



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CAROLINA BORGES DE ALMEIDA

**POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES EM PROJETOS DE
MÍDIA EDUCAÇÃO NOS NOVOS LIVROS DIDÁTICOS DA ÁREA DE
LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO**

Recife, 2023

CAROLINA BORGES DE ALMEIDA

**POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES EM PROJETOS DE
MÍDIAEDUCAÇÃO NOS NOVOS LIVROS DIDÁTICOS DA ÁREA DE
LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos
Bunzen Júnior.

Recife, 2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Almeida, Carolina Borges de .

Potencialidades e fragilidades em projetos de mídiameducação nos novos livros didáticos da área de Linguagens no Ensino Médio / Carolina Borges de Almeida. - Recife, 2023.

165 : il., tab.

Orientador(a): Clecio dos Santos Bunzen

Junior Coorientador(a): Clecio dos Santos

Bunzen Junior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Pedagogia de projetos. 2. BNCC. 3. Pedagogias do letramento. 4. Livros didáticos do Ensino Médio. I. Junior, Clecio dos Santos Bunzen. (Orientação).

II. Junior, Clecio dos Santos Bunzen. (Coorientação). IV. Título.

410 CDD (22.ed.)

**POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES EM PROJETOS DE
MÍDIA EDUCAÇÃO NOS NOVOS LIVROS DIDÁTICOS DA ÁREA DE
LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva (Examinador externo)

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profa.Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profa.Dra. Helga Vanessa Assunção de Souza (Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e sempre, a Deus e à Nossa Senhora por serem os donos de todos os meus passos e decisões, aqueles que traçam meus caminhos e me ajudam a me erguer nos momentos difíceis e reacendem a esperança do meu coração, quando tudo parece perdido, com imenso amor e infinito cuidado de Pai e de Mãe.

À minha tão amada mãe Sueli, aquela que, desde os primeiros passos, tem sido minha maior fã e minha fortaleza diante dos desafios, aquela que nunca me deixou desistir e sempre me incentivou a realizar os meus sonhos. Teu amor incondicional me motiva e me faz querer te dar muito orgulho, em gratidão por ser tua filha.

À minha querida família, flores do meu caminho, em especial à Alaide, Danielle, Vitória e Sofia por sempre torcerem por mim e participarem das minhas conquistas. Vocês são meus faróis que me guiam para a felicidade, mesmo quando tudo parece ser só escuridão;

Ao meu amado esposo Glauber, aquele que caminha sempre ao meu lado, sendo porto seguro e maior incentivador de tudo o que eu faço, aquele que soube compreender minha rotina cansativa e me ajudou quando lágrimas rolavam do meu rosto, trazendo-me sorriso e autoconfiança.

Ao professor Clecio, esse habilidoso e tão sensível “engenheiro de estradas” que, desde a minha graduação, tem sido espelho e inspiração como profissional, como pesquisador e, principalmente, como ser humano. Obrigada por teus ensinamentos, teus “puxões de orelha” e por todas as palavras de incentivo mesmo diante de sua situação difícil.

Aos meus amigos, que, ao longo da estrada da minha vida, me acompanham, sem nunca soltar minha mão, vibrando por cada sorriso que dou e me consolando diante das crises de choro, trazendo-me de volta a alegria. Vocês têm um lugar especial em meu coração.

Aos meus colegas e professores de graduação e de pós-graduação, andaimes para que eu pudesse chegar até aqui. Sou grata por tudo que aprendi com vocês e por cada vivência que me proporcionaram.

Aos professores Sandro, Júlia e Helga pelas ótimas contribuições para a construção desse caminho.

Aos meus entes queridos que repousam na eternidade, mas que, de onde estão, sopram ventos ao meu favor e me impulsionam para frente ao longo do caminho. “Só enquanto eu respirar, vou me lembrar de vocês”.

RESUMO

Esta investigação de mestrado tem como objeto de estudo os Projetos de Mídiaeducação apresentados em dois dos novos livros didáticos de Ensino Médio, propostos para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Como objetivo, buscamos analisar, no campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, a configuração desses Projetos de Mídiaeducação no âmbito do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático -2021) e sua relação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e com as chamadas “pedagogias do letramento” (Kalantziz, Cope e Pinheiro, 2020), ou seja, modos/tradições/discursos de ensinar determinadas práticas de letramento na escola. Com a promulgação da BNCC (2018) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), inaugura-se uma nova configuração do Ensino Médio pautada no desenvolvimento de habilidades e competências e na divisão entre o currículo representado pela BNCC e a parte diversificada (itinerários formativos). Essa mudança nessa etapa da educação básica atinge diretamente a elaboração dos livros didáticos - agora organizados por áreas do conhecimento como prescrito na Reforma – e cuja seleção se baseia no edital do PNLD (2021), que prescreve que as obras didáticas por áreas (Objetos Educacionais 1) apresentem quatro projetos integradores, dentre eles o de mídiaeducação, foco de objeto de análise dessa dissertação. Com base nas reflexões de Silva (2018), Zank (2020), Coscarelli e Ribeiro (2021) e Fratine e Silva (2021), a pesquisa investiga duas coleções que apresentaram dois Projetos com objetos de ensino semelhantes: “Integramundo” e “Jovem Protagonista”. Essa investigação se divide em dois níveis: nível didático – diálogo com as pedagogias de projeto e nível curricular – competências e habilidades da BNCC e as pedagogias do letramento. A partir da análise, é possível constatar que ambos os projetos apresentam como pontos positivos: o tratamento temático com o gênero “curta-metragem”, a análise de diferentes práticas de linguagem em atividades diversificadas e a abordagem funcional dos objetos de ensino. Porém, ambos são frágeis no que se refere à análise das dimensões discursiva, sócio-histórica, cultural e estética das práticas de linguagem.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos. BNCC. Pedagogias dos letramentos. Livros Didáticos do Ensino Médio.

ABSTRACT

The objects of study of this master's degree investigation are the Media Education Projects presented in two of the new high school textbooks, proposed for the area of Languages and their Technologies. As an objective, we seek to analyze, in the theoretical-methodological field of Applied Linguistics, the configuration of these Mediaeducation Projects within the scope of the PNLD-2021 and their relationship with the BNCC and with the so-called "literacy pedagogies" (Kalantziz, Cope and Pinheiro, 2020)), that is, ways/traditions/discourses of teaching certain literacy practices at school. With the enactment of the BNCC (2018) and the High School Reform (Law nº 13.415/2017), a new configuration of High School was inaugurated, based on the development of skills and competences and on the division between the curriculum represented by the BNCC and the diversified part (training itineraries). This change in this stage of basic education directly affects the elaboration of textbooks - now organized by areas of knowledge as prescribed in the Reform - and whose selection is based on the PNLD edict (2021), which prescribes that didactic works by areas (Educational Objects 1) present four integrative projects, among them the media education analyzed here. Based on the reflections of Silva (2018), Zank (2020), Coscarelli and Ribeiro (2021) and Fratine e Silva (2021), the research investigates two collections that presented two Projects with similar teaching objects: "Integramundo" and "Jovem Protagonista". This investigation is divided into two levels: didactic level – dialogue with project pedagogies and curriculum level – BNCC competencies and skills and literacy pedagogies. From the analysis, it is possible to verify that both projects present as positive points: the thematic treatment with the "short film" genre, the analysis of different language practices in diversified activities and the functional approach of the teaching objects. However, both are fragile when it comes to analyzing the discursive, socio-historical, cultural and aesthetic dimensions of language practices.

Keywords: Project pedagogy. BNCC. Literacy pedagogy. Textbooks of High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Temas Contemporâneos Transversais.	12
Figura 2 – Capa do livro “Integramundo”	20
Figura 3 - Capa do livro “Jovem Protagonista”	20
Figura 4 – Abertura do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”	102
Figura 5 – Atividade sobre análise comparativa entre conto e curta.	104
Figura 6 – Etapa de divulgação dos curtas.	105
Figura 7 – Escolha das locações para a filmagem do curta.	106
Figura 8 – Exemplo de atividade individual em “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”	107
Figura 9 – Manual do professor: orientações para a atividade 5 de “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”	109
Figura 10 – Exemplo de atividade em pequenos grupos em “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”	108
Figura 11 – Exemplo de atividade com toda a turma em “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”	109
Figura 12 - Atividade “Filme e livro, livro e filme”	110
Figura 13 – Análise de um curta-metragem	111
Figura 14 – Abertura do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”	126
Figura 15 – Atividade de compreensão de um conto	127
Figura 16 – Recursos e planejamento da gravação	130
Figura 17 – Exemplo de atividade individual em “Como problematizar por meio de um curta-metragem”	148
.	
Figura 18 – Exemplo de atividade com toda a turma em “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”	150
Figura 19 – Exemplo de atividade em pequenos grupos “Como problematizar por meio de um curta-metragem”	152

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Competências específicas para a área de Linguagens.
- Quadro 2 – Critérios para avaliar os projetos integradores.
- Quadro 3 – Obras didáticas de projetos integradores para a área de Linguagens e suas Tecnologias.
- Quadro 4 – Conceitos de linguagens nos PCN+ (2002).
- Quadro 5 – Divisão da área de Linguagens na BNCC (2018).
- Quadro 6 - Habilidades para a competência 1 da área de Linguagens.
- Quadro 7 - Habilidades para a competência 2 da área de Linguagens.
- Quadro 8 - Habilidades para a competência 3 da área de Linguagens.
- Quadro 9 - Habilidades para a competência 4 da área de Linguagens.
- Quadro 10 - Habilidades para a competência 5 da área de Linguagens.
- Quadro 11 - Habilidades para a competência 6 da área de Linguagens.
- Quadro 12 - Habilidades para a competência 7 da área de Linguagens.
- Quadro 13 – Campos de atuação social.
- Quadro 14 – Histórico do PNL D.
- Quadro 15 – Competências gerais para o projeto de mídi aeducação.
- Quadro 16 – Macro área temática x Temas contemporâneos.
- Quadro 17 – Características dos projetos da obra “Integramundo”.
- Quadro 18 – Projetos e produtos finais da obra “Jovem Protagonista”.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

TCT – Temas contemporâneos transversais.

TDIC – Tecnologias da informação e da comunicação.

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS	11
CAPÍTULO 1 – UM PASSO À TRÁS PARA DAR DOIS À FRENTE: A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO	
1.1 – Um pequeno percurso histórico do Ensino Médio no Brasil.....	23
1.2 – Primeiras propostas para a área de Linguagens e suas tecnologias	28
1.2.1 - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – 2000	28
1.2.2 – PCN+ - 2002.....	30
1.3 – A interação como foco nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) – 2006.....	33
1.4 - A reforma do ensino médio: uma nova fase na educação e a Lei 13.415 de 2017	37
CAPÍTULO 2 - AS PEDRAS QUE CONSTROEM O CAMINHO E O CIMENTO QUE OS UNE: A BNCC (2018) PARA O ENSINO MÉDIO E O PNLD (2021)	
2.1 – A BNCC: processos de construção e características	40
2.1.1 – Aspectos legais	42
2.1.2 – As três versões da BNCC: entrelaces e nós.....	45
2.1.3 - O foco nas competências e habilidades.....	48
2.1.4 - A área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC	50
2.1.5 - As competências e os campos de atuação social em Língua Portuguesa.....	59
2.2 – PNLD (2021): A seleção dos livros didáticos	64
2.2.1 –PNLD: percurso histórico e aspectos legais	64
2.2.2 – PNLD (2021): o edital	65
2.2.3 – PNLD (2021): o guia.....	68
2.2.4- PNLD (2021) e os Temas contemporâneos transversais: as bases para os projetos de mídiaeducação	69
CAPÍTULO 3 – ENTRE NOÇÕES TEÓRICAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADES: PERCORRENDO O CAMINHO	
3.1 -Apresentação geral do projeto “Uma imagem, mil palavras” da obra didática “Integramundo”	72
3.1.1 - Manual do professor: “Integramundo”.....	72
3.1.2– Potencialidades e fragilidades do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”	79
3.2 - Apresentação geral do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”	82
3.2.1 - Manual do professor: “Jovem Protagonista”	82
3.3 - Análise do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” a nível didático: diálogos com as pedagogias de projeto	88
3.3.1 - Diálogos com projeto didático e projeto de letramento	95
3.3.2 - Diálogos com projeto de letramento e sequência didática	99
3.4 - Análise do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” a nível didático: diálogos com as pedagogias de projeto	105
3.4.1 - Diálogos com projeto didático e projeto de letramento	118

	11
3.4.2 - Diálogos com projeto de letramento e sequência didática	123
3.5 - Análise do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” a nível curricular: diálogos com a BNCC e as pedagogias do letramento	127
3.5.1 - Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC.....	129
3.5.2 -Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento.....	133
3.6 – Análise do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” a nível curricular: diálogos com a BNCC e as pedagogias do letramento	141
3.6.1 - Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC.....	141
3.6.2 – Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento.....	147
UM PONTO DE PARTIDA PARA NOVOS CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

*Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*

Pela internet – Gilberto Gil

Primeiros passos

Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio desde 2015¹, as inquietações acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna desenvolvido nessa etapa de ensino sempre despertaram meu interesse. Sendo assim, desde a época da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso² venho investigando os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nessa investigação, o foco era nas práticas de linguagem vinculadas ao eixo de leitura, mais especificamente no trabalho com o gênero crônica, comumente associado tanto ao campo da literatura quanto ao campo jornalístico.

Dessa forma, ao ingressar no mestrado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2020 no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) - no modelo de ensino remoto – busquei continuar a análise das práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A proposta inicial do projeto era estudar o uso e a reflexão sobre gêneros do campo jornalístico-midiático nas aulas de LP em três diferentes escolas da rede estadual de Pernambuco. Porém, por causa das restrições impostas pela situação de pandemia e da minha mudança profissional para o estado da Paraíba, o trabalho sofreu modificações, dentre elas: a pesquisa não seria mais sobre as práticas em sala de aula, mas sim sobre os novos livros didáticos do Ensino Médio aprovados no PNLD 2021. Estamos assumindo que tais livros didáticos são novos do ponto de vista da produção didática, pois são obras de volume único e organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) para atender os itinerários

¹ Inicialmente no Programa de Incentivo à Bolsa de Iniciação à Docência, ou PIBID, e posteriormente, como contratada na rede estadual de Pernambuco e, efetiva na rede estadual da Paraíba

² Trabalho intitulado: “Leitura de crônicas: a denúncia social e o entretenimento/ Propostas de leitura em livros didáticos do Ensino Médio”, apresentado no semestre 2017.2 para conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português pela UFPE sob a orientação do professor Dr. Clecio Bunzen.

formativos e a Reforma do Ensino Médio (2017). Além disso, o edital nº03/2019 prescreve que essas obras devem se organizar por projetos que integrem diferentes disciplinas.

Então, nosso objeto de estudo serão os livros da área de Linguagens e suas Tecnologias que são produzidos para serem usados pelos(as) docentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, além da Língua Portuguesa. Com tal mudança inicial de percurso, a análise não se voltaria mais para os gêneros do campo jornalístico-midiático, mas sim para as práticas de linguagem propostas pelos projetos denominados de “mídiaeducação”, com foco nas tecnologias (termo insistentemente presente na composição do nome das áreas).

Assim, essa pesquisa é desenvolvida no campo da Linguística Aplicada que vem estudando, há mais de 20 anos, os livros didáticos para o Ensino Médio. Trabalhos como os de Jurado (2003) e o de Bunzen (2005), por exemplo, dedicaram-se a investigar o ensino da leitura ou da produção textual nos livros do Ensino Médio antes do PNLEM (Plano Nacional do Livro Didático de Ensino Médio). Algumas pesquisas atuais também se debruçaram sobre essa temática dos livros didáticos, como as produções de Salomão (2015), Fuza e Menegassi (2019); Lima e Vieira (2020). Apesar de vários trabalhos desenvolvidos sobre essa temática, a presente pesquisa se justifica por contemplar os novos livros didáticos do Ensino Médio, produzidos com base nas prescrições do edital do PNLD-2021, os quais se organizam, de modo inaugural para o Ensino Médio, por áreas de conhecimento e por projetos “integradores” (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de conflitos) – além de contemplarem o trabalho com “Projeto de Vida” - que dialogam, por sua vez, com os temas contemporâneos transversais, os quais serão apresentados brevemente na imagem abaixo e discutidos de forma mais ampla no capítulo II:

Figura 1 – Temas Contemporâneos Transversais



A organização dos novos livros didáticos para o Ensino Médio tem como base a reforma instituída pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, resultado do golpe político que levou à posse do vice-presidente Michel Temer. A Reforma do Ensino Médio coloca, no artigo 35-A, a BNCC como definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem para essa etapa do ensino e estes serão divididos por áreas de conhecimento. Sendo assim, como a BNCC se orienta pela Reforma do Ensino Médio de 2017 e os novos livros didáticos devem seguir as orientações da BNCC, alguns materiais didáticos também passaram a ser organizados por áreas, em uma abordagem interdisciplinar³, e não apenas por disciplinas como era mais comum antes da publicação do edital do PNLD – 2021.

Esses novos livros didáticos configuram parte central do problema de pesquisa aqui discutido, pois são materiais didáticos fundamentados nas competências, habilidades e temas transversais contemporâneos prescritos na BNCC do Ensino Médio. A organização desses novos livros, desse modo, se faz por meio de **competências** a serem desenvolvidas, as quais são definidas no documento curricular como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.13). As

³ Essa abordagem corresponde a: “uma colaboração ou troca entre praticantes de diferentes disciplinas, de modo que tais disciplinas manteriam uma relação de reciprocidade, de mutualidade ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação que irá possibilitar o diálogo entre os interessados” (FAZENDA, 2011, p.162)

competências contempladas nos LDs aqui analisados correspondem às **competências específicas para a área de Linguagens** como um todo, as quais são discriminadas no quadro abaixo:

Quadro 01 – Competências específicas para a área de Linguagens

<p>Competência 1: 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.</p>
<p>Competência 2: 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.</p>
<p>Competência 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.</p>
<p>Competência 4: 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.</p>
<p>Competência 5: 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.</p>
<p>Competência 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, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
<p>Competência 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.</p>

Ademais, a escolha desses novos livros didáticos se embasa no edital do PNLD 2021, o qual determina que essas obras – denominadas na chamada pública como **Objeto 1** - devem contemplar volumes únicos com seis **projetos integradores** para cada área do conhecimento, os quais apresentam como principal finalidade o desenvolvimento de **nove**

competências gerais da BNCC. A elaboração desses projetos integradores dialoga com algumas noções das chamadas **pedagogias de projetos**, já que estes precisam atender aos seguintes critérios elencados pelo documento (BRASIL, 2021, p.65) dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Critérios para avaliar os projetos integradores

1.1.4.3. Partir de um problema ou questão desafiadora que exija dos estudantes o uso da criatividade .
1.1.4.4. Possibilitar diferentes percursos a serem desenvolvidos para se chegar ao produto final.
1.1.4.5. Organizar-se em torno de práticas contextualizadas de forma a garantir que os projetos façam sentido para a vida do estudante.
1.1.4.8. Articular atividades individuais e coletivas (inclusive com grupos grandes).
1.1.4.11. Ter um produto final , preferencialmente coletivo, e de relevância para a comunidade local , que possa ser apresentado a um público, preferencialmente externo à escola

Entre esses projetos integradores, está o que é cerne desta pesquisa: o **projeto de mídiaeducação**. Conforme o PNLD 2021, esse projeto tem como objetivo:

trabalhar com o letramento midiático no sentido de oferecer aos jovens a oportunidade de entender como funciona a produção, circulação e apropriação de informações nas diversas mídias que existem contemporaneamente. É necessário que não se fomente apenas uma análise crítica (no sentido de diagnóstico), mas também uma análise criativa e propositiva. O processo de se estudar as diversas mídias não pode ser desassociado da respectiva produção delas, ou seja, deve se aprender sobre mídias produzindo mídias (BRASIL, 2021, p.64)

Depreende-se do que se afirma no edital do PNLD - 2021 que os principais elementos de um projeto integrador de mídiaeducação são: compreensão da produção, circulação e apropriação das informações; protagonismo e autonomia dos estudantes (análise crítica, criativa e propositiva), além da produção das mídias. Por meio da análise das práticas de linguagem explicitadas em dois projetos de mídiaeducação estudados neste trabalho, objetiva-se investigar quais são as potencialidades e as fragilidades das propostas pedagógicas apresentadas, levando-se em consideração quais pedagogias do letramento (Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020) compõem e se destacam no trabalho pedagógico com essas práticas. As pedagogias do letramento, segundo os autores, como discutiremos com mais detalhe no capítulo III, dividem-se em quatro abordagens: **didática ou instrução explícita** - foco na nomeação, na classificação; **autêntica ou prática situada** – foco na aprendizagem ativa, na imersão experiencial; **funcional ou prática transformada** – foco nos propósitos do texto; **crítica ou enquadramento crítico**

– foco nas identidades, nos valores, nas ideologias. Cada abordagem atende a propósitos pedagógicos diferentes e analisar qual delas é predominante nos projetos de mídiaeducação dos novos livros didáticos da área de Linguagens e suas Tecnologias e o porquê de tais escolhas pode contribuir para um aprofundamento crítico e reflexivo das análises desses novos livros didáticos que configuram uma ferramenta pedagógica a ser utilizada pelos professores, especialmente os das redes estaduais de ensino que os recebem devido ao PNLD.

Levando-se em consideração o que foi exposto até então, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as potencialidades e as fragilidades das propostas de práticas de linguagem no projeto de mídiaeducação dos novos livros didáticos do Ensino Médio voltados à área de Linguagens e suas Tecnologias, categorizados no edital como Objeto 1. Os objetivos específicos são:

- a) investigar quais são as pedagogias do letramento (Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020) que fundamentam as práticas de linguagem nos projetos de mídiaeducação;
- b) analisar quais são os textos, gêneros e mídias utilizados nas atividades propostas nos projetos de mídia educação, procurando relacionar tais escolhas com as potencialidades e fragilidades do processo de ensino-aprendizagem das competências indicadas como essenciais no edital do PNLD-2021 para tal projeto.

A fim de alcançar os objetivos discriminados, a pesquisa está vinculada à área da **Linguística Aplicada** e à sua ideia de um fazer científico engajado, responsivo e responsável⁴, através de uma vertente propositiva/intervencionista (análise de propostas de concretização do processo de ensino e aprendizagem). A perspectiva de Linguística Aplicada empregada neste trabalho colabora para uma análise crítica (PENNYCOOK, 2006, p. 67) das práticas de linguagem nos projetos de mídiaeducação, no sentido de: ser relevante socialmente – o estudo aqui desenvolvido poderá contribuir para o exercício dos docentes de compreensão de tais projetos -; e de se configurar como uma prática problematizadora – reflexão sobre as potencialidades e também fragilidades dos novos livros didáticos.

⁴ Aqui reforço o meu posicionamento enquanto pesquisadora da área de LA: “quem pesquisa, se posiciona no mundo em que atua e é justamente seu posicionamento que possibilita a pluralidade e diversidade dos processos de construção de conhecimento.” (MOITA LOPES, 2004).

Outra concepção basilar para esta pesquisa é a de **linguagem**. A linguagem é tratada aqui sob uma perspectiva dialógica que se aproxima: da noção apresentada por Bakhtin e seu círculo; e do conceito trazido por Marcos Bagno no glossário do CEALE (2004). Ambas as noções colocam como principal objetivo da linguagem a **produção de sentidos**, a qual se dá nos processos de **interação**, que acabam por “exigir” uma **atitude responsiva do(s) interlocutor(es)**. A linguagem se configura, ademais, como uma **faculdade exclusiva da espécie humana**, já que apenas os seres humanos conseguem criar símbolos, atribuir-lhes significados e refletir sobre eles. Ela se manifesta por meio de **formas relativamente estáveis de enunciados** (os gêneros), utilizadas em **diferentes esferas da atividade humana** (atribuídas pela BNCC como **campos de atuação social**). Portanto, para este trabalho, a linguagem será concebida como uma atividade de construção de sentidos em que os interlocutores devem se envolver ativa, reflexiva e criticamente na compreensão/interpretação dos textos.

No que se refere à metodologia, a pesquisa aqui desenvolvida é de caráter documental, pois se fundamenta, especialmente, na análise da BNCC para o ensino médio e do edital do PNLD (2021) – objeto 1. A partir do que foi estabelecido por esse edital, 18 obras (objeto 1) para a área de Linguagens e suas tecnologias foram aprovadas, pois atendiam aos critérios de avaliação. Dentre esses critérios, estão: o número máximo de páginas para o livro do estudante impresso – 208; o número máximo de páginas para o livro do professor impresso – 304; a apresentação de 6 videotutoriais (material digital do professor) sobre cada um dos projetos integradores. Ainda no que concerne aos projetos integradores, o edital do PNLD 2021 determina:

2.2.10. Independentemente da área do conhecimento, quatro projetos devem ser elaborados conforme a lista temática⁵ do Quadro 2.

2.2.10.1. Os outros dois projetos podem retomar um dos temas integradores do Quadro 2, ou ainda um tema novo (fora do Quadro 2), desde que ele apresente, em relatório específico, uma justificativa enfocando obrigatoriamente três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número 7 (argumentação) da BNCC. (BRASIL, 2021)

Tendo como base essa determinação, estabeleci o primeiro critério de seleção das obras a serem estudadas: selecionar os livros didáticos para o Ensino Médio (Objeto 1) em que um dos projetos de livre escolha fosse o de mídiamediaeducação, pois isso representa uma valorização dessa temática. Essa seleção é representada pelo quadro a seguir:

⁵ Esses temas correspondem respectivamente a: tema 1 – STEAM, tema 2 – Protagonismo juvenil, tema 3 – Mídiaeducação, tema 4 – Mediação de conflitos.

QUADRO 3 – Obras didáticas de projetos integradores para a área de Linguagens e suas Tecnologias

OBRAS	EDITORA	PROJETOS DE LIVRE ESCOLHA	
		PROJETO 5	PROJETO 6
+ AÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	FTD	Imagens: manipulamos ou somos manipulados? (TEMA: MÍDIA E EDUCAÇÃO)	Sustentabilidade: como reduzir os impactos ambientais por meio do consumo consciente? (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)
#NOVO ENSINO MÉDIO	SCIPIONE S.A.	Empreender para transformar (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)	Repense, reutilize, recicle (TEMA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)
AÇÕES LINGUAGENS EM	RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA	Um Brasil diverso: povos e comunidades tradicionais (TEMA: DIÁLOGOS CULTURAIS)	É jogando que a gente se entende! (TEMA: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO CULTURAL)
CAMINHAR CONSTRUIR E	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.	Romeu e Julieta: amadurecidos e resilientes (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)	Vida na escola: entre diálogos e superações (TEMA: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS)
CONHECER TRANSFORMAR E	EDITORA DO BRASIL SA	Turismo no Brasil para ver e sentir (TEMA: EMPREENDEDORISMO)	Juventudes e as expressões artístico-culturais vamos escutar a voz da nossa comunidade (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)
DA ESCOLA PARA O MUNDO	EDITORA ÁTICA S.A.	Futuro: criatividade e responsabilidade (TEMA: EMPREENDEDORISMO)	O Brasil aqui e lá - Como saber o que o mundo pensa e fala do Brasil (TEMA: VISÕES DO BRASIL)
IDENTIDADE AÇÃO EM	EDITORA MODERNA LTDA	Por uma agência transformadora no mundo do trabalho (TEMA: TRABALHO)	Olimpíadas da Paz (TEMA: ESPORTES)
INTEGRAMUNDO	TULIPA EIRELI EDITORA	Slam - Sabemos ler a mudança: uma agenda jovem para o mundo (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)	Uma imagem, mil palavras: curta a literatura (TEMA: MÍDIA E EDUCAÇÃO)

INTEGRANDO CONHECIMENTOS	EDITORA MODERNA LTDA	Sustentabilidade e acessibilidade: Trilhas de um caminho para o design universal (TEMA: STEAM)	A escola como patrimônio cultural: Escavar as histórias, habitar as memórias (TEMA: MIDIAEDUCAÇÃO)
JOVEM PROTAGONISTA	EDITORA SM LTDA	Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem (TEMA: MIDIAEDUCAÇÃO)	Picharam o muro da escola... E agora? (TEMA: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS)
LINGUAGENS EM PROJETOS INTEGRADORES	FENIX LIVRARIA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS – EIRELI	Oficinas literárias das juventudes (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)	A moldura da notícia (TEMA: MIDIAEDUCAÇÃO)
MODERNA EM PROJETOS	EDITORA MODERNA LTDA	O jovem no mundo do trabalho (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)	Como transformar um espaço em um lugar (TEMA: STEAM)
PALAVRAS PARA INTEGRAR	PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS LTDA – ME	Meu corpo no mundo (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)	Minha comunidade tem fome de quê (TEMA: COMUNIDADE)
PRÁTICAS NA ESCOLA	EDITORA MODERNA LTDA	Advergames: a publicidade em mídias digitais (TEMA: MIDIAEDUCAÇÃO)	Meu primeiro game (TEMA: STEAM)
SER PROTAGONISTA	EDICOES SM LTDA.	Virada Cultural (TEMA: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL)	Fome de quê? (TEMA: PROCESSOS CRIATIVOS)
VAMOS JUNTOS, PROFE!	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.	Produzir um e-book: as histórias de todos nós (TEMA: MIDIAEDUCAÇÃO)	Organizar uma batalha de slam: todos podemos ser poetas (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)
VER O MUNDO	EDITORA FTD S.A.	Narrativas e ancestralidade: qual é a sua história (TEMA: HISTÓRIA)	Mídias sociais: estabelecemos uma relação saudável com elas (TEMA: MIDIAEDUCAÇÃO)
VOCÊ NO MUNDO	MVC EDITORA LTDA	Turismo no Brasil para ver e sentir (TEMA: EMPREENDEDORISMO)	Juventudes e as expressões artístico-culturais: vamos escutar a voz da comunidade (TEMA: PROTAGONISMO JUVENIL)

Os livros didáticos de ensino médio (objeto 1) destacados em amarelo (8 obras) são aqueles que contemplam o projeto de mediaeducação duas vezes – uma de forma obrigatória e outra de forma livre – o que indica uma ênfase dada ao tema. A fim de se chegar à escolha final de duas obras para serem analisadas na pesquisa (tendo em vista a extensão deste trabalho), utilizou-se o segundo critério representado no quadro pelo sublinhamento: apresentação de projetos semelhantes de mediaeducação, neste caso, marcados pelo desenvolvimento de práticas de linguagem em torno de um mesmo gênero – o curta-metragem. Sendo assim, as obras contempladas na seguinte análise são: “Integramundo” (208 páginas) da Tulipa Editora Eireli e “Jovem protagonista” (192 páginas) da Editora SM.

Figura 2 – Capa do livro “Integramundo”

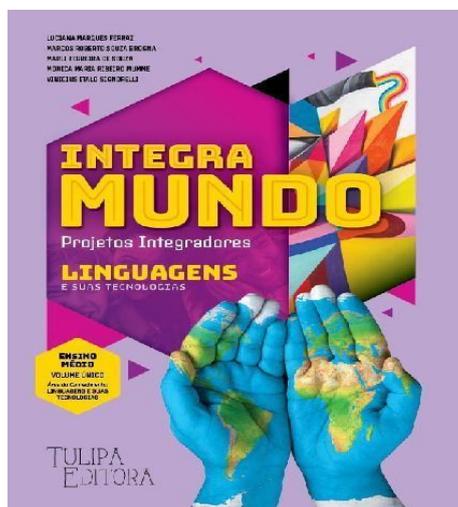


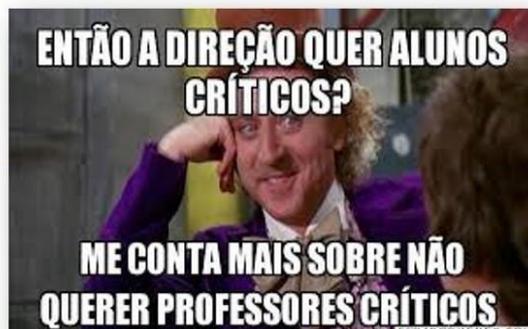
Figura 3 – Capa do livro “Jovem Protagonista”



Para introduzir cada capítulo do presente trabalho foi escolhido um gênero pertencente a um destes dois campos de atuação social: artístico-literário (poema) e jornalístico-midiático (meme e tirinha). Esses gêneros costumam fazer parte do cotidiano dos jovens (público do Ensino Médio – etapa da Educação Básica contemplada aqui) tanto dentro quanto fora da escola e elucidam reflexões que dialogam com os processos de ensino e aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias, além de, pessoalmente, serem gêneros que muito fazem parte do meu dia a dia tanto como pesquisadora quanto como professora de Língua Portuguesa e leitora.

Em termos de organização, os capítulos serão divididos da seguinte maneira: no primeiro capítulo será feito um breve histórico da área de linguagens por meio da análise de documentos curriculares oficiais; no capítulo II serão discutidos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); no capítulo III, serão apresentadas as análises dos novos livros didáticos e os pressupostos teóricos que as fundamentam; o capítulo IV abará as considerações finais do trabalho que intentam elucidar as possibilidades e fragilidades dos projetos de mediaeducação desses livros a fim de auxiliar no processo de uma formação crítica, ativa e reflexiva dos estudantes.

CAPÍTULO 1 – UM PASSO À TRÁS PARA DAR DOIS À FRENTE: A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO



O meme acima dialoga com as propostas mais recentes apresentadas nos documentos norteadores para a área de Linguagens e suas Tecnologias na Educação Básica, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que há de comum entre esses textos e o meme é a relevância dada à questão do desenvolvimento de uma postura crítica dos estudantes diante das práticas de linguagem que vivenciam. Buscando seguir os paradigmas da chamada “virada pragmática” na linguística, esses documentos representam uma visão enunciativo-discursiva de língua(gem).

No entanto, assim como apontado no meme, essas propostas curriculares pouco contemplam o desenvolvimento da criticidade nos professores, visto que nelas ainda são frágeis as proposições para o processo de ensino e aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias, por vezes limitado a atividades metalinguísticas que enfocam o caráter instrumental da língua(gem). Portanto, faz-se necessária uma pequena análise de que esses documentos representaram(am) para fundamentar o trabalho com as práticas de linguagem.

1.1 - Um pequeno percurso histórico do Ensino Médio no Brasil

A fim de se compreender melhor o histórico da área de Linguagens e suas Tecnologias, faz-se necessária uma breve análise do contexto sócio-histórico e político em que o processo de ensino e aprendizagem dessa área se desenvolveu no Ensino Médio. O recorte feito aqui retrata as concepções da área a partir da década de 30 do século XX no Brasil, as quais foram marcadas, principalmente, pela associação dessa etapa da Educação Básica ao mundo do trabalho. A justificativa para esse recorte remete à importância da Reforma Francisco Campos (1931), a qual marcou um avanço na estruturação do ensino médio visto que essa propunha como finalidade dessa etapa de ensino: “a preparação básica ao ensino superior, conjuntamente com a preparação do adolescente para sua satisfatória integração a uma sociedade que começaria a se tornar mais complexa e dinâmica” (SILVA, 1969: 286-287). Sendo assim, ao longo dos anos, o Ensino Médio foi sendo configurado por sua articulação ou não ao ensino técnico e profissionalizante no intuito de atender também às demandas do mercado.

Nos anos de 1930, o conceito de trabalho era fundamental para essa etapa de ensino. O trabalho era definido enquanto seu caráter pragmático e utilitário e alinhava-se à proposta de uma escola destinada a todos no sentido de incluir alunos de todas as classes sociais. Corroborar-se assim, a afirmação de Freitag (1979): “neste período a indústria nacional foi fortalecida pela 2ª Guerra Mundial, e ofereceu terreno fértil para a constituição do movimento da Escola Nova, vista como uma proposta democrática e superadora dos interesses de classe, uma vez que objetivava educar todos os indivíduos, independentemente de sua classe social, até onde suas aptidões naturais permitissem.” A problemática desse tipo de ensino na escola reside nessa concepção de “aptidões naturais”, o que revela uma visão limitada da língua(gem), deixando-se a parte as dimensões sociais, culturais e históricas.

A década de 40 foi marcada pela integração do ensino profissional ao sistema formal de ensino, o que marcou a dualidade interna da escola média conforme Kuenzer (2001). A escola média, também chamada de ensino secundário, se dividia em dois ciclos: o curso ginásial (correspondente ao ensino médio vigente) e outros dois cursos possíveis que poderiam vir após este (curso clássico - formação intelectual, maior conhecimento de filosofia, estudo das letras antigas e curso científico – estudo maior de ciências). Essa divisão foi proposta pela Reforma Capanema ou o decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de

1942, que traz, ademais, em seu artigo 1º, as seguintes finalidades para o ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.”

Observa-se, dessa forma que os objetivos do ensino secundário se fundam em uma formação voltada, primordialmente, ao nacionalismo e aos “estudos mais elevados” o que revela uma contradição do documento, o qual defende a formação da “personalidade integral dos adolescentes”, porém não contempla as dimensões políticas, identitárias, culturais, emocionais etc. também envolvidas nessa formação

A continuidade desse percurso ocorre quando a política educacional passa a refletir tanto o período pós-guerra do Estado nacional desenvolvimentista-populista quanto o de polarização econômica com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, a qual estabelece a equivalência entre os ramos de ensino possibilitando o acesso ao vestibular e assegurando a continuidade dos estudos. No período da ditadura militar (entre os anos 60 e 70), cresceu a necessidade por mão de obra técnica a fim de que se impulsionasse o processo de industrialização no Brasil (o chamado “Milagre Brasileiro”). O resultado disso foi a promulgação da Lei nº 5.692/71 que estabelecia a profissionalização compulsória de toda a escola média, no intuito de atender, especialmente, aos interesses econômicos. Com isso, investe-se pouco no Ensino Médio e na formação integral do aluno e o processo de ensino e aprendizagem limita-se a uma preparação tecnicista e, por muitas vezes, mecânica dos estudantes, conforme Jurado (2003).

Na década de 80, o governo militar oficializou a não obrigatoriedade do Ensino Técnico, com a promulgação da Lei 7.044/82, restabelecendo o dualismo entre a formação acadêmica e a profissional (CUNHA, 2017; KUENZER, 2009). Nesse mesmo período, ampliaram-se a quantidade de cursos técnicos (neste momento, primordialmente, oferecidos pela iniciativa privada) e o acesso à educação pública, principalmente do período noturno, o que oportunizou a conclusão dessa etapa de ensino para um número

maior de alunos. Porém, ainda se mantinha a visão dual e restrita que separa o ensino propedêutico e o mundo do trabalho, prejudicando, mais uma vez, o desenvolvimento integral dos(as) discentes.

Destaca-se também, ainda nesse período de 1980, a instauração da Constituição de 1988 cujo artigo 208 determina: “o dever do Estado [...] efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Com isso, amplia-se a universalização do ensino médio gratuito e a busca de garantir que essa etapa da educação básica seja direito de todos. Nesse relevante documento também se define o principal objetivo do PNE (Plano Nacional de Educação) no artigo 214, no qual se lê:

o plano nacional de educação, de duração decenal, objetiva articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País, VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Importa também saber a respeito da Constituição de 1988 que ela se vincula diretamente à cidadania e à dignidade da pessoa humana e preza por garantir a educação de todos em colaboração com a sociedade, cujo objetivo também é o de qualificar os estudantes para o mundo do trabalho.

A partir dos anos 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica, oferecido pelos Estados e pelo Governo Federal, gratuitamente e com caráter obrigatório e passou a ser separado formalmente da educação profissional (FERRETI, SILVA, 2017). Inaugura-se, assim, uma nova perspectiva para essa etapa de ensino: “centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 35). Dessa forma, o mundo do trabalho passa a ser incluído no processo de ensino e aprendizagem de maneira híbrida e intrincada

com outras dimensões da vida do estudante, o que torna a educação mais significativa e contextualizada para os(as) alunos(as).

Nesse mesmo período, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ou DCNs (1998), as quais estabeleciam como prioridade para essa etapa da educação as seguintes dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ademais, esse documento curricular trará os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal, essas temáticas são de tamanha relevância que permaneceram até os dias de hoje. No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, advoga-se que:

É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 1998, p.145)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio surgem a partir de: “novas exigências educacionais decorrentes da aceleração de produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 1998, p.146). No que se refere ao público atendido por essa etapa da educação básica (jovens e adolescentes), a política curricular defende que sua condição sócio-histórico-cultural precisa ser considerada em suas múltiplas dimensões com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais.

Apresentam-se também nas DCNs importantes mudanças para o Ensino Médio, dentre elas: a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e a reformulação do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior, visando a democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, potencialmente induzindo a reestruturação dos currículos.

Além disso, o documento apresenta os componentes obrigatórios da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fundamentando-se na LDB, são eles: I – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural

e da realidade social e política, especialmente do Brasil; II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; III – a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; IV – uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Nesse mesmo período, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

- Lei no 9.394/1996, a qual define como finalidades do Ensino Médio em seu artigo 35:

“1. propedêutica: cabe ao Ensino Médio - I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

2. formativa: ao Ensino Médio cabe II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996).

Essas finalidades continuam, até os dias atuais, fundamentando o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, no qual se destacam: aprofundamento dos estudos, foco na formação para o trabalho e para a cidadania, desenvolvimento da autonomia e da criticidade nos estudantes, construção de conhecimentos ligados à ciência e à tecnologia.

Já os anos de 2000, foram marcados por um declínio no número de matrícula, altos índices de evasão e de repetência, as escolas ainda estavam marcadas por uma infraestrutura precária. Havia dúvidas quanto aos conteúdos a serem ensinados e lacunas na formação e na remuneração dos professores (KRAWCZYK, 2009, 2011). É nesse contexto que se elaboram dois documentos curriculares que nortearão as propostas de ensinagem: os PCN+ e as OCNEM (Orientação Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Ambas as políticas manterão a integração do mundo do trabalho a esta etapa da educação básica, valorizando, especialmente, o eixo da tecnologia.

1.2 – Primeiras propostas para a área de Linguagens e suas tecnologias

1.2.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – 1999

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio ou PCNEM⁶ foram implementados a partir do ano 1999 e são compostos de, aproximadamente, 313 páginas. O documento se divide em quatro partes: Parte I -Bases Legais (109 páginas), Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (71 páginas), Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (58 páginas) e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias (75 páginas). A seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foco dessa pesquisa, é dividida em: apresentação, o sentido do aprendizado na área, competências e habilidades (subdivididas em uma subseção, chamada “Conhecimentos” para cada uma das cinco disciplinas: Língua Portuguesa – 8 páginas, Língua Estrangeira Moderna – 9 páginas, Educação Física – 8 páginas, Arte – 10 páginas e Informática – 5 páginas), rumos e desafios e, bibliografia.

No tocante às áreas do conhecimento, propõe-se como eixo básico dessa proposta curricular três competências e habilidades a serem desenvolvidas pela escola, no sentido de assegurar uma formação básica comum a partir do trabalho interdisciplinar entre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As três competências básicas seriam: representação e comunicação – relacionadas especialmente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; investigação e compreensão – ligadas prioritariamente à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e contextualização sociocultural referida, primeiramente, à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Conforme Jurado (2003), pode-se resumir as finalidades dessas competências da seguinte forma:

⁶ Os PCNEM propõe uma “reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (p.8)

- **Representação e Comunicação:** conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las;
- **Investigação e Compreensão:** reflexão sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer (função e intenção x captação da representação mental);
- **Contextualização sociocultural:** reconhecimento e compreensão do enunciado como um produto sociocultural, do contexto em que o sujeito vive. Essas competências, porém ainda apresentam fragilidades no documento, já que a linguagem ainda é vista sob uma perspectiva muito dicotômica (oralidade e escrita), com foco quase que restrito à linguagem verbal em detrimento das demais práticas de linguagem.

Ainda no que se refere à **concepção de linguagem** apresentada nessa proposta curricular, destaca-se a sua natureza interdisciplinar e sua concepção como: “*capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.*” Além disso, a política curricular visa a se alinhar às concepções do sociointeracionismo de Bakhtin (1997), concebendo a linguagem enquanto interação cuja realidade fundamental é regida pelo princípio dialógico: todo enunciado é uma resposta ao já-dito. A problemática dessa definição está justamente nessa contradição entre a noção de linguagem enquanto instrumento de comunicação (sistemas arbitrários de representação) e capacidade imanente (gerativismo de Chomsky) e linguagem analisada enquanto processo de interação, o que gera uma inconsistência teórica no documento, tornando-o frágil, apesar de tentar estabelecer uma visão de linguagem dialógica, social, histórica e heterogênea.

Em se tratando do **conceito de tecnologia**, ele é citado na seção “O sentido do aprendizado na área”, o qual apresenta o seguinte objetivo para o ensino da área de Linguagens: “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 propõe a solucionar” (BRASIL, 2000, p.11). O documento também cita o desenvolvimento de uma consciência crítica para a resolução de problemas pessoais, sociais ou políticos.

Outros objetivos da área de Linguagens no que se refere a tecnologia são: “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” (BRASIL, 2000, p.12) e “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida” (idem p.12). Em suma, a tecnologia é concebida, nessa política curricular, como uma atividade humana e social cujo uso deve ser democratizado e aplicado na resolução de problemas de diversas ordens. Há nessa concepção uma fragilidade já que não se explicitam outras dimensões do uso dessas novas tecnologias como: os gêneros a serem explorados e o modo como isso será feito, o aspecto multicultural, multissemiótico e hipertextual dessas mídias, a análise crítica dos diferentes textos que circulam nesse ambiente virtual entre outros elementos. Ainda se restringe este documento a uma perspectiva mecanicista das tecnologias com o foco em sua aplicabilidade.

1.2.2 – PCN+ (2002):

Os PCN+ configuram um documento curricular de 483 páginas aproximadamente. Ele é dividido em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A parte referente à área de Linguagens é apresentada em 8 seções: A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento (15 páginas); A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (31 páginas); Língua Portuguesa (37 páginas); Língua Estrangeira Moderna (45 páginas); Educação Física (39 páginas); Arte (27 páginas); Informática (31 páginas) e Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio (2 páginas). Defende-se que “o novo ensino médio [deverá] preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente” (BRASIL, 2002, P.8), a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Em se tratando da área de Linguagens, os PCN + propõem três eixos estruturantes para a análise das **práticas de linguagem**: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização sociocultural, os quais delimitam competências interativa, textual e gramatical para o processo de ensinagem das disciplinas. Dentre essas competências, destaca-se a competência interativa, a qual supõe a relação entre sujeitos e o respeito à diversidade linguística, cultural e social. Já a competência gramatical se

define sob uma perspectiva instrumental, visto que o ensino de gramática se configura como “um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual.” Exclui-se, dessarte, a análise epilinguística (GERALDI, 1984) cujo cerne é a reflexão crítica acerca dos textos, dando-se lugar a uma análise mais mecânica e limitante da gramática. Por fim, a competência textual corresponde ao estudo de uma diversidade de gêneros e tipos textuais, porém sem um aprofundamento teórico-crítico acerca desses conceitos.

Para o eixo de Representação e Comunicação são elencados os conceitos centrais para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Alguns dos principais são os de **linguagens verbal, não-verbal, digital**, nos quais prevalece uma visão compartimentalizada da linguagem, ignorando-se (quase que totalmente) os textos multissemióticos, o que pode ser comprovado pelas definições dadas a cada uma dessas práticas de linguagem apresentadas no quadro a seguir (BRASIL, 2002, p.40):

Quadro 4 – Conceitos de linguagens nos PCN+

LINGUAGEM VERBAL	É a língua falada ou escrita, ou seja, a linguagem que se vale da palavra.
LINGUAGEM NÃO-VERBAL	Aquelas que não se valem da palavra.
LINGUAGEM DIGITAL	Representa, grosso modo, a possibilidade de transformar todo tipo de informação em combinações de números (dígitos), fato que permite elaborar, armazenar e difundir qualquer tipo de informação por meios eletrônicos e utilizá-la em diversos contextos. Essa linguagem tem uma fundamentação codificada pela lógica matemática.

No eixo de Investigação e Compreensão, são apresentadas as seguintes competências: analisar recursos expressivos das linguagens; recuperar o patrimônio representativo da cultura; articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras a fim de “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores.” (PCNEM, p. 87). Aqui, a **concepção de linguagem** se associa, principalmente, à ideia de linguagem como instrumento de comunicação e como produtora de sentidos, o que é

bastante relevante para o ensino na área, porém insuficiente, já que ainda permanece a visão de linguagem como instrumento, logo, como um produto e não como um processo sempre em (re)construção. Já no eixo de Contextualização sociocultural, define-se a linguagem enquanto processo simbólico, historicamente contextualizado, superando-se, assim, a fragilidade de uma visão de linguagem enquanto produto apresentada no eixo anterior.

Em se tratando do **conceito de tecnologia**, abordam-se algumas propostas para o seu uso, a exemplo da seguinte competência: aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes, já apresentada nos PCNEM (2000). Em Língua Portuguesa, por exemplo, essa competência é vinculada a alguns passos metodológicos no eixo de Representação e Comunicação, como: “a gravação em vídeo de um debate regrado pode ser muito útil para promover a análise crítica da expressão oral, da consistência dos argumentos que sustentam opiniões, da postura corporal dos participantes” (BRASIL, 2002, p.62). Já no eixo de Investigação e Compreensão, discute-se a noção de hipertexto: “informações escritas organizadas de tal forma que o leitor tenha liberdade de determinar o caminho do olhar e, portanto, escolher seu trajeto de leitura” (BRASIL, 2002, p. 64). Outrossim, ainda nesse eixo, outras mídias (como as revistas e os jornais) são apresentadas como um auxílio no processo de desenvolvimento de uma leitura não-linear.

Nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte, as tecnologias são vistas, especialmente como fonte de pesquisa. Elas apenas voltam a ganhar foco na disciplina de Informática, em cuja seção se define a Linguagem digital como: “sistema simbólico que permite a transformação das experiências em informações ordenadas, armazenáveis, representáveis de diferentes formas e de fácil recuperação, para compartilhamento em ambientes virtuais de comunicação remota e em tempo real (online).” (BRASIL, 2002, p. 209). Fazendo-se uma breve análise do que expõe essa política curricular acerca das tecnologias, pode-se concluir que há uma visão muito limitante e frágil desses “novos textos”. Os PCN+ reduzem, desse modo, a análise dos textos midiáticos à dimensão funcional, mecânica e aplicável, excluindo as dimensões crítica e discursiva, também de suma relevância para o estudo desses textos.

1.3 A interação como foco nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) – 2006

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) são um documento curricular composto de 516 páginas divididas em três volumes conforme as áreas do conhecimento: Volume 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (240 páginas: 64 para Língua Portuguesa e Literatura; 35 para Língua Estrangeira Moderna e 28 para Espanhol; 38 para Arte; 24 para Educação Física); Volume 2 – Ciência da Natureza, Matemática e suas tecnologias (140 páginas); Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias (136 páginas).

As OCEM apresentam concepções e direcionamentos para o processo de ensino e aprendizagem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dividida por disciplinas. Um dos principais conceitos que embasam as propostas para essa área é o de **sistemas semióticos**, nos quais a língua(gem) é concebida como **convenção social**. No que se refere à noção de **texto** é dito: (1) O texto é uma **totalidade, construtor de sentidos** e, neste processo (produção textual), engajam-se produtor e receptor; (2) Ele é uma atividade que **exorbita a materialidade textual**; e (3) Sua existência depende que alguém o processe num dado **contexto**.

Ademais, o texto é definido como **atividade verbal consciente** (KOCH, 1997), visto que a mobilização de **conhecimentos linguísticos, pragmáticos e interacionais** vêm a serviço dos **propósitos discursivos** do **processo de interação**. Para a análise dos textos, propõe-se também, conforme Geraldi (2002), que o professor tome a língua como objeto de ensino/aprendizagem numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sobre aspectos linguísticos ligados ao uso), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico) que atendam ao propósito dos saberes a serem construídos pelo educando. Ressalta-se, desse modo, um estudo do texto através da língua e da reflexão sobre as práticas de linguagem.

Essa concepção de texto extrapola a dantes defendida nos PCNEM e PCN+ ao adicionar novas dimensões para a análise das práticas de linguagem, destacando-se as dimensões: pragmática (intenções comunicativas), discursivas (ideologia, valores) e as interacionais (adequação ao contexto). Observa-se assim, que as OCEM se baseiam na teoria do **interacionismo**, que tem como princípio geral a constituição do homem enquanto sujeito pela linguagem. Isso contribui para uma formação dos estudantes que os possibilite: “conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de

produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc” (OCEM, 2006, p. 31), além de possibilitar que eles ajam de forma mais autônoma diante do contato com os textos. Retificam-se as bases teóricas no interacionismo a partir do destaque que é dado, no documento, a um processo de ensino e aprendizagem de língua em que o docente (interlocutor e mediador dos conhecimentos da língua) conduza os alunos a entenderem como os sujeitos fazem determinadas escolhas linguísticas e os efeitos que se pode produzir a partir delas; bem como o porquê de determinados usos da língua são legitimados historicamente e outros não, o que representa os conceitos bakhtinianos de valorização dos enunciados no processamento enunciativo.

Para Língua Portuguesa, propõe-se um ensino voltado, especialmente, ao **refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta** (ainda não se consideram outras semioses como a visual e a gestual para o ensino de língua(gem)). Ainda nessa disciplina, ao ensino de língua(gem) é adicionada a análise pertinente e necessária de outras dimensões, são elas: a **sociopragmática e discursiva** – relacionada, entre outros fatores: aos interlocutores, a seus papéis sociais, às suas motivações e a seus propósitos na interação; e a **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo –objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. O que se espera dos estudantes nas OCEM, dessa maneira, é que eles possam construir uma **réplica ativa** diante dos textos, buscando a **compreensão dos enunciados** e o **diálogo com os sentidos do texto**. Para tanto, é imperioso desenvolver uma ensinagem da língua fundamentada na análise dos gêneros discursivos: “[...] o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem” (OCEM-LP - MEC, 2006, p.30).

Na seção sobre língua estrangeira moderna, apresentam-se avanços em relação aos PCNEM e aos PCN+ já que se propõe, para a disciplina, um ensino que ultrapasse a visão estanque de língua como instrumento de comunicação e se volte para a análise da heterogeneidade linguística, da contextualização das práticas e da construção de sentidos com vistas ao desenvolvimento da cidadania do aluno. Também se amplia a concepção de arte, vinculada a manifestações artísticas (diversas linguagens, culturas e dimensões do sujeito), profissionais (meios de comunicação e entretenimento) e cotidianas (comunicação de ideias e sentimentos, solução de problemas, interferência no meio ambiente). Para a disciplina de Educação Física, são trazidos direcionamentos para um ensino que abarque a participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à

compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; e a intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura. Esses direcionamentos representam potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, que nos documentos anteriores, restringia-se à prática de atividades físicas.

O conceito de **tecnologia**, representado por palavras como “hipertexto” e “internet” aparece pela primeira vez no documento na seção de “Conhecimentos de Língua Portuguesa” na qual se pode ler:

a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p.29).

Tal concepção se alinha à de **letramentos múltiplos**: torna-se necessário conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social, para tanto é preciso que o docente procure resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. Essa multiplicidade diz respeito não só a aspectos culturais, mas também à variedade de mídias, construídas de forma multissemiótica e híbrida. O trabalho com os letramentos múltiplos, defende o documento, corrobora com a formação do estudante para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

A ideia de **tecnologia** é observada, de forma implícita, na seção “Ensino de Línguas Estrangeiras, projeto de inclusão, letramento”, correspondente à disciplina de Língua Estrangeira Moderna, na qual se afirma: “No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades).” (BRASIL, 2006, p.98). Ainda nessa disciplina, apresentam-se também alguns conceitos vinculados à mídia (especialmente no que se refere ao computador), são eles: a multimodalidade (entendida, no documento, como a “inter-relação de texto verbal, visual e sonoro” (BRASIL, 2006, p. 105)) e o hipertexto (concebido como: “a conexão estabelecida pelos programadores do site, ou de uma página de um site, entre páginas aparentemente não sequenciais ou não direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um link sobre

o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele.”(BRASIL, 2006, págs.105 e 106)). É possível observar que essa seção da política curricular se detém na explicação desse novo modo de leitura proporcionado pelo meio digital em que o leitor é, cada vez mais, um coautor dos sentidos produzidos por essas práticas de linguagem.

Na disciplina de Arte, o foco se distancia um pouco do conceito de mídia e se aproxima do conceito de **tecnologia**: “A arte coloniza/humaniza essas tecnologias, inscrevendo-as no cotidiano com novas funções artístico-estéticas, utilitárias, comerciais, de entretenimento, etc.” (BRASIL, 2006, p. 179). Sendo assim, a Arte tem como princípio utilizar as tecnologias e transformá-las para que ultrapassem a mera reprodução da cultura de massa. Nas demais disciplinas (Espanhol e Educação Física), essas noções de mídia e de tecnologia ou não aparecem ou, quando são citadas, não lhe são dadas uma relevância considerável, o que pode se configurar como uma fragilidade dessa política curricular, visto que os usos das tecnologias permeiam todas as disciplinas.

Pode-se constatar, portanto, que, em relação aos documentos anteriores, as OCNEM trazem bastantes avanços para as propostas de ensino e aprendizagem da área de Linguagens, ao apresentarem, por exemplo, uma proposta mais dialógica, construída de forma coletiva e colaborativa não só por órgãos federais, mas também pelas secretarias estaduais e pelos professores, além de instaurar uma visão mais interacionista sobre as práticas de linguagem. Porém, mesmo que tenha apresentado algumas mudanças, as OCEM apresentam certo movimento de continuidade em relação às políticas anteriores, a exemplo da relevância do mote dos temas transversais. Ainda era necessário, por exemplo, transgredir os limites de uma perspectiva que se pretende interdisciplinar, mas acaba sendo multidisciplinar, já que as disciplinas ainda são divididas de forma “compartimentalizada”.

1.4 – A reforma do ensino médio: uma nova fase na educação e a Lei 13.415 de 2017

A Reforma do Ensino Médio, ou Lei 13.415/2017, foi implementada a partir da aprovação da medida provisória 746/2016, a qual foi definida como medida educativa de emergência. Essa emergência seria justificada por alguns fatores dentre eles: discurso hegemônico de crise do ensino médio (Corti, 2019), baixos escores no IDEB e alta taxa de evasão e de abandono escolar (Koepsel, Garcia e Czernisz, 2020). Para atender a essa demanda de “urgência”, a proposta para o ensino médio deveria contemplar: o atendimento aos projetos de vida dos jovens (valorização do protagonismo juvenil), a “flexibilidade curricular” - que se contrapõe a uma “flexibilização vertical”, na qual se propõe uma “organização dos conhecimentos demandados a partir de uma realidade e de uma prática específicas” (Considera, 2022, p.71); e o desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de atenuar as problemáticas dessa etapa da educação básica.

Apesar de ser concebida como uma reforma “inédita” pelos apoiadores, dentre entre eles o Ministro da Educação (à época, Mendonça Filho) e o próprio presidente da república Michel Temer (empossado após o golpe político de 2016), a lei 13.415/2017 retoma algumas propostas do projeto de lei 6.840/13 (já em discussão no governo anterior) por exemplo: estabelecimento da jornada de tempo integral; organização do currículo por áreas do conhecimento); adoção de opções formativas (em uma das quatro áreas ou formação profissional) e implantação de uma base nacional comum curricular.

Além de se fundamentar no projeto de lei 6.840/13, o documento da reforma do ensino médio modifica alguns aspectos da LDB 9.394/1996, dentre eles podem-se destacar: a mudança na carga horária total por ano de 800h/a (4 aulas por dia) para 1.400 h/a (7 aulas por dia) no artigo 1º; divisão do ensino médio em duas partes – base nacional comum curricular (ou BNCC) e itinerários formativos (especialização em uma das áreas do conhecimento ou formação técnica), sendo estes determinados por cada estado e “escolhidos” pelos estudantes, no artigo 4º. No que se refere à BNCC, esta dialoga diretamente com a lei 13.415/2017 já que: define componentes curriculares obrigatórios (desenvolvimento de habilidades e competências); faz referência à política nacional de avaliação (valorização das provas externas como o IDEB); defende a educação integral.

Em se tratando dos itinerários formativos e do processo de seleção que os envolve, apresenta-se uma problemática da Lei 13.415/2017. Como não há obrigatoriedade de oferta dos cinco itinerários formativos, os governos estaduais podem optar apenas pela

formação técnica nas escolas públicas (com o intuito principal de atender às demandas do mercado), por exemplo, tornando limitada (quase impossibilitada) a escolha do(a) estudante do seu percurso formativo indo de encontro ao amplamente defendido “atendimento ao projeto de vida”. Haveria então uma “falsa escolha” dos percursos formativos, conforme defende o professor Fernando Penna da UFF (Universidade Federal Fluminense). Outro problema da Lei 13.415/2017 envolve a implementação da emenda constitucional 95 – 2017 que estabeleceu o congelamento dos gastos públicos nas áreas sociais, dentre elas a educação, o que dificultou os investimentos tanto em capital humano (melhoria do salário de professores, contratação de profissionais para a formação técnica etc.) quanto em infraestrutura das escolas, os quais são extremamente necessários para garantir que a reforma do ensino médio promova uma real qualidade de ensino.

É possível concluir que, apesar de trazer algumas boas propostas de mudanças para o ensino médio - a exemplo do atendimento ao projeto de vida dos estudantes e da flexibilidade curricular – a lei 13.415/2017 apresenta muitas fragilidades. Uma dessas fragilidades é o caráter autoritário do documento, o qual foi elaborado e aprovado de forma compulsória, sem o diálogo com os profissionais da educação, por exemplo; fragilidade essa apontada por Bunzen (2021). Outras problemáticas que podem ser apontadas, corroborando as ideias do professor Fernando Penna (2021), dizem respeito aos docentes: a reforma estabelece, em seu artigo 6º, que qualquer indivíduo com “notório saber” pode assumir o cargo de professor, não sendo mais necessária a formação superior conforme determinava a LDB 9.394 (1996), o que acaba por desvalorizar os professores e seus processos de formação acadêmica; a obrigatoriedade de oferta de apenas três disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa), estabelecida pela reforma de 2017 no artigo 3º inciso 3, nos três anos do ensino médio, acaba por desvalorizar o trabalho dos docentes das outras disciplinas cujos processos de ensino e aprendizagem se resumem a “estudos e práticas”(artigo 3º inciso 2) indeterminados que podem se configurar como projetos ou oficinas.

Podem-se elencar como princípios do Novo Ensino Médio, proposto pela Reforma:

articulação preferencial com a educação profissional; possibilidade de reconhecimento de conhecimentos, saberes, habilidades e competências, através de demonstração prática, experiência de trabalho, atividades de educação técnica, cursos em centros ocupacionais ou mesmo cursos de EAD; possibilidade de os conteúdos cursados no Ensino Médio sejam convalidados

para fins de aproveitamento de créditos no ensino superior (CONSIDERA, 2022, p.65-66).

Nesses princípios se percebe o destaque ao mundo do trabalho nesse Novo Ensino Médio, o que pode acabar limitando os processos de ensino e aprendizagem que também deveriam abarcar, com mais ênfase, as dimensões éticas, culturais e cidadãs do conhecimento.

A reforma do ensino médio ou Lei 13.415 de 2017, portanto, reflete o ideário neoliberal do imediatismo e da lógica do estudante “socialmente útil” ((Koepsel, Garcia e Czernisz, 2020), já que suas propostas abrem margem para que se aumente ainda mais a discrepância entre escolas públicas e privadas e se intensifique a dicotomia entre a formação propedêutica e a formação profissional nessa etapa da educação básica. Portanto, mesmo que apresente positivas mudanças para o ensino médio, esse documento ainda se desvincula muito dos principais atores da educação e de suas necessidades e contextos.

CAPÍTULO 2 - AS PEDRAS QUE CONSTROEM O CAMINHO E O CIMENTO QUE OS UNE: A BNCC (2018) PARA O ENSINO MÉDIO E O PNL D (2021)

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho*

Carlos Drummond de Andrade

Todo caminho a ser trilhado é composto de alguma matéria que o dá forma e consistência e nem sempre esse caminho pode ser explorado sem que haja obstáculos: algumas pedras podem estar sobre ele. Essas pedras podem se tornar obstáculos como no poema de Drummond transcrito acima ou podem ser ressignificadas e se tornarem base para a construção desse caminho. Considerando-se essa ressignificação, pode-se dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) são as pedras fundamentais sobre as quais serão feitas as análises dessa pesquisa, já que esses documentos configuram a principal referência para a construção dos novos livros didáticos para o Ensino Médio aqui estudados. O cimento

que os une é, especialmente, a concepção de processos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades, cujo principal intuito é o de formar cidadãos críticos, éticos e responsáveis tanto no mundo do trabalho, quanto na vida pessoal e no convívio em sociedade.

A BNCC, documento de caráter normativo, é determinante para a avaliação e a seleção dos livros as quais são realizadas pelo PNLD, que é uma política pública nacional, pois um dos principais critérios para a aprovação das coleções é o atendimento às competências e habilidades elencados na Base. Então, para analisar esses documentos curriculares, dividiremos o capítulo 2 da seguinte forma:

- A seção 2.1 abordará a BNCC para o Ensino Médio, levando em conta: percurso histórico; caracterização das três versões do documento; o foco nas competências e habilidades; propostas da BNCC para a área de Linguagens e suas Tecnologias e para o componente Língua Portuguesa
- A seção 2.2 apresentará o PNLD: percurso histórico; análise do edital e do guia.

2.1 – A BNCC: processos de construção e características

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo cujo principal objetivo é orientar a revisão e a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino de toda a Educação Básica. Ela se baseia na promessa governamental de garantir maior acesso à aprendizagem e o desenvolvimento pleno aos estudantes, apresentando o que denomina de conteúdos mínimos de aprendizagem ou *aprendizagens essenciais*. Esse documento contempla: **competências gerais, competências específicas** (de cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares), **conteúdos, habilidades, progressão e sequenciamento dos conteúdos**.

A BNCC está fundamentada, principalmente, nessa lógica das competências – enfoque das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável por um dos exames ao qual é dado grande relevância para a construção dos currículos brasileiros: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Desse modo, esse documento acaba por representar uma

concepção instrumental do conhecimento⁷. Apesar disso, a Base apresenta uma visão mais abrangente de aprendizagem a qual envolve a “formação de um sujeito autônomo, perspicaz e adaptável para ser capaz de se inserir em um mundo em constante transformação.” (Silva, 2020, p.36). A Base, portanto, enquanto currículo por competências é marcada pela valorização do processo de aprender a aprender⁸: as experiências de aprendizagem se sobrepõem aos conhecimentos disciplinares.

Ainda, conforme Rangel (2020, p. 212), é possível destacar algumas características da BNCC, descritas abaixo:

- abordagem da língua e da linguagem na perspectiva do uso;
- visão do ensino e da aprendizagem de língua materna como centrado na íntima articulação entre práticas de leitura, escrita, oralidade e análise da língua e da linguagem, com a construção correlata de conhecimentos especializados;
- eleição de tratamento didático reflexivo e indutivo para os conteúdos de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Esse documento normativo também se caracteriza por dar espaço e relevância à contemporaneidade nos usos da língua e da linguagem, levando-se em consideração a cultura digital⁹ e suas especificidades (práticas de leitura e escrita, gêneros, formas de interação), além de ressaltar também a multiculturalidade por meio de uma perspectiva multissemiótica. Então, avanços e retrocessos marcam os processos de construção da BNCC, um dos cerne dessa pesquisa, a qual será analisada de forma mais aprofundada nas subseções a seguir.

⁷ Conforme Silva (2020, p.44): “o conhecimento produzido no sistema escolar emerge da exposição do alcance de metas de aprendizagens nas avaliações externas e incorpora questões relativas à competitividade, ao desempenho e à performatividade. [...] a aprendizagem demanda um resultado, o êxito de ser o caso de sucesso nos processos avaliativos.”

⁸ A proposta da BNCC é possibilitar: “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2017, p.15)

⁹ A cibercultura (ou cultura digital) é “uma forma de pensar, de criar hábitos e práticas (socioculturais) que se modificam a partir do desenvolvimento e contato com as Tecnologias Digitais.” (Gregol, Nunes, Pradella & Pereira, 2019, p.133)

2.1.1 - ASPECTOS LEGAIS

A elaboração de uma Base Nacional Comum está prevista pela Constituição de 1988, pela LDB 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período de 2014 a 2024 pela Lei 13.005/14, em que a sétima meta corresponde à reformulação do Ensino Médio mediante a organização de currículos flexíveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 13.415/2017) no artigo 36 determina que: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.”

No PNE (2014) também se reitera a necessidade de uma Base Nacional Comum ao se afirmar que é preciso:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com 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).

Ademais, a BNCC afirma orientar-se pelos “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”(Brasil, 2018a, p.7).

O período de criação da primeira versão da BNCC remete ao primeiro semestre de 2015 ainda no governo Dilma Rousseff, momento em que se envolveram os membros do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e alguns representantes de associações científicas representativas das universidades, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e da classe empresarial (especialmente a ONG pela Base Nacional Comum -Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura), de acordo com Zank (2020).

O Movimento pela Base Nacional Comum (2013) defendia que a criação deste documento “era um passo crucial para promover a equidade educacional e o alinhamento

de elementos do sistema brasileiro: a criação de uma Base serviria como ‘espinha dorsal’ para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas”. Esse movimento tem como objetivo principal construir um projeto educacional neoliberal no qual se destaca a “formação do cidadão do progresso, escolhedor, autônomo, empreendedor, participativo e automotivado” (Silva, 2020, p.28). O MBNC, portanto, reflete o caráter mais instrumental da formação dos estudantes, os quais devem desenvolver comportamentos que os auxiliem, especialmente, no ingresso no mercado de trabalho

Esse processo de configuração da Base pode ser resumido no quadro a seguir, que explicita os principais momentos de discussão e criação das três versões do documento:

Quadro 06 – Pequeno percurso histórico das três versões da BNCC

PERÍODO	ACONTECIMENTO
Junho a agosto de 2015	Publicação da portaria de designação no Diário Oficial da União (no dia 14 de julho) – uma equipe de 130 membros assumiu a responsabilidade de produzir a primeira versão da BNCC
15 de setembro a 15 de dezembro de 2015	Avaliação da primeira versão da BNCC por instituições e pessoas em geral, e por consultores e especialistas de todas as áreas
15 de dezembro a 15 de janeiro de 2015	Discussões de revisão e reescritura da BNCC, feitas por uma equipe da UnB e da PUC-Rio
Maio de 2016	Disponibilização da segunda versão da BNCC
Julho a agosto de 2016 (pós golpe presidencial ¹⁰)	Realização de seminários estaduais de avaliação pelos professores, com uma síntese no relatório final, assinado pelo CONSED e pela UNDIME para a construção da terceira versão da BNCC redigida em duas partes: a primeira relativa à educação infantil e ao ensino fundamental; e a segunda ao ensino médio.
Setembro de 2016 a março de 2017	Redação da terceira versão da BNCC Implementação da Medida Provisória 746 que estabelece a Reforma do Ensino Médio em setembro

¹⁰ Muitos autores classificam a retirada de Dilma Rousseff da Presidência da República como um golpe, a exemplo de autores elencados na coletânea organizada por Jinkings, Doria e Cleto (2016)

Julho a novembro 2017	Consulta aos professores em audiências públicas por região sobre a primeira parte (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da terceira versão da BNCC
20 de dezembro 2017	Homologação do documento pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho
A partir de janeiro de 2018	Início do programa de implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
Maio a agosto de 2018	Realização de audiências públicas por regiões do país para discutir a BNCC para o Ensino Médio. Essas audiências ficaram sob responsabilidade do CNE e foram operacionalizadas pelo CONSED e pela UNDIME.
Dezembro de 2018	Homologação do documento cujas partes foram reunidas em único volume
A partir de janeiro de 2019	Início do programa de implementação da BNCC para o Ensino Médio

Fonte: Bonini e Costa- Hübes, 2019, págs. 22-24.7

Considerando-se, especificamente, a BNCC para o Ensino Médio – foco desta pesquisa – seu processo de configuração foi marcado pelas tentativas de realização de 05 audiências pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), marcadas por protestos, discursos e ações combativas, conforme o que afirma Cerqueira (2018). Esses protestos representavam o descontentamento em relação a uma Base arbitrariamente instituída que atendia, prioritariamente, aos interesses do setor privado, cujos representantes se envolveram no processo de criação do documento em detrimento da colaboração mais significativa de professores, membros da universidade e de outros setores da educação, principalmente das escolas públicas. Porém, apesar de todos os conflitos gerados, a BNCC está em vigor e a análise crítica e reflexiva desse documento é de suma importância já que ela passa a determinar a construção dos currículos em escala nacional, afetando a formação tanto de estudantes quanto de professores assim como a escolha dos objetos de conhecimento e dos recursos didáticos, dentre eles os livros didáticos (objetos de estudo deste trabalho).

2.1.2 - AS TRÊS VERSÕES DA BNCC: ENTRELACES E NÓS

A Base Nacional Comum possui três versões conforme explicitado na seção anterior. As duas primeiras versões indicarão algumas bases teóricas que nortearão o processo de criação da terceira versão: foco da presente pesquisa (a parte correspondente ao Ensino Médio). Por isso, faz-se relevante um breve estudo desses fundamentos teóricos para uma compreensão mais aprofundada da BNCC (2018).

Em se tratando de **linguagem**, a abordagem das primeiras versões da BNCC está centrada em duas relações interdependentes, consoante Ângelo e Menegassi (2020, p.95): “a relação dos textos a seus contextos de produção e a relação do desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem.” Dessa maneira, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades que os possibilitem utilizar um conjunto de habilidades para interagir com os textos de variados gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana, tornando a aprendizagem contextualizada e relevante para eles. A concepção de linguagem, então, dialoga com uma compreensão interacionista.

Nas práticas de **leitura**, por exemplo, é preciso que os discentes realizem atividades que englobam primeiramente a dimensão extraverbal do texto (contexto de produção e recepção dos textos, finalidade discursiva, interlocutores envolvidos e seus papéis sociais etc.) e, posteriormente a dimensão verbal dos textos (tema, construção composicional e estilo). Para tanto, é preciso que eles atuem como coparticipantes do texto no processo de (re) construção dos sentidos em uma interação dialógica em que pese, também, a posição valorativa do sujeito. É possível, assim, contribuir com o processo de formação do leitor cidadão que, segundo Rojo (2009), equivale a: “consentir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício da compreensão, o que significa ensiná-los a mesclar-se às palavras do autor, fazendo dessas palavras as próprias palavras, para adotá-las, contestá-las, em constante revisão e réplica.”

Apesar disso, a BNCC apresenta algumas contradições no que se refere à noção de **linguagem**. A competência geral 4 (que trata especificamente da linguagem), por exemplo, traz uma visão de linguagem marcadamente instrumental, como pode ser destacado no trecho em itálico abaixo:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil 2017, p.9)

Depreende-se desse trecho, que o objetivo da utilização da linguagem seria primordialmente a compreensão de mensagens compartilhadas entre os indivíduos, não levando em consideração a interação dialógica entre sujeitos sócio-histórica e ideologicamente construídos. Já no trecho sublinhado, nota-se uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, já que se enfatiza a capacidade de exteriorização das informações. Desse modo, a competência geral vai de encontro à uma compreensão interacionista de linguagem, dita como o cerne desse documento normativo.

Outra fragilidade desse documento normativo encontra-se no trabalho com o eixo de **análise linguística/semiótica**, em que se privilegiam: a visão de língua(gem) como sistema; as atividades metalinguísticas em detrimento das reflexões sobre o contexto sócio-histórico e ideológico dos textos¹¹; além de propostas pouco claras para a análise das outras semioses e suas inter-relações, o que dificulta no processo de desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Essa limitação do documento pode ser expressa no trecho abaixo:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 79)

Ademais, a BNCC ressalta a compreensão das especificidades de cada linguagem, levando-se em conta suas inter-relações e sua dinamicidade, o que configura uma potencialidade desse documento. Outro avanço importante que a BNCC traz em relação aos estudos das linguagens é a ênfase no trabalho com os **multiletramentos**¹², tanto no

¹¹ De acordo com Souza, Fenilli, Miskiw & Franco (2019, p. 292): “Ao tratar da AL/S nessa ordem, a BNCC inverte a proposta inicial de Geraldi (1991), segundo a qual ‘[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as epilinguísticas as tenham antecedido’. Além disso, inverte a ordem metodológica para o estudo da língua proposta por Bakhtin e Volochinov (1929[2014]), que postula um estudo da língua(gem) que contemple primeiro a análise dos elementos discursivos e só depois se atenha aos elementos linguísticos.”

¹² “Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.” (Brasil 2017, p.68)

que se refere à variedade de textos e gêneros (considerando-se, inclusive de forma destacada, os textos provenientes da chamada cultura digital) quanto à diversidade cultural das práticas de linguagem. Também como ponto positivo da BNCC há a organização do currículo por **campos de atuação** cuja noção dialoga com a de esferas de atividade humana de Bakhtin. Esses campos “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2017, p.83), tornando o processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado.

Em suma, segundo Souza (2020), a primeira e segunda versões são marcadas fortemente pelos discursos mercadológicos de planejamento, eficiência, controle e objetividade. Esses discursos corroboram para uma formação do estudante voltada, principalmente, a atender às demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem, por vezes, se reduz às dimensões técnica e instrumental dos conhecimentos, o que prejudica um desenvolvimento integral do alunado. Ademais, o foco dessas versões está nos objetivos de aprendizagem e na construção de um documento que represente: “Uma política que irá diminuir as desigualdades educacionais e que, dessa forma, os critérios de qualidade poderão ser aplicados e cobrados com maior eficiência” (BRASIL, 2016, p.31). Confirma-se, com esse discurso, o caráter instrumental proposto para os processos de ensino e aprendizagem por meio do uso de palavras como “aplicados” e “eficiência”.

No que concerne à terceira versão do documento, aprovada no ano de 2018 e concebida como “currículo em ação”, esta corresponde, especialmente, às propostas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujos focos são: no saber fazer (habilidades técnicas) e nas habilidades interpessoais (relacionadas ao ambiente de trabalho principalmente). Além disso, a noção de performatividade (Souza, 2020) perpassa bastante o documento, que ainda em muito reflete as ideias e os valores do neoliberalismo, o que acaba por fragilizar o desenvolvimento de outras dimensões do humano como as socioemocionais, históricas e culturais.

Apesar de trazer avanços importantes para a formação integral do estudante – a exemplo da valorização de seu projeto de vida, corroborada pelo excerto que estabelece que a Base deve: “[...] assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.” (BRASIL, 2018, p. 463), essa política curricular ainda se volta muito ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

2.1.3 O foco nas competências e habilidades na terceira versão da BNCC (2018)

A Base Nacional Comum Curricular ou BNCC, se configura como um documento de caráter normativo que visa a estabelecer o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, no caso aqui estudado especificamente o Ensino Médio. A BNCC representa 60% da proposta curricular prescrita voltada às áreas de conhecimento, uma vez que os outros 40% correspondem aos itinerários formativos. Esse documento defende que “a Educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16). Ou seja, essa política curricular propõe que o processo de ensino e aprendizagem esteja fundamentado sob uma perspectiva de formação integral do estudante, levando-se em conta, também, o contexto em que este se insere. Ela é composta de 567 páginas, sendo apenas 10 delas voltadas para a área de Linguagens e suas Tecnologias (7 páginas só de Língua Portuguesa) do Ensino Médio.

A BNCC está intrinsecamente vinculada às avaliações de larga escala, tais quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o que explicaria o destaque que o documento apresenta ao desempenho dos estudantes e ao desenvolvimento de habilidades e competências. Além de se fundamentar nas avaliações externas, a BNCC se justificaria por três principais fatores, consoante Silva (2018): enfrentamento das desigualdades, melhoria da qualidade, correção referente ao número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, não adequadas ao mundo do trabalho. O documento representa, por tal razão, a proposta de uma formação polivalente na qual se deveria promover a iniciativa e a criatividade (ZANK, 2020), porém o que se pode observar é uma atenuação da autonomia intelectual pautada no controle das experiências dos indivíduos e escolas (SILVA, 2018), refletido na prescrição de habilidades e competências frágeis que por vezes, distanciam-se da formação humana e crítica do alunado.

Portanto, uma noção muito importante que fundamenta a organização da BNCC é a de **competência**: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do

trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8). Segundo Gerhardt (2022), na BNCC apresentam-se as competências sob a ideia de “transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula para outras e mais amplas instâncias sociais.” Essas competências se dividem em **gerais** (para as três etapas da Educação Básica) e **específicas** (correspondentes a cada área do conhecimento e a suas respectivas disciplinas).

As competências gerais são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9)

Depreende-se dessas competências, que o processo de ensino aprendizagem deve ser desenvolvido com base em algumas práticas, tais quais: aquisição e compartilhamento de informações; ensino contextualizado e significativo; foco na produção de sentidos, na comunicação, na criticidade e no protagonismo, aspectos que compactuam com a proposta de formação integral do estudante - acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades - exposta no mesmo documento.

2.1.4 A área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC

Na área de **Linguagens e suas Tecnologias**, a BNCC do Ensino Médio busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes: **Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa**. O principal objetivo da área é consolidar e ampliar as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes. Conforme as ideias de Barbosa (2020) apresentadas em algumas lives, uma das grandes novidades trazidas por esse documento curricular é o destaque para os novos letramentos, os quais englobam processos de produção mais colaborativos e compartilhados. Nessas “novas” práticas de linguagem, observa-se uma mudança no fluxo de comunicação (que passa a ser de muitos pra muitos, ao contrário da mídia analógica) o que resulta na necessidade de se promover, nas aulas, o uso ético e responsável dos meios digitais, considerando-se aspectos como: a democratização dos dizeres, verificação da confiabilidade das informações (cuidado com as *fake news*), o fenômeno da pós-verdade (opinião mais importante que o fato).

Ademais, a BNCC advoga que:

o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu

poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, P. 463).

Observa-se nesse trecho da política curricular que o processo de ensino e aprendizagem nessa área de conhecimento deve possibilitar que o aluno se torne autônomo, crítico-reflexivo, criativo e participativo. Dessa forma, corrobora-se a proposta do desenvolvimento integral do aluno.

Na área de Linguagens e Tecnologias na BNCC, o texto é visto como elemento central e os componentes curriculares devem se dedicar à análise dos efeitos de sentido (DOLZ, 2021). Além disso, esse documento curricular apresenta como eixos organizadores da progressão das aprendizagens: as práticas de linguagem (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade); temáticas; processos cognitivos; complexidade das atividades, das circunstâncias, dos objetos de conhecimento, de acordo com a análise de Barbosa (2021).

Essa área é dividida em quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. No componente **Língua Portuguesa** - sobre o qual nos deteremos prioritariamente nesta pesquisa - as propostas de competências e habilidades a serem desenvolvidas são organizadas por meio de campos de atuação social. Dentro desses campos de atuação, situam-se práticas de linguagem em diferentes mídias que permitem aos estudantes vivenciar experiências significativas que se vinculam: ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuidade dos estudos – princípios amplamente defendidos para a formação estudantil no Ensino Médio.

Outros objetivos desse componente curricular são: desenvolvimento de análise crítica sobre os textos; e participação qualificada dos alunos no mundo por meio da argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. Também se propõe o acesso dos discentes a saberes sobre o mundo digital e às práticas da cultura digital, visto que a utilização das TDICs impacta sua vida dentro e fora da escola, apresentando novos modos de ler e produzir textos, marcados pelo hibridismo, pela multissemiose, que inauguram novas práticas de letramento.

O componente curricular de **Arte** tem como principal finalidade contribuir para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. A BNCC também explana sobre Arte o que se segue:

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2018, p.474)

Valoriza-se, portanto, nesse componente curricular, o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes diante do fazer artístico, possibilitando-se a vivência de experiências que instigam a expressão da subjetividade, da criatividade e da imaginação.

Por serem corporeidade e motricidade também compreendidas como atos de linguagem, as práticas de **Educação Física** (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta) fazem com que os jovens se movimentem com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Enfatiza-se, pois, o trabalho com a linguagem corporal - na qual se inclui também a dança - podendo-se desenvolver práticas que conscientizem sobre a importância da atividade física e do autocuidado, além de exaltar práticas culturais e históricas advindas de diferentes povos.

Para o componente curricular **Língua Inglesa**, sugere-se a análise da utilização do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas. Nesse componente, também se possibilita a aproximação e a integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. Exalta-se, dessa maneira, o estudo da Língua Inglesa para a ampliação dos conhecimentos sobre outras culturas e outras formas de comunicação, a fim de contribuir para que se aumente o repertório cultural dos estudantes, além de suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Com o conhecimento sobre os componentes curriculares, é possível agora passarmos ao estudo das competências específicas para a área de Linguagens que o são:

1. 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.
2. 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.

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, 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.
5. 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.
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, 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. (BRASIL, 2018, págs. 481 e 482)

A **Competência 1** corresponde ao trabalho com diversificadas práticas de linguagem artísticas, corporais e verbais que devem instigar a participação social dos estudantes. Já a **Competência 2** se volta mais às dimensões discursivas das práticas de linguagem, as quais englobam: interpretação crítica da realidade; consideração dos processos identitários e das relações de poder envolvidos nas produções textuais; incentivo ao diálogo, à cooperação e ao respeito à pluralidade de ideias. Enquanto as competências 1 e 2 se vinculam à análise e compreensão das práticas de linguagem, a **Competência 3** diz respeito ao uso das diferentes linguagens de forma criativa, incentivando-se o protagonismo dos alunos. Voltando aos processos de análise e compreensão das práticas de linguagem, a **Competência 4** se refere ao reconhecimento da heterogeneidade da língua e ao respeito que os alunos devem às variedades linguísticas, combatendo-se formas de preconceito.

Enquanto as competências de 1 a 4 contemplam a área de Linguagens como um todo, as competências 5 e 6 se referem, de forma mais específica, a um determinado componente curricular. A **Competência 5** se vincula à Educação Física, já que propõe a análise da produção de sentido nas práticas sociais da cultura corporal. Já a **Competência 6** está ligada à Arte, pois contempla a apreciação estética das produções artísticas e

culturais. Por último, a **Competência 7** se relaciona às práticas de linguagem no universo digital, considerando-se suas formas diferenciadas de produzir sentidos. É possível dizer que as competências específicas para a área de Linguagens buscam envolver as diferentes dimensões de análise e de uso da língua, considerando-se aspectos estruturais, discursivos, culturais, históricos e sociais das práticas de linguagem.

As habilidades relativas a essas competências específicas podem ser elencadas nos quadros a seguir:

Quadro 07 – Habilidades para a competência 1 da área de Linguagens

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas 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 como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
(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.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

A habilidade **EM13LGG101** corresponde à valorização do trabalho com diversas e variadas práticas de linguagem. Na habilidade **EM13LGG102**, busca-se o desenvolvimento da análise crítica das dimensões discursivas dos textos (visões de mundo, conflitos de interesse, preconceito e ideologias representados). Ainda considerando a criticidade, a habilidade **EM13LGG103** propõe a produção de discursos em textos de diversas semioses, na qual os alunos devem adotar uma postura ética e responsável. À produção de discursos, também se vincula a habilidade **EM13LGG105** que considera as práticas de remediação como diferentes modos de intervenção social. Já a habilidade **EM13LGG104**, refere-se à contextualização dos processos de ensino e aprendizagem na área de linguagens por meio dos campos de atuação social.

Quadro 08 - Habilidades para a competência 2 da área de Linguagens

HABILIDADES
(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.
(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

A importância do trabalho com práticas de linguagem contextualizadas e a caracterização das linguagens como heterogêneas e variáveis são o foco da habilidade **EM13LGG201**. As habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203** englobam os aspectos discursivos das práticas de linguagem. A habilidade **EM13LGG202** elucida a identificação dos diferentes interesses, relações de poder e perspectivas de mundo representados nos discursos, corroborando-se com uma análise das linguagens que compreenda as intencionalidades presentes nos textos. Na habilidade **EM13LGG203**, propõe-se a observação dos diálogos e conflitos entre diversidades e dos processos de disputa por legitimidade, o que é muito importante para analisar o quanto algumas práticas de linguagem (consideradas por vezes como “marginais”) representam as lutas sociais de grupos minoritários para alcançar a legitimação de suas práticas culturais (a exemplo do rap, do grafite, do slam). Diante dessas diversidades, a habilidade **EM13LGG204** representa os processos de negociação de sentidos em que deve pesar a importância dos valores democráticos.

Quadro 09 - Habilidades para a competência 3 da área de Linguagens

HABILIDADES
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

A habilidade **EM13LGG301** tem que ver com a importância de se desenvolver atividades de produção tanto individuais quanto coletivas, diversificando-as. Com isso, ampliam-se as possibilidades de se avaliar o estudante tanto no desenvolvimento individual quanto na atuação em grupo. As habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303** envolvem a criticidade: nesta, é proposto o debate de questões polêmicas de relevância social por meio do uso de diferentes e pertinentes argumentos e opiniões; naquela sugere-se a compreensão e o posicionamento crítico dos estudantes diante dos textos. Relacionando-se ao protagonismo juvenil, a habilidade **EM13LGG304** destaca a atuação social dos discentes, baseada nos valores éticos e solidários e na expressão da criatividade.

Quadro 10 - Habilidades para a competência 4 da área de Linguagens

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

Na habilidade **EM13LGG401**, colocam-se as diferentes dimensões da língua, especialmente aquelas que correspondem ao seu caráter variável, heterogêneo e social. Ainda considerando as variações linguísticas, a habilidade **EM13LGG402** propõe a adequação da variação linguística utilizada à situação comunicativa, sem no entanto, agir de forma preconceituosa diante de outras variedades. O foco aqui seria, portanto, na visão

de língua enquanto instrumento de comunicação. Sob essa mesma visão, a habilidade **EM13LGG403** (voltada de forma mais específica ao componente Língua Inglesa) coloca o uso do inglês enquanto língua global, levando-se em conta a diversidade de usuários e de funções dessa língua, porém, não apresenta outras dimensões de estudo do inglês como as socioculturais, as discursivas e as gramaticais.

Quadro 11 - Habilidades para a competência 5 da área de Linguagens

HABILIDADES
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.
(EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida.

As habilidades referentes à competência 5, parecem voltar-se, especialmente, para o componente curricular Educação Física já que se ocupam das práticas da cultura corporal. A diferença entre elas está principalmente nas dimensões de análise dessas práticas. A habilidade **EM13LGG501** dá enfoque à dimensão funcional (seleção e utilização dos movimentos, intencionalidade). A dimensão discursiva é representada pela habilidade **EM13LGG502** que propõe a análise crítica de preconceitos, estereótipos e relações de poder. Já na habilidade **EM13LGG503**, predomina a dimensão mais subjetiva dessas práticas, representada por meio de palavras como “autoconhecimento” e “laços sociais”.

Quadro 12 – Habilidades para a competência 6 da área de Linguagens

HABILIDADES
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

As habilidades da competência 6 se voltam, principalmente, para o componente curricular de Arte. Elas valorizam a apreciação crítica, histórica e estética de diversas manifestações artísticas e culturais. Também são trabalhadas as dimensões subjetivas dos estudantes, por meio da fruição dessas manifestações, buscando-se desenvolver nestes a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Sobre a contextualização das práticas artísticas trata a habilidade **EM13LGG604** em que se reflete a preocupação com tornar os processos de ensino e aprendizagem significativos para os estudantes, de modo a relacionar os conhecimentos desenvolvidos com suas vidas.

Quadro 13 – Habilidades para a competência 7 da área de Linguagens

HABILIDADES
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

As TDICs configuram o principal foco das habilidades da competência 7¹³. A habilidade **EM13LGG701** diz respeito ao uso dessas tecnologias pelos estudantes de forma ética e responsável, com vistas, possivelmente, a incentivar o respeito e a tolerância no mundo digital. A habilidade **EM13LGG702** corresponde à análise dos aspectos subjetivos e sociais, considerando-se o impacto do uso das TDICs. Já a habilidade **EM13LGG703** representa a diversificação de atividades (individuais e coletivas) envolvendo os ambientes digitais. Por fim, a habilidade **EM13LGG704**, que dialoga com o campo de estudos e pesquisa, aborda o uso da tecnologia para fins didáticos de maneira crítica e reflexiva.

A BNCC para o Ensino Médio também propõe uma utilização das TDICs fundamentada: na apropriação técnica e crítica dos textos veiculados nas diferentes

¹³ O trabalho com a competência 7 em muito se justifica pelo fato de que “É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (por meio de e em diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam protagonistas da sociedade em que vivem.” (GARCIA, SILVA & FELÍCIO, 2012, P.133)

mídias; no diálogo sobre e o com o mundo globalizado e transcultural, considerando-se a diversidade linguística e cultural, consoante sinalizam Dantas, Voltolini e Bertoloto (2020). Os autores também afirmam que o documento curricular aponta para a coexistência e convergência das mídias, o que potencializaria novas possibilidades de construção de sentido.

Em suma, a BNCC objetiva, nas propostas para a área de Linguagens e Tecnologias, desenvolver práticas de linguagem que auxiliem os estudantes a utilizar e refletir sobre os mais variados textos sob uma perspectiva crítico-reflexiva, autônoma e criativa. No que se refere às TDICs, aponta-se, nessa política curricular, a necessidade de os alunos participarem e analisarem ativamente os textos que circulam nas mais variadas mídias, atentando, especialmente para a confiabilidade das informações e para o uso ético e responsável dos meios digitais para as interações.

2.1.5 - As competências e os campos de atuação social para Língua Portuguesa

Conforme Guedes, Bressanin e Soares (2019): “o componente curricular Língua Portuguesa tem dedicado cada vez menos espaço ao ensino da língua em uma perspectiva gramatical para dar lugar ao **estudo do texto**, especificamente, na perspectiva do **gênero textual**, visando uma **formação crítico-social** e para o **trabalho**.” As análises das práticas de linguagem, portanto, debruçam-se sobre a construção de sentidos nas interações, levando-se em consideração as relações de poder, a cidadania e o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Ao docente desse componente curricular cabe consolidar e ampliar as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como LIBRAS e escrita).

Para tanto, na BNCC, determina-se que:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva **analítica e crítica** da leitura, **escuta e produção de textos verbais e multissemióticos**, e alargar as **referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de **fruição, de construção e produção de conhecimentos**, de compreensão crítica e **intervenção na realidade e de participação social dos jovens**, nos âmbitos da **cidadania**, do **trabalho** e dos **estudos**. (BRASIL, 2018, p.498)

As palavras em destaque resumem a proposta para Língua Portuguesa, por meio da qual, busca-se formar os estudantes para analisarem variados gêneros textuais sob diferentes eixos de integração (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica, produção

de textos) de forma ativa e crítica, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo através do trabalho nos campos de atuação social.

Além disso, o documento curricular também exhibe uma preocupação com a construção de argumentos (em termos, principalmente, de validade e de força) e com a articulação entre as semioses para a produção de sentidos. Valores como respeito e ética também são enfatizados no componente curricular de Língua Portuguesa. Em se tratando da progressão de aprendizagens e habilidades – um dos eixos organizadores da disciplina, elas são definidas com base, dentre outros aspectos (BRASIL, 2018, p.500):

- na complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- no aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- no foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.);
- no incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis;
- na ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural.

Também aparecem como eixos organizadores desse componente curricular, os **campos de atuação social**, os quais são propostos com o objetivo de contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio. As proposições para esses campos feitas na BNCC (2018, os. 502 e 503) podem ser resumidas no quadro abaixo:

Quadro 14 – Campos de atuação social

CAMPO DA VIDA PESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de vida dos estudantes • Condições juvenis no Brasil e no mundo • Protagonismo
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa de direitos • Domínio básico de textos legais

	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos culturais e de intervenção social
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Checagem de veracidade de informação • Avaliação de argumentos utilizados e posicionamento em relação a eles de forma ética • Identificação e denúncia discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral • Formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição • Elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa • Seleção de informações • Análise e reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua

Esses campos de atuação social, de acordo com Barbosa (2021), objetivam auxiliar os discentes a exercer uma cidadania responsável por meio da ênfase nas experiências, nas práticas sociais; levando-se em consideração a cultura digital e as culturas juvenis. Além disso, as propostas da BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa refletem a junção de dois projetos educacionais: o neoliberal (foco no atendimento às demandas do mercado de trabalho e no consumo) e o progressista (destaque para a criticidade e para a transformação social). Isso corresponde a uma fragilidade desse documento curricular, posto que muitas proposições se apresentam de

forma contraditória, por exemplo: destaca-se o desenvolvimento da criticidade e da autonomia, em contraponto, limitam-se as práticas de linguagem ao atendimento de competências e habilidades previamente determinadas.

É importante para o presente trabalho destacar as competências e habilidades elencadas para o **campo jornalístico-midiático**, no qual se fundamenta a configuração do **projeto de mídiaeducação**, que será analisado nas duas obras didáticas selecionadas:

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(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.	2
(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.	2
(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.	1, 2
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).	7
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> 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.	2, 7
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os <i>feeds</i> 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.	7

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a 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.	2
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergaming</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> 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.	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> , entre outros.	1, 3

Como se pode depreender das habilidades e conforme explicita Rojo (2020), os eixos que organizam o campo jornalístico-midiático são: informação – participação ética e crítica nas redes sociais (atuação como “produsuários); opinião – discussão de questões de relevância social, debate de ideias; apreciação – produções culturais e artísticas diversas; persuasão – mecanismos, usos criativos de linguagem, promoção do consumo responsável. As práticas de linguagem nesse campo, dessarte, refletem a consideração pertinente das novas formas de interação características da Web 2.0 e os fenômenos a ela conectados (pós-verdade, *fake news* etc.), além de tentar desenvolver uma atitude crítica, reflexiva e criativa nos estudantes.

Após analisarmos a BNCC e os seus principais eixos organizadores (competências, habilidades e campos de atuação social) cabe agora estudarmos os impactos desse documento no processo de elaboração, avaliação e seleção dos livros didáticos que têm como base o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

2.2 PNLD (2021): A seleção dos livros didáticos

2.2.1 –PNLD: percurso histórico e aspectos legais

Para o trabalho que se desenvolve aqui é muito importante considerar dois documentos que norteiam o processo de escolha dos livros didáticos, são eles: o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 e o guia do PNLD (2021). Do ponto de vista histórico, o processo de construção do PNLD ao longo dos anos, pode ser resumido no quadro abaixo:

Quadro 15 – Histórico do PNLD

Anos importantes	Características do PNLD/PNLEM
1985 - Decreto nº 91.542, de 19/8/85	Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos.
1993/1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO
1995	Ocorre um processo de avaliação no qual uma equipe de especialistas de cada área passou a analisar as diferentes coleções didáticas existentes no mercado e a fazer observações sobre os livros inscritos para o PNLD – o 1º Guia de Livros Didáticos
2003/2004	Surge o PNLEM – o programa atende a 1,3 milhões de estudantes nas regiões Norte e Nordeste do país
2005	No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões.
2012	Foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.

O programa determina, dessa forma, o processo de avaliação, escolha, aquisição e distribuição de livros didáticos. O PNLD do Ensino Médio, conhecido como PNLEM, fundamenta-se, legalmente na portaria N.º 2.922, de 17 de outubro de 2003, cujo artigo 3º dispõe o seguinte:

A execução do Programa ficará a cargo do FNDE e SEMTEC conforme legislação aplicável.

Parágrafo único. Os Órgãos de que trata o “caput” deste artigo terão as seguintes atribuições:

I FNDE – inscrição e triagem dos livros; produção gráfica e distribuição do catálogo de orientação para a escolha dos livros e dos formulários de escolha; processamento dos dados contidos nos formulários; aquisição e distribuição dos livros; coordenação das atividades de distribuição;

II SEMTEC/MEC avaliação pedagógica dos livros; elaboração das resenhas dos livros e do catálogo de escolha dos livros aprovados na avaliação; elaboração do catálogo de orientação para a escolha dos livros; monitoramento do processo de escolha dos livros pelos professores; acompanhamento da distribuição dos livros; avaliação do uso do livro e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio.

O PNLEM teve como principal objetivo, conforme Batista (2012), induzir mudanças nas práticas de sala de aula pautadas no uso dos livros didáticos aprovados pelo programa. A versão atual do PNLD para o Ensino Médio, considerando-se a área de Linguagens – foco deste trabalho-, reflete a virada pragmática já que boa parte das coleções aprovadas tomam o gênero, explícita ou implicitamente, como unidade de referência para o trabalho didático. Ademais, as coleções apresentam os eixos de leitura e de produção textual vinculados aos processos de (re)construção de sentidos, o que representa um importante avanço para o processo de ensino e aprendizagem das linguagens visto que se ampliam as possibilidades de se desenvolver práticas ligadas à análise crítica, reflexiva e contextualizada dos textos.

2.2.2 PNLD (2021): o edital

O edital do PNLD (2021) se pauta no que é defendido pela BNCC: o ensino na área de Linguagens deve promover o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades com o intuito de incentivar a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes. Ainda em consonância com a BNCC e no que se refere aos projetos integradores (dentre eles o de mídiameducação, objeto de estudo deste trabalho), o edital determina o seguinte: “as obras de Projetos Integradores inscritos no PNLD 2021 devem contextualizar a relação de ensino e aprendizagem permitindo que os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores construídos ao longo da realização dos projetos façam sentido para o estudante. Nessa perspectiva, pode-se contemplar contextos locais e abordagens regionais.” (BRASIL, 2021, p.61). Dessa forma, o edital explicita que as obras devem contribuir para que os processos de ensino aprendizagem sejam significativos e contextualizados.

Também neste edital, defende-se que os projetos integradores desenvolvidos nas obras possibilitem uma formação cidadã dos jovens, a qual envolve escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas. Aspectos ligados à identidade pessoal e a questões sociais, culturais e ambientais contemporâneas também fazem parte das determinações do edital. Sendo assim, buscam-se obras didáticas que apresentem projetos integradores que auxiliem na formação integral dos estudantes, amplamente defendida pela BNCC – base principal para o PNLE (2021).

Levando-se em consideração o que já foi exposto sobre o PNLD (2021), importa agora destacar alguns artigos do edital que representam: seu diálogo com a BNCC e os critérios de avaliação para as obras de projetos integradores (também chamadas de objeto 1). Em relação ao diálogo com a BNCC, há o artigo 1.1.1.1 que define que: “as obras de Projetos Integradores devem possibilitar o desenvolvimento de nove competências gerais da BNCC em seis projetos por área do conhecimento.” Já no que se refere aos critérios de avaliação para as obras de projetos integradores, o edital dispõe o seguinte:

1.1.5. O livro do estudante deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:

*1.1.5.2. Tema integrador a ser trabalhado.

*1.1.5.3. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no âmbito deste tema integrador

*1.1.5.5. Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades que serão trabalhadas.

*1.1.5.7. Explicações claras e precisas sobre os produtos finais que deverão ser realizados

*1.1.5.9. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa

Observa-se no disposto que o edital do PNLD (2021) evidencia, primordialmente, o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades prescritas pela BNCC (2018) nas obras de projetos integradores para a área de Linguagens. Além disso, o documento estabelece um diálogo com as pedagogias de projeto (uso de temas transversais, exibição de produtos finais), considerando também uma abordagem que se aproxima dos multiletramentos (conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos)).

Dentre esses projetos integradores, o presente trabalho se ocupa da análise do projeto de mídiamediação, para o qual o edital do PNLD (2021) apresenta o seguinte quadro de competências:

Quadro 16 – Competências para o projeto de mídiaeducação

3	Mídiaeducação	<p>Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</p>

A partir da leitura do quadro, observa-se que as competências escolhidas para o projeto de mídiaeducação corroboram com os ideais de uma formação dos estudantes voltada para a construção de uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária. Além disso, essas competências se vinculam diretamente com as propostas do projeto de mídiaeducação na área específica de linguagens: oferecer aos jovens a oportunidade de entender como funciona a produção, circulação e apropriação de informações nas diversas mídias que existem contemporaneamente e favorecer uma análise criativa e propositiva dos gêneros midiáticos.

2.2.3 - PNLD (2021): o guia

O Guia do PNLD (2021) ratifica as propostas do edital na medida em que defende que, durante a trajetória escolar, os alunos devem ser engajados em ações transformadoras ao passo que desenvolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (desenvolvimento integral). Para alcançar tais objetivos, é necessário que o processo de ensino aprendizagem inclua práticas dinâmicas e interativas, nas quais o professor deve atuar como mediador e orientador e o aluno; como participante ativo desse processo em uma relação de cooperação. Ademais, o guia defende o ensino baseado em quatro temas integradores obrigatórios: STEAM (*Science, Technology, Engine, Ars, Math*) Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos. Esses temas devem ser trabalhados com o intuito de propiciar a criação de um produto final relevante, proveniente da reflexão construída a partir de situações de aprendizagem contextualizadas, o que constitui um diálogo do documento com a pedagogia de projetos.

Ainda no que se refere aos temas contemporâneos transversais, um dos critérios de avaliação presente no guia que mais se destaca é o seguinte: “promover, ao longo da obra, práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2021). Nesse excerto, nota-se o foco: no desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à argumentação, nas bases científicas e nos princípios éticos e cidadãos; isso tudo se vincula à formação integral do estudante, amplamente defendida pelo guia e pela BNCC, na qual se lê sobre a competência geral 7: “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias” (BRASIL, 2018).

No que concerne à abordagem teórico-metodológica das obras do objeto 1, vale frisar, para a pesquisa aqui desenvolvida, os seguintes critérios de avaliação:

- 2.1.3.1. Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem, a obra didática deve propiciar ao estudante uma efetiva apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme estabelecido pela BNCC. Nessa perspectiva, a obra deve:
 - a. Apresentar abordagem teórico-metodológica que, ao contemplar distintos modelos pedagógicos, possibilite a aquisição eficiente das competências gerais, competências específicas e habilidades por estudantes com perfis diferentes.
 - c. Garantir a devida contextualização e articulação entre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a fim de promover o desenvolvimento integral dos estudantes em toda a obra.

- e. Considerar as culturas juvenis, os diferentes interesses e as novas formas de aprendizagem dos estudantes de forma explícita.
- 2.1.4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos:
 - c. Disponibilizar os últimos avanços sobre o ensino da argumentação, da inferência e do pensamento computacional.

Valorizam-se nesses critérios: o atendimento às competências e habilidades propostas da BNCC; a formação integral dos estudantes; a diversidade de juventudes; a análise da argumentação. O guia do PNLD (2021), portanto, reforça a ideia de um empoderamento dos jovens para lidar com os desafios da sociedade contemporânea de forma ética, crítica, responsável, cidadã e sustentável.

2.2.4 – PNLD (2021) e os Temas contemporâneos transversais: as bases para o projeto de mediaeducação

As propostas de trabalho com temas transversais objetivam a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos, a fim de contribuir para a formação cidadã destes, incentivando-os a transformar a realidade em que vivem. Para tanto, é necessário que haja a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada (considerando-se o contexto e a contemporaneidade dos objetos do conhecimento). Esse termo “temas transversais” surgiu, oficialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em que os eixos de ética e cidadania eram considerados como norteadores da educação e deram origem aos temas: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual; e Trabalho e Consumo. O principal objetivo de desenvolver práticas educacionais baseadas nesses temas era a: “compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.” (BRASIL, 1997). Essas proposições referentes aos temas transversais ainda não eram de caráter obrigatório, podendo ser concebidas como recomendações.

Outro documento legal que apresenta esse trabalho com temas transversais são as Diretrizes Curriculares Nacionais ou DCNs (2013), nas quais se pode ler:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de

que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p.29).

Nesse documento, os temas já aparecem como sendo de caráter obrigatório e definidos como eixos temáticos norteadores cuja quantidade é indeterminada.

Ademais, na BNCC (2017) – a qual determina conteúdos essenciais para a Educação Básica – os temas transversais têm sua obrigatoriedade reforçada e em sua nomenclatura acrescenta-se a palavra “contemporâneos” para evidenciar seu caráter atual, já que esses temas representam aspectos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Nessa política curricular, os TCTs são divididos em seis macro áreas temáticas, englobando 15 temas contemporâneos. Essa divisão pode ser resumida no quadro abaixo:

Quadro 17 – Macro área temática x Temas contemporâneos

Macro área temática	Temas contemporâneos
Cidadania e Civismo	Vida Familiar e Social Educação para o Trânsito Educação em Direitos Humanos Direitos da Criança e do Adolescente Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia
Economia	Trabalho Educação Financeira Educação Fiscal
Meio Ambiente	Educação Ambiental Educação para o Consumo
Multiculturalismo	Diversidade Cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Saúde	Saúde Educação Alimentar e Nutricional

Atualmente, esses temas contemporâneos transversais estão fundamentados em quatro pilares (Brasil, 2019a), sendo eles: problematização da realidade e das situações

de aprendizagem; integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas; superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva. Portanto, os processos de ensino e aprendizagem baseados no trabalho com os TCTs tendem a contribuir para formar estudantes reflexivos e críticos, que atuem como cidadãos responsáveis, éticos e que adotem posturas sustentáveis -em relação ao meio ambiente - e tolerantes frente às diversidades.

CAPÍTULO 3 – ENTRE NOÇÕES TEÓRICAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADES: PERCORRENDO O CAMINHO



Fonte: Acesso em 15 de janeiro de 2023.

Na tirinha acima, Armandinho e seu amigo Camilo dialogam sobre algumas mídias (televisão, computador, telefone celular) e Camilo questiona a dependência das pessoas em relação a essas mídias, podendo-se inferir de sua fala que eles não “vivem” plenamente já que dão preferência ao uso dos aparelhos eletrônicos. Assim como esses personagens refletem criticamente sobre o uso das mídias, os estudantes do Ensino Médio também o devem fazer por meio de práticas de linguagem que os levem a desenvolver uma postura crítica ao interagirem com os textos veiculados nos meios digitais.

A fim de verificar como (e se) essa criticidade (além de outros elementos) é contemplada em dois novos livros didáticos do Ensino Médio (Objeto 1) para a área de Linguagens e suas Tecnologias, o capítulo 3 engloba a análise de dois projetos de mídiameducação de duas coleções diferentes – os quais têm em comum o trabalho com o

gênero curta-metragem. Essa análise dialoga com alguns pressupostos teóricos são eles: a pedagogia dos letramentos e dos multiletramentos; a pedagogia de projetos; e a educação midiática. Ela também tem como objetivo investigar o atendimento (ou não) às competências e habilidades da BNCC elencadas para as atividades linguísticas indicadas para o desenvolvimento dos projetos. Portanto, esse capítulo discorrerá sobre as potencialidades e fragilidades desses dois projetos considerando-se as noções teóricas e o documento normativo citados anteriormente.

3.1 -Apresentação geral do projeto “Uma imagem, mil palavras” da obra didática “Integramundo”

A obra didática “Integramundo” da editora Tulipa, aprovada no edital nº03/2019 do PNLD 2021, é composta de 208 páginas nas quais se apresentam seis projetos integradores para a área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo eles: Projeto 1 - “Vacinar é preciso: botando a boca no trombone”; Projeto 2 - "Se o mundo dança, eu danço" (tema: Protagonismo juvenil); Projeto 3 - "Literatura ao pé do ouvido" (tema: Mídiaeducação); Projeto 4 - "Caminhos de encontro pela arte: o diálogo em cartaz” (tema: Mediação de Conflitos); Projeto 5 - "Slam - Sabemos ler a mudança: uma agenda jovem para o mundo” (tema: Protagonismo Juvenil); Projeto 6 - "**Uma imagem, mil palavras: curta a literatura**" (tema: Mídiaeducação). O projeto destacado configura o objeto de análise da presente pesquisa por seu tema e pelo trabalho com o gênero curta-metragem, também desenvolvido pelo segundo projeto estudado.

No quadro a seguir, apresentam-se algumas características de cada um desses projetos:

QUADRO 18 – Características dos projetos da obra “Integramundo”

Título do Projeto	Características
Vacinar é preciso: botando a boca no trombone	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: Língua Portuguesa • Produção de peças de comunicação, como: vídeo, podcast, peça publicitária, charges, quadrinhos ou

	cartazes, para esclarecimento sobre a importância da imunização
Se o mundo dança, eu danço	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: Educação Física • Criação de um espaço de dança na escola para combater o sedentarismo
Literatura ao pé do ouvido	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: Língua Portuguesa • Criação de audiolivros literários, como meio de levar a literatura à comunidade
Caminhos de encontro pela arte: o diálogo em cartaz	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: Língua Portuguesa • Organização de uma mostra de teatro a fim de promover o diálogo
Slam - Sabemos ler a mudança: uma agenda jovem para o mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: Língua Portuguesa • Criação de um espaço cultural Slam para a divulgação artistas da comunidade
Uma imagem, mil palavras: curta a literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: Língua Portuguesa • Produção de curtas-metragens, com adaptações de obras literárias, a serem divulgados em um festival.

Fonte: Guia do PNLD (2021), página 105.

Observa-se a predominância da liderança de Língua Portuguesa nos projetos (5 ocorrências das 6), apesar de um dos projetos se vincular de forma mais aparente ao componente curricular de Arte: o projeto “Caminhos de encontro pela arte: o diálogo em cartaz” em que se propõe o trabalho com o teatro, uma das formas de manifestação artística. Inclusive, os componentes Arte e Língua Inglesa não possuem liderança nos projetos, o que torna a obra didática frágil do ponto de vista da abordagem interdisciplinar. Apesar disso, um aspecto positivo do livro é a diversidade de gêneros trabalhados: vídeo, charges, cartazes, audiolivros, peça teatral, curta-metragem, entre outros. Também importa destacar que os produtos finais possibilitam o diálogo entre escola e comunidade, abrindo espaço para manifestações artísticas e culturais preparadas por meio de um trabalho colaborativo e criativo dos estudantes.

Em se tratando dos projetos de mídiaeducação (foco da pesquisa aqui desenvolvida) “Literatura ao pé do ouvido” e “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” eles dialogam com o campo artístico-literário já que têm como objetivo principal a produção de gêneros digitais voltados à divulgação da literatura para a comunidade. Todavia, esses projetos apresentam como fragilidade o escasso trabalho com

a educação literária em que se pese a formação humanizadora dos estudantes, em consonância com Candido (1995, p.177):

[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

De acordo com o guia do PNLD (2021), na seção “Descrição da obra” (BRASIL, 2021, p.105), os projetos integradores dos livros do Objeto 1 devem abarcar: a criação de um produto final e a liderança de um dos componentes curriculares em seu desenvolvimento. No caso específico da obra “Integramundo”, há uma divisão em duas partes para o trabalho com projetos: a parte A contempla a exploração do tema a partir da leitura de textos e de material de apoio, já a parte B apresenta o detalhamento do projeto (objetivos, materiais e recursos, produto final, etapas e processo avaliativo).

Já na seção “Análise” do guia do PNLD (2021) são elencadas as proposições dessas partes A e B. Na parte A, aparecem questões desafiadoras em busca de soluções para situações presentes no mundo real e também propostas de análise crítica e reflexão sobre os textos, já na parte B, apresentam-se propostas criativas que visam a ampliar a visão crítica dos estudantes. Em ambas as partes, nota-se o incentivo ao acesso cultural pelos livros e pelos filmes. No guia também é apontado que os projetos trabalhados nessas partes englobam diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), bem como acionam conhecimentos de Arte, Matemática e Ciências.

Como aspectos positivos dos projetos da obra didática “Integramundo”, o documento expõe: “compreensão crítica dos aspectos multimodais e multissemióticos envolvidos na produção de efeitos de sentido; o desenvolvimento da argumentação com base em fatos e dados, sugerindo debates e momentos de discussão coletiva que proporcionam o exercício da defesa de pontos de vista e tomadas de decisão.” (BRASIL, 2021, p. 106). Também são valorizadas, no guia, as propostas e vivências já que estas estimulam observação, curiosidade científica, pesquisa, interpretação, análise, discussões de resultados, síntese, registro e comunicação. Porém, o guia também apresenta fragilidades do livro, a exemplo do projeto aqui analisado (“Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”), o qual é mencionado como um dos menos estruturados no que se refere à integração dos componentes do que os demais, o que poderá ser comprovado na análise didática e curricular a seguir.

3.1.1 – Manual do professor: “Integramundo”

O manual do professor da obra didática “Integramundo” dispõe sobre as partes A e B dos projetos integradores. Segundo este, a parte A corresponde a: sensibilização do estudante para o tema; justificativa do projeto ao estudante, sua importância e sua relação com problemas contemporâneos gerais, que envolvem meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia; indicação das competências gerais, específicas e habilidades. Ao longo da parte A, propõe-se, também, a reflexão sobre textos por meio de atividades individuais e coletivas com o intuito de desenvolver a competência leitora crítica, um dos grandes objetivos da BNCC.

O incentivo a atividades coletivas se mostra como um ponto positivo da obra, que, em muitos momentos, promove debates e acolhimento de diferentes ideias. No entanto, o trabalho com a competência leitora crítica se mostra frágil, visto que o foco das atividades está mais na subjetividade do interlocutor do que na discussão de valores, ideologias e outras dimensões de análise crítica.

O manual também indica que nem todos os textos são acompanhados de atividades para abrir espaço para os próprios questionamentos do estudante e para a construção de conhecimentos (informações, atitudes, procedimentos). Porém, isso limita um trabalho mais aprofundado com os textos em diferentes dimensões: textuais, discursivas, gramaticais etc. Ademais, essa seção da obra didática também apresenta os boxes e suas respectivas funções, são eles:

- Fica a dica: informações pontuais, de uso prático na proposta que está em andamento ou argumento que valida a importância de uma aprendizagem ou proposta.
- Inspiração multimídia: indicação de vídeos, sites
- Pensa comigo: questões ou sugestões de pesquisa que orientam a reflexão pessoal do estudante sobre o que se está discutindo, de modo que possa estabelecer relações mais aprofundadas sobre o que vem lendo e explorando, antes de passar para novo tópico ou caminhar para uma ação específica. Foco na reflexão individual. (Fonte: Manual do professor, página 252).

No que se refere à parte B, o manual resume as funções de cada etapa do projeto como se pode apresentar abaixo:

- O que queremos – Objetivos
- O que apresentaremos – O produto
- Quanto tempo temos – Duração do projeto
- Caixa de ferramentas – Materiais/Recursos
- Para ampliar olhares e saberes
- Como vamos fazer – Etapas de desenvolvimento do projeto (Fonte: manual do professor, páginas 255 a 258).

A parte B do manual, portanto, estabelece diálogo com a pedagogia de projetos já que contempla as etapas de desenvolvimento de projetos e também destaca a importância da construção de um produto final coletivo que configure uma intervenção na comunidade dentro e fora da escola.

Em relação, especificamente, ao projeto 6 de mídiamediaeducação “Uma imagem mil palavras, curta a literatura”, o manual do professor traz alguns complementos para auxiliar o trabalho docente nas partes A e B do projeto. Apresentaremos a seguir algumas atividades de destaque da parte A, dentre elas a “Conto ou curta?” (página 184), sobre a qual o manual sugere focalizar os seguintes aspectos:

- a) de que trata o poema? qual o seu sentido geral?
- b) que aspecto do poema é mantido no curta?
- c) na análise do curta, considerar que, no início, o ator mostra-se a si mesmo (identificando-se com aquele que sofreu uma grande perda) e, só depois, se coloca como personagem (que também sofre uma perda, mas ressignifica o conceito de morte);
- d) identificar, na carta, um trecho do poema de Quintana;
- e) reconhecer que o poema foi produzido com um único sistema semiótico: a linguagem verbal. No filme, ao contrário, articulam-se, fundamentalmente, três sistemas semióticos: linguagem verbal, as imagens gravadas e a música (trilha sonora), os três produzindo os sentidos da obra
- f) problematizar as seguintes questões: que sentidos a trilha sonora traz para a obra – o curta?; de que modo esses sentidos se articulam com o poema?; o curta se dissocia ou se associa ao conteúdo do poema. (Fonte: Manual do professor, página 295)

No manual também se sugere que os professores respeitem as diferentes opiniões sobre os gêneros e que seja observado o valor particular do conto e do curta,

principalmente no que se refere ao processo de transposição daquele para este. Como se pode observar, o manual busca incitar uma análise dos textos centrada: nos efeitos de sentido, na intertextualidade, na articulação entre as diferentes linguagens e na importância de cada uma delas e de seu conjunto para a construção dos sentidos. Apesar disso, há uma fragilidade no trabalho com as dimensões crítica e discursiva dos textos apresentados, além de também não haver um trabalho que enfoque as características específicas de cada gênero.

Outra atividade que vale salientar é a “Exibição e roda de conversa – A primeira exibição de cinema” (página 186), para a qual o manual recomenda que se enfatize: o impacto do cinema para as pessoas no passado comparado com a experiência do cinema 3D para as pessoas do presente; além do impacto da evolução de outras formas de divulgar a arte e a literatura, tais como: a fotografia, a pintura, as mídias digitais (e-books, blogs e vlogs). A atividade objetiva, dessa forma, valorizar a arte e a literatura representadas através de diferentes linguagens, o que configura uma potencialidade desse projeto.

Com esse mesmo objetivo de valorizar a arte e a literatura, há a atividade “Escolher um curta, assistir e organizá-lo” (página 190), para a qual o manual propõe:

- a) analisar a coesão e a coerência da trama;
- b) analisar a articulação entre linguagem verbal, imagens em movimento, trilha sonora e outros recursos sonoros empregados na obra e os efeitos de sentido produzidos decorrentes (Fonte: Manual do Professor, página 297)

Apesar de sugerir a análise dos elementos textuais e da articulação entre as linguagens para a construção de sentidos, o manual não amplia esse estudo para outras dimensões do texto como a crítica, a cultural, a discursiva. Além disso, não há critérios para fundamentar essa análise (exemplo: os recursos usados nas imagens, como o plano, as cores, o cenário etc.), o que a torna superficial.

Ainda na parte A, vale ressaltar a atividade “Sinopse em ação” (página 194) para a qual se preconiza:

- a) identificar a obra, direção, e fale dos atores principais;
- b) considerar a relevância das informações selecionadas para compor a apresentação da obra;
- c) oferecer referências sobre a trama, sobre os recursos utilizados na filmagem, sobre a fotografia e iluminação do filme, trilha sonora etc, avaliando-os;

d) analisar a ligação de um trecho com o outro no texto, verificando se a coerência das ideias foi mantida;

e) avaliar se o interesse do leitor poderá ser provocado com o texto (Fonte: Manual do Professor, página 297)

A atividade, dessa forma, enfatiza a análise das características específicas do gênero sinopse, o que representa uma potencialidade no que se refere ao estudo do gênero. Ademais, esse exercício, de maneira pertinente, envolve a análise do papel das diferentes linguagens e de seus efeitos de sentido para a sinopse o que representa uma das competências gerais mais enfatizadas pela BNCC para a área de Linguagens.

Já no que se refere à parte B, o manual elucida na etapa do projeto “O que apresentaremos? Filmes de curta-metragem” (página 198): o aproveitamento de ideias e consensos; adequação dos curtas à faixa etária dos estudantes; trabalho com temáticas conscientizadoras; envolvimento da comunidade para a valorização do cinema e da literatura. Esse trecho do manual, portanto, dialoga com alguns elementos da pedagogia de projetos, dentre eles: a importância do trabalho coletivo, relevância da temática e valorização da participação da comunidade no projeto. Ademais, outra etapa que merece destaque no manual é a “Como vamos fazer – Etapas de desenvolvimento do projeto” (página 200), na qual se valoriza o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e a sistematização das etapas de construção do curta (escolha dos temas; montagem, apresentação, análise, revisão e divulgação dos roteiros etc.).

Em suma, no manual do professor, salientam-se alguns aspectos positivos que representam o diálogo dos projetos integradores da obra didática “Integramundo” (como o aqui estudado “Uma imagem, mil palavras”) com a pedagogia de projetos, dentre eles: trabalho com uma temática significativa para o contexto dos estudantes; propostas diversificadas de atividades (que variam entre individuais e coletivas); sistematização dos aspectos que envolvem o projeto (objetivos, materiais/recursos, produto final etc.); construção de um produto final criativo que possibilite o envolvimento da comunidade escolar e extraescolar.

Todavia, é possível apontar algumas fragilidades do manual como, por exemplo: o pouco criterioso trabalho com os textos; o escasso desenvolvimento da competência leitora crítica; o foco quase que restrito à análise dos aspectos textuais (coesão e coerência) dos gêneros estudados, deixando-se de lado as dimensões discursivas, históricas, culturais; a pouca articulação entre os componentes curriculares da área de

Linguagens. Como se poderá ver na próxima seção, mesmo que a obra apresente elementos significativos para o trabalho com projetos integradores, ainda há muitas fragilidades que precisam ser analisadas e revistas pelos docentes antes de desenvolver esses projetos em sala de aula.

3.1.2 – Potencialidades e fragilidades do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”

O Projeto “Uma imagem, mil palavras curta a literatura” é composto de 22 páginas, sendo 16 voltadas à Parte A e apenas 6 para a Parte B. Na Parte A, há a predominância do gênero texto didático-expositivo (14 textos) e na Parte B o gênero que mais aparece é a lista (5 ocorrências). Ainda na Parte A, observa-se o foco nas exposições (catorze) e o desenvolvimento de algumas atividades (oito); ao contrário da Parte B em que predominam as propostas de atividades (nove atividades e apenas três exposições) que configuram as etapas do projeto.

No que se refere às competências gerais da BNCC, esse projeto integrador foi elaborado com o intuito de atender a três delas, respectivamente:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Já podemos indicar que o trabalho com a competência 7 é muito limitado e pouco desenvolvido no projeto “Uma imagem, mil palavras curta a literatura”, já que tanto a escolha dos textos quanto as propostas de atividade não condizem com uma perspectiva de análise crítica voltada às questões éticas, ambientais ou referentes aos direitos humanos. Apesar de muitas atividades coletivas envolverem o debate de ideias, ponto positivo da obra, nelas não se observa um cuidado com a credibilidade das informações

também previsto nesta competência. O trabalho com a argumentação é muito tímido ao longo do projeto.

A Competência 4 é uma das mais bem desenvolvidas no projeto em estudo, visto que, nos textos didático-expositivos são apresentadas práticas envolvendo diferentes linguagens e gêneros: curta, fotografia, sinopse, *stop-motion* etc. E, em muitas atividades, propõe-se a análise da articulação dessas linguagens e de suas especificidades (ainda que de forma superficial e pouco criteriosa). No desenvolvimento dessa competência, é possível notar o trabalho interdisciplinar com o componente curricular Arte e o destaque à valorização das manifestações artísticas tanto por meio do cinema quanto por meio da literatura.

Em relação à Competência 5, é possível afirmar que o projeto desenvolvido é muito frágil. Apesar de haver práticas de linguagem que envolvem gêneros digitais (a exemplo do *stop-motion*), estas não promovem uma compreensão/utilização das TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, pois o trabalho com estes gêneros se limita: a uma exposição superficial sobre eles e a atividades que não contemplam as especificidades dos gêneros ou suas dimensões discursivas, ideológicas, éticas etc. O que ainda se observa de positivo do desenvolvimento dessa competência ao longo do projeto é a promoção do protagonismo dos estudantes que são constantemente incentivados a agirem com autoria, criatividade e cooperação.

3.2 -Apresentação geral do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” da obra didática “Jovem Protagonista”

A obra didática “Jovem Protagonista” da editora SM, aprovada no edital nº03/2019 do PNLD 2021, é composta de 192 páginas nas quais se apresentam seis projetos integradores para a área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo eles: projeto 1 - “A escola é um lugar para chamar de nosso?” (tema: STEAM); projeto 2 - “O que nós, jovens, temos a ensinar?” (tema: Protagonismo juvenil); projeto 3 - “As produções jornalístico-midiáticas me representam?” (tema: Mídiaeducação); projeto 4 - “Imigrantes e refugiados no Brasil: como promover o bom convívio com a diferença?” (tema: Mediação de Conflitos); projeto 5 – **“Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”** (tema: Mídiaeducação); projeto 6 - “Picharam o muro da escola...E agora?” (tema: Mediação de Conflitos). O projeto destacado configura o objeto de análise

da presente pesquisa por seu tema e pelo trabalho com o gênero curta-metragem, também desenvolvido pelo projeto anteriormente analisado.

No quadro a seguir, apresentam-se os projetos e suas respectivas propostas de produto final:

QUADRO 19 – Projetos e produtos finais da obra “Jovem Protagonista”

Título do Projeto	Produto final
A escola é um lugar para chamar de nosso?	Intervenção no espaço escolar
O que nós, jovens, temos a ensinar?	Evento em que serão oferecidas artísticas e culturais para um público-alvo
As produções jornalístico-midiáticas me representam?	Jornal online
Imigrantes e refugiados no Brasil: como promover o bom convívio com a diferença?	Anúncios de propaganda
Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?	Curta-metragem
Picharam o muro da escola...E agora?	-

Fonte: Guia do PNLD 2021 (página 114)

Conforme o guia do PNLD (2021), na seção “Descrição da obra”, os temas dos projetos integradores desse livro didático são apresentados por meio de imagens e de uma pergunta mobilizadora. Para cada projeto integrador, há uma divisão em **percursos**, que são subdivididos em: **Apresentação** (ideia de produto, problematização da proposta, objetivos, justificativa, material necessário, competências e habilidades desenvolvidas); **Passos** (etapas de execução e avaliação do projeto); **Balanco final** (compartilhamento dos resultados e retorno à comunidade).

Na seção “Análise” do guia do PNLD (2021), ressaltam-se, nessa obra didática, o desenvolvimento da argumentação em atividades individuais e em grupo por meio da

apresentação de uma situação problema; além da valorização do trabalho com os multiletramentos - representado pelas práticas de leitura em diferentes gêneros e mídias, que também contemplam a análise de inferências. No que concerne às discussões e atividades realizadas em grupo, o guia destaca:

Outro ponto favorecido pelas etapas de negociação é o incentivo ao respeito às opiniões divergentes, estimulando o convívio com as diferenças e o bem estar coletivo, promovendo ainda o respeito às diferenças e a inclusão. A importância do trabalho em equipe com pessoas de opiniões diferentes se coloca na obra como habilidade necessária também ao mercado de trabalho, o que dialoga com documentos oficiais como a LDB, a Reforma do Ensino médio e a BNCC. (BRASIL, 2021, p.114)

Como pontos positivos da obra também é possível elencar: indicação de leituras sobre conceitos (trabalho com a metalinguagem, importante para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de teorização); valorização do método científico, que envolve a busca por informações em fontes confiáveis, no intuito de promover uma análise crítica, reflexiva e ética do que é veiculado nos meios digitais, combatendo-se, assim, a disseminação das chamadas *fake news*; práticas de registro das atividades desenvolvidas a fim de auxiliar no processo de avaliação formativa.

3.2.1 – Manual do professor: “Jovem Protagonista”

Logo no início do manual, faz-se um resumo da proposta do projeto integrador “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”, ressaltando: a proposta de criação coletiva de curtas-metragens (instrumentos de produção cultural e circulação de ideias na contemporaneidade) e o trabalho com temas socialmente relevantes por meio do diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. Também nas primeiras linhas do manual são determinados os professores e seus respectivos componentes curriculares que farão a liderança do projeto: Língua Portuguesa e Arte.

Em seguida, são apresentados os objetivos do projeto - vinculados às competências e habilidades desenvolvidas – que podem ser resumidos no quadro abaixo:

QUADRO 09 – Relação de objetivos, competências e habilidades envolvidas no projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS GERAIS		COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	HABILIDADES
Selecionar coletivamente um tema de relevância social	4 e 7		1 e 3	EM13LGG101 e EM13LGG103
Pesquisar dados e informações sobre o tema em discussão, para elaborar um curta-metragem com consistência e potencial de sensibilização	4, 5 e 7		1 e 7	EM13LGG101, EM13LGG105 e EM13LGG703
Produzir um roteiro com base na adaptação de um conto, a ser transformado em curta-metragem de ficção	4 e 5		1, 3 e 6	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG602 e EM13LGG603
Gravar e divulgar o curta-metragem para sensibilizar a comunidade sobre um assunto socialmente relevante	4, 5 e 7		1, 3, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG105, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG703
Editar os curtas-metragens, utilizando softwares ou aplicativos de edição de vídeo	4, 5 e 7		1, 3, 6 e 7	EM13LGG105, EM13LGG603 e EM13LGG703

Como se pode observar no quadro acima, o projeto tem como principais focos: o uso e a análise de diferentes linguagens (com destaque para as práticas que se desenvolvem por meio das TDICs), levando-se em consideração os efeitos de sentido e os contextos de produção e circulação dos textos; o trabalho com a argumentação de forma crítica, significativa e ética; o desenvolvimento da autonomia e da colaboração, através de discussões e atividades coletivas que incitem o respeito aos Direitos humanos e que valorizem as diferenças na construção de ideias.

Após elencar os objetivos, o manual discorre sobre a seção de “Justificativa” do projeto que destaca: o exercício da cidadania, o protagonismo dos estudantes, a autoria coletiva, a valorização da apreciação estética dos textos trabalhados e a produção de conteúdos críticos e criativos. Nessa seção do manual, também é apresentada uma imagem que representa de que maneira as competências e habilidades serão atendidas ao longo do projeto, em diálogo com os objetivos. Essa imagem é exibida abaixo:

Relação das competências e habilidades da BNCC atendidas no projeto

Competências gerais da Educação Básica	Atendimento no projeto
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	A produção de um curta-metragem ficcional com base em um conto vai exigir dos estudantes a apropriação de linguagens diversas. Ao produzir um roteiro de curta-metragem, gravá-lo e realizar a edição de som e imagem, os alunos devem se apropriar de linguagens e técnicas distintas, construindo conhecimento e ampliando o repertório.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Para criar coletivamente um curta-metragem de ficção que pretende sensibilizar a comunidade para um tema socialmente relevante, os alunos serão levados a compreender e a utilizar tecnologias digitais, respeitando os direitos humanos e agindo de forma ética e respeitosa com os colegas.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Os diversos percursos do projeto, desde a escolha do tema até a gravação e edição do curta-metragem, favorecem que os alunos realizem um intercâmbio constante de ideias de forma ética e socialmente responsável. Essas situações contribuem para a argumentação em defesa de pontos de vistas e a tomada de decisões, as quais devem sempre ser democráticas e considerar as necessidades coletivas.

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias	Atendimento no projeto
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.	Diversos momentos do projeto favorecem o desenvolvimento dessa competência: quando os alunos são orientados a ler um texto literário (conto), um roteiro de filme e assistir a curtas-metragens, reconhecendo as características de cada um desses gêneros; ou quando os estudantes são levados a se apropriar de técnicas de gravação e edição de vídeo.
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.	A autoria de um curta-metragem que parte de um roteiro adaptado de um conto exige dos alunos a mobilização de diferentes linguagens para a construção reflexiva do conhecimento. Nesse sentido, por meio da apropriação de diversas semioses, os alunos são levados a se engajar e a atuar com criatividade, empatia, responsabilidade e generosidade.
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.	A leitura e análise de contos, de um roteiro cinematográfico e de curtas-metragens de ficção favorecem o desenvolvimento da fruição, visto que os alunos serão levados a refletir sobre essas produções e a apreciá-las esteticamente.

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.	A organização coletiva para o planejamento, a elaboração e a divulgação de curtas-metragens favorece a mobilização de práticas de linguagem relacionadas ao universo digital. Esses usos contribuem para a inclusão e a adaptação escolar no mundo contemporâneo digital.
Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias	Atendimento no projeto
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	Diversas atividades do projeto permitem aos alunos refletir sobre a produção e a circulação de roteiros e curtas-metragens, pré-requisitos para a produção coletiva de seus próprios curtas-metragens.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	Os estudantes vão se debruçar sobre aspectos da produção de um audiovisual, apropriando-se da linguagem técnica de um roteiro de filme e das ferramentas digitais necessárias à produção e edição de um curta-metragem.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	Ao produzir curtas-metragens de roteiros adaptados de contos, os estudantes vão analisar e experimentar processos de remediação, com vistas a organizar exposições públicas de filmes e a participar de festivais de cinema. Isso vai promover discussões sobre temas socialmente relevantes.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	A fruição estética acontece em várias etapas do projeto, tanto durante a leitura e a reflexão sobre contos, roteiros e vídeos quanto na produção e no compartilhamento do curta-metragem produzido.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	Nos percursos finais do projeto, os estudantes são orientados a elaborar de forma ética e responsável um roteiro de vídeo, para, em seguida, produzir um curta-metragem, editando-o, avaliando-o e socializando-o com a comunidade, de modo a despertar a reflexão sobre um tema urgente.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	Durante o processo criativo de elaborar roteiros e curtas-metragens, os estudantes são orientados a empregar diferentes linguagens.

Fonte: Manual do professor da obra “Jovem Protagonista” (páginas 81 e 82)

Na seção “Articulação entre abordagem, tema, objetivos e justificativa”, o manual aborda o diálogo do trabalho desenvolvido com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que se baseia nas seguintes características: uso de questão motivadora para nortear a construção do projeto; práticas que envolvem diferentes linguagens; desenvolvimento do protagonismo; incentivo à colaboração entre os estudantes; presença de um tema integrador; promoção de um engajamento social de forma ética e responsável. Para o desenvolvimento desse projeto, na seção “Cronograma”, determina-se um prazo de, aproximadamente, 32 aulas.

Começa-se, depois da apresentação do cronograma, a serem explicitadas as etapas do projeto. Na primeira delas, a “Abertura”, propõe-se uma investigação do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero a ser produzido: o curta-metragem, analisando-se, dentre outros elementos, a relação desse gênero com a imagem de abertura. Nesse momento, também é sugerido ao docente que solicite aos estudantes a pesquisa e a seleção de curtas-metragens nacionais que auxiliem na reflexão sobre aspectos da realidade sociocultural brasileira. Esse processo de pesquisa e seleção dos curtas, possibilita o desenvolvimento de: apreciação estética; senso democrático; capacidade de argumentação; autonomia.

A seguir, o Manual do Professor trará alguns detalhes referentes aos “Percursos” e “Passos” de construção do projeto. No “Passo 1 – Tema do conto” (correspondente ao “Percurso 1 – Começando os trabalhos”), valoriza-se a expressão da percepção dos alunos acerca do texto por meio de atividades que envolvem a mobilização da capacidade

analítica e da compreensão da linguagem verbal. Nesse passo, o foco está na identificação das personagens e das ações para que, posteriormente, os estudantes possam criar suas próprias histórias e representá-las nos curtas-metragens.

Em “Elementos do conto” são apresentadas algumas características desse gênero, muito importantes para que os alunos compreendam sua estrutura, são elas: definição do conto como “unidade narrativa simples” (GOTLIB, 2004); engajamento do leitor na história (quebra do ritmo natural dos acontecimentos); a importância da voz do narrador. Ainda em relação à análise de contos, na seção “A narrativa ficcional”, o manual propõe uma seleção de textos ficcionais (contos, roteiros de filmes, peças de teatro) e não ficcionais (reportagens, relatórios de pesquisa, documentos históricos) para que os estudantes percebam as diferenças entre esses textos em termos de estrutura e de propósito comunicativo.

Depois do trabalho com o conto, o manual apresenta - no “Passo 2 – Compreender um roteiro de filme” - o gênero roteiro, e sugere, para esse momento do projeto, o acompanhamento dos docentes de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física na leitura expressiva de um trecho de roteiro de “As melhores coisas do mundo”. Ao longo dessa etapa do projeto também são indicados: a análise da estrutura do roteiro (construção da história, sinalização das falas das personagens, função das rubricas) e a comparação entre o conto e o roteiro; a criação de um glossário cinematográfico – para que os estudantes compreendam melhor