.

Nesse sentido, apropriando-se desses conceitos, observa-se a pertinência de se considerar relevantes as manifestações de pessoas e grupos relacionados às políticas educacionais no Brasil como fortes indícios do processo de consolidação de uma retórica neoliberal, que passa a determinar as políticas curriculares, disfarçando-se de consenso e bem comum.

2 O escopo do trabalho: documentos oficiais e documentos públicos

Nesta seção, busca-se justificar as escolhas para seleção do corpus desta pesquisa para uma análise do discurso estabelecido em torno das políticas curriculares brasileiras ao longo dos últimos vinte anos. Será definido e delimitado o entendimento sobre os documentos oficiais e sua natureza discursiva, além de especificar quais outros documentos públicos não arquivados integram o escopo deste trabalho, justificando a escolha desses materiais.

A seleção apurada do corpus é desafiadora quando se tem em vista a abordagem da análise crítica do discurso (ACD), pois, nos termos de Fairclough (1992), o mapa inicial da pesquisa muda conforme a prática social em questão se altera, além de ser influenciado pelo andamento de pesquisas em outras áreas do conhecimento.

Em todo caso, segundo o autor, é necessário que o corpus: (i) seja suficientemente representativo da prática social em questão; (ii) reflita adequadamente “a diversidade da prática e as mudanças na prática mediante diferentes tipos de situação” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 289); e (iii) inclua pontos-chave no processo social em análise, ou, conforme o autor, “pontos críticos e momentos de crise” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 289). Nesse sentido, é

⁴⁸ De acordo com Foucault (1984), é de práticas, e não de ideologias, que se constitui a história dos saberes e das formas de exercício do poder. Nesse sentido, a ênfase no componente ideológico de certo discurso deve se voltar para a compreensão das práticas sociais das quais decorre o funcionamento das relações de significado.

necessário que se estabeleça um *corpus* central sobre o qual resida o foco da análise e, para fins de validação das interpretações que dele serão inferidas, dados suplementares que possam ampliá-lo em busca de relações significativas com as práticas sociais e o grau de investimento ideológico nos textos analisados (FAIRCLOUGH, 1992, p. 289-290).

Em busca do contexto das reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil, uma análise minuciosa das movimentações nas arenas de opinião de uma época e seus respectivos efeitos sobre o sistema educacional leva a uma percepção apurada sobre a configuração social brasileira. Em especial, permite verificar o modelo de mudanças curriculares característico dos países ocidentais após a década de 90, conforme postulado por Goodson (2019), um reconhecimento da importância de se demonstrar os movimentos de formulação de políticas públicas em suas dinâmicas locais/globais e de se reconceitualizar as acepções acerca da política (BLACKMORE & LAUDER, 2005, p. 98). Como defendido nesta pesquisa, o processo social brasileiro no percurso de implementação das reformas curriculares seguiu, de forma semelhante, aquele mapeado por Goodson (2019) na Inglaterra.

O mapeamento dessa movimentação na arena de debates sobre as políticas públicas educacionais traz em seu bojo a identificação de dois movimentos em âmbito global: o papel da Nova Direita⁴⁹ em influenciar a mídia para a mobilização da opinião popular e a articulação de políticas transnacionais. Com relação ao primeiro movimento, atua em busca da proposição de *políticas de fato* em resposta a *problemas de fato* (tais como a maior sistematização de avaliações em larga escala em resposta à crise na formação dos estudantes) através da mobilização de recursos midiáticos tradicionais e das redes sociais, o que leva os governos a testarem a população acerca de certos assuntos polêmicos e proverem soluções, geralmente, submapeadas, com recursos mínimos e, geralmente, mal cronometradas.

Quanto ao segundo movimento, tais medidas tendem a instaurar políticas viajantes (BLACKMORE & LAUDER, 2005, p. 99), ou seja, a importação de políticas adotadas em outros países devido ao seu (suposto) sucesso naquele contexto. Assim, é preciso que se esteja atento não apenas a um conjunto de regras que regula a cooperação dos participantes da deliberação, mas a “como e se os termos da cooperação estão abertos a

⁴⁹ Termo empregado para a ampla designação de um movimento político-social radical, associado aos ideais liberais e conservadores da já conhecida “direita política”, mas marcada pelo reacionarismo. Michael Lowy (2015) aponta para a heterogeneidade desse grupo em função da modelagem dos princípios e ideologias às especificidades locais, motivo pelo qual é difícil defini-lo com precisão. Como mostra Vera Cêpeda (2018), a Nova Direita atua socialmente em “tendência crescente da exclusão e da maximização do conflito entre membros de uma mesma comunidade”, muito motivada pela negação das políticas afirmadas no pacote do ideal de um Estado de bem-estar social, a naturalização das regras do mercado e o anti-intelectualismo. (CÊPEDA, V. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. Revista MEDIAÇÕES, LONDRINA, V. 23 N. 2, P. 75-122, MAI/AGO. 2018, p. 40-74. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34801/pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.)

contestação e redefinição” (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p. 28). Para estes autores, o entendimento do contexto é central nessa perspectiva, valendo-se das contribuições de Teun Van Dijk (2011; 2012). Esse autor afirma que os usuários de uma língua estão envolvidos em múltiplos processos na comunicação, os quais envolvem processar o discurso e construir sua análise e interpretação subjetiva no ato da interação. Sendo assim:

(...) os contextos não são um tipo de situação social objetiva, e sim construtos dos participantes, subjetivos embora socialmente fundamentados, a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais. (VAN DIJK, 2012, p. 88)

Sob tal assunção dos contextos como “modelos mentais”, tem-se que não correspondem objetivamente a eventos abordados no discurso, mas, antes, à “maneira como os usuários da língua interpretam ou constroem cada um a seu modo esses eventos” (VAN DIJK, 2012, p. 92) e como são os agentes da comunicação são condicionados pela percepção de aspectos objetivos. As linhas gerais desse modelo de análise são consideradas em Fairclough e Fairclough (2012), os quais reconhecem a importância dos aspectos contextuais (desde identidade social e localização a até conhecimentos prévios) na constituição do discurso político e, em particular, para se permitir a compreensão da influência da ideologia como combustível da dominação pela classe capitalista, a qual nem sempre se dará pela força coercitiva.

Nesse sentido, de acordo com o pesquisador britânico especialista em políticas educacionais Stephen Ball, decorre dessas movimentações no contexto contemporâneo a importância de, na análise das políticas públicas educacionais, considerar-se as perspectivas críticas locais sobre os impactos das medidas adotadas em âmbito local (BALL, 1994, p. 3). Nessa mesma linha, entende-se que a análise do discurso no campo das políticas curriculares deve considerá-las como “escolha, como capacidade de agência, como deliberação e interação social” (FAIRCLOUGH & FAIRCLOUGH, 2012, p. 26).

Nesse sentido, esta pesquisa se compromete a responder questões importantes para a compreensão do campo de debate político sobre educação, resumidas no Quadro 3:

Quadro 3. Questões para pesquisa em teorias políticas pós-estruturalistas.

- Como alguns discursos se tornam hegemônicos e lugares-comuns, sob quais condições e com quais efeitos?
- Como as políticas são mediadas pelo Estado e articuladas global/nacional/localmente e com quais expectativas de resultado?
- Como os discursos são apropriados e retrabalhados (ou ressignificados)?

Fonte: BLACKMORE & LAUDER (2005, p. 99).

Seguindo-se tais questionamentos, cabe compreender o escopo do trabalho em análise do discurso. Para Fairclough (2013), para se estabelecer uma melhor orientação do analista, seu foco deve ser a relação entre textos, processos e suas condições sociais - todos esses servindo para gerar revelações acerca de elementos da interação e das estruturas sociais estabelecidas. Para tanto, há de se considerar três níveis de análise (FAIRCLOUGH, 1992; 2012):

- *descrição*, em que são identificadas as propriedades formais do texto relevantes para a análise em questão, focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso;
- *interpretação* (ou “microanálise da prática discursiva”), para que sejam propostas relações entre textos e a situação de interação nas práticas sociais específicas; e
- *explicação*, um nível interpretativo extrapolativo em que são propostas relações entre a interação e o contexto social mais amplo, analisando a prática social da qual o discurso faz parte.

3 Documentos curriculares como um gênero do discurso político e uma prática social

Para uma análise do discurso pautada em documentos curriculares, cabe definir o que se entende por currículo sob a perspectiva enunciativo-discursiva. De acordo com Emerson De Pietri (2013), os documentos de referência curricular são “componentes da cultura escolar, e não apenas instrumentos normativos com objetivo de controle institucional” (DE PIETRI, 2013, p. 519). Para o autor, um dos principais motivos para tanto é o fato de que esses documentos “(...) guardam em suas estruturações a memória das tensões próprias ao espaço heterogêneo em que se constituíram.” (DE PIETRI, 2013, p. 519).

Nesse mesmo sentido, Ivor Goodson (2019) afirma que o currículo escrito é uma lógica que legitima o processo de escolarização e se sustenta por uma certa retórica:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças (...). Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas

intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (GOODSON, 2019, p. 39)

É possível, a partir disso, identificar certa multivalência inerente aos documentos curriculares, pois exercem força normativa ao mesmo tempo em que são modelados pelas apropriações que ocorrem no ambiente escolar. Patrícia Franzoni, em sua tese *Currículos e textos epicurriculares: produção, circulação e efeitos de sentido* (2019), discute a compreensão do currículo em diferentes perspectivas (FRANZONI, 2019, p. 28-40):

- Pivô entre teoria e prática: serve como balizador das escolhas na prática docente em sala de aula;
- Elemento de construção cultural: reflexo das contingências em que se insere no contexto de sua produção e projeta as ambições para uma sociedade futura a partir dos valores estabelecidos no ato de sua criação;
- Intervenção política: produto das disputas entre forças políticas e da vitória de um setor sobre outro (evidenciando-se a não neutralidade de qualquer currículo) e contendo, em si, a capacidade de instalar um interdiscurso em seu contexto, estabelecendo-se como medidas que “implantam uma novidade por uma formação discursiva que se instala ‘legalmente’ e que procura legitimar-se pela instalação de um interdiscurso” (FRANZONI, 2019, p. 34);
- Norma: tem caráter normativo e prescritivo, decorrente da autoridade concedida aos seus formuladores, cujos impactos são imediatamente visíveis na criação de materiais e produção de conteúdo nos sistemas de ensino e, assim, contribuindo para a formação de uma imagem de projeto educacional;
- Articulação de diferentes domínios e discursos: extrapola os limites do texto em si para estabelecer-se como referencial em relação ao qual se posicionam diferentes atores sociais em campos de atuação específicos, (res)significando seu conteúdo ativamente.

Considerando-se, em particular, as acepções 3, 4 e 5, este trabalho propõe a compreensão de que os documentos curriculares são gêneros discursivos não apenas de cunho normativo-prescritivo, mas também de natureza argumentativa. Em seu trabalho, Franzoni afirma:

(...) um currículo outorga legitimidade a conhecimentos e saberes de uma área determinada, estabelecendo, com força de prescrição, quais são os conteúdos que devem ser ensinados. Na esfera por onde circula, ele se apresenta, portanto, como dotado de uma dimensão de instrumento político (FRANZONI, 2019, p. 42).

Para melhor compreender o currículo como instrumento político, observa-se, em particular, a aceção de número 3 para destacar que se deve considerar o interdiscurso como mais do que uma informação prévia necessária ao entendimento de um discurso em primeiro plano, mas, principalmente, como forma de instaurar polêmica em certo discurso, pois que sua delimitação depende de uma consistente identificação de sua origem (POSSENTI, 2003). Dessa forma, observando-se os interdiscursos de que os documentos curriculares resultam e por meio dos quais instauram um instrumento político simultaneamente, é possível compreendê-los como uma complexa performance⁵⁰, articulando-se com a defesa apresentada em Fairclough & Fairclough (2013) acerca da argumentação no âmbito do discurso político. De acordo com estes autores, essa compreensão permite ampliar as perspectivas em relação à análise discursiva, relevando-se também as estruturas que instituem o discurso político de modo que seu pretendido é levar ao convencimento do leitor em relação a um ponto de vista (FAIRCLOUGH & FAIRCLOUGH, 2013, p. 23).

Essa concepção se aplicaria aos documentos curriculares por dois motivos. Em primeiro lugar, tais documentos enunciam um conteúdo resultante das restrições institucionais dos responsáveis por sua formulação em um campo de disputas políticas, as quais permanecem passíveis de inferência a partir do texto vigente, seja pela sua menção explícita ou pelas ausências e implicações. Em segundo lugar, os documentos curriculares instauram um discurso em permanente diálogo com seus interlocutores, estabelecendo, assim, um constante embate de forças com o propósito de ser finalmente aceito como orientação para a prática nos sistemas de ensino.

Dessa forma, tais documentos curriculares, em sua natureza, criam realidades no campo educacional ao enunciá-las, bem como se compreende nas teorias dos atos de fala (AUSTIN, 1962, 1990; SEARLE, 1969, 1981). Tal consideração serve ao reconhecimento de que as escolhas nas práticas pedagógicas são influenciadas pelo que está oficialmente enunciado e, em grande medida, pela acomodação de tais enunciados pelos sujeitos que

⁵⁰ No contexto desta pesquisa, entende-se performatividade no contexto da teoria dos atos de fala. De acordo com tal teoria (AUSTIN, 1962/1990; SEARLE, 1969/1981), os sentidos dos enunciados visam o atingimento de condições de sucesso na comunicação, distinguindo-se entre os constatativos e os performativos. No primeiro caso, as sentenças são utilizadas para descrever fatos e eventos, enquanto no segundo realiza-se uma performance ao se enunciar algo. De natureza contratual, esses últimos podem ser dissecados em três dimensões: atos locucionários, relativos às escolhas dos referenciais linguísticos na construção do enunciado; atos ilocucionários, relacionado à dimensão social e institucional em que determinado enunciado é proferido; e atos perlocucionários, que são os efeitos obtidos por um interlocutor como consequência natural do ato de enunciação.

compõem o campo educacional. Esta pesquisa, porém, se contenta com a identificação dos sentidos atribuídos aos conceitos mobilizados nas práticas de letramentos com a mediação tecnológica, privando-se de investigar os efeitos práticos destes sobre os agentes do discurso e o contexto de suas práticas sociais, os quais apenas servem como referenciais das posições adotadas no discurso sobre tecnologias.

Para melhor sustentar tal escolha e recorte da pesquisa, a próxima seção apresenta as bases a partir das quais se estabeleceu a sistematização do corpus aqui mobilizado.

4 O modelo de pesquisa e a organização do *corpus*

Como sustentado por Fairclough (2013), “As formas como ordens do discurso são estruturadas e como ideologias são incorporadas são determinadas pelas relações de poder em instituições sociais particulares e na sociedade como um todo.” (FAIRCLOUGH, 2013, p. 26). Assim sendo, na medida em que o estudo das políticas curriculares permite a formulação de um *insight* sobre a organização social no qual ele está inserido, qualquer teoria ou análise sobre currículo deve partir de acepções consistentes a respeito das interações entre os eventos discursivos, as experiências no campo social e os documentos oficiais. Esse é um movimento importante para que sejam evitadas generalizações dos interesses defendidos na conjuntura da qual emerge uma proposta curricular, bem como reduções do currículo como diretamente representativo de uma mentalidade, ocultando-se nisso a diversidade de perspectivas que coexistiram e a complexidade da organização social.

A partir dessa consideração, busca-se compreender as constringências que o discurso exerce sobre os indivíduos que dele tomam parte, questionando a condição *sine qua non* com que certos valores e crenças se apresentam na forma de contexto. A esse respeito, cabe destacar que os contextos são construtos subjetivos dos participantes, o que permite “realçar que situações sociais só conseguem influenciar o discurso através das interpretações (inter)subjetivas que delas fazem os participantes” (VAN DIJK, 2012, p. 34). Nesse sentido, os contextos seriam definidos como modelos mentais, os quais podem representar situações sociais ou comunicativas em níveis micro ou macrocontextuais (VAN DIJK, 2012, p. 39) e:

(...) controlam o processo de produção e compreensão do discurso e, portanto, as estruturas discursivas e as interpretações do discurso resultantes. (...) Embora os contextos sejam definições únicas e subjetivas das situações comunicativas, sua estrutura e sua construção têm obviamente uma base social, por exemplo, em termos das cognições sociais compartilhadas (conhecimentos, atitudes, ideologias,

gramática, regras, normas e valores) de uma comunidade discursiva (...). (VAN DIJK, 2012, p. 36)

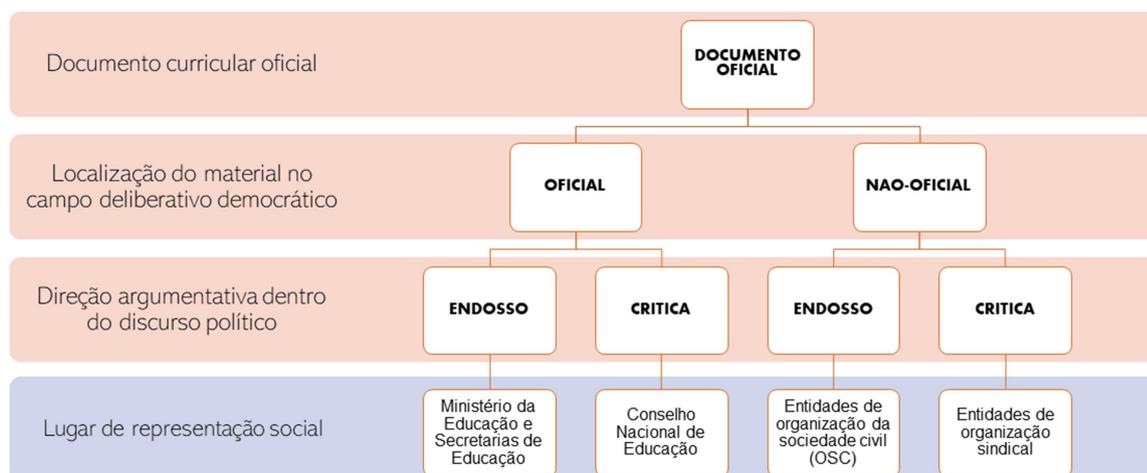
Por conseguinte, tem-se em vista que, para a viabilização de uma leitura crítica dos documentos curriculares, não basta limitar-se a eles, mas torna-se necessário transitar entre outros lugares discursivos, de modo a se tornar possível verificar as diferentes contribuições subjetivas para a construção de representações opostas a respeito de tais documentos (uma base social favorável e outra contrária a eles). Entende-se, portanto, que uma pesquisa como esta, que visa analisar a política de reformas curriculares (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 31-42), necessita de uma sistematização de seu *corpus* de análise de forma que reflita as diferentes perspectivas na produção de sentidos por parte dos atores sociais envolvidos nos processos deliberativos culminantes nos documentos.

Nesta pesquisa, orientada por meio da estrutura metodológica de Quivy e Campenhoudt (1995)⁵¹, organizaram-se as seguintes etapas: (i) leitura detalhada dos documentos curriculares oficiais; (ii) investigação dos marcos do “clima de opinião” em torno de sua aprovação; (iii) investigação de fundamentação teórica que permitiria embasar e orientar as articulações entre os dados inicialmente coletados. A partir disso, foi necessária uma ampliação dos dados iniciais de modo que se pudesse garantir a contemplação de diferentes orientações ideológicas no debate político deliberativo em torno dos documentos oficiais.

Para melhor visualização, apresenta-se tal sistematização para organização do *corpus* da pesquisa encontra-se resumida na Figura 4:

⁵¹ De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa se organiza em três fases, cumpridas ao longo de 7 etapas, a saber: (i) Fase de rupturas, na qual se desenvolvem as etapas 1 e 2, de Definição da questão inicial e exploração de leituras e coleta de dados; (ii) Fase de construção, organizada nas etapas 3 e 4, dedicadas à formulação da problemática e à construção de um modelo de análise; e (iii) Fase de constatação, na qual situam-se as etapas 5, 6 e 7, as quais consistem na coleta de dados, análise das informações e formulação das conclusões (GERHARDT, 2009, p. 43-63).

Figura 4. Organização do corpus da pesquisa.



Fonte: da autora.

De maneira específica, entre os documentos oficiais, constam relatórios e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), além dos documentos que estabelecem as políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM). Dentre os documentos não oficiais, o corpus se constitui por matérias jornalísticas do acervo de veículos de grande circulação (como os jornais O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, e a revista Exame), entrevistas gravadas e arquivadas em acervos (Fundação FHC) e de páginas oficiais de entidades de representação da sociedade civil (como o Movimento Todos Pela Educação, o Fórum Nacional da Educação e a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação).

Na sequência, seguindo-se a proposta de Fairclough (1992; 2012) apresenta-se a microanálise do corpus desta pesquisa e a explanação sobre o discurso analisado nesta pesquisa.

Capítulo 3 – TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DOS PCNEM À BNCCEM

Neste capítulo, serão analisados os documentos PCNEM e BNCCEM sob a perspectiva dos multiletramentos (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020; NLG, 1996; PINHEIRO, 2016; ROJO, 2017, 2020) e da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003, 2009, 2012, 2019; LIMA-LOPES, 2018) no currículo de língua portuguesa, composto pelas unidades curriculares de *análise linguística, produção textual e literatura*. Em paralelo, serão apresentados materiais oficiais (parte dos PCNEM e da BNCCEM correspondentes ao componente de língua portuguesa, situado na área de Linguagens e Suas Tecnologias) e não oficiais públicos (pareceres, matérias jornalísticas e artigos em páginas de entidades de representação da sociedade civil organizada, conforme indicado na Tabela 1) para estabelecer a conexão entre a arena de opiniões sobre a questão das tecnologias na educação e seu papel na articulação com um projeto de privatização da educação no Brasil. Desse modo, com tal mapeamento das representações do discurso sobre as reformas curriculares por grupos sociais específicos (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012), se torna possível estruturar os sentidos atribuídos a mídias e tecnologias, de modo a superar as ambivalências (FAIRCLOUGH, 1992) que possam vir a favorecer a processo de mercantilização do ensino.

1 Políticas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa: dos PCNEM à BNCCEM

Após o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985) e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (conhecida como Constituição cidadã por seus anseios no reconhecimento dos direitos sociais das minorias, como as populações indígenas, os trabalhadores e as mulheres), o país deu início a uma série de reformas nas educacionais que visavam ajustar os valores desse contexto de reabertura política (como a valorização da diversidade, da liberdade e da justiça social) e instaurar políticas em diversos setores que contribuíssem para sedimentar os pilares da democracia (ZAMBONI, 2003).

Uma das principais frentes de atuação para a realização desse novo projeto de País foi o setor educacional, ao qual se somaram esforços para redução das desigualdades regionais de aprendizagem e para assegurar a formação cidadã em consonância com os valores democráticos. Para tanto, foi necessário estabelecer medidas que viabilizassem

rupturas em relação à cultura escolar, tal como a organização dos sistemas de ensino e o currículo ensinado nas escolas (ZAMBONI, 2003). Por tais motivos, já na Constituição Federal de 1988 se vê a menção a medidas de organização curricular, como é o caso do Artigo 210, em que se lê: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Assim, no começo da década de 1990, foram apresentadas as primeiras propostas para a reorganização curricular no Brasil, medidas que contaram com ampla participação de diferentes setores da sociedade, tendo à frente as iniciativas do Ministério da Educação. Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96), cujos 92 artigos substituem a versão de 1971 (portanto, elaborada durante a ditadura militar) e, concretamente, representou a organização democrática das políticas educacionais, principalmente, por sua construção deliberativa, e não monocrática. A lei é um importante marco na organização escolar brasileira por estruturar a Educação Básica (no âmbito das competências e responsabilidades institucionais, dos dias letivos, da formação docente, dentre outros fatores) e instaurar processos para a implementação de reformas curriculares que visavam a superação do ensino tradicional, pautado em regimes normativos e em conteúdos da cultura clássica.

Embasados pelas novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram promulgados entre 1996 e 2000, promovendo, pela primeira vez, uma proposta de organização curricular após a redemocratização. Organizado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com elaboração conduzida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) chefiado por Paulo Renato Souza, o documento aprofundava uma década de discussões sobre o direcionamento de políticas públicas educacionais a essa etapa de ensino e foi direcionado para a formação docente. Esse novo documento foi dividido em quatro volumes, correspondentes à organização curricular das disciplinas nas três áreas do conhecimento presentes nas escolas.

Cabe destacar que, após a promulgação da nova LDBEN, as disciplinas foram englobadas em três grandes áreas do conhecimento: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências Humanas e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Além disso, tais conteúdos foram subdivididos entre as disciplinas dessas grandes áreas para “facilitar a organização do trabalho escolar” (ROJO & MOITA LOPES, 2004, p. 32), articulando-se as competências gerais aos conteúdos e sugerindo-se, ainda,

algumas práticas educativas coerentes com tal proposta ao final dos capítulos de cada disciplina específica.

Além das questões gerais mencionadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram importantes ao estabelecerem a organização dessa etapa escolar em três áreas do conhecimento: (i) *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, (ii) *Ciências Humanas e suas Tecnologias* e (iii) *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, sendo esta última na qual se localiza o componente curricular de Língua Portuguesa. Tal proposta pode ser verificada na apresentação do documento:

Este documento tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica nº 15/98 (BRASIL, 2000, p.4).

A organização do documento é feita em quatro partes, sendo iniciado pela apresentação das Bases Legais comuns a todas as áreas e, na sequência, subdividido entre as áreas dos componentes curriculares específicos na seguinte ordem: Parte II - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada subdivisão tem por objetivo estabelecer as os conteúdos previstos e as competências a serem desenvolvidas no ensino-aprendizagem dos componentes curriculares respectivos à área, abordagem esta que se constitui como outra inovação atribuída aos PCNEM.

Como apresentado por Daniela Rodrigues (2019), a estrutura dos PCNEM de Língua Portuguesa pode ser resumida de acordo com o Quadro 4:

Quadro 4. Seções do PCNEM - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Apresentação</i> - <i>O sentido do aprendizado da área</i> - <i>Competências e habilidades</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conhecimentos de Língua Portuguesa</i> - <i>Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna</i> - <i>Conhecimentos de Educação Física</i> - <i>Conhecimento de Arte</i> - <i>Conhecimentos de Informática.</i> - <i>Rumos e desafios</i> - <i>Bibliografia</i> |
|--|

De acordo com Ernesta Zamboni (2003), esse documento anulou os currículos anteriores e contribuiu com uma formulação mais favorável aos valores da democracia: “(...) temas identidade e cidadania ficaram mais evidentes nesses novos parâmetros, se comparados com os currículos anteriores, e tiveram como meta focalizar a formação da cidadania” (ZAMBONI, 2003, p. 372). No que diz respeito à linguagem e seu ensino-aprendizagem, pode-se entender que ambos os documentos mencionados simbolizam marcos importantes das mudanças nas concepções de linguagem e seu ensino-aprendizagem, as quais marcaram as políticas curriculares disciplinares nas últimas três décadas. Como sintetizam Moretto e Feitoza (2019):

A década de 70 foi marcada pelo ensino em dois estágios: o primeiro compreendia a fase de alfabetização com ênfase nos métodos sintético e analítico, ambos limitados ao ensino da frase/palavra; o segundo consistia na produção e reprodução de textos (geralmente clássicos), bem como o domínio das regras gramaticais tendo em vista a apropriação da norma padrão. A partir da década de 80, uma nova concepção de linguagem – como forma de interação - inaugurou uma perspectiva de ensino de língua portuguesa centrada nos textos de diferentes gêneros (orais e escritos) em que o objetivo era fornecer ao educando o contato com o maior número possível de gêneros discursivos, tanto para saber ler/produzir, falar/ouvir quanto para análise e reflexão linguística. (MORETTO e FEITOZA, 2019, p. 70)

De acordo com Barbosa (2018), tais mudanças estabelecem dois paradigmas que podem ser identificados nos documentos curriculares de língua portuguesa a partir de meados da década de 1980: a virada “textual” e “discursiva” e a organização dos conteúdos pelas práticas sociais. O primeiro paradigma estabelece-se tendo como eixo organizador as práticas sociais de uso da linguagem (leitura, produção de texto - oral ou escrito - e análise linguística), deixando de lado a abordagem estruturalista e seguindo em busca de abordagens que promovessem as competências enunciativas. O segundo paradigma relaciona-se à abordagem por competências e habilidades, a qual, apesar de suas fragilidades, serve para superar a designação de conteúdos e objetivos de ensino pela tradição científica disciplinar - com isso, aproximando-se mais da realidade da língua em uso (BARBOSA, 2018, p. 2).

No caso do componente curricular de Língua Portuguesa, este passou a incorporar o trabalho com os conteúdos de literatura, análise linguística e produção textual, situando-se na área de Linguagens e Suas Tecnologias. Esse documento representa uma importante referência na reorganização curricular disciplinar do componente de Língua Portuguesa por seu foco nos gêneros do discurso. Em claro diálogo com a filosofia da linguagem bakhtiniana (1981; 1992), a didatização proposta por Schneuwly & Dolz (2004) e outros trabalhos sobre as competências discursivas e reflexivas sobre a linguagem (GERALDI, 1997;

MARCUSCHI, 2002, 2008), os documentos curriculares para o ensino de língua materna passaram a vincular-se à vida social, ainda que as abordagens nas escolas tenham variado e, até mesmo, reproduzido as práticas estruturalistas e formalistas de análise e produção textual (GERALDI, 1997, 2010; BARBOSA, 2018).

Essas concepções podem ser verificadas no trecho extraído diretamente do texto introdutório sobre a língua portuguesa nos PCN para o Ensino Fundamental:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (...)

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.19-20).

Os PCN, assim, organizaram o trabalho de língua portuguesa em dois eixos: *uso*, que atenta para a prática e compreensão dos aspectos relacionados aos processos de interlocução na produção de textos orais e escritos; e *reflexão*, a análise linguística propriamente dita, visando desenvolver a percepção do estudante acerca dos mecanismos de funcionamento da linguagem em uso na leitura e na comunicação cotidiana. A aplicação desses eixos na prática pedagógica, em todas as etapas da educação básica, segundo concebe o documento para o Ensino Fundamental 2 e para o Ensino Médio, deve ocorrer tendo-se o texto como ponto de partida, a “unidade básica” (BRASIL, 1998; 2000) a partir da qual se pode explorar questões relacionadas às suas condições de produção e recepção, bem como outros aspectos ligados ao texto enquanto gênero discursivo.

Dez anos após a divulgação desse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram produzidas e publicadas, tendo por objetivo sistematizar aspectos gerais da organização da Educação Básica:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que

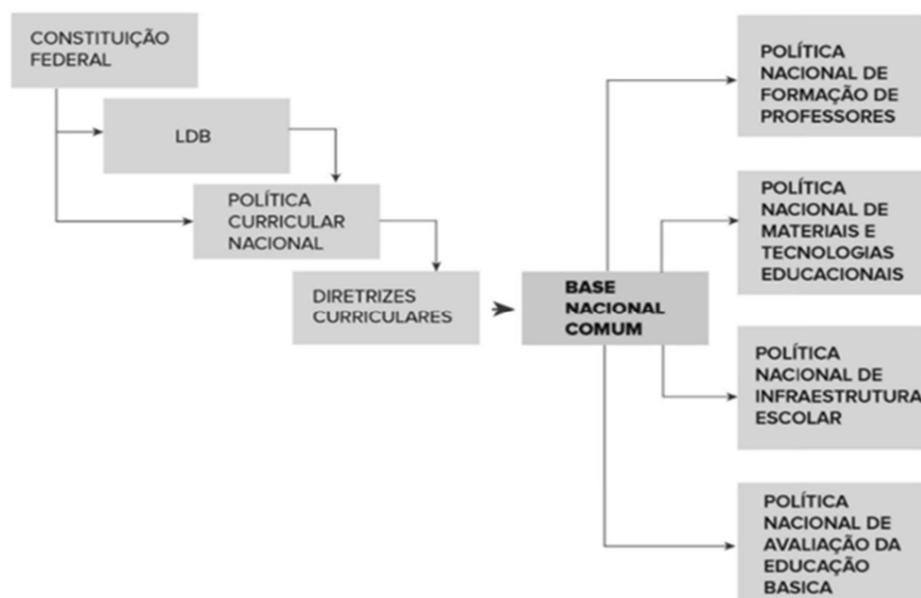
os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010)

Tal documento, como visto, não tem escopo sobre as escolhas diretamente relacionadas aos currículos, mas estabelece princípios comuns a todas as etapas da educação. As DCN foram revisadas em 2018 para que fosse possível acomodar as bases legais da lei 13.415, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, e o documento que homogeneiza a organização curricular no Brasil - a Base Nacional Comum Curricular. Com relação a esse documento, pode-se afirmar que, desde a promulgação dos PCNEM, a sociedade brasileira e as organizações ligadas à educação trabalharam para sedimentar, legal e politicamente, a formulação da Base Curricular, já prevista na nova LDBEN. Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu-se a necessidade de se implementar, além das diretrizes curriculares existentes, uma base nacional comum curricular, a qual pudesse estabelecer “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

Em 2015, diversos órgãos e setores da sociedade apresentaram a primeira proposta de uma Base Nacional Curricular, tendo tal processo se iniciado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda na gestão do governo de Dilma Rousseff (PT) em 2016 e, em seguida, concluindo-se sob o governo de Michel Temer (MDB) entre 2017-2018, junto ao CNE e em concomitância com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, ação legitimada pela Lei Nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017. A versão da base para o Ensino Médio foi apresentada à sociedade em abril de 2018 e sancionada em 14 de dezembro do mesmo ano pelo então ministro da educação Rossieli Soares.

A cronologia dos principais acontecimentos em políticas curriculares pode ser resumida em conformidade com o apresentado na Figura 5.

Figura 5. Percurso histórico oficial de formulação da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: BRASIL (2016, p. 26).

A implementação de um currículo unificado, que passou a servir para a organização de todos os ciclos da Educação Básica. Nesse contexto, encontra-se a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Diferentemente dos PCNEM, a Base foi divulgada no modo exclusivamente digital, tendo sido desenvolvido uma página de internet específica para consulta a informações relacionadas ao documento e para a navegação pelas páginas da BNCC (o site encontra-se vinculado ao domínio do Ministério da Educação e pode ser acessado no endereço: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>). No site oficial da Base, lê-se que este documento é de caráter normativo e:

(...) define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (BRASIL, s.a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acessado em 28/07/2021)

Esse documento estabelece como devem ser organizados os sistemas de ensino e redes escolares no Brasil, indicando competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo da Educação Básica. Como introduzido no site de divulgação da BNCC, o documento está estruturado em:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio. (BRASIL, s.a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acessado em 28/07/2021)

Na área de Linguagens e Suas Tecnologias (LCT), foram elencadas 7 competências gerais e suas habilidades correlacionadas que, adiante, são retomadas para a indicação de habilidades específicas para o trabalho em LP. As competências gerais abordam diferentes objetivos ligados à área: como a compreensão do funcionamento de diferentes linguagens e práticas (C1) e a apreciação estética de diversas produções culturais (C6).

No âmbito específico do componente de Língua Portuguesa (LP), situado na área de Linguagens e Suas Tecnologias, a Base organiza-se por meio da descrição das competências gerais da área de Linguagens (totalizando 7) e, na sequência, das habilidades específicas da disciplina de LP, as quais nutrem correspondência com uma ou mais competências específicas da área. O Quadro 5 apresenta a relação dessas 7 competências e, na coluna da direita, indica a quantidade de habilidades que, no documento, estão ligadas às respectivas competências, com o objetivo de servir como indício para a análise da adequação desse documento às perspectivas de ML e EPM.

Quadro 5. Campos de atuação no componente curricular de Língua Portuguesa e quantidade de habilidades correlacionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCCEM).

COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	HABILIDADES CORRELACIONADAS EM LP
C1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	25
C2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	10

C3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	17
C4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	3
C5: Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	0
C6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	6
C7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	14

Fonte: BRASIL (2018, p.493).

Após a exposição das competências específicas, a Base apresenta ao leitor as competências específicas de Língua Portuguesa. Esse componente curricular, por sua vez, está organizado em cinco *campos de atuação social*, que operam como eixos organizadores das competências e habilidades específicas desse componente: vida pessoal, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário. A partir das contribuições de Geraldi (2015), conforme apresentado, pode-se afirmar que essa escolha consolida o movimento de continuidade em relação aos novos paradigmas de ensino-aprendizagem de língua materna firmados nos PCNEM, mas permite à BNCC certo caráter inovador:

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. (GERALDI, 2015, p. 392).

Os campos de atuação já haviam sido articulados aos gêneros discursivos na obra bakhtiniana, entendendo-se que os gêneros estão situados nas esferas sociais e manifestam as práticas de linguagem correspondente. De acordo com Barbosa (2018), tal proposta tem em vista a intenção de “(...) considerar as práticas, as relações e atividades” que têm lugar em uma determinada esfera social e:

(...) que atravessam e constituem os gêneros e as relações entre eles, o que envolve a relação das esferas com o sistema de produção e com as outras esferas, os agentes que atuam nas esferas, suas assimetrias características, os diversos interesses/perspectivas em jogo, as relações de poder, o capital (inclusive simbólico) em circulação, as forças centrífugas e centrípetas que nelas atuam, a sócio-história de origem e desenvolvimento dos gêneros e suas relações com as atividades desenvolvidas. (BARBOSA, 2018, p. 12)

Assim, ao sistematizar a vinculação entre os estudos da língua e as práticas sociais, tem-se por objetivo, conforme explicitado no documento, permitir que haja a vivência com “práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) (...), vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.” (BRASIL, 2019, p. 477).

De acordo com Elizabeth Macedo (2002), “(...) as disciplinas escolares são construções que servem a determinadas finalidades sociais (...)” e, portanto, ao se construir o currículo disciplinar, é preciso que se compreenda também “a forma de organização curricular”, pois também responderá a finalidades sociais (MACEDO, 2002, p. 117-118). No caso do currículo de Língua Portuguesa, como se discutiu até aqui, sua organização disciplinar tem se pautado por competências, as quais, de acordo com a mesma autora, podem ser compreendidas como “a eficácia de acionar esquemas” de conhecimentos “para fazer frente a uma dada situação, como a capacidade de mobilização de recursos” (MACEDO, 2002, p. 119-120).

Segundo a discussão apresentada por Macedo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), essa tem sido a concepção organizadora dos currículos disciplinares, inspirada nos trabalhos de Perrenoud (1999 e 2000), porém de modo a instrumentalizá-la. Nas suas palavras:

Para o autor [Perrenoud], um programa escolar centrado em competências poderia tirar, de diferentes práticas sociais, competências transversais, extraindo dessas práticas características gerais da ação humana. O problema reside em que o exercício de extrair características gerais das práticas sociais corresponde a abstraí-las de seus contextos e de seus conteúdos. Com isso, elimina-se a complexidade

inerente à noção de competência, transformando-a em associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do humano. (MACEDO, 2002, p. 121)

Apesar da polêmica em torno de sua forma de organização, assim se consolidaram as políticas curriculares disciplinares dos PCNEM à BNCCEM no Brasil. De acordo com Jacqueline Barbosa (2018), esse modelo, marcado por teorias curriculares de eficiência social, consolidou-se nos PCN e, mesmo após intensa disputa sobre o tema para a formulação da BNCCEM, manteve-se na estruturação da base curricular:

O processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contou com a disputa entre defensores da organização do currículo por competências e habilidades e defensores da organização por direitos de aprendizagem, figurando ambas as formulações em diferentes versões do documento. Para além da dimensão política envolvida na consideração de direitos, o que também estava em jogo é o lugar das habilidades no currículo - meio de dar consecução a objetivos de aprendizagem ou fim último. (BARBOSA, no prelo, 2018, p. 3)

Tendo-se essas considerações gerais a respeito dos currículos disciplinares de Língua Portuguesa, torna-se necessário investigar as referências mobilizadas na estruturação das políticas curriculares no que se refere ao debate sobre tecnologias, mídias e ensino de língua materna.

2 A questão das novas mídias e tecnologias no contexto do debate sobre os PCNEM

De acordo com Fairclough (1992), faz-se necessária a descrição das propriedades dos textos que se estabelecem como foco de uma microanálise do discurso para que, a partir dos aspectos linguísticos presentes na materialidade dos textos, sejam explicitadas as relações de intertextualidade no corpus delimitado como representativo do campo discursivo analisado (FAIRCLOUGH, 1992, p. 177). Tais relações, na medida em que se constituem textualmente, permitem a compreensão dos processos que garantem a coerência entre os sentidos atribuídos aos textos e as práticas sociais nas quais se inserem. Por tal motivo, passa-se ao escrutínio das menções a mídias e tecnologias nos PCNEM e de sua vinculação à discussão sobre o corpus de materiais não oficiais.

2.1 Contextualização: PCNEM como política curricular

“No Brasil, o Ensino Médio passou por um processo de reestruturação intenso desde o começo do século.” (GOODSON e PETRUCCI, 2019, p. 15), afirmam os

pesquisadores em alusão ao século XXI. Porém, como já afirmado, desde a década de 90 foram consolidadas as principais políticas educacionais que estruturam o sistema educacional nacional contemporâneo. Com a abertura política e a redemocratização da sociedade, foi possível aprovar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - lei nº 9.394/1996 - a qual é a base legal para a regulamentação das políticas educacionais atuais e sedimentou as reformas implementadas ainda nessa mesma década.

A nova LDBEN viabilizou a ampliação e a democratização do acesso ao ensino formal, o que se tornou possível, em grande medida, pela estruturação do setor educacional com as políticas implementadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e na gestão de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação (1995-2003). De acordo com Anabelle Loivos Considera (2019), pesquisadora da UFRJ, além de inaugurar o período de consolidação de bases legais para os cursos técnicos e profissionalizantes, estabelecer a educação como dever da família e do Estado e focalizar a formação para a cidadania:

(...) a LDB de 96 tornou possível, ainda, o desenvolvimento de políticas públicas fundamentais para a ampliação, democratização e universalização do ensino, tais como a definição geral dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior). (CONSIDERA, 2019, p. 51)

Porém, tais novidades também serviram ao diálogo com os interesses na abertura comercial do setor educacional. Em larga medida, ganhou-se a adesão da opinião pública por meio do tratamento das reformas educacionais como políticas de modernização das escolas, estabelecendo-se uma relação direta com a melhoria do ensino no Brasil, assegurando-se desde a ampliação de recursos para ampliação infraestrutural das redes escolares até as reformas curriculares que visassem ao estabelecimento de um currículo mais atualizado para as novas demandas sociais. Tal perspectiva encontrava respaldo nos discursos oficiais governamentais e dos principais articuladores das reformas no país.

Em um pronunciamento do ex-ministro, disponibilizado no acervo Paulo Renato Souza, ligado à Fundação FHC⁵², ele faz um balanço das conquistas do governo no ano de 1997, tido como “o ano da educação”, nas palavras do ex-ministro. Nessa ocasião, destaca como principal conquista a própria LDBEN, a qual permitiria viabilizar: (i) a regulamentação

⁵² Acervo Paulo Renato Souza. Documento: depoimento, Brasília (DF), 1997 (presumida). Suporte: meio óptico (CD). Autor: Paulo Renato Souza. Produtor/Instituição: Ministério da Educação (MEC) - TV Executiva. Atividade/Evento: política educacional (federal - ensino superior); política educacional (federal - ensino médio); política educacional (federal - ensino fundamental). Descritores: Lei n. 9.475/1997 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - ensino religioso). Código: 11/0001047-022.

do ensino a distância, o qual seria da máxima importância, por se tratar de uma “coisa moderna”, pois usa os meios de comunicação modernos para a educação; (ii) o incentivo à formação do professor; (iii) e a flexibilização do sistema, permitindo a ampliação de alternativas ao estudante na definição de sua carreira profissional por oferecer, além do ensino universitário, o ensino técnico profissionalizante (FUNDAÇÃO FHC, 1997).

Em consonância com a tendência de importação de “políticas viajantes” (BLACKMORE & LAUDER, 2005, p. 99), identifica-se, no discurso do ex-ministro, os princípios do destaque à modernização do sistema educacional e sua equivalência a critérios de qualidade, seguindo um modelo, identificado por Christian Laval (2019), como de mercadorização da educação:

Embora o ensino superior e, sobretudo, as formações para adultos sejam hoje os setores mais abertos ao setor privado (...) é muito provável que, no futuro, haja um mercado para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (...), graças à possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). A “explosão” dessas novas tecnologias, segundo certos autores, deverá permitir um aumento considerável das “mercadorias educativas” em livre circulação no mundo. (LAVAL, 2019, p. 134)

Nesse contexto, um elemento importante para a construção desse discurso na defesa das reformas curriculares é a narrativa da obsolescência tecnológica, a qual estaria, por sua vez, distanciando os jovens estudantes de uma formação integral para as novas competências do Século XXI. Tal conceito (que será mais bem discutido a seguir, em meio à discussão sobre os PCNEM) é entendido como a defasagem do ambiente escolar em relação aos avanços na modernização da vida social mais ampla, em particular no que tange aos processos relacionados às tecnologias de informação e comunicação (TICs). Não apenas sob o ponto de vista de recursos tecnológicos – reconhecendo-se a indisponibilidade de aparelhos de mídia e informática –, mas também sob a perspectiva da formação docente, enfatizou-se a percepção de que a escola teria se isolado em uma espécie de cápsula do tempo.

Evidência dessa tendência é encontrada em um parecer emitido no final da década de 90. Em 1998, Guiomar Namó de Mello, parecerista do Conselho Nacional de Educação (CNE) no tema, emitiu um parecer de 69 páginas, no qual apresenta sua leitura crítica acerca da proposta de um novo documento de orientação curricular e pondera acerca da proposta dos PCN para o Ensino Médio (CNE, Parecer nº 15/98). Precedendo a divulgação dos PCNEM à sociedade brasileira e atendendo ao pedido do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, o parecer reconhece a urgência de uma reformulação do ensino médio, bem como de seu currículo, para atender às novas necessidades dos sistemas de ensino do país.

Nas palavras da parecerista, se fazia necessária uma “nova geração de reformas” (CNE, 1998, p. 16) para atender às novas demandas da sociedade no campo educacional, as quais enfrentavam como desafios, segundo a parecerista, a perspectiva de aumento da oferta de ensino formal frente ao crescimento populacional dos adolescentes em idade escolar, a demanda pela melhora na qualidade do ensino e o controle da evasão escolar:

De 1985 a 1994 esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%. (...) padrão de crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos, que representaram 68% do aumento total. No mesmo período (85 a 94) a matrícula privada, que na década anterior havia crescido 33%, apresentou um aumento de apenas 21%. (CNE, 1998, p.8)

Em relação a este último tópico, o currículo inchado e defasado impunha a frente de atuação em reformas curriculares, sendo os primeiros passos para adequação da cultura escolar à realidade social: “(...) num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao ensino médio destinam-se em sua maioria aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional.” (CNE, 1998, p.7-8). Tal necessidade se atribui, por um lado, à expectativa de aumentar o engajamento dos estudantes e, por outro, de promover a real preparação para o mundo do trabalho:

No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas. Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tão pouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência nas necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade. (CNE, 1998, p. 16)

Em consonância com o enquadramento das reformas curriculares brasileiras no rol de políticas viajantes, Mello explicita as referências a partir das quais tais reformas são transformadas em pauta no país:

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do ensino médio, mas alerta para a necessidade de considerar outras necessidades além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação Para O Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de

aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste que nenhuma delas deve ser negligenciada. (CNE, 1998, p. 16)

Como se pode verificar, países da Europa (protagonistas das reformas educacionais reconhecidas para toda a União Europeia e outros países), bem como agências multilaterais, como a Unesco, são tomadas como as principais referências na definição dos caminhos para as reformas educacionais no ensino médio. Inicialmente, segundo defendido no relatório, o caminho começaria a ser trilhado pela homogeneização curricular e pela orientação por competências de aprendizagem. Tais medidas foram associadas ao melhor direcionamento de ações pedagógicas para a promoção dos direitos de aprendizagem.

O debate junto à sociedade civil para a construção dos PCNEM foi intenso e, apesar das resistências por parte dos setores especializados em educação quanto à proposta de parâmetros curriculares pautados em competências, o documento foi aprovado e divulgado oficialmente em 16 de setembro de 1999. Nesse período, o papel da grande mídia destacou-se como o de monitoramento das ações governamentais e ministeriais, enfatizando a importância do propósito de modernização das políticas educacionais no Brasil, encabeçadas por Paulo Renato Souza, ministro da educação durante os anos de 1995 a 2003, no governo do peessedebista Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Em relação a essa questão, Paulo Souza defende, em uma entrevista disponível no arquivo da Fundação FHC, que o uso de recursos de mídia, como a TV Escola, e tecnológicos, como o computador em sala de aula, foi uma das razões pelas quais a incorporação de novos segmentos sociais (marcados por um baixo repertório cultural e educacional)⁵³ não levou à queda de rendimento individual das unidades escolares. Nas palavras do ex-ministro:

No nosso caso, não caiu, ou houve uma variação muito pequena (...) porque houve outros fatores que contrabalançaram e que estão lá comprovados também. Fatores como a questão do uso do uso da TV Escola, a questão da qualificação do professor, da satisfação do professor, da remuneração, do uso de computador na sala de aula, do uso do livro didático na sala de aula, do uso de bibliotecas pelo professor para o trabalho do dia a dia...portanto, são todas coisas todas em que houve ações positivas, quantificadas, importantes por parte do governo (...). (FUNDAÇÃO FHC, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zs_2V4dFVeg>. Acesso em 17/10/2021.)

⁵³ Embora não esteja no escopo desta pesquisa, cabe destacar que a atitude do ministro replica e endossa a violência simbólica, nos termos de Michel Bourdieu, perpetrada pela educação contra a população mais pobre e, nesses termos, defasada em relação ao capital cultural de prestígio social. (BOURDIEU, 1983).

Neste ponto, cabe um retorno ao parecer apresentado ao CNE por Mello, já apresentado acima. De acordo com o que se defende no referido documento, as tecnologias seriam parte constitutiva de todas as áreas do conhecimento, não se restringindo, especificamente, a um componente curricular devido ao embricamento de suas funcionalidades no mundo do trabalho:

A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento resultam da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional – em especial no nível do ensino médio. Neste a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (CNE, 1998, p. 60)

No entanto, apesar de enunciar uma perspectiva mais ampla a respeito da articulação entre tecnologias e áreas de conhecimento, pode-se afirmar que a abordagem feita por Mello evidencia o debate sobre tecnologia no binômio *tecnologia como produto e tecnologia como processo* -o qual, cabe destacar, é problematizado por Buckingham (2019) em seu manifesto. Tal diferenciação ganha relevo ao se observar que, quanto ao primeiro caso, o parecer destaca os produtos tecnológicos como sendo de interesse específico da área de ciências da natureza, uma contradição pontual em relação à amplitude de visão sobre o tema, como defendido no início do Parecer nº 15/98:

No ensino médio a presença da tecnologia responde a objetivos mais ambiciosos. Ela comparece integrada às ciências da natureza uma vez que uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia enquanto produto, num sentido amplo. (BRASIL, 1998, p. 60)

A seguir, o parecer destaca a compreensão da tecnologia como processo, o qual se aproxima de uma finalidade comunicativa, necessária à articulação entre todas as áreas do conhecimento:

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos, e que transcende a área das ciências da natureza. (BRASIL, 1998, p. 60)

Tal consideração é feita no contexto em que se estabelece a importância de a escola atentar-se a uma educação que não se pautar pelo “discurso sobre tecnologias”,

entendido como aquele pautado pelo domínio de “modernas técnicas de edição” e pela democratização do uso do computador (BRASIL, 1998, p. 61). Ainda de acordo com o parecer, seria necessária, ao contrário, uma educação que, pautada com e pela tecnologia, a tenha como aliada à aplicação dos conhecimentos para uma formação que tenha em vista a inserção no mundo do trabalho, incluindo-se aí as áreas de linguagens e ciências humanas: “Sem abrir mão do “discurso sobre as tecnologias” as linguagens e as humanas e sociais só se enriquecerão se atentarem mais para as aplicações dos conhecimentos e capacidades que querem constituir nos alunos do ensino médio.” (BRASIL, 1998, p. 61).

No que tange à área de Linguagens, a parecerista a destaca como sendo esta a responsável por competências relacionadas à construção de “significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 59). De acordo com Mello, essa área estaria centralizada na disciplina de língua portuguesa, sendo composta pelos conhecimentos nas diferentes formas de comunicação, seja nas artes, na educação física ou, finalmente, na informática: “significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 59). Posteriormente, cada uma dessas formas de linguagem foi agrupada na área de Linguagens e Suas Tecnologias, excetuando-se a informática, e figurando como disciplinas individuais.

Atribuindo-se o papel de delinear aquelas que seriam as disciplinas e as áreas descritas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, o parecer indica, ainda que de forma embrionária, as competências a partir das quais passaria a se organizar o currículo da área de Linguagens com a implementação das reformas e com os PCNEM, como se pode sintetizar no Quadro 6:

Quadro 6. Visão preliminar das competências da área de Linguagens - a versão do Parecer nº 15/98.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. • Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das |
|--|

manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos bem como a função integradora que elas estão exercem na sua relação com as demais tecnologias.

- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Fonte: BRASIL, Parecer nº 15/98 (1998, p. 61-62).

Seguindo-se a mesma linha do entusiasta discurso no âmbito dos formuladores das políticas públicas, a visão da sociedade civil, captada por meio das notícias e publicações não-oficiais reunidos nesta pesquisa, direcionava-se a um entendimento sobre as tecnologias como recurso para a viabilização das políticas educacionais, assim também se aproximando de uma visão sobre *tecnologias como produto*. Em uma matéria do jornal O Estado de S. Paulo, intitulada “Material destinado a escolas busca adaptar o ensino à realidade” (SÁ, 1999, A13) publicada na véspera da divulgação dos PCNEM à sociedade em geral, vê-se o destaque aos PCNEM por sua iniciativa de adequação da escola à realidade social:

(...) O aumento de 11,5% no número de alunos do ano passado para este ano no ensino médio foi um dos motivos que fez com que o governo alterasse a política educacional. (...) O governo estudou reformas educacionais em países como Estados Unidos, Espanha e Israel para formular um modelo próprio. Segundo o secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, Ruy Leite Berger Filho, a reforma é bastante original. (...) Os novos currículos serão apresentados hoje, durante o seminário Novo Ensino Médio – Educação Agora É para a Vida. O objetivo principal é lançar oficialmente os PCNs para o ensino médio.

A partir da semana que vem, 18 mil PCNs e 150 mil boletins explicativos serão distribuídos para as escolas de ensino médio. As secretarias estaduais também receberão 12 mil PCNs e CD ROMs explicativos, que poderão ser copiados a pedido das escolas. (SÁ, 1999, A13).

Na matéria reproduzida, verifica-se a associação entre currículo e modernização, sendo tal relação evidenciada por medidas em que despontam o uso de recursos tecnológicos. A referência aparente sobre este tema serve ao destaque à forma como o documento elaborado pelo MEC seria encaminhado às escolas: impresso, com o suporte de CD-ROMs explicativos, utilizados com sua função de repositório ou acervo digital de informações suplementares sobre a implementação das orientações. Assim, pode-se afirmar que a combinação entre a quantidade expressiva de unidades de CD (segundo a matéria, 12 mil) e a referência a esses recursos digitais servem à vinculação dos PCNEM ao movimento de modernização do ensino médio.

No dia seguinte, 16 de setembro de 1999, quando ocorreu a efetiva publicação do referido documento, outro jornal de grande circulação, a Folha de S. Paulo, recorreu à divulgação dos principais desafios para o ensino médio, deixando os PCNEM como parte das medidas em curso para combatê-los (FALCÃO, 1999, p. 8):

Além da falta de professores e de recursos, a reforma do ensino médio encontra dificuldades em avançar devido à morosidade de alguns Estados.

Levantamento do MEC mostra que apenas Paraná e São Paulo já implementaram as mudanças necessárias e 12 das 27 unidades da Federação nem sequer regulamentaram a reforma, entre elas Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Sem a regulamentação, os Estados não poderão receber recursos do acordo de empréstimos entre o MEC e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), de US\$ 1 bilhão, para financiar a reforma do 2º grau.

O principal ponto da reforma é a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, apresentado ontem em Brasília pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Os novos parâmetros reforçam os princípios da interdisciplinaridade e contextualização. Ou seja: os conteúdos devem ter como ponto de partida a experiência de vida do aluno, estabelecendo relação mais direta com situações cotidianas. Em vez de memorização, será prioridade a capacidade do aluno de pesquisar, buscar e analisar informações.

(...)

Para FHC, as mudanças na educação são lentas (...): “Aqui (na educação), esse tipo de mudança é mais lento, mas não tem zigue-zague. (...) Claro, os mais precipitados, os mais pobres de espírito imaginam que a mudança pode ser feita a machadinho. Não é. É um processo.”

A falta de professores para escolas do ensino médio deverá ser o principal problema enfrentado pelos Estados nos próximos anos em decorrência da explosão do número de matrículas.

O MEC já admite que não será possível formar, em tempo hábil, professores em quantidade suficiente e diz que a solução será usar programas de educação à distância.

Os alunos assistiriam parte das aulas pela televisão (em programas com formato semelhante ao “Telecurso 2000”), sem a presença do professor, que só apareceria para tirar dúvidas.

(...)

Para Maria Izabel Noronha, presidente da Apeoesp (sindicato dos professores de São Paulo), o grande erro do MEC (Ministério da Educação e Cultura) foi não ter estipulado uma política de preparação de professores paralelamente à implementação dos parâmetros curriculares.

Os educadores afirmam que mesmo aqueles docentes que têm ensino superior devem passar por uma reciclagem.

O ensino à distância também é visto com ressalvas. “Ele pode ajudar, mas não soluciona. Por outro lado, também temos pouca experiência nessa metodologia de ensino, afirma Luiz Carlos Gonçalves, da Faculdade de Educação da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica). (FALCÃO, 1999, p. 8).

Na referida reportagem, cujo título é “Matrícula do ensino médio cresce 11,5%”, a menção a tecnologias aparece na forma de recurso sugerido para servir à solução de problemas estruturais nas escolas, frente à falta de professores. No contexto, destaca-se a possibilidade de se empregar um modelo de ensino profissionalizante a distância, bastante popular à época - conhecido como Telecurso 2000⁵⁴ -, na educação básica, o que se tratou de um dos principais recursos retóricos para angariação de apoio às reformas educacionais promovidas pelo governo da época: frente à emergência de novas matrículas e vazios docentes, o ensino a distância representou foi compreendido como uma medida para assegurar direitos dos brasileiros (no caso, o direito à educação).

Ainda na matéria da Folha de S. Paulo, esta buscou agrupar diferentes perspectivas sobre o assunto noticiado, apresentando a perspectiva do discurso oficial por depoimentos de:

- Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da república;
- Ruy Berger, secretário da Educação Média e Tecnológica;
- Eraldo Tinoco, secretário de Educação da Bahia;
- Pedro Paulo Poppovic, secretário da Educação a Distância;
- Maria Izabel Noronha, presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp)⁵⁵;
- Carlos Gonçalves, professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Nessa matéria, é possível compreender os sentidos da reforma e dos PCNEM no contexto de sua aprovação. De um lado, o discurso oficial reitera a importância das reformas e

⁵⁴ O *Telecurso 2000* foi um projeto de ensino profissionalizante a distância, idealizado e produzido pela parceria estabelecida entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). As teleaulas foram transmitidas, inicialmente, no ano de 1995, tendo como público-alvo pessoas com educação básica incompleta. O Telecurso 2000 popularizou-se por ser transmitido nos canais abertos da Rede Globo, além do fato de oferecer à população carente as informações básicas sobre conteúdos do ensino médio (como práticas de leitura e conteúdos de história do Brasil) e outros direcionados à inserção no mercado de trabalho (como conteúdos iniciantes do curso técnico em mecânica ou, ainda, em administração de pequenas empresas). Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso>. Acesso em 19 de setembro de 2021.

⁵⁵ Maria Izabel Noronha, também conhecida como Professora Bebel, foi eleita presidente da Diretoria Executiva da Apeoesp em junho de 1999. Até a publicação deste trabalho, a organização sindical ainda era presidida pela mesma representante, que cumpria seu quinto mandato. Fonte: <http://www.apeoesp.org.br/diretoria/diretoria-executiva/>.

as defende como medidas de urgente atendimento às demandas da realidade social mais ampla, que estabelecem como desafios o aumento do número de matrículas, as desigualdades no atendimento regional ao direito educacional e a falta de professores (este, indicado como o principal). Na matéria, destaca-se o maior espaço dedicado à perspectiva do discurso oficial, que chegou, inclusive, a anunciar medidas que sequer avançaram no debate público, como é o caso de um possível plano Interamericano de ensino a distância (FALCÃO, 1999, p. 8).

Por outro lado, chama a atenção a forma como foi introduzido o ponto de vista dos próprios docentes e das entidades de representação. De acordo com a matéria, tais vozes, apontam para uma série de ressalvas ao projeto de reforma do ensino médio, visão que representaria unanimidade nesse setor. Essa estratégia homogênea e simplifica o setor educacional visto sob a perspectiva de quem atua no chão da sala de aula, seja na educação básica ou no ensino superior. Esse mesmo trecho, apresentado como parte da matéria completa sobre os PCNEM, introduz a visão crítica sob um subtítulo contraditório em relação ao teor do texto dedicado à opinião desse setor: lê-se “Reforma exige financiamento” (FALCÃO, 1999, p. 8) como subtítulo de um texto em que Maria Izabel Noronha e Carlos Luiz Gonçalves (que, na matéria, aparece com os primeiros nomes invertidos) farão críticas às reformas, apontando para outros tipos de problemas não resolvidos com as medidas em curso. Vale destacar que tais críticas foram deixadas no canto inferior direito da página, quase em caráter de nota de rodapé⁵⁶, e que, seguindo-se o percurso de leitura e progressão textual da matéria completa, parece não destoar da visão oficial apresentada (em particular, da proposta de ensino a distância).

Apesar de tais recursos para minimizar a crítica às reformas, de acordo com o histórico da Apeoesp, entre os anos de 1999 e 2000, esta instituição atuou no sentido de se estabelecer como resistência às políticas nacionais e, em particular, à implementação das reformas no âmbito estadual, o que é uma evidência o percurso de implementação de políticas curriculares observado por Goodson, atestando o escanteamento de entidades de representação do setor docente ao longo desse processo (GOODSON, 2019). No site da organização, é possível identificar importantes marcos dessa movimentação junto à sociedade civil:

1999 - Logo no início de 99, a APEOESP intensifica as discussões sobre a reforma do ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais através da realização de encontros com participação da comunidade escolar. A entidade conclama a comunidade a lutar pela manutenção de disciplinas que estão sendo extirpadas do currículo e por uma formação que possibilite aos alunos um conhecimento geral e sólido. (...)

⁵⁶ Fac-símile reproduzido no Anexo 2.

2000 - (...) Em março, a APEOESP, em conjunto com as demais entidades do Magistério paulista, lançou a Campanha Salarial Unificada. Além da reivindicação de "no mínimo cinco mínimos", cobrando do governador sua promessa de campanha, as entidades iniciaram uma luta em defesa do emprego e da Escola Pública.

A primeira assembleia da campanha aconteceu no dia 07 de abril com mais de 15 mil profissionais do Magistério. Em 28 de abril, assembleia geral unificada decretou greve a partir de 02 de maio.

Foram 43 dias de paralisação em que a Educação foi colocada no centro das atenções. A sociedade verificou, através da greve, que as políticas educacionais do governo estadual não garantem qualidade de ensino aos estudantes, boa infraestrutura nas escolas e condições de trabalho aos profissionais. (...)

Também foi ampliada a luta por uma reforma do ensino médio que atenda aos interesses de todos os envolvidos neste nível de ensino como professores, pais e alunos. A APEOESP realizou uma aula pública na Praça da República e organizou um plebiscito sobre a reforma pretendida pela SE (*Secretaria de Educação*). Mais de 145 mil pessoas, entre alunos, pais e professores, votaram e declararam que não concordam com mudanças sem discussão com a comunidade escolar. Como resultado destas ações, a S.E. declarou durante Teleconferência que não pretende realizar nenhuma mudança no ensino médio. (APEOESP, s.p.)⁵⁷

Na publicação da organização sindical, percebe-se o estabelecimento de ações de paralisação e negação das propostas em andamento no país, tendo-se registrado uma série de ações para promover tais contraposições. Seguindo-se essa dinâmica, identifica-se o lugar em que se estabeleceram boa parte dos docentes e de setores ligados a universidades e entidades sindicais, para os quais coube a pecha de conservadores e refratários de medidas para a melhora da qualidade da educação - mais uma vez, um movimento observado não apenas no Brasil, mas em outros países que seguem o roteiro dessa nova ordem educacional mundial (LAVAL, 2019, p. 12). De acordo com Laval (2019), é possível identificar, ainda, um campo autodenominado “progressista” que viu nas reformas, fortemente vinculadas a políticas de modernização tecnológica, o mero esforço de atualização para melhora dos resultados, uma preocupação principalmente voltada sobre o desempenho dos estudantes.

Em 1999, enfim, os PCNEM foram divulgados pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 15 de setembro de 1999⁵⁸, cujo propósito era parametrizar a educação em âmbito nacional e contribuir com a atuação docente. Nesse documento, por um lado, temas como a “formação para a cidadania”, como se lê: “(...) o direito de participar de uma sociedade tendo direito de ter direito, bem como construir novos direitos, rever os já existentes (...)” (BRASIL, 1997, p. 54). Cabe destacar que a nova LDBEN (lei nº 9.394/96) já abordava a necessidade de uma base curricular e a definição de competências e diretrizes para as etapas de ensino. Tal indício situa-se em seu próprio nome, que contempla leis de “diretrizes” (linha, direção) e “bases” (alicerce), cujo fito se mostrava a

⁵⁷ APEOESP. História. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

⁵⁸SÁ, Raquel. **Currículo para Ensino Médio será apresentado hoje**. O Estado de São Paulo, 15 de setembro de 1999, Caderno Geral, A13.

oposição a uma visão autocrática e autoritária de imposição de “valores universais e preceitos diretores”, prevalentes na educação brasileira como reminiscências da ditadura militar.

Por um lado, os PCNEM promoveram, pela primeira vez, a organização das disciplinas escolares em áreas do conhecimento, um empreendimento inovador no âmbito da Educação Básica por ter como pressuposto a interdisciplinaridade dos conhecimentos humanos, mas ainda não apresentaram direções para o Ensino Médio. Por outro lado, também estabeleceram caminhos para a formação da mão de obra juvenil, num claro direcionamento do papel da escola como preparação para o mercado de trabalho e antecipando o que viria a ocorrer com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2000. Além disso, cabe destacar que a opção pela organização do trabalho das disciplinas em competências e habilidades é também um indício de acomodação de tendências extrínsecas à prática pedagógica, introduzindo como pilares da educação “a prática, a reflexão na ação a imediaticidade do próprio fazer” (LIMA e SENA, 2020, p. 20) por lideranças e OIs, tal como feito por Unesco e Unicef desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990).

Por sua preocupação com a formação para a nova realidade social e o mundo do trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são o primeiro documento curricular oficial em que as menções às novas tecnologias passam a estruturar as políticas de educação básica, como será demonstrado a seguir.

2.2 Mídias, tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Nos PCNEM, a descrição das competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa (LP) é precedida da apresentação das competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), a qual, como já descrita, contempla as disciplinas de Língua Portuguesa⁵⁹, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. O documento divide-se em: sumário, apresentação e descrição das competências e habilidades da área de LCT e, na sequência, em cada uma das respectivas disciplinas descritas. A cada seção, apresenta-se um tópico de fundamentação da abordagem teórico-

⁵⁹ Cabe reiterar que a disciplina de Língua Portuguesa, ou o ensino de língua materna, é compreendida como constituída pelas seguintes abordagens: literatura, análise linguística e produção textual.

metodológica, seguido de indicação e comentários sobre as competências a serem trabalhadas nas escolas; ao final, apresenta-se, em uma página, a topicalização de competências e habilidades.

Ao longo da definição da visão da área de Linguagens (BRASIL, 2000, p. 5-15), um texto impessoal é apresentado ao leitor (identificado como os professores e a escola), para o qual são estabelecidos os propósitos e os deveres nas práticas de linguagem a partir da nova perspectiva defendida, a qual, como já descrita no capítulo 2, tem como premissa a linguagem como social, dialógica e transdisciplinar: “A linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática.” (BRASIL, 2000, p. 5). Como se pode perceber nesse excerto, o texto de apresentação da área segue um tom distanciado em relação aos atores do discurso, bem como em relação aos seus interlocutores, ambos situados textualmente em 3ª pessoa.

Após a apresentação da visão da área, inicia-se a apresentação, ao longo de 8 páginas, de 10 competências, as quais aparecem topicalizadas e seguidas, respectivamente, de comentários explicativos. Dentre tais competências, 6 apresentam alguma referência ao discurso sobre tecnologias e, dessas, 3 são direcionadas especificamente a isso. Esse trecho do documento propõe abarcar todas as disciplinas de LCT, o que permite perceber algumas competências gerais e outras mais direcionadas a disciplinas específicas, como se pode verificar no Quadro 7, que traz as competências numeradas para melhor discussão acerca delas neste trabalho.

Quadro 7. Competências gerais da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias nos PCNEM.

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
5. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em

situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.

6. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
7. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
8. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
9. Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
10. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Fonte: BRASIL, PCNEM (2000, p. 14).

Todas as competências parecem igualmente dedicadas a estabelecer rupturas em relação à abordagem tradicional das disciplinas ligadas à LCT, o que permite depreender um dos aspectos definidores do perfil de interlocutor idealizado para os PCNEM: um leitor especialista que poderia questionar a validade das propostas ali estabelecidas, tendo em vista o apego à tradição escolar nos estudos de caráter conteudista e normativo. Frente a esse interlocutor, seria preciso defender (mais do que apenas expor) as competências e habilidades prescritas, as quais partem de uma concepção de linguagem e ensino socialmente situada, dialógica e pautada pelas relações de intertextualidade. É possível atestar tal percepção no trecho descritivo da Competência 4, no qual, ao discutir sobre a prevalência de estudos clássicos nas escolas brasileiras, defende-se que: “(...) a transposição didática desses estudos pode refletir no conservadorismo de determinados pontos de vista que nada possuem de teóricos e são fundados no senso comum.” (BRASIL, 2000, p. 9), aludindo a esse perfil de leitor de forma evidente.

Na sequência do documento, a leitura das definições sobre a área de LCT deixa latente, por traços de estilo de linguagem, uma mudança discursiva entre a abordagem das competências das disciplinas da área e aquelas relacionadas às tecnologias. Um primeiro indício é a mudança de traços injuntivos e prescritivos: enquanto as competências de 1 a 7 são comentadas de modo a alternar entre orientações e sugestões, a abordagem das tecnologias nas competências 8 a 10 leva à marcação de comandos prescritivos, estabelecidos, notadamente, por verbos como “dever” e “precisar” (ou, ainda, “cabem”, no sentido de “dever”), sendo estas as competências mais relacionadas ao discurso sobre tecnologias. No

Quadro 8, é possível estabelecer um claro paralelo entre trechos que demonstram essa mudança estilística.

Quadro 8. Trechos que ilustram a mudança de estilo entre descritores relacionados às tecnologias na definição das competências de área de LCT.

Competência 1	Competência 8
<p>“A questão das sociedades letradas, da constituição do campo artístico, das novas tecnologias que ocasionam mudanças cognitivas e de percepção pode ser uma abordagem de interesse para todas as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (...).” (BRASIL, 2000, p. 7)</p>	<p>“As novas tecnologias da comunicação e da informação permeia o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. (...) a escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais (...).” (BRASIL, 2000, p. 11-12)</p>
<p>Comentário: a presença do verbo “poder” modaliza a afirmação e contribui para um estilo injuntivo, que ainda permite negociação dos sentidos por parte do leitor.</p>	<p>Comentário: a presença dos verbos “precisar” e “dever” contribui para um estilo normativo, reservando ao leitor o papel de acatar a prescrição.</p>

Fonte: BRASIL, PCNEM (2000, p. 7-12).

Com tal mudança estilística, nota-se também uma mudança de posicionamento na relação entre autor e leitor, sendo que aquele se estabelece em posição hierárquica e assimétrica em relação a este. Seguindo-se tal movimento, que se torna predominante a partir da Competência 8, a descrição da Competência 9 estabelece-se por meio de uma estratégia retórica de negação de princípios e definições das tecnologias:

Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem. As tecnologias não são apenas produtos de mercado, mas produtos de práticas sociais. Seus padrões são arquitetados simbolicamente como conteúdos sociais, para depois haver uma adaptação mercadológica.

As tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas: resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas. (BRASIL, 2000, p. 12)

Esse recurso argumentativo permite a apreensão de um interdiscurso não dito, no qual as tecnologias são julgadas sob uma perspectiva crítica e que estaria, nesses termos, representando o movimento de resistência ao uso das tecnologias, conforme descrito por David Buckingham (2003; 2009; 2019). Além disso, tal organização do conteúdo prescrito permite inferir as condições extrínsecas aos PCNEM no campo do debate oficial sobre a inserção das tecnologias na escola: o posicionamento das políticas curriculares não apenas seria favorável a isso, mas também se colocaria em oposição ao discurso crítico, o qual é posicionado no campo da resistência à adequação do currículo e das práticas escolares às novas dinâmicas sociais. Tais indícios destacados evidenciam um discurso de forte caráter

determinista em relação às tecnologias, o qual necessita de uma polarização em relação ao setor crítico para que possa ser sustentado (BUCKINGHAM, 2003; 2009; 2019).

Ainda nesse sentido, enviesado por metáforas impactantes, cabe destacar que o discurso sobre tecnologias aparece marcado por sua inexorabilidade e neutralidade, como se vê no descritor da Competência 8:

Os sistemas tecnológicos (...) fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença (...). (...) as novas tecnologias (...) [estão] intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para a superação dos limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático.

As tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desvendamento do universo natural e social. (BRASIL, 2000, p. 12)

Percebe-se, no trecho reproduzido, um interdiscurso apologético que aborda as tecnologias em sua onipresença (qualidade do divino) e inserida na metáfora da guerra, compreendidas como armas (instrumento de combate) para o conhecimento, aproximando-as de discursos estranhos ao contexto do currículo escolar, como é o caso dos discursos teológicos e bélicos aos quais as metáforas remetem. Nota-se que tais metáforas aproximam-se, fatidicamente, do entendimento das tecnologias como recurso, seja para o exercício do divino, seja para o combate à ignorância. Na sequência, no mesmo descritor, as tecnologias têm sua finalidade associada ao desenvolvimento do país e da consciência crítica do estudante:

É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esse fim. (BRASIL, 2000, p. 12)

Nesse excerto reproduzido, ao posicionar o desenvolvimento tecnológico do país em primeiro lugar, estabelece-se este como sua finalidade fundamental e, por extensão, sendo esse o papel almejado para o estudante alvo dessa formação. Além disso, cabe destacar que tal ponderação acerca do papel das tecnologias é situada por dois fatores limitantes: (i) antecede-se pela referência à habilidade de entender os princípios das tecnologias, um movimento identificado com atividades cognitivas de interpretação e análise, mas não necessariamente ligadas à apropriação e ao uso; (ii) em seguida, sucede-se a identificação das tecnologias

como instrumento para tais finalidades, outra evidência da concepção de tecnologias como produto.

No contexto dessas competências (8 a 10), nota-se a tentativa de se minimizar os impactos desse discurso apologético por meio de referências à formação do pensamento crítico e das reflexões acerca dos usos e das práticas sociais relacionadas às tecnologias, defendidas no documento como “mais do que uma necessidade”, “um direito social” (BRASIL, 2000, p. 13), mas outros indícios sugerem que tal compromisso não se traduziria, na prática, a medidas nesse sentido. Para tanto, além da análise das escolhas linguísticas e dos sentidos dos recursos retóricos, é preciso voltar-se às concepções de linguagem que embasam os PCNEM.

Ao contrário do estabelecido pela bibliografia relacionada à temática dos multiletramentos e da educação para os meios, a concepção de linguagem em LCT parte da separação entre linguagem verbal e não verbal: em diferentes trechos, define-se a linguagem verbal como textos escritos, os quais poderiam se manifestar em interação com imagens e outras situações não verbais, tal como se pode ver no trecho: “No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, áudio-visuais, áudio-verbo-visuais etc.” (BRASIL, 2000, p. 6).

A abordagem identificada no documento contrasta com concepção multimodal das práticas de letramento. A partir do que é demonstrado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esta é uma concepção de linguagem que propõe a descentralização do texto escrito e do signo verbal, ao contrário do que está previsto nos PCNEM. A abordagem da multimodalidade gera o estranhamento frente a categorização de outras semioses (no caso, imagem e som) a partir de sua oposição ao verbal (indicado em termos como “não-verbal”); essas deveriam ser compreendidas como repletas de significado e intencionalidade e, na prática, isso resulta em uma quebra de hierarquia ao se designar palavra, imagem, som, gesto e espacialidade como modalidades.

Além desse aspecto fundamental como elemento estruturante da visão de área, notam-se aplicações contraditórias da tecnologia como parte das práticas de letramento. Ao final da seção de apresentação da LCT, é apresentado um quadro-síntese (reproduzido no Quadro 9), no qual se pode perceber, já no primeiro tópico (“Representação e comunicação”), um discurso de instrumentalização das TDICs ao destacar o trabalho com a aplicação destas no contexto de produção de conhecimento e atuação em outros campos da vida.

<p>Representação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.• Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.• Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.
<p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none">• Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).• Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.• Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.• Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.• Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
<p>Contextualização sócio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none">• Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.

Fonte: BRASIL, PCNEM (2000, p. 14).

Conforme sustentado por Buckingham, uma competência nas práticas de letramento que se situem em relação ao trabalho com os processos de “representação” e “comunicação” deveria estar proposta de tal modo que favorecesse a compreensão sobre as condições de produção e recepção, os interesses e os agentes da comunicação ligados ao uso das tecnologias e mídias digitais. Além disso, o documento estabelece a prescrição genérica de tal processo de conhecimento sem situar o leitor quanto a que tipo de ferramenta pode ser vinculada a esse trabalho, abrindo margem para uma ampla gama de opções entre os recursos disponíveis para tanto (BUCKINGHAM, 2009).

Ainda em “Representação e comunicação”, o quarto item situa esse trabalho em uma competência ligada à atividade prática (“aplicar”), porém, cabe destacar que, no detalhamento desta ao longo do documento (BRASIL, 2000, p. 12), a mesma proposta aparece como parte de um trabalho analítico (“analisar”), circunscrito no exercício de entendimento sobre as tecnologias e seus impactos no mundo externo à escola, como se pode observar no excerto:

As tecnologias de comunicação e informação e seus estudos devem permear o currículo e suas disciplinas. A proposição de um problema a ser resolvido, como o saneamento básico em uma favela ou o fenômeno ambiental El Niño, pode ser foco de análise dos usos das tecnologias. (BRASIL, 2000, p. 12-13)

No tópico “Investigação e compreensão”, o penúltimo item sugere ao leitor a compreensão das tecnologias como suporte para as situações da vida e das interações comunicativas (*tecnologia como produto*), o que, aparentemente, estaria em contradição com o último item, destinado a compreendê-las como integradas aos processos de comunicação (*tecnologia como processo*). Porém, em uma segunda análise, nota-se que este último item estabelece a separação entre as tecnologias de informação e comunicação, compreendendo aquelas como recurso/suporte para as tecnologias de comunicação. Assim, notam-se duas

competências que separam comunicação e tecnologia, um indício de uma visão que assume o discurso de neutralidade dos recursos tecnológicos, não os reconhecendo como atravessados por escolhas de linguagem e de atores da comunicação (BUCKINGHAM, 2003; 2019).

Enfim, após a apresentação das competências da área, as páginas seguintes introduzem as competências específicas de Língua Portuguesa (LP) em um texto que representa importante mudança discursiva em relação ao texto que introduziu a visão da área de LCT. Em primeiro lugar, destaca-se que o texto sobre LP é apresentado em primeira pessoa do plural, destoando da impessoalidade performada nas páginas anteriores. Dessa pessoalidade, é possível depreender o lugar ocupado pelas pessoas do discurso que se incluem nesse plural: professores e pesquisadores universitários que atuam na educação básica a título de pesquisa de campo e mapeamento das práticas de linguagem.

Tal perspectiva é notória na primeira página dedicada a LP: “Solicitamos que alunos separassem de um bloco (...) textos literários e não-literários, de acordo como são definidos.” (BRASIL, 2000, p. 16). Nesse trecho, é latente a diferenciação entre o universo acadêmico e o da sala de aula, sendo nesta o lugar em que as definições equivocadas ou imprecisas estariam sendo reproduzidas. Em outro trecho, vê-se mais claramente o posicionamento dos interlocutores em relação ao texto: “No Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais.” (BRASIL, 2000, p. 22).

Tal perspectiva manifestada como o lugar de enunciação estabelece, mais uma vez, uma posição hierárquica e assimétrica em relação ao leitor, situado como aquele que partilha das práticas pedagógicas que serão alvo de críticas e implementação de reformas. Como demonstrado no capítulo anterior, os PCNEM estabeleceram um importante marco na organização curricular de língua portuguesa por sua abordagem enunciativo-discursiva, sintetizando uma série de debates em diferentes setores da sociedade, principalmente nas universidades, que atuavam no sentido de promover uma maior integração entre as práticas escolares e a vida social. De acordo com Geraldi (1991), qualquer abordagem nesse sentido exigiria

(...) que o professor, em qualquer nível de ensino, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. (GERALDI, 1991, p. 221-222)

Para que fosse possível propor novas orientações ao ensino de língua materna (em todos os seus componentes curriculares), o uso da marcação pessoal pode ter servido para se

buscar a aproximação em relação ao leitor, tendo-se em vista o tom injuntivo do documento curricular, o qual marcou a apresentação da área de LCT. Nesse sentido, a estratégia de estabelecer críticas às práticas pedagógicas escolares é mantida ao longo do documento, que se desenvolve de forma quase ensaística ou a título de relato de pesquisa de campo, aludindo a algumas experiências que demonstraram as inadequações da sala de aula. Apesar dessa tentativa de aproximação, é comum que, ao longo do texto, as reflexões anedóticas (motivadas por tais relatos de experiências empíricas na sala de aula) sejam finalizadas com enunciados de contundentes recursos expressivos, de modo a reforçar a necessidade de uma atualização do modelo de ensino da língua materna, como no caso em que se afirma ter sido possível constatar o paradoxo de “aulas de expressão (...) em que os alunos não podem se expressar.” (BRASIL, 1999, p. 16). Assim, quebra-se o vínculo e a proximidade de um leitor mais conservador quanto às concepções de linguagem e as novas práticas de letramento a elas associadas.

Ao leitor do documento, pode-se ampliar o estranhamento para as competências apresentadas em LP, pois que, na apresentação de LCT, foram criadas expectativas de que o ensino de língua materna também seria pautado pela articulação com as tecnologias. Ao contrário, ao longo da descrição das competências e habilidades, não se vê a referência a elas, como é possível observar no Quadro 10:

Quadro 10. Competências e habilidades de LP nos PCNEM.

1. Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
2. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).
3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
4. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Fonte: BRASIL, PCNEM (2000, p. 19-23).

Não apenas nas competências indicadas, mas também ao longo de todo o documento sobre LP, identifica-se apenas 2 referências a termos que remetem ao discurso sobre tecnologias: ambas na forma de um gênero ligado à comunicação midiática, a propaganda. No texto em que se apresenta a descrição da segunda competência, vê-se:

Há uma “diversidade de vozes” em um mesmo texto. Normalmente, o uso que fazemos desses recursos não é intencional. (...) A propaganda faz o mesmo. (...) Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais (...). (BRASIL, 2000, p. 21)

Como se pode perceber, o contexto em que aparece a menção à propaganda sugere a habilidade de reconhecimento das vozes (marcadas ou implícitas) nesse texto midiático, o que se aproxima do trabalho de análise das formas de representação no discurso, como já mencionado nas competências de LCT. O direcionamento do trabalho com mídias para uma análise de propagandas (ou, ainda, de materiais televisivos e jornalísticos) faz parte de um discurso que busca a popularização das mídias, conforme demonstrado por Buckingham (2003), mas ainda influenciado pela perspectiva de diferenciação entre a alta cultura e a cultura popular, o que se traduzia em um trabalho dedicado à identificação de erros, desvios e manipulações de sentido nos textos midiáticos.

Apesar das poucas menções a termos relacionados a tecnologias, o quadro-síntese das competências e habilidades, localizado ao final da seção da apresentação de LP, faz referências diretas ao trabalho com as tecnologias, sem que, antes, tenha havido a discussão teórico-metodológica sobre tal assunto. Para demonstrar tal perspectiva, reproduz-se, a seguir, no Quadro 11, o quadro-síntese das competências e habilidades de LP conforme apresentado no próprio documento:

Quadro 11. Competências e habilidades da área de LP no quadro-síntese dos PCNEM.

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Investigação e compreensão

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: BRASIL, PCNEM (2000, p. 24).

Ao leitor dos PCNEM, é latente que a maior parte das competências e habilidades de LP são reproduções parcialmente modificadas daquelas que foram indicadas para a área de LCT. Percebe-se, porém, o ineditismo do último item em “Contextualização sócio-cultural”, que não se foi listado nas competências gerais da área. Junto a este, que trata das tecnologias, soma-se o último item de “Representação e comunicação”, sendo ambos destinados a especificar o trabalho com tecnologias. Cabe destacar a distorção em relação aos descritores das competências (BRASIL, 2000, p. 20-23), devido ao fato de, como mencionado anteriormente, ter havido apenas menções pontuais a propagandas, evidenciando-se a falta de direcionamentos para a abordagem de tais competências, bem como sua articulação com as bases teórico-metodológicas da disciplina.

Além disso, destaca-se que, embora haja alguma menção ao trabalho com as tecnologias, também em LP notam-se indícios de um discurso sobre *tecnologias como produto*, pois, como mencionado no caso de LCT, repete-se a separação entre texto escrito e outras formas de comunicação, como se vê no trecho:

A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. (...) na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extra-verbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas. (BRASIL, 2000, p. 20)

Acerca desses destaques na apresentação do conteúdo de LP nos PCNEM, um relatório de análise das propostas curriculares de ensino fundamental e médio, encomendado pelo MEC e organizado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio em 2010, evidencia o amplo estranhamento gerado por esse documento em relação ao seu público-alvo. Para a redação do relatório, foi realizado um levantamento de 60 propostas curriculares implementadas em quase todos os estados brasileiros para averiguação da penetração dos PCNEM no currículo em ação nas escolas. Nesse relatório, destaca-se o alinhamento em relação a este documento ao longo de sua primeira década de ação, apesar das resistências inicialmente destacadas contra ele:

De início, a entrada de competências e habilidades na esfera curricular mostrou-se invasiva, postíça, estranha, muito atrelada à perspectiva econômica e às novas necessidades do mercado. À imposição dos PCN seguiu-se um movimento de críticas, de reações, especialmente do meio acadêmico. Por outro lado, sua instigante permanência nos documentos e orientações analisados em 2010, obriga compreender essas balizas em outra direção, uma vez que imposições podem ter curta duração. Seu enraizamento sinaliza para uma consistente relação de sentido. (BRASIL, 2010, p. 8)

Com tal constatação, pretende-se destacar que os parâmetros curriculares de LP nos PCNEM partiam de uma acepção enunciativo-discursiva sobre linguagem, mas não multimodal ou mesmo partidária das práticas de abordagem das tecnologias e mídias sociais nas práticas de letramento.

Verificou-se, assim, a ruptura em relação ao ensino tradicional de língua materna e a superficialidade na alusão a um trabalho com/sobre tecnologias, o que, com efeito, pode ter contribuído, por um lado, para o distanciamento entre atores ligados ao setor educacional que identificavam a necessidade de se modernizar as escolas por meio da disponibilização de tecnologias e, por outro, para a apropriação desse espaço por medidas de oferta dos recursos tecnológicos, a qual veio desacompanhada de uma real capacitação para um trabalho situado e crítico.

Apesar dessa avaliação crítica, que destaca a relação entre os PCNEM e as tecnologias, a percepção acerca dos impactos desse documento nas escolas é, em geral, positiva. Foram encontradas evidências de que os eixos centrais desse documento oficial, como a concentração das disciplinas por áreas do conhecimento, impactou a organização

escolar, como se pode evidenciar em um relatório produzido por Maria da Mercedes Sampaio em 2010:

Tem dominância o padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se configura, portanto, como proposta de disciplinas ou áreas do conhecimento. Observa-se a atualização na discussão de concepções e práticas no ensino das disciplinas, em interlocução com as orientações dos PCN e sob possíveis influências de docentes de universidades, que atuaram como assessores no processo de elaboração. (SAMPAIO, 2010, p. 2)

Como visto, ao avaliar as estruturas escolares, Sampaio (2010) indica a organização das disciplinas por áreas do conhecimento e as mudanças nas concepções de ensino das disciplinas como parte dos efeitos dos PCNEM. Ainda, merece destaque o fato de tal influência ser considerada também parte da atuação do setor especializado nesse debate, como é o caso das universidades e dos docentes. Apesar dos desafios, pode-se afirmar que houve um empenho para construir a adesão às orientações dos PCNEM como tendência em âmbito nacional.

A partir do panorama histórico oferecido pelo corpus delimitado para a discussão dos PCNEM, observa-se que o discurso sobre mídias e tecnologias, acompanhando seu contexto histórico, estabeleceu-se como um lugar-comum ao qual pouco sentido teórico-prático pode ser atribuído. Tal maleabilidade pode ter contribuído para que os termos desse debate se colocassem abertos a contestações e redefinições pelos agentes das práticas reformistas (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012), em particular aqueles ligados às medidas de caráter neoliberal. Nesse sentido, tendo em vista o legado dos PCNEM, cabe observar o contexto de implementação da BNCCEM, sua proposta para a aprendizagem para/com a mediação das tecnologias e, assim, avaliar os possíveis percursos de sua implementação no novo ensino médio.

3 A questão das novas mídias e tecnologias no contexto do debate sobre a BNCCEM

Como observado na seção anterior, os PCNEM impactaram a reorganização escolar, ainda que de forma pouco satisfatória. Pode-se afirmar que um dos aspectos que se destacam na falta de coesão entre teoria e prática está a formação para uma educação tecnológica, como discutido por Dante Moura em artigo publicado por ocasião do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento, organizado pelo MEC em 2010:

Nesse contexto, durante os seis primeiros anos do atual governo, não houve grande esforço de mudança na concepção do ensino médio oferecido à maioria da população brasileira, o qual continuou, majoritariamente, pautado pelos conteúdos das ciências, das letras e das artes, sem diálogo com a tecnologia, com a cultura e

com a realidade do mundo do trabalho, ou seja, sem aproximação ao ensino médio politécnico ou tecnológico. (MOURA, 2010, p. 5)

Nesse mesmo sentido, como fundamentado no Capítulo 1, a aposta na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) como organização da base curricular em âmbito nacional foi associada à modernização das concepções, práticas e recursos de aprendizagem, as quais, tal como foi entendido, deveriam ser pautadas por um diálogo mais estreito com as novas demandas de formação do estudante do século XXI.

Mais especificamente, entendeu-se que a criação de uma base nacional comum curricular servisse à maior adequação do Brasil às tendências de países desenvolvidos, tidos como referência. Essa percepção se torna evidente em uma matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, na qual se estabelecem tais relações:

O ensino médio brasileiro deve ficar mais parecido com modelos adotados na Europa e na América do Norte, ao menos em relação ao formato do currículo. Sancionada em fevereiro, a reforma escolar reserva 40% das aulas a itinerários que serão escolhidos pelo próprio aluno. Especialistas que acompanham tendências internacionais em educação dizem que a mudança já é considerada o padrão em países desenvolvidos.

Diretores de colégios paulistanos comparam a reforma brasileira a modelos adotados nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Inglaterra. Todos já implementaram, em maior ou menor proporção do currículo, a especialização em áreas do conhecimento durante esta etapa. (KRUSE, 2017)

Com tal recorte jornalístico, pode-se confirmar a direção na qual se constituiu o discurso em torno do apoio à BNCC/EM, confundida com o currículo propriamente dito e entendida como protagonista de um conjunto de medidas para a melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil. Na seção a seguir, propõe-se aprofundar esse discurso com base em documentos oficiais públicos e não publicados sobre a Base como política curricular.

3.1 Contextualização: BNCC/EM como política curricular

A definição de uma base nacional curricular estabelece-se como continuidade de uma série de medidas na esteira dos acontecimentos no campo da educação brasileira. Desde a promulgação desse documento, já se havia instaurado um “clima de opinião” em defesa da ideia de um currículo nacional, cuja base legal, como mostrado por RODRIGUES (2019), encontra respaldo da Constituição Federal de 1988 e, de forma mais direta, na nova LDB (lei nº 9394/96):

(...) os currículos de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Artigo 26)

Um importante marco para a definição da BNCCEM foi a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012, pois é um marco legal para a consolidação dos princípios e objetivos dessa etapa da Educação Básica e já se refere à organização curricular em um sentido de coordenação nacional:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, Artigo 7)

Dois anos depois, foi aprovado um pacto nacional para o desenvolvimento da educação, denominado Plano Nacional de Educação⁶⁰ (BRASIL, 2014). Este documento determina 20 metas para o desenvolvimento da educação no Brasil, além de diretrizes e estratégias para o período de 2014 a 2024, foi aprovado no ano de 2014 e estabeleceu como as Metas 7 e 8, respectivamente, o fomento da qualidade do ensino (em todas as suas etapas) e o aumento da escolaridade média da população brasileira.

Tais propósitos permeiam o debate público como um dos mais importantes para o setor da educação e cujos esforços não devem ser medidos. A aprovação desse documento foi um marco das recentes políticas de reformas da educação brasileira e, especialmente para a etapa do Ensino Médio, estabeleceu um percurso de ações de combate à evasão escolar e à defasagem curricular.

A partir do ano de 2016, órgãos governamentais e entidades ligadas à iniciativa privada e ao terceiro setor apresentaram a proposta do Novo Ensino Médio, iniciando-se o processo de tramitação dessa proposta ainda na gestão do governo de Dilma Rousseff (PT) nesse mesmo ano e, em seguida, sob o governo de Michel Temer (MDB), entre 2017 e 2018. Trata-se de um pacote de reformas curriculares e de alterações na gestão e formação docente para a atuação nessa etapa da educação básica, que teria por objetivo superar defasagens e maus resultados do Ensino Médio. Para tanto, foi encaminhada a Reforma do Ensino Médio, ação legitimada pela Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017⁶¹. Em paralelo a essas políticas

⁶⁰ BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 13 de Julho de 2020.

⁶¹ BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Conversão com alteração da medida provisória 746, de 22/09/2016**. 17 de Fevereiro de 2017. Disponível em:

de reforma, fomentava-se a proposta de um currículo unificado, que serviria para a organização de todos os ciclos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo sua versão para o Ensino Médio (BNCCEM) aprovada em 2018⁶².

Como já antecipado no Capítulo 1, no âmbito oficial, o discurso de combate ao cenário de obsolescência das escolas brasileiras incluía a necessidade de reformas que, com a Reforma do Ensino Médio⁶³ e a BNCCEM, estivessem atualizadas em relação aos objetivos de formação dos jovens estudantes para a cidadania global e para o trabalho, determinado pelas novas tecnologias. De forma mais contundente, estabeleceu-se a defesa de uma política reformista de cunho neoliberal, a qual associou diretamente “modernização” a “progresso” e, no âmbito escolar, à melhora da “eficiência” e dos resultados dos estudantes nos indicadores de qualidade do ensino (LAVAL, 2019, p. 10), como Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais anseios passaram a se reunir na proposta de um modelo de ensino pautado pelas habilidades do século 21, entendidas como justificativa para a reorganização curricular dessa etapa escolar.

Tal entendimento se verifica na contestação, apresentada pelo Fórum Nacional de Educação, da medida provisória que instituía a Reforma do Ensino Médio. Em sua 45ª Nota Pública, a entidade de representação da sociedade civil apresenta a enumeração das razões para a contestação das medidas reformistas e revela o entendimento de que a concepção de um currículo pautado por habilidades e competências para a modernização do ensino no Brasil poderia levar a uma maior aproximação dos interesses do mercado:

A proposição (...), em linhas gerais:

(...)

i. busca ressignificar e restringir o objetivo da BNC, reposicionando os conceitos de competências, habilidades e expectativas de aprendizagem;

(...)

p. propõe à comunidade educacional “um salto no escuro” ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por “itinerários formativos” ancorados em uma Base Nacional Comum ainda não concluída e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhas e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>>. Acesso em 12 de Julho de 2020.

⁶² BRASIL. Resolução nº 14. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio**. 17 de Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296>. Acesso em 30 de Julho de 2020.

⁶³ Idem referência 23.

período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico. (FNE, 2016, s.p.)⁶⁴

Nesse mesmo sentido, após a aprovação da Reforma e da Base Nacional Comum Curricular, diversos setores da sociedade civil mobilizaram ações para a reivindicação da revogação da BNCCEM no ano de 2018. Dentre as movimentações identificadas nesse período, marcado pela celeridade no agendamento de prazos e eventos públicos para discussão sobre o documento, destacam-se as ações promovidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação no Brasil (CNTE), entidade sindical de representação da classe docente em âmbito nacional. No final do ano de 2018, a CNTE organizou os sindicatos filiados para a uma representação, junto ao MEC, dos argumentos contrários à Base. Dentre as alegações de atos antidemocráticos no processo de discussão da BNCCEM, argumenta-se que as mudanças atreladas a esse novo documento favorecem a mercantilização do ensino, como se verifica em um informe publicado na página oficial da entidade:

(...) O que está por trás dessa reforma, já denunciemos aqui em muitas oportunidades, é a pavimentação de um processo que vai escancarar a privatização dessa etapa da educação básica brasileira. Isso se dará, entre outras formas, por meio da oferta de muitas disciplinas na modalidade de educação à distância, que serão ofertadas por empresas ávidas em vender seus pacotes televisivos e de Internet, além de apostilas prontas para as disciplinas que deixaram de ser obrigatórias com a reforma. Ou seja, mais uma vez, por meio de uma política pública, o Estado canaliza seus recursos públicos para empresas privadas. (...) (CNTE, 2018, s.p.)

Como percebido nos trechos da nota da FNE (2016) e do informe emitido pela CNTE (2018), verifica-se que os anseios pela modernização do setor educacional e o atendimento aos interesses mercadológicos encontram seu ponto de convergência na reforma curricular. Ambas referem-se diretamente à reforma e a situam como parte de um processo de privatização, estabelecendo uma crítica por meio da qual se constituem em um diálogo interdiscursivo claro (FAIRCLOUGH, 1992) e, assim, permitem compreender como parte do campo da sociedade civil se situa em oposição à BNCCEM. Isso se deve ao fato de que, como sugerido por tais representantes desse setor, o favorecimento dos interesses do setor comercial de tecnologias estaria servindo como o real condutor das ressignificações apresentadas pelo novo currículo, resultando em uma política pública que incorpora relações de poder para influenciar a tomada de decisão por parte de atores sociais responsáveis pela implementação das reformas nas escolas.

⁶⁴ A nota na íntegra encontra-se disponível na página oficial da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES). Disponível em: < <https://www.proifes.org.br/fne-divulga-nota-contra-a-mp-do-ensino-medio/>>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

A partir das evidências das relações de poder em jogo no campo do discurso sobre a implementação da BNCCEM, evidenciadas na intertextualidade demonstrada entre demonstrado nos excertos apresentados anteriormente, é despertado o interesse pela discussão sobre os sentidos atribuídos ao discurso sobre mídias e tecnologias nesse documento, de modo a contribuir para a superação de possíveis ambivalências.

3.2 Análise: BNCCEM e a área de Linguagens

Pode-se resumir a estrutura geral da BNCC em cinco grandes partes. As duas primeiras, introduzidas por uma carta de apresentação à sociedade redigida pelo ex-ministro Mendonça Filho, são comuns e estruturantes do documento, pois tratam: (i) da apresentação propriamente dita; (ii) da descrição da estrutura e das siglas utilizadas na identificação das habilidades. Na sequência, tem-se o detalhamento, por etapa, de competências e habilidades das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares para: (iii) educação infantil, (iv) ensino fundamental (séries iniciais e finais) e (v) ensino médio⁶⁵.

Em particular, a Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio (BNCCEM), foi concluída e homologada após a aprovação e divulgação do documento referente às outras etapas da educação básica. Devido a isso, existem dois documentos disponíveis na internet:

- A. **Versão parcial:** terceira versão da BNCCEM, apresentada à sociedade em dezembro de 2017. Essa versão contempla apenas as competências e habilidades das áreas e componentes curriculares do ensino médio, além das duas partes comuns indicadas anteriormente; e
- B. **Versão completa:** desde 28 de fevereiro de 2018, está acessível no site próprio da Base, alocado no domínio do MEC. Nesta versão, as partes comuns compõem a visão geral da BNCC e, na sequência, segue-se a apresentação completa de todas as etapas da educação básica em ordem crescente (da educação infantil para o ensino médio). Esta versão contém alterações substanciais em relação à versão parcial e, por isso, configura-se como a quarta e última versão da BNCCEM.

⁶⁵ Para melhor situar a BNCC, cabe destacar as escolhas tipográficas e a linguagem utilizadas na padronização do documento. Há uma identidade visual didática, marcada pelo destaque de suas partes constitutivas em quatro cores distintas: a introdução está em azul, a estrutura da BNCC está em amarelo, a Educação Infantil está em verde, o Ensino Fundamental está em tom mostarda. Tais cores constituem a identidade visual do volume completo, o qual apresenta, em sua capa, figuras geométricas seguindo as cores indicadas. Além disso, vale o destaque à estratégia de siglificação das habilidades, as quais seguem um padrão que facilita a busca e a pesquisa rápida - esse padrão segue explicado no próprio documento, com ilustrações e diagramas descritivos.

Em síntese, a Tabela 3 a seguir apresenta as partes em que se estrutura o documento em sua versão completa, o qual será utilizado neste trabalho:

Tabela 3. Estrutura da versão final da BNCC e resumo das partes constitutivas.

Sumário	p. 3-4	Antecedido de capa e créditos (s.p.), o sumário é apresentado em duas páginas.
Apresentação (carta do ex-ministro Mendonça Filho)	p. 5	Em sua breve carta, o ex-ministro apresenta, superficial e resumidamente, o que é a BNCC, seu processo de criação e implementação, suas bases fundamentais, seus valores e seus propósitos.
Introdução	p. 7-21	Nesta seção, são apresentados os marcos, as bases legais, os princípios pedagógicos e o pacto interfederativo que justificam a criação e implementação da BNCC.
A estrutura da BNCC	p. 23-34	Esta parte é dedicada à descrição dos aspectos formais e notacionais utilizados para a padronização dos descritores de competências e habilidades na BNCC.
A etapa da Educação Infantil	p. 35-56	Nesta parte, o documento apresenta a descrição das competências e habilidades relacionadas às respectivas etapas da educação básica. No caso do Ensino Fundamental, são apresentadas de acordo com os componentes curriculares das áreas do conhecimento e segmentadas entre as séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano).
A etapa do Ensino Fundamental	p. 57-460	
A etapa do Ensino Médio	p. 461-579	A última etapa da educação básica é, assim como já feito no Ensino Fundamental, dividida entre as áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas. São apresentadas competências gerais para cada área e, na sequência, são apresentadas cada disciplina e suas habilidades específicas.
Ficha Técnica	p. 581-595	Seguem-se os créditos nominais e as funções exercidas pelas pessoas envolvidas no trabalho de gestão, redação e revisão da BNCC.

Fonte: BRASIL, BNCCEM (2018).

A descrição das competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio são apresentadas ao leitor a partir da seção “A área de Linguagens e Suas Tecnologias”, a qual introduz a apresentação geral da área em que se encontra o

componente curricular objeto desta pesquisa. Cabe destacar que, embora essa área seja constituída por Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa, há apenas a descrição das competências e habilidades de LP.

Diferentemente de outras áreas do conhecimento, a abordagem sobre o trabalho com Linguagens e, mais especificamente, em Língua Portuguesa é feita por meio de cinco campos de atuação social: vida pessoal, vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário e práticas de estudo e pesquisa. Além disso, ao contrário do que se pratica na etapa do Ensino Fundamental, essa descrição não é sugerida de forma seriada, ou seja, não há uma delimitação cronológica ou qualquer ordem em que tais competências e habilidades devam ser consideradas nos currículos escolares, havendo flexibilidade na adaptação do conteúdo normativo às especificidades locais e os diferentes contextos nos quais se pode desenvolver práticas de linguagem.

De acordo com o próprio documento (BNCCEM, 2018):

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do maior grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola definir localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados em cada campo de atuação.

Os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa correspondem aos mesmos considerados pela área. (BNCCEM, 2018, p. 501)

Tal configuração desse componente curricular pode ser identificada no texto de apresentação da área de Linguagens, no qual há referência direta a essa configuração disciplinar:

Por fim, o componente Língua Portuguesa – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Assim sendo, as habilidades desse componente são apresentadas adiante, organizadas por campos de atuação social, como no Ensino Fundamental, mas sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola. Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485.)

Como se pode verificar no excerto do documento, a não seriação da disciplina ao longo dos três anos do ensino médio está relacionada à concepção desta como viabilizadora

de práticas de linguagem significativas e em diferentes situações sociais e comunicativas. A partir dessa afirmação, tem-se um documento que situa as concepções de língua e linguagem no campo do discurso multimodal e multissemiótico, ambicionando o trabalho interdisciplinar da área de Linguagens e situando-a nas práticas do universo digital.

Esse enquadramento permite afirmar que o discurso sobre tecnologias e educação midiática é parte constitutiva desse documento, mesmo em contextos nos quais não haja alusão direta ao campo lexical em que tal discurso se constitui. Pode-se sustentar tal afirmação no trecho seguinte, que direciona o trabalho em língua portuguesa para uma abordagem essencialmente multimodal e tecnológica:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BNCCEM, 2018, p. 486)

Como se vê, a alusão textual aos conceitos associados às concepções dos multiletramentos e sua relação com as novas tecnologias evidencia o enquadramento da BNCCEM no discurso dessa perspectiva teórico-metodológica. Cabe destacar a nota de rodapé número 59, associada a esse excerto, na qual o termo *multissemiótica* é expandido como sinônimo de multimodalidade: “Certos autores valem-se do termo ‘multimodalidade’ para designar esse fenômeno.” (BNCCEM, 2018, nota de rodapé nº 59).

Logo nas páginas seguintes, o documento incursiona o leitor em um pequeno ensaio sobre os impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas sociais de linguagem, de modo a justificar a centralidade da cultura digital no ensino-aprendizagem na área de Linguagens:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BNCCEM, 2018, p. 487)

A justaposição entre os termos “técnica” e “crítica” no excerto sugerem um discurso não-tecnicista sobre tecnologias, na medida em que estas são consideradas como parte de diversas práticas sociais e cujo conhecimento depende não apenas do domínio procedimental, mas também de recursos crítico-reflexivos sobre os recursos digitais (BUCKINGHAM, 2019). Acima disso, ao se sugerir o uso de tais ferramentas para a aprendizagem significativa e autônoma, percebe-se o reposicionamento do estudante em relação aos recursos digitais, o qual é tomado a partir de um uso reflexivo, e não passivo das tecnologias.

Coerente com uma abordagem de letramento multimodal, o documento também demarca uma concepção desta, segundo a qual a palavra escrita deixa de ser o centro das práticas de linguagem. Este enfoque, porém, não leva a um discurso apologético, na medida em que os multiletramentos são situados como parte de um processo mais amplo de letramento do estudante do ensino médio, o qual deve também estar comprometido com a realidade local e suas necessidades:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BNCCEM, 2018, p. 487)

Na nota de rodapé número 60 do documento, afirma-se que as práticas de multiletramentos são aquelas construídas “a partir de diferentes linguagens ou semioses” (BNCCEM, 2018, nota de rodapé número 60), diferindo-se dos novos letramentos devido ao fato de estes dedicarem-se “a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (BNCCEM, 2018, nota de rodapé número 60).

Assim, tem-se a apresentação de uma área do conhecimento que se situa nos debates sobre letramento digital e midiático de forma não apenas técnica, mas também crítica e como instrumento para aprendizagem significativa e autônoma. Tendo-se em vista esse contexto, propõe-se analisar as escolhas de abordagem sobre multimodalidade e educação para os meios na seção dedicada às competências e habilidades da área de Linguagens.

3.3 Tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

Assim como apresentado acerca dos PCNEM, conforme a proposta de Fairclough (1992) quanto à necessidade de se desenvolver a microanálise do discurso, segue-se ao escrutínio das menções a mídias e tecnologias na BNCCEM, bem como sua vinculação à discussão sobre o corpus de materiais não oficiais.

3.3.1 As competências específicas de Língua Portuguesa

Para a área de Linguagens, são indicadas 7 competências, apresentadas no Quadro 12, as quais recebem, nas páginas seguintes da Base, comentários descritivos e um conjunto de habilidades direcionadas aos objetivos de aprendizagem relacionados às competências. O grupo de competências específicas da área é organizado em um quadro e serve como base para as práticas de ensino-aprendizagem em todos os componentes da área, inclusive LP, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 12. Competências específicas de Linguagens na BNCCEM.

 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO	
1.	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2.	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3.	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4.	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5.	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6.	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7.	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL, BNCCEM (2018, p. 490).

Figurando como uma das evidências de que a BNCCEM trata das tecnologias e as tem como característica marcante desse documento, nota-se a alusão a tecnologias como *mídias* na Competência 1 e, na Competência 7, o detalhamento de práticas voltadas ao universo digital, as quais partem da concepção de “diferentes linguagens” (BNCCEM, 2018, p. 490). Tendo-se em vista as contribuições de KALANTZIZ et al (2020) acerca dos multiletramentos, pode-se afirmar que o sentido atribuído a “diferentes” estaria sugerindo a quebra de centralidade da língua escrita, ao assimilar as linguagens artísticas e corporais como parte dessa concepção.

Além disso, dentre as competências indicadas no quadro de resumo, destacam-se a 1 e a 7 por sua menção direta aos itens lexicais ligados ao campo semântico da mídia e tecnologia. Nessas competências, vê-se a direção argumentativa (FAIRCLOUGH, 2013)

estabelecida com o uso da preposição “para”, a qual indica a finalidade do trabalho com a linguagem multimodal, conforme se verifica a seguir:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, **para** ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

(...)

7. Mobilizar práticas de linguagem no universe digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, **para** expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCCEM, 2018, p. 490. Grifo nosso.)

No texto redigido, vê-se que tais competências atuariam de modo a promover, conforme defendido por Buckingham (2003), a competência crítica de compreensão da linguagem midiática. Ao propor a compreensão e o uso das diferentes linguagens presentes nos campos da vida e nas mídias para uma atuação mais consciente na produção de ideias e significados, sugere a observância da competência ligada à compreensão das *formas linguísticas*, cujo conhecimento é aplicado à atitude reflexiva quanto à aceitação e determinados modos de dizer nas mídias (BUCKINGHAM, 2003). Nesse mesmo sentido, ao vincular-se à interpretação nos mais diversos campos da vida, sugere relações com as competências ligadas ao entendimento das condições de produção e recepção nas mídias (BUCKINGHAM, 2003).

A leitura do quadro de competências permitiria compreender a BNCCEM como um marco na assimilação da cultura digital nas práticas de ensino-aprendizagem em Linguagens. Além das mencionadas competências, outras duas delas estabelecem relações com os multiletramentos e a educação para os meios, formando-se um conjunto de 4 competências: Competências 1, 2, 6 e 7. Para a análise desse conjunto, destacam-se os verbos de comando, os quais indicam o sentido dos descritores da Base. Dentre tais verbos, observa-se maior ocorrência de *mobilizar* (3), *compreender* (2) e *exercitar* (2), como se pode ver destacado na Tabela 3 a seguir, a qual destaca elementos linguísticos presentes no Quadro 12.

Tabela 3. Formas verbais identificadas por ocorrência nas Competências Específicas 1, 2, 6 e 7.

Forma verbal	Ocorrências
Mobilizar	3
Compreender	2
Exercitar/exercer	2
Ampliar	1
Analisar	1
Apreciar	1
Atuar	1
Combater	1
Dar significado	1
Engajar-se	1
Expandir	1
(Re)construir	1
Respeitar	1

Fonte: BRASIL, BNCCEM (2018, p. 491-497).

Considera-se relevante o destaque aos verbos por se tratar de indícios concepção sobre o trabalho com tecnologias. De acordo com Buckingham (2003; 2019), uma abordagem crítica pautada pelas mídias e tecnologias deve ocupar-se mais de práticas do que de teorizações e conceitos, por meio das quais se é possível proporcionar a experiência reflexiva por parte do estudante. Nesse sentido, ao apresentar as competências específicas de Língua Portuguesa, a BNCCEM estaria apontando para uma perspectiva adequada desse trabalho com os multiletramentos, na medida em que, como se viu, prioriza as competências relacionadas ao fazer e à prática em detrimento daquelas ligadas à análise e estabelece finalidades compatíveis com as propostas da educação para os meios.

3.3.2 As habilidades específicas de Linguagens e de Língua Portuguesa

Após a apresentação das competências, a Base introduz, ao longo de dez páginas, as habilidades a elas relacionadas na área de Linguagens e no componente curricular de Língua Portuguesa. Essa segunda parte do texto subdivide-se em duas seções: (i) apresentação das habilidades específicas da área de Linguagens, organizadas a partir do item 5.1.1 do documento; e (ii) as habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, apresentadas a partir do item 5.1.2.1. A primeira parte está sistematizada por competências; a segunda, pelos campos de atuação. Cada uma das partes se organiza em dois propósitos: apresentar comentários descritivos sobre a competência (no caso da seção de Linguagens) ou do campo de atuação (no caso de Língua Portuguesa) e, na sequência, indicar, em uma tabela, a relação das respectivas habilidades para a construção dos currículos nessas áreas.

A primeira parte, do comentário descritivo, consiste no detalhamento dos pressupostos e das expectativas de aprendizagem em cada uma das competências. Nessa parte, o texto é redigido sem a marcação explícita do enunciador e sem interlocução marcada, referindo-se aos estudantes em 3ª pessoa. A seguir, tais características são ilustradas por meio da reprodução do comentário explicativo sobre a Competência 1, antecedendo a tabela com as habilidades a ela relacionadas:

Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para *ampliar* suas possibilidades de aprender, de *atuar* socialmente e de *explicar e interpretar* criticamente os atos de linguagem. (BNCC/EM, 2018, p. 491. Grifo nosso.).

Observa-se que, além de descrever a competência em geral, o comentário visa situar os objetivos de aprendizagem ao estabelecer conceitos relacionados a ela, tais como: desenvolver, explorar, perceber, ampliar, atuar, explicar e interpretar. A partir das categorias de análise do discurso propostas por Fairclough (1992), destaca-se que, embora o termo referenciado no discurso seja uma competência (tendo-se em vista o propósito de descrevê-la), o objeto do discurso são os jovens estudantes, pois em torno deles se organizam os verbos de comando que os têm como agentes.

Como agentes desse discurso, inferem-se os formuladores de políticas públicas, os quais estabelecem a interlocução com gestores e docentes na medida em que posicionam os

estudantes como o objeto de interesse comum. Na mesma medida, tais agentes do discurso posicionam-se de modo a justificar os comentários e as expectativas de aprendizagem, dado que, dessa forma, a essa voz enunciativa atribui-se o tom normativo desse documento, articulado por meio de verbos modalizadores (como *dever*, *poder*, *precisar*) e expressões propositivas (como *é preciso que*), as quais corroboram com o tom injuntivo do texto. Essa estrutura normativa, parte constitutiva de um documento oficial, sugere, simultaneamente, restrições e possibilidades de ação (MACEDO, 2002), o que, tendo em vista o contexto teórico-metodológico da Base (conforme discutido no início do Capítulo 3), espera-se ser algo entre o ideal e o possível para uma pedagogia dos multiletramentos e uma educação crítica para os meios.

O caráter normativo dessa primeira parte é mantido na segunda, na qual são indicadas as tabelas com as habilidades associadas à competência descrita. Nesta, o texto de cada habilidade culmina na apresentação de um *meio/modo* e/ou uma *finalidade* para tais propostas. Nesse aspecto, tais relações sugerem uma direção argumentativa a qual estabelece os sentidos dos verbos que iniciam a sequência de texto das habilidades. Em geral, na Base, a direção argumentativa é instaurada a partir de itens lexicais que sugerem uma sequência de meios, modos e finalidades para o trabalho com cada uma das competências, como se vê no excerto a seguir, que compila as quatro primeiras habilidades específicas de Linguagens (BNCCEM, 2018):

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentais em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (BNCCEM, 2018, p. 491)

Assim como descrito anteriormente, o padrão de escrita das competências é mantido na redação das habilidades de Linguagens, as quais se propõem a introduzir verbos de comando e direcionar os objetivos de aprendizagem, assim se constituindo como a direção argumentativa (DUCROT, 1987, 1989). Esta é sugerida pela preposição **para** (ou, em outros contextos, a locução prepositiva **a fim de**), como visto nas habilidades EM13LGG101 e EM13LGG103. Além disso, observa-se que a nominalização dos verbos na forma do gerúndio cumpre, por um lado, a indicação do modo como tal trabalho pode ser executado (sugerindo

uma abordagem metodológica), como é o caso do gerúndio **levando** na habilidade EM13LGG104; por outro lado, pode ser empregada para a indicação de resultado, como é o caso de ampliando na habilidade EM13LGG102.

O mesmo padrão é reproduzido na indicação das habilidades específicas de Língua Portuguesa, associadas às competências específicas da área de Linguagens. A seguir, são transcritas as duas primeiras habilidades de Língua Portuguesa, as quais apontam para a mesma estrutura e organização descritas (BNCCEM, 2018):

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BNCCEM, 2018, p. 506)

Como se pode verificar no excerto acima, as habilidades são apresentadas em um texto objetivo, introduzidas por um verbo no modo infinitivo que indica o que o estudante deve ser capaz de saber fazer: *relacionar* e *estabelecer*. Da mesma forma que nas habilidades da área de Linguagens, as expressões prepositivas ou similares, como *de forma a*, estabelecem a direção argumentativa de cada habilidade, sugerindo um resultado e, nesse sentido, os objetivos de aprendizagem, os quais aparecem indicados por verbos no infinitivo ao final do longo período que o introduziu, como *ampliar* e *produzir*. Já as formas nominais em gerúndio, como *usando/reconhecendo* e *organizando*, sugerem atitudes metodológicas associadas aos processos de aprendizagem.

Acerca desses verbos e suas respectivas direções argumentativas, pode-se afirmar que, de acordo com a perspectiva defendida por Saviani (2020), estabelecem o direcionamento de um currículo definido como “o conjunto das atividades” que devem ser cumpridas para atingir um determinado objetivo e, portanto, esses verbos são os que estabeleceriam os saberes que deveriam prefigurar nas práticas de linguagem. A leitura atenta a esses recursos, interpretando-os a partir de seu valor argumentativo, permite discutir o discurso presente na Base como um posicionamento frente a diferentes perspectivas teórico-metodológicas no campo de estudos sobre letramentos (MACEDO, 2002). Desse modo, a argumentação defendida nos descritores dessas competências cumpre com a

institucionalização das escolhas e reposiciona a heterogeneidade dos atores participantes da produção desse mesmo discurso, na medida em que passam a ser compreendidos como adeptos de uma decisão pacificada pelo documento de valor legal (FAIRCLOUGH, 2013).

No que tange, especificamente, o debate sobre multiletramentos (ML) e educação para os meios (EPM), há de se estabelecer considerações acerca da relação entre as habilidades específicas e os campos de atuação social, tendo em vista os usos pretendidos para as tecnologias e os recursos midiáticos mencionados na Base, em suas competências e habilidades. Como forma de tornar essa discussão mais objetiva, a discussão em torno de uma abordagem crítica de educação para os meios (EPM) se deteve sobre um dos cinco campos de atuação social: o campo jornalístico-midiático (JM). A escolha desse campo como foco de discussão decorre da argumentação apresentada por Buckingham (2019), segundo o qual a educação para os meios requer uma responsabilidade de se buscar a superação dos usos informais e domésticos das mídias e tecnologias, aprofundando as reflexões acerca desses meios para os quais se devem voltar questões que afetem positivamente a atuação dos estudantes na vida pública.

Nesse sentido, ao observar a abordagem sobre o campo JM, é possível avaliar os espaços para atividades que envolvam maior protagonismo no uso e na reflexão crítica sobre as instâncias relacionadas a tais recursos digitais (BUCKINGHAM, 2019). A partir desse recorte, é possível discutir de que forma as habilidades associadas ao meio jornalístico-midiático (JM) – as quais são diretamente voltadas para mídias e tecnologias – configuram a visão de uma educação crítica. A seguir, vê-se a descrição desse campo na BNCCEM (2018):

Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/ midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas.

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes.

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, 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, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário)

e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção.

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais. (BNCCEM, 2018, p. 519)

A apresentação do campo sugere que este estaria fundamentado em uma atitude reflexiva – marcada por termos como *autonomia*, *pensamento crítico*, *compreender* e *discutir* – o que parece nutrir relações com a postura ativa proposta por Buckingham (2019) para a EPM. Nesse sentido, é possível estabelecer paralelos entre as habilidades indicadas na BNCCEM e o conjunto de entendimentos conceituais (produção, audiência, linguagem midiática e representação) propostos por Buckingham (2003; 2019), uma vez que estes não correspondem diretamente a habilidades de acordo com a concepção acerca desse tipo de pedagogia (SAVIANI, 2020), mas nutrem relações temáticas e, portanto, constituem conjuntos análogos dentro do discurso sobre mídias e tecnologias.

Além disso, cabe destacar o esforço despendido na caracterização do campo por meio da menção direta a uma gama bastante diversificada de gêneros da esfera jornalística, totalizando 25 ao longo de uma extensa listagem destes. Nessa lista, nota-se a preferência por gêneros que destacam o caráter multimodal em que está fundado o campo JM, tendo em vista o fato de alguns figurarem em diferentes mídias e modos de produção, seja por áudios, textos escritos, imagens estáticas ou em movimento (é o caso da reportagem multimidiática, da fotorreportagem, do meme, do jingle e dos vlogs, por exemplo). A partir disso, é possível verificar que a Base rompe com a centralidade do texto escrito (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020) e, nesse sentido, coincide com um dos princípios fundamentais da prática dos multiletramentos (ML).

Destaca-se também que, ao afirmar que “Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes.” (BNCCEM, 2018, p. 519), sugere-se que as práticas pedagógicas considerem os designs disponíveis (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 1996), os quais, neste caso, voltam-se a fontes de conteúdo midiático próximo dos estudantes – no caso, as redes sociais. A procura por designs disponíveis é um dos pilares para práticas situadas (PINHEIRO, 2020), outra concepção fundamental na proposta dos ML e que, sendo assim, aponta para o alinhamento entre a BNCCEM e esta concepção teórico-metodológica.

Além disso, nota-se que a concepção do campo inclui a formação de um ponto de vista mais crítico sobre as formas de representação de diferentes grupos sociais na mídia (BUCKINGHAM, 2019) – tendo em vista as “diferentes fontes” (BNCCEM, 2018, p. 519)

para tanto, o que poderia envolver a escolha por mídias hegemônicas e periféricas para a construção de um repertório heterogêneo de lugares enunciativos. Por fim, na apresentação do campo, sugere-se uma maior atenção à pluralidade de situações de produção e recepção, além das formas de publicidade e apelo ao consumo. A referência a esses aspectos pode, de acordo com Buckingham (2019), contribuir para uma compreensão mais crítica em relação à linguagem midiática, na medida em que permite relacionar a diversidade de formas linguísticas empregadas na construção das representações de identidades e grupos nos diferentes tipos de mídia, assim promovendo processos complexos de pensamento que levam a um uso mais consciente de tais recursos digitais (BUCKINGHAM, 2019).

Porém, uma leitura mais aprofundada da apresentação desse campo pode identificar lacunas que sugerem uma contradição entre as alusões ao campo da educação crítica e o que a prática da sala de aula será capaz de produzir. Já no primeiro parágrafo, percebe-se o direcionamento do trabalho com os gêneros do campo JM para os gêneros desse discurso, muito embora haja a menção ao interesse em situar o estudante em relação aos acontecimentos em seu contexto social. Tendo em vista o caráter normativo da BNCCEM, essa afirmação, situada em uma abordagem que visa a superação do letramento autônomo (PINHEIRO, 2016), abre margem para a mera instrumentalização dos gêneros de texto que circulam no campo em questão e a redução das práticas de aprendizagem à reprodução de estruturas padronizadas, o que pode ser reforçado pela apropriação da lista oferecida nessa apresentação como evidências de um conteúdo obrigatório.

Nesse sentido, ao voltar-se para as habilidades envolvidas “na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo” e, mais adiante, para “a produção de textos noticiosos e opinativos e a participação em discussões e debates”, a BNCCEM permite um limiar de interpretação sobre o campo JM segundo a qual este poderia servir mais para o domínio das estruturas composicionais dos gêneros do que para o desenvolvimento de competências ou entendimentos conceituais. Assim, é deixada uma margem para que persista o caráter tecnicista da prática pedagógica (PETRILSON, 2020) em detrimento da formação para processos de conhecimento (BUCKINGHAM, 2019).

Após a caracterização do campo JM, a BNCCEM indica 10 habilidades, as quais aparecem indicadas na Tabela 4: EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44 e EM13LP45. Para se discutir a pertinência de tais habilidades em relação à perspectiva dos ML e da EPM, cabe organizá-las em função dos propósitos a elas relacionados. A seguir, a Tabela 5 sistematiza o texto apresentado na tabela das habilidades da BNCCEM no campo JM com o objetivo de tornar

viável sua discussão. Para a compreensão dos sentidos sugeridos por tais habilidades, o texto foi reorganizado de modo a se destacar a decomposição de tais habilidades de acordo com o verbo inicial (que indica a atitude a ser dominada), o objeto (conteúdo e/ou tema estruturante da habilidade), a metodologia (meios e modos para se atingir determinado objetivo) e a finalidade (objetivo de aprendizagem na prática de uma competência ligada ao campo JM), a qual sugere a direção argumentativa:

Tabela 4. Dissecção das habilidades do campo JM na BNCCEM.

Campo Jornalístico-Midiático				
Habilidade	Verbo inicial	Objeto	Metodologia	Finalidade
EM13LP36	Analisar (...)	(...) os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, (...)	(...) adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	-
EM13LP37	Conhecer e analisar (...)	(...) diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, (...)	-	(...) de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.
EM13LP38	Analisar (...)	(...) os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, (...)	(...) comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, (...)	(...) de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.
EM13LP39	Usar (...) comparar	(...) diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), (...)	(...) procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; (...)	(...) de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).
EM13LP40	Analisar (...)	(...) o fenômeno da pós-verdade (...)	(...) discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos (...)	(...) de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as

				contradisserem.
EM13LP41	Analisar (...)	(...) os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, (...)	(...) comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, (...)	(...) de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.
EM13LP42	Acompanhar, analisar e discutir (...)	(...) cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, (...)	(...) comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, (...)	(...) de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.
EM13LP43	Atuar (...)	(...) comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	(...) de forma fundamentada, ética e crítica (...)	(...) na produção e no compartilhamento de (...)
EM13LP44	Analisar (...)	(...) formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), (...)	(...) identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	-
EM13LP45	Analisar, discutir, produzir e socializar (...)	(...) fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais etc.), em várias mídias, (...)	(...) tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, (...)	(...) vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.

Fonte: BRASIL, BNCCEM (2018, p. 521-522).

Como se pode observar na Tabela 4, há evidências de uma abordagem situada em relação ao mundo digital, na qual são empregadas terminologias que apontam para a

estruturação de categorias que permitem uma abordagem intencional sobre esse meio, como é o caso dos gêneros sugeridos (vlogs, podcasts, podcasts etc.) e dos seguintes termos: **interesses, projetos, parcialidade/imparcialidade, checagem, pós-verdade, curadoria, perspectivas, produção/compartilhamento, publicidade, vivenciando**. Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma correspondência entre as habilidades do campo JM e a perspectiva teórico-metodológica que embasa uma abordagem crítica acerca das mídias e tecnologias, sendo possível estabelecer paralelos entre tais habilidades e os entendimentos conceituais propostos por Buckingham (2003):

- Produção: EM13LP43; EM13LP45. Ambas as habilidades atingem questões relacionadas à prática de produção baseada em estudos de caso.
- Audiência: EM13LP42; EM13LP36. Ambas as habilidades mobilizam a capacidade de pesquisar, identificar e debater sobre o alcance de publicações midiáticas.
- Linguagem midiática: EM13LP45. Esta habilidade permite identificar, experimentar e produzir a partir de escolhas, normas e gêneros do discurso jornalístico-midiático.
- Representação: EM13LP38; EM13LP37; EM13LP41; EM13LP44. Tais habilidades permitem identificar os modos de representação de escolhas, valores, identidades e grupos sociais nas mídias.

Duas das habilidades, porém (EM13LP39, EM13LP40), não se encaixam em tais parâmetros devido a sua especificidade na abordagem sobre pós-verdade e checagem de informações. Tal abordagem direta pode sugerir uma leitura muito próxima de um dos movimentos no processo de democratização da EPM descritos por Buckingham (2003), o qual propõe como uma de suas motivações a “defesa moral” contra a corrupção dos jovens usuários dos recursos midiáticos (BUCKINGHAM, 2009, p. 9-10), dentre os quais se podem apontar o acesso a conteúdos falsos e perniciosos (inclusive, marcados pelo termo “proliferação” na EM13LP39, remetendo a uma apropriação lexical do campo semântico de doenças).

Além disso, destaca-se a predominância de habilidades introduzidas pelo verbo analisar, totalizando 8 dentre as 10 situadas no campo JM. Nesse sentido, observa-se que o campo JM apresenta os recursos jornalístico-midiáticos como fonte de informação,

favorecendo o desenvolvimento da capacidade de acessar e discernir entre diferentes tipos de informação. Porém, de acordo com Buckingham (2003), além da compreensão sobre a produção midiática, uma proposta comprometida com a EPM deve também promover habilidades práticas, para que se torne possível não apenas acessar informações, mas “compreender, interpretar e aplicar informações” (BUCKINGHAM, 2019, p. 54-55).

Ainda, destaca-se que a predominância de habilidades voltadas para a análise de informações disponíveis, ainda que situadas em contextos que mobilizem atitudes reflexivas por parte do estudante, tendem a configurar uma apropriação de tais recursos do campo JM como um conjunto de ferramentas ou técnicas. Isso se deve, essencialmente, à redução das mídias a recursos funcionais e à impossibilidade de se pautar práticas pedagógicas que promovam a superação da passividade do estudante como leitor e usuário dos recursos aos quais tem acesso (BUCKINGHAM, 2009). A atenção a esses sentidos, partindo-se da perspectiva do analista do discurso defendida por Fairclough (1992), se faz necessária para a superação de espaços ambíguos, nos quais a interpretação sobre os usos das mídias e tecnologias possa estar aberta aos investimentos ideológicos dos grupos sociais representantes do projeto de mercantilização do ensino.

Por fim, cabe salientar que, diante da amplitude de informações relacionadas ao trabalho com as habilidades desse campo, gera-se estranhamento a falta de detalhamento de estratégias para tanto, tal como fora pontualmente oferecido nos PCNEM. Fundamentalmente, de acordo com a pedagogia dos ML, a guinada para uma educação inserida no mundo digital pede uma mudança de estratégias, meios e modos, insurgindo novas concepções metodológicas que, por sua vez, produzam a ressignificação das próprias práticas de letramento (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020). Sob a perspectiva de uma formação crítica, há de se almejar a conciliação entre as singularidades e as culturas locais, premissa necessária para que se possa evitar o mero “edutenimento”, ou seja, uma educação pouco reflexiva e apologética dos recursos midiáticos (BUCKINGHAM, 2019).

Assim, nota-se que a BNCC/EM, situada na no contexto de uma paisagem digital dominante, apresenta-se, superficialmente, como a base necessária para um currículo em que as práticas de letramento promovam a formação de usuários dos recursos digitais e midiáticos, mas, em sua profundidade, requer maior consciência por parte dos educadores comprometidos com a formação crítica dos discentes. Desse modo, reconhece-se que, diante de um discurso resultante de um período de crise e mudanças nas políticas educacionais, é requerida a redefinição dos termos empregados na materialidade dos textos do discurso oficial

(FAIRCLOUGH, e FAIRCLOUGH, 2012) para a implementação de um currículo coerente com os anseios de uma educação crítica e emancipadora.

4 Considerações finais

Esta pesquisa se propôs a analisar como o discurso sobre mídias e tecnologias foi estruturado ao longo de trinta anos de políticas curriculares no Brasil, figurando como um dos pontos centrais de embates ideológicos entre setores da sociedade civil e o Estado, em meio à neoliberalização das políticas públicas educacionais no país. Mais especificamente, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) sob a luz da bibliografia dos multiletramentos (ML) e da educação para os meios (EPM), demonstrou a necessidade de se romper com a inércia com que as práticas pedagógicas têm se apresentado ao ensino do componente curricular de língua portuguesa nessa etapa da educação básica.

Neste trabalho, empregando-se a atenção aos indícios evidenciados no corpus delimitado para a pesquisa (GUINZBURG, 1989), as bases para uma análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1992) conduziram, em primeira instância, ao mapeamento do campo discursivo como forma de se compreender o processo social analisado, bem como o percurso histórico em que se situam os PCNEM (2000) e a BNCCEM (2018). Em meio a uma trajetória conflituosa, na qual agentes externos à educação pautaram a agenda e as estratégias para os agentes internos nesse mesmo campo, o discurso sobre mídias e tecnologias cumpriu um papel peculiar no alinhamento entre o compromisso com a democratização do acesso ao mundo digital e a agenda neoliberal no Brasil (LAVAL, 2019; SAVIANI, 2020). Situando-se como parte de uma realidade mundial de reformas curriculares (BALL, 1994; GOODSON, 2019), mostrou-se como as políticas reformistas no setor educacional envolveram a proposição de mudanças no currículo do ensino médio, a qual, ancorada nos discursos oficiais, passou a residir em ambiguidades que podem favorecer distorções de propostas de letramento centradas no compromisso com a formação de um pensamento crítico.

O discurso reformista oficial, em conflito com parte da sociedade civil organizada, instaurou um campo de disputas ideológicas, movendo interesse para a compreensão sobre os motivos pelos quais o currículo do ensino médio se situaria no centro desse contexto de crise (GOODSON, 2019; RIBEIRO, 2020). Nesse sentido, a percepção desse processo fez despertar a necessidade de se aprofundar o entendimento sobre o papel das mídias e das tecnologias nas práticas de ensino de língua portuguesa, fato que conduziu à literatura sobre os multiletramentos (KALANTZIS et al, 2020; NLG, 1996; ROJO, 2017) e da educação para os meios (BUCKINGHAM, 2003, 2019; LIMA-LOPES, 2018).

Como se pode demonstrar aqui, o interesse por práticas pedagógicas situadas em ambientes multissemióticos pede a maior conexão com o mundo social e, nesse sentido, com a educação tecnológica, na medida em que o mundo digital afeta não apenas a paisagem comunicacional mais ampla, como também transforma os sujeitos da comunicação (ROJO, 2017; RIBEIRO, 2020). Nesse contexto, as práticas de ensino foram afetadas por questionamentos acerca da centralidade da escrita no processo de aprendizagem, ampliando-se para uma abordagem multimodal da construção dos significados (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020; PINHEIRO, 2020), além de demandar situações nas quais os letramentos sejam parte de um contexto de estímulo ao protagonismo por parte do estudante, superando-se o modelo de letramento autônomo.

No que tange aos usos de recursos midiáticos e digitais para as práticas desses novos letramentos, a partir da obra de David Buckingham (2003; 2019), esta pesquisa demonstrou a importância de superar antigos paradigmas dos estudos midiáticos e fundamentar os novos parâmetros em bases para uma educação crítica. Tal abordagem, a qual mobiliza processos complexos de pensamento, deve ser capaz de estimular um uso mais consciente dos recursos midiáticos e digitais, não apenas sob o ponto de vista da capacidade interpretativa, mas também de uso das ferramentas para construção da identidade do protagonista desse uso, bem como fomentar a capacidade de tomada de decisões (LIMA-LOPES, 2018).

Em busca de adentrar a microanálise do corpus da pesquisa, os indícios aqui demonstrados apontam para significativo avanço no debate sobre mídias e tecnologias nas políticas curriculares ao longo do percurso entre a implementação dos PCNEM (2000) e da BNCCEM (2018), o que segue marcou uma transformação profunda na configuração do ambiente de ensino-aprendizagem no ensino médio. Esse avanço foi identificado em duas esferas, as quais não necessariamente estiveram articuladas na proposição das políticas curriculares: o meio acadêmico, estando este mais voltado para a produção científica; e o setor público, sendo este protagonizado por agentes externos ao meio educacional e vinculados a interesses mercadológicos.

Porém, como demonstrado pelos documentos não oficiais, a esse avanço seguiu-se a secundarização do corpo docente, o qual pouco contribuiu no processo de formulação das políticas curriculares (destacando-se o processo antidemocrático por meio do qual se estabeleceu a BNCCEM) e, em particular, tendo sido vítima de perjúrio por parte dos agentes formadores da opinião pública, acusando escolas e professores de estarem defasados em relação às inovações em seu próprio setor. Nesse contexto, como se pode demonstrar, as

políticas curriculares voltadas para o ensino de língua portuguesa configuraram-se, nos últimos trinta anos, no mesmo percurso de crescimento vertiginoso rumo à inserção das mídias e das novas tecnologias no cotidiano escolar e, nesse sentido, podem ser consideradas como vetores desse processo de mercantilização do ensino.

Ademais, a celeridade com que tal documento foi implementado no país (além dos ritos pouco democráticos que envolveram sua discussão), abriu uma importante margem para a busca por rápidas soluções para o apagão tecnológico em que as escolas brasileiras se situam, as quais foram (e continuam sendo) propostas por agentes externos em relação aos próprios sistemas de ensino, beneficiando-os e facilitando os processos de mercantilização da educação. Nesse cenário, ao se passar ao escrutínio dos documentos oficiais, pode-se verificar que o caráter obtuso com que se estabeleceu o discurso sobre mídias e tecnologias nos PCNEM (2000) pode ter contribuído com a demasiada incompatibilidade entre a BNCCEM (2018) e a realidade material das escolas, o que as situou como parte dos problemas da educação e propulsionou agentes do mercado como parte das soluções.

No caso específico da BNCCEM (2018), documento mais recente em vigência, este cumpriu o papel visionário almejado por parte dos seus idealizadores, no sentido de ditar as tendências para as práticas de letramentos nas escolas. Porém, na prática, por seu descompasso entre o acesso aos recursos digitais nas escolas e a amplitude de práticas e gêneros da comunicação no mundo digital, também tem contribuído com o distanciamento dos docentes em relação aos objetivos e recursos para as práticas de letramento crítico. Isso ocorre na medida em que apresenta, por um lado, um vocabulário demasiado especializado para leigos em relação a esse universo e, por outro, extensos descritores de habilidades longas e pouco claras quanto às metodologias relacionadas a uma educação crítica para os meios.

Somados ao tom normativo do documento, tais características se situam como importantes barreiras na implementação de currículos que tenham como prerrogativa os processos internos das culturas escolares e da realidade social em que estas se inserem, contribuindo para que, com certo grau de investimento ideológico (FAIRCLOUGH, 1992) por parte dos agentes do discurso oficial sobre as políticas curriculares reformistas, ambiguidades sejam criadas em favor da mercantilização do ensino. Em oposição a isso, corre-se o risco de se estabelecer uma comunicação impositiva e colonizadora das práticas pedagógicas, na medida em que os objetos de letramento são compreendidos como alheios à microrrealidade dos agentes internos do meio escolar e, nesse sentido, tendem a reproduzir os padrões das práticas de letramento autônomo, tão criticadas pelas mesmas concepções teórico-metodológicas fundantes da BNCCEM (2018).

Nesse sentido, torna-se evidente as razões pelas quais a BNCCEM se tornou o “ponto crítico” a partir do qual se pode interpretar o período de crise instaurado pelas reformas curriculares (FAIRCLOUGH, 1992, p. 289). Compreendem-se, assim, as razões pelas quais a Base tem sido compreendida como algo próximo do que se pode chamar de *grade curricular* no ensino de língua portuguesa, no sentido de estipular conteúdos que devem ser atendidos nas práticas educacionais tradicionais, muitas delas seguindo metodologias expositivas e centradas nas habilidades de análise e identificação de conceitos. Compreendem-se, ainda, as razões pelas quais as mídias e as tecnologias seguem figurando como recursos para a diversificação de táticas para o engajamento do estudante em relação a esse conteúdo previsto, tendo sido neutralizadas quanto ao seu papel crucial na formação de usuários e produtores de conteúdo conscientes e reflexivos.

Diante disso, expôs-se a necessidade de que os agentes ligados à educação e às práticas de letramento no ensino de língua portuguesa atentem-se às premissas que embasam as habilidades dirigidas a esse componente curricular na formação dos usuários de mídias e tecnologias. Para a efetiva educação para os meios, as práticas de letramento devem estar pautadas por concepções que visem a processos de conhecimento e, para tanto, promovam o reposicionamento do estudante como protagonista de sua aprendizagem. Além disso, é também requerida a atenção à formação docente para a atuação com tais recursos digitais, de modo a assegurar que a escolha dos recursos do campo jornalístico-midiático seja significativa, na medida em que contribuam com o apoderamento, por parte do estudante, da sua própria realidade social e das relações de poder em que se insere.

Nesse sentido, defendeu-se o esclarecimento dos sentidos obtusos e das imprecisões no discurso sobre mídias e tecnologias, os quais, uma vez situados em documentos oficiais, podem sedimentar o apagamento das vozes que os contestaram. Além disso, tais lacunas, se não sanadas, podem conduzir a uma sala de aula cindida entre a aprendizagem dos estudantes e o atendimento aos interesses mercadológicos associados ao mundo digital, na medida em que se alimenta da desorientação daqueles que atuam na linha de frente no setor educacional. Espera-se, assim, contribuir com uma prática docente mais consciente de seu inegociável compromisso com a emancipação dos aprendizes, em defesa de uma educação pública de qualidade na formação de cidadãos do mundo digital.

Referências

APEOESP - SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História** (s.p.). Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO OFICIAL. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. Site do Ministério da Educação. 17 de julho de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/51871-ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>>. Acesso em 28 de julho de 2020.

BALL, S. Post-structuralism, ethnography and the critical analysis of education reform. In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. UK: Open University Press, 1994, p. 1-13.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos** - sumário executivo. 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em 28 de julho de 2020.

BARBOSA, J. Gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das práticas aos objetos e habilidades. In: BUZEN, C. **Pedagogização dos gêneros do discurso: críticas, possibilidades e desafios**. 2018. No prelo.

BLACKMORE, J.; LAUDER, H. Researching Policy. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). **Research Methods in the Social Sciences**. Londres: Sage Publications, 2005, p. 97-104.

BRASIL. Artigo 210. Constituição Federal. 1988. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 13 de Julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Conversão com alteração da medida provisória 746, de 22/09/2016**. 17 de Fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>>. Acesso em 12 de Julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **História**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em 21/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. 2010, 445 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 30 de Janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Parecer CNE/CP Nº CEB 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. 01 de Junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

BRASIL. Resolução nº 14. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio**. 17 de Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296>. Acesso em 30 de julho de 2020.

BUCKINGHAM, D. Beyond Technology: Rethinking learning in the age of digital culture. In: PETERSEN, J. (Org.). **Youth Media Democracy: Perspectives on new media literacy**. Duke Institute of Technology: 2009, p. 37-43. Disponível em: https://www.academia.edu/3986047/Youth_Media_Democracy_Perspectives_on_new_media_literacy. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge Press, 2003.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge, Londres: Polity Press: 2019, 128p.

BUCKINGHAM, D. **Precisamos realmente de educação para os meios?** Comunicação & Educação, XVII (2), 2012.

CAMERON, D.; PANOVIC, I. Critical Discourse Analysis. In: **Working with written discourse**. Sage Publications, 2019, p. 2-14.

CANAU, J. Memória e identidade: do indivíduo às retóricas holistas. In: **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 21-51.

CARNEIRO, M. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, A. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. (Org.). **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007, p. 185-207.

CELLARD, A. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CÊPEDA, V. **A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais**. Revista MEDIAÇÕES, LONDRINA, V. 23 N. 2, P. 75-122, MAI./AGO. 2018, p. 40-74. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34801/pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. **CNTE Informa 824 - 10 de dezembro de 2018: É urgente que as entidades educacionais se manifestem contra a aprovação sorrateira da nova BNCC do Ensino Médio**. 10 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://cnte.org.br/index.php/publicacoes/ettete/66391-e-urgente-que-as-entidades-educacionais-se-manifestem-contra-a-aprovacao-sorrateira-da-nova-bncc-do-ensino-medio>>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

CONSIDERA, A. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. In: GERHARDT, A.; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE PIETRI, E. **O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil**. 2013, p. 519. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=MnfGDtUAAAAJ&citation_for_view=MnfGDtUAAAAJ:IjCSPb-OGe4C>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais: por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais**. São Paulo: Editora Vestígio, 2021.

DIJK, T. A. Van. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradutor: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

DIJK, T. A. Van. **Discourse and ideology**. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. London: 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N. Discourse as social practice. In: **Language and Power**. EUA: 2013, p. 14-35.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. Political discourse analysis and the nature of politics. In: **Political discourse analysis**. New York: Routledge, 2012, p. 17-77.

FALCÃO, Daniela. Matrícula do ensino médio cresce 11,5%. **Acervo do jornal Folha de S. Paulo**, 13 de setembro de 1999, Caderno 3, p. 8.

FRANZONI, P. **Currículos e textos epicurriculares: produção, circulação e sentido**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019, p. 28-40.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996/2000, 36ª edição.

FREITAS, L. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio.** 22 de setembro de 2016. Disponível em: < <https://www.proifex.org.br/fne-divulga-nota-contra-a-mp-do-ensino-medio/>>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

FUNDAÇÃO FHC. **Acervo Paulo Renato Souza.** Disponível em: < <http://acervo.ifhc.org.br/?linkId=92>>. Acesso em 17/10/2021.

GERALDI, W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 28 de julho de 2021.

GERALDI, J. **Portos de passagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1991. 5ª edição, 2013.

GERHARDT, A.; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

GOODSON, I.; PETRUCCI, M. Introdução - A jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração. In: GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2019.

GOODSON, I. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: **Currículo, narrativa pessoal e futuro social.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019, p. 29-46.

GUALBERTO, C.; SANTOS, Z. **Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado da arte.** Revista Delta, 2019, p. 2-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/PSDbVKD68gR4FxSRyK4zLxt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11/09/2022.

GUINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HERMIDA, J. **A reforma educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções.** IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, 407p.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** New York: Routledge, 2010.

KRUSE, T. **Reforma aproxima ensino médio brasileiro do exterior, dizem especialistas.** Jornal O Estado de S. Paulo, Especial para o Estado. Publicado em 27 de junho de 2017. Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-aproxima-ensino-medio-brasileiro-do-externo-dizem-especialistas,70001866283>>. Acesso em 07 de setembro de 2022.

LASSALVIA, C. **Transletramento, metaletramento e letramentos midiáticos: produção de sentidos nas travessias entre linguagens, tecnologia e sociedade.** Campinas, SP: [s.n.], 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. LDBEN. Lei nº 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

LIBÂNEO, J. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA-LOPES, R. E. **Mídia e Comunicação: Reflexões e possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de línguas.** In M.I.V. Lopes, N.; Ribeiro, G. G. S. Castro & C. D. Bumai (Orgs.), XV Congresso IBERCOM 2017: Comunicação, diversidade e tolerância (p. 1463-1480). São Paulo/Lisboa: ECA-USP/FCH-UCP, 2017.

LIMA-LOPES, R. **Multimodalidade, ensino de línguas e formação de professores: uma experiência em educação para os meios.** In: Revista Travessias Interativas / São Cristóvão (SE). V. 16 (n. 2). p. 29–48. Jun. Dez./2018.

LIMA, A.; SENA, I. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A.; SENA, I.; GONÇALVES, M. E. (Orgs.). **Diálogos críticos 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/noticias/wp-content/uploads/sites/2/2020/12/013-Di%C3%A1logos-cr%C3%ADticos-volume-3.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

LOURENÇO, E. **A base, as versões e a história.** Revista EntreTeses, edição nº 07, 2016. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/dci/publicacoes/entreteses/item/2576-a-base-as-versoes-e-a-historia>>. Acesso em 28 de julho de 2020.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A.; RESENDE, V. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARQUES, J. Com 4,9 milhões sem lição de casa, escolas caçam alunos até de barco. **Jornal O Estado de S. Paulo**, Educação, 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-4-9-milhoes-sem-licao-de-casa-escolas-cacam-alunos-ate-de-canoa,70003557990>>. Acesso em 24 de outubro de 2021.

MENDONÇA, M. Aula de língua(s) no ensino emergencial: práticas e percepções iniciais dos professores. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E. & SCHLUDE, V. (Org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p.40-76.

MORETTO, M.; FEITOZA, C. **A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística**. Revista Eutomia, Recife, 23(1): 69-87, Jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241946/33805>>. Acesso em 28 de julho de 2021.

MORRONE; OSHIMA. Maria Helena Guimarães: **“Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”**. Revista Época, Seção Ideias. 15 de Agosto de 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>>. Acessado em 25 de Outubro de 2020.

MOURA, D. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7177&Itemid=>. Acesso em 07 de setembro de 2022.

OPAS, OMS. **Histórico da pandemia de covid-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em 24 de outubro de 2021.

PINHEIRO, P. **Sobre o manifesto Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures – 20 anos depois**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (55.2): 525-530, mai./ago. 2016.

POSSENTI, S. **Observações sobre o interdiscurso**. In: Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003 (140-148). Texto disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/nucleos/nad/POSSENTI%20-%20Observa%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20Interdiscurso.pdf>>. Acesso em 16/01/2021.

RAVITCH, D. **The life and death of the great american school system: how testing and choice are undermining education**. New York/USA: Basic Books, 2016.

REDAÇÃO. Ensino remoto impulsiona crescimento das edtechs. Estudo aponta ainda que 64% das startups com foco em educação mantiveram ou aumentaram o faturamento em 2020. In: **Revista Educação**. Publicado em 1 de julho de 2021. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2021/07/01/edtechs-crescem/>>. Acessado em 25 de outubro de 2021.

RIBEIRO, A. E. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções**. Revista da Abralin, v. XVIII, n. 1, 2019.

RIBEIRO. A. E. **Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI**. In: Diálogos das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. da. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em 23 de Dezembro de 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2017, p. 189-216.

RODRIGUES, D. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. Dissertação de mestrado. Escola de Artes, Ciência e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2019, 139p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-06062019-100108/publico/ESC_DANIELE_G_RODRIGUES.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2021.

SÁ, Raquel. Currículo para ensino médio será apresentado hoje. **Acervo do jornal O Estado de S. Paulo**, 15 de setembro de 1999, Caderno geral, A13.

SAKATE, M. Kroton: como a startup Ampli quer revolucionar o ensino pelo celular. **Revista Exame Invest**, 21 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://invest.exame.com/me/kroton-como-a-startup-ampli-quer-revolucionar-o-ensino-pelo-celular>>. Acesso em 24 de outubro de 2021.

SAMPAIO, M. **Propostas Curriculares de Estados e Municípios Brasileiros para Ensino Fundamental e Médio**. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7151&Itemid=>. Acesso em 07 de setembro de 2022.

SAVIANI, D. A educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALACHEN, J.; MATOS, N; ORSO, J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SILVEIRA, D. CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

CETIC. **TIC Educação 2010**. Disponível em: <<https://cetic.br/media/analises/apresentacao-tic-educacao-2010.pdf>>. Acesso em 16/07/2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009, p. 15-54.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. The Harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007. Nota Técnica: **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/IDEB/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em 16/07/2021.

WODAK, R. e MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage Publications Inc, 2009, 240p.

ZAMBONI, E. **Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica**. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 de julho de 2021.

ANEXOS

Anexo 1 - Fac-símile da matéria do Jornal O Estado de S. Paulo sobre os PCNEM.

Currículo para ensino médio será apresentado hoje

Material destinado a escolas e secretarias busca adaptar ensino médio à realidade

RAQUEL SÁ
Especial para o Estado

BRASÍLIA – O Ministério da Educação (MEC) distribuirá 330 mil parâmetros curriculares nacionais (PCNs) de ensino médio para todas as escolas e secretarias estaduais do País, ainda este ano. A iniciativa, com um custo total de R\$ 2 bilhões, faz parte da política educacional do ministério, que pretende adaptar o ensino médio à realidade atual.

O aumento de 11,5% no número de alunos do ano passado para este ano no ensino

médio foi um dos motivos que fez com que o governo alterasse a política educacional. Em 1998, foram 6.968 inscrições ante 7.767 mil este ano. O governo estudou reformas educacionais em países como Estados Unidos, Espanha e Israel para formular um modelo próprio.

Segundo o secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, Ruy Leite Berger Filho, a reforma é bastante original. "Apesar de termos estudado outros países, a reforma é bem brasileira", afirma. Os novos currículos serão apresentados hoje, durante o seminário Novo Ensi-

no Médio – Educação Agora É para a Vida. O objetivo principal é lançar oficialmente os PCNs para o ensino médio.

A partir da semana que vem, 18 mil PCNs e 150 mil boletins explicativos serão distribuídos para as escolas de ensino médio. As secretarias estaduais também receberão 12 mil PCNs e 27 CD-ROMs explicativos, que poderão ser copiados a pedido das escolas.

No fim do ano, uma nova leva de parâmetros curriculares – cerca de 300 mil – serão entregues aos professores das escolas cadastradas pelo Centro Escolar de 98.

Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio equivalem aos PCNs do ensino fundamental, divulgados pelo governo no ano passado. Do mesmo modo, são sugestões educacionais elaboradas pelo MEC que podem ou não ser adotadas. As escolas são obrigadas apenas a seguir as diretrizes curriculares de reforma do ensino médio, aprovadas no início deste ano.

Suporte – Para Ulysses Pa- nisset, presidente da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CNE), os PCNs são uma espécie de "suporte de apoio" às diretrizes. "As referências vão ajudar as escolas a cumprir a reforma do ensino médio de acordo com as diretrizes curriculares."

NO FIM DO
ANO SERÃO
ENTREGUES
MAIS 300 MIL

SÁ, Raquel. Currículo para ensino médio será apresentado hoje. Acervo do jornal O Estado de S. Paulo, 15 de setembro de 1999, Caderno geral, A13.

Anexo 2 – Fac-símile da matéria do Jornal Folha S. Paulo sobre os PCNEM.

EDUCAÇÃO No maior crescimento da década, as escolas receberam 798,5 mil alunos a mais este ano do que em 98 e **Matrícula do ensino médio cresce 11,5%**

DANIELA FALCÃO
da Sucursal de Brasília

O número de matrículas no ensino médio (ex-2º grau) cresceu 11,5% no último ano. Isso significa que, em 99, as escolas receberam 798,5 mil alunos a mais do que em 98 — maior crescimento da década.

Desde 94, as matrículas no ensino médio aumentaram 57,3%, sendo que o maior crescimento aconteceu na rede estadual.

A boa notícia, entretanto, traz dois problemas: faltam professores capacitados para atender ao crescimento da demanda (sobretudo nas áreas de ciências e matemática) e não há fonte fixa de financiamento para viabilizar a expansão do ensino médio, como acontece no ensino fundamental com o Fundef (fundo de valorização do magistério).

A expectativa do MEC é que, até 2002, a demanda por vagas no ensino médio continue crescendo ao ritmo de 12% por ano. Ou seja, as escolas deverão receber 2,9 milhões de alunos novos nos próximos três anos, quase 1 milhão a mais por ano.

O financiamento do ensino médio é responsabilidade dos governos estaduais, que deverão arcar com os custos da construção de escolas e da formação de professores. Mas os Estados argumentam que não têm dinheiro para bancar essa expansão porque são obrigados a destinar 15% da arrecadação ao Fundef.

Os 10% que sobram do percentual da receita estadual que tem de ser investida obrigatoriamente em educação (25%) são usados para financiar o ensino médio, o profissionalizante e as universidades estaduais.

Os Estados apontam duas alternativas para obter mais recursos: a criação de um fundo nacional para o ensino médio nos moldes do Fundef ou a utilização do imposto que substituirá o salário-educação na reforma tributária para financiar também o ensino médio (hoje o salário-educação só é usado para o fundamental).

Parâmetros curriculares
Além da falta de professores e de recursos, a reforma do ensino médio encontra dificuldades em avançar devido à morosidade de

alguns Estados.

Levantamento do MEC mostra que apenas Paraná e São Paulo já implementaram as mudanças necessárias e 11 das 27 unidades da Federação nem sequer regulamentaram a reforma, entre elas Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Sem a regulamentação, os Estados não poderão receber recursos do acordo de empréstimos entre o MEC e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), de US\$ 1 bilhão, para financiar a reforma do 2º grau.

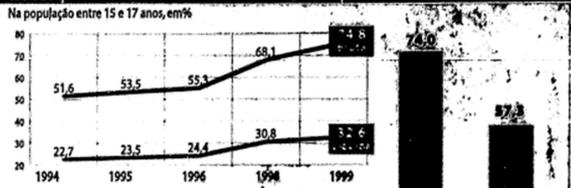
O principal ponto da reforma é a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, apresentados ontem em Brasília pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Os novos parâmetros reforçam os princípios da interdisciplinaridade e contextualização. Ou seja: os conteúdos devem ter como ponto de partida a experiência de vida do aluno, estabelecendo relação mais direta com situações cotidianas. Em vez da memorização do aluno de pesquisar, buscar e analisar informações.

Outra novidade é que apenas 75% do currículo deve ser igual em todo o país. Os Estados terão liberdade para definir os conteúdos de 25% da carga horária.

Na Bahia, por exemplo, haverá disciplinas relacionadas à conservação de águas, ao combate à seca e à atividade turística.

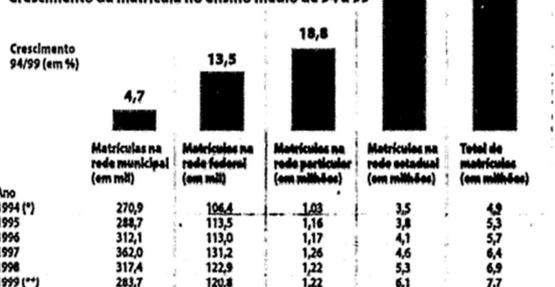
Evolução das taxas de escolarização líquida e bruta



Note: A escolarização líquida de repente na porcentagem da população de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio. A bruta se refere ao percentual da população entre 15 e 17 anos que já estudaram em qualquer nível de ensino.

Fonte: Inep/MEC

Crescimento da matrícula no ensino médio de 94 a 99



(*) Dados estatísticos. (**) Dados preliminares. Fonte: Inep/MEC

FOLHA DE S. PAULO
redator de Cidades

classifOLHA
Se você quer trabalhar na Folha, não dá pra não ler o caderno de Empregos. Veja anúncio para redator na edição de hoje.

A Argentina ficou 20x mais perto.
Buenos Aires
fenix
OPERADORA TURÍSTICA
11-255-4666
R.7 de Abril, 366, 10º - Centro
E-mail: fenix@br2001.com.br
Agências: fenix@br2001.com.br
Preço por pessoa em até: 2000.00
20x US\$ 17,00
à vista R\$ 499,00 ou R\$ 102,00
3 dias - Traslados, passagem aérea
Canadian classe tur, 2 nts. de hotel, café da manhã e passeio pela cidade.
Tudo em 5x iguais ou em até 20x

Longe do ideal
Apesar do crescimento de 57,3% no número de matrículas de 94 a 99, 25% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos continuam sem estudar e apenas 32,6% frequentam escolas de ensino médio. Na Argentina e no Chile, 75% da população de 15 a 17 anos está no ensino médio.
O mau desempenho do Brasil é resultado do grande número de alunos atrasados por causa da evasão e da repetência. Pelo menos 8,5 milhões dos 37,8 milhões de alunos do ensino fundamental têm mais de 15 anos e já deveriam estar cursando o ensino médio.
Para FIC, as mudanças na educação são lentas, mas elas têm a vantagem de estar livres de retrocessos, como aconteceu em outras áreas. "Aqui (na educação), esse tipo de mudança é mais lenta, mas não tem zigue-zague."
"Ele afirmou que é "perfeitamente factível" a meta de atingir 10 milhões de alunos no ensino médio até 2002. "Ninguém muda uma nação de repente, nem com discurso, nem com lei. A mudança é realmente um processo. Claro, os mais precipitados, os mais pobres de espírito imaginam que a mudança possa ser feita a machadinho. Não é. É um processo."

FOLHA DE S. PAULO
repórter de Cidades
classifOLHA
Se você quer trabalhar na Folha, não dá pra não ler o caderno de Empregos. Veja anúncio para repórter na edição de hoje.

Falta de professor é principal desafio

da Sucursal de Brasília
A falta de professores para escolas do ensino médio deverá ser o principal problema enfrentado pelos Estados nos próximos anos em decorrência da explosão do número de matrículas.
O MEC já admite que não será possível formar, em tempo hábil, professores em quantidade suficiente e que a solução será usar programas de educação à distância.
Os alunos assistiriam parte das aulas pela televisão (em programas com formato semelhante ao "Telecurso 2000"), sem a presença do professor, que só apareceria para tirar dúvidas.
Só neste ano, pelo menos 26 mil professores teriam de ser contratados no país. Mas não há profissionais suficientes com a formação exigida por lei (superior completo com licenciatura).
O secretário da Educação Média e Tecnológica, Ruy Berger, alerta que a falta de professores é ainda mais grave nas áreas de ciências e matemática.
Vagas abertas
Em oito Estados, o percentual de professores do ensino médio com graduação ainda é inferior a 80%. A média nacional é 89%. A situação é pior em Roraima, Tocantins, Goiás, Maranhão e Bahia, onde 30% dos professores não concluíram o curso superior.
"Desde de 97 abrimos concurso para contratar professores para dar aulas de ciências no ensino médio e não conseguimos preencher as vagas", diz Eraldo Tinoco, secretário da Educação da Bahia. Para ele, o ensino à distância é a única saída para atender à demanda por novas vagas.
O sistema deverá ser adotado nas disciplinas em que há maior carência de professores e nas regiões de difícil acesso.
Programa comum
Segundo Pedro Paulo Poppovic, secretário da Educação à Distância, parte dos recursos do acordo de empréstimo com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para financiar a reforma do ensino médio deverá ser usada para elaborar o programa de ensino à distância.
"Venezuela, Colômbia, Peru, Panamá e Chile estão enfrentando o mesmo problema. Estamos estudando a possibilidade de fazer um programa comum para todos os países, financiado pelo BID", disse Poppovic. (10)

EUR O PA **SÓ R\$ 38.000,***
 Esta é sua entrada para o melhor estilo de vida do Tatuapé.

Aptos de 3 e 4 dorms
 (1 ou 2 Suítes) de 124 a 185 m²
 3 ou 4 vagas na garagem
 Coberturas Dúplex disponíveis



Financiamento em até 120 meses pelo Bradesco.
 *Entrada a partir de R\$ 38.000,00

*Condomínio Fechado com 20.000m² de áreas livres para o lazer e convívio.
 Visite apartamento decorado à R. Monte Serrat, alt. 1500 - Tatuapé*

Incorporação: **MJK**
 Construção: **LUCIO ENGENHARIA**
 Financiamento: **Bradesco**
 Corretores diariamente no local das 9 às 20h
 883-1333
www.imoveitoh.com.br/europa
 Planejamento e Vendas: **IMOWEL**
 NEGÓCIOS IMOBILIÁRIOS LTDA.
 R. Estados Unidos, 1.140 - cnpj 08.263.76

Reforma exige financiamento

da Reportagem Local

A reforma do ensino médio depende de como os professores serão preparados para trabalhar com os novos parâmetros. O opinião é unânime entre educadores ouvidos pela Folha, que se queixam também da falta de financiamento para o ensino médio.

Para Maria Izabel Noronha, presidente da Apeesp (sindicado dos professores de São Paulo), o grande erro do MEC (Ministério da Educação e Cultura) foi não ter estipulado uma política de preparação de professores paralelamente à implantação dos parâmetros curriculares.

Os educadores afirmam que mesmo aqueles docentes que têm ensino superior devem passar por uma reciclagem.

O ensino à distância também é visto com ressalvas. "Ele pode ajudar, mas não soluciona. Por outro lado, também temos pouca experiência nessa metodologia de ensino", afirma Luiz Carlos Gonçalves, da Faculdade de Educação da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica).

FALCÃO, Daniela. Matrícula do ensino médio cresce 11,5%. **Acervo do jornal Folha de S. Paulo**, 13 de setembro de 1999, Caderno 3, p. 8.

Anexo 3 – Identificação das menções às tecnologias em termos lexicais e contexto oracional nos PCNEM de LP (BRASIL, 2000).

Termo(s)	Contexto oracional	Página	Pará-grafo
novas tecnologias	A questão das sociedades letradas, da constituição do campo artístico, das novas tecnologias que ocasionam mudanças cognitivas e de percepção (...)	7	11
TV e cinema	O mesmo pode ocorrer entre a língua estrangeira moderna e a língua materna, a TV e o cinema, os efeitos produzidos na Arte (...)	9-10	11
Informática	(...) os efeitos produzidos na Arte e a introdução da Informática.	9-10	11
Hipertexto	A metáfora do hipertexto servirá como exemplo.	10	8
tecnologias	Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.	11	8
novas tecnologias	As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano (...)	11	9
televisão, rádio	A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis.	11-12	9
sistemas tecnológicos	Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença...	12	1
novas tecnologias	Dos discursos inquietadores ou apologistas sobre as novas tecnologias, a escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais (...)	12	2
tecnologias	As tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desvendamento do universo natural e social. A problemática se encontra nas formas de seus usos e não nos fins de sua criação.	12	3

tecnologias	É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de (...)	12	4
desenvolvimento tecnológico	(...) a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins.	12	4
tecnologias	Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	12	5
inovação tecnológica	Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem.	12	6
tecnologias	As tecnologias não são apenas produtos de mercado, mas produtos de práticas sociais.	12	6
tecnologias	As tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas; resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas.	12	7
tecnologias	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.	12	10
tecnologias	As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e sua disciplina.	12	11
tecnologias	(...) ou o fenômeno ambiental El Nino, pode ser foco de análise dos usos da tecnologia.	12-13	11
Informática	A mais nova das linguagens, a Informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho.	13	1
tecnologia	Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social.	13	1
tecnologias	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros	14	5

	contextos relevantes para a sua vida.		
tecnologias	Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.)	14	7
tecnologias	Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.	14	11
tecnologias	Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos (...)	14	12
tecnologias	(...) bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.	14	12
tecnologias	Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	15	1
propaganda	(...) o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais (...)	21	4
televisual, cinematográfica, radiofônica, informática	A análise de outras linguagens, como a televisual, a cinematográfica, a radiofônica e, a mais nova delas, a informática, pode sugerir o encontro, cada vez mais profícuo, nos processos comunicativos, dos sistemas de linguagens.	65	3

Anexo 4 - Identificação das menções às tecnologias em termos lexicais e contexto oracional na BNCCEM de LP (BRASIL, 2018).

Termo(s)	Contexto	Página	Parágrafo
mídias	(...) as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais (...)	490	2º
cinema	como o cinema	491	1º
HQs	o cinema e as HQs	491	1º
HQs	que se trabalhe com HQs	491	rodapé
multissemióticos	produção de textos multissemióticos	492	1º
mídia	cultura das mídias	492	3º
remediações	(...) que envolvem adaptações, remediações, estilizações (...)	492	3º
HQs	HQs, minisséries	492	3º
minisséries	HQs, minisséries	492	3º
videominutos	videominutos, games	492	3º
games	videominutos, games	492	3º
jornalístico-midiático	campo jornalístico midiático	493	tabela
jornalístico-midiático	campo jornalístico midiático	494	último
midiáticos	que movem o campo jornalístico midiático,	495	2º
mídia	(...) uma mídia independente e plural (...)	495	2º
mídia	crítica da mídia,	495	3º
multimidiática	multimidiática,	495	3º
vídeos	Textos, vídeos e podcasts	495	3º
podcast	Textos, vídeos e podcasts	495	3º
podcast	vlogs e podcasts literários, culturais	495	4º
remediações	remediações,	495	4º
videominutos	videominutos, fanfics	495	4º

fanfics	videominutos, fanfics	495	4º
cinematográfica	produções cinematográficas	495	4º
tecnologia	(...) Linguagens e suas Tecnologias (...)	496	último
jornalístico-midiático	campo jornalístico-midiático	497	3º
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	498	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	499	tabela
áudios	produção de áudios	499	tabela
câmera	disposição e transição, movimentos de câmera, remix	499	tabela
remix	disposição e transição, movimentos de câmera, remix	499	tabela
vídeos	produções de imagens e vídeos,	499	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	500	tabela
multissemióticos	textos escritos e multissemióticos	500	tabela
mídia	ao veículo e mídia	500	tabela
roteiros	roteiros para a produção de vídeos	500	tabela
vídeo	produção de vídeos	500	tabela
videoclipe	videoclipe, videominuto,	500	tabela
videominuto	videoclipe, videominuto,	500	tabela
documentário	videominuto, documentário	500	tabela
multimídia	narrativas multimídia e transmídia,	500	tabela
transmídia	narrativas multimídia e transmídia,	500	tabela
podcast	multimídia e transmídia, podcasts	500	tabela
playlist	podcasts, playlists comentadas	500	tabela
multissemióticas	criar textos e produções multissemióticas	500	tabela
vlog	vlog,	500	tabela
softwares	softwares de edição	500	tabela
fotos	textos, fotos, vídeos	500	tabela

vídeos	fotos, vídeos e áudio	500	tabela
áudio	fotos, vídeos e áudio	500	tabela
multissemiótica	produções multissemióticas	500	tabela
playlist	playlists comentadas de produções culturais diversas	501	3º
fanzines	fanzines, e-zines	501	3º
e-zines	fanzines, e-zines	501	3º
áudio	editores de áudio,	502	3º
vídeos	áudio, vídeo, foto e gráfico,	502	3º
foto	áudio, vídeo, foto e gráfico,	502	3º
gráfico	áudio, vídeo, foto e gráfico,	502	3º
wiki	foto e gráfico, wiki	502	3º
gif	ferramenta de gif	502	3º
gif	ferramenta de gif, wiki	502	tabela
wiki	ferramenta de gif, wiki	502	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	502	tabela
gifs	perfis variados, gifs biográficos,	502	tabela
playlist	socializar playlists comentadas	502	tabela
fanzines	fanzines, e-zines	502	tabela
e-zines	fanzines, e-zines	502	tabela
wiki	mapas, wiki	502	tabela
site	wiki, site	502	tabela
músicas	músicas, games, séries, filmes,	502	tabela
games	músicas, games, séries, filmes,	502	tabela
séries	músicas, games, séries, filmes,	502	tabela
filmes	músicas, games, séries, filmes,	502	tabela
videocurrículo	videocurrículo	502	tabela
spot	cartaz, spot, anúncio	503	7º

propaganda	propaganda,	504	4º
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	505	tabela
infográfico	texto didático, infográfico, esquema,	506	7º
multimidiático	relato (multimidiático)	506	7º
documentário	documentário, cartografia animada,	506	7º
cartografia animada	documentário, cartografia animada,	506	7º
podcast	podcasts e vídeos diversos	506	7º
vídeos	podcasts e vídeos diversos	506	7º
vídeos	canais educacionais e de vídeos de divulgação científica	507	3º
multissemióticos	gêneros escritos, orais e multissemióticos	507	5º
multissemióticos	multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico)	507	6º
mídias	suportes e mídias	507	6º
videominuto	videominuto, documentário	507	6º
multimidiático	relato multimidiático de campo	507	6º
documentário	documentário, vlog científico	507	6º
vlog	documentário, vlog científico	507	6º
podcast	vlog científico, podcast,	507	6º
enciclopédia digital	verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia	507	6º
revista digital	verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia	507	6º
fotorreportagem	verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia	507	6º
foto-denúncia	verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia	507	6º
multissemióticas	apresentações multissemióticas	507	7º

slides	uso de slides,	507	7º
áudios	áudios e vídeos	507	7º
vídeos	áudios e vídeos	507	7º
infográfico	infográfico (estático ou animado),	507	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	508	tabela
multissemióticos	textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos	508	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	509	tabela
multimidiático	relatório multimidiático de campo	509	tabela
vlog	vlog científico	509	tabela
podcast	vlog científico, podcast	509	tabela
slides	efeitos de transição, slides mestres	509	tabela
layout	slides mestres, layouts personalizados	509	tabela
áudio	gravação de áudios em slides	509	tabela
slides	gravação de áudios em slides	509	tabela
jornalístico-midiático	campo jornalístico-midiático	510	título
mediática	esfera jornalística/mediática	510	1º
mídias	veículos e mídias	510	2º
remix	political remix, anúncio publicitário,	510	4º
propaganda	propaganda, jingle, spot	510	4º
jingle	jingle, spot	510	4º
spot	jingle, spot	510	4º
multimidiática	reportagem multimidiática, documentário	510	4º
documentário	reportagem multimidiática, documentário	510	4º
mídia	(crítica da mídia,	510	4º
fotorreportagem	fotorreportagem, foto-denúncia	510	4º
foto-denúncia	fotorreportagem, foto-denúncia	510	4º
vlog	debate, vlog noticioso	510	4º

vlog	vlog noticioso, vlog cultural	510	4º
meme	meme, charge, charge digital	510	4º
charge	meme, charge, charge digital	510	4º
charge digital	meme, charge, charge digital	510	4º
vlog	ensaio e vlog de opinião	510	4º
mídias	várias mídias e ambientes	510	5º
booktuber	produções culturais, booktuber	510	6º
vlogger	vlogger e outros	510	6º
repórter	repórter, fotorrepórter	510	6º
fotorrepórter	repórter, fotorrepórter	510	6º
multimidiática	reportagem multimidiática	510	7º
documentários	documentários, reportagem multimidiática, ensaio	510	7º
mídias	diferentes mídias	511	1º
foto	texto, foto, áudio, vídeo	511	2º
áudio	texto, foto, áudio, vídeo	511	2º
vídeo	vídeo, infográfico	511	2º
infográfico	vídeo, infográfico	511	2º
jornalístico-midiático	campo jornalístico-midiático	511	título da tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	511	tabela
novas tecnologia	(...) os impactos das novas tecnologias no campo (...)	511	tabela
mídia	o papel da mídia	511	tabela
fotos	de fatos noticiados e fotos publicadas	511	tabela
URL	autoria, URL, formatação	511	tabela
sites	consultar ferramentas e sites checadores	511	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	512	tabela
mídia	cobertura da mídia	512	tabela

mídia	ênfoque preponderante da mídia	512	tabela
meme	memes, gifs	512	tabela
gifs	memes, gifs	512	tabela
remixes	gifs, remixes variados	512	tabela
propaganda	propagandas em diferentes mídias	512	tabela
spots	spots, jingles	512	tabela
jingles	spots, jingles	512	tabela
mídias	em diferentes mídias	512	tabela
publicidade	formas contemporâneas de publicidade	512	tabela
multimidiática	reportagem multimidiática	512	tabela
documentários	documentários, infográficos,	512	tabela
infográfico	infográficos, podcasts noticiosos,	512	tabela
podcast	infográficos, podcasts noticiosos,	512	tabela
fotodenúncias	fotodenúncias, fotorreportagens,	512	tabela
fotorreportagens	fotodenúncias, fotorreportagens,	512	tabela
vlogs	vlogs de opinião	512	tabela
mídia	críticas da mídia	512	tabela
publicidade	crítica da publicidade	512	tabela
vlogs	vlogs e podcasts culturais	512	tabela
podcast	vlogs e podcasts culturais	512	tabela
gameplay	vlogs e podcasts culturais, gameplay	512	tabela
mídias	em várias mídias	512	tabela
vlogueiro	vlogueiro	512	tabela
booktuber	vlogueiro e booktuber	512	tabela
vídeos	slams, vídeos de diferentes tipos	514	2º
playlist	playlists comentadas,	514	2º
musicais	gêneros musicais	514	2º

multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	515	tabela
roteiros	roteiros e microrroteiros, videominutos,	515	tabela
microrroteiros	roteiros e microrroteiros, videominutos,	515	tabela
videominutos	roteiros e microrroteiros, videominutos,	515	tabela
playlist	playlists comentadas de música	515	tabela
música	playlists comentadas de música	515	tabela
multissemióticos	orais, escritos, multissemióticos	515	tabela
mídias	em diferentes gêneros e mídias	516	tabela
vlogs	resenhas, vlogs	516	tabela
podcast	vlogs e podcasts	516	tabela
playlist	playlists comentadas,	516	tabela
fanzines	fanzines, e-zines	516	tabela
e-zines	fanzines, e-zines	516	tabela
fanfics	fanfics, fanclipes	516	tabela
fanclipes	fanfics, fanclipes	516	tabela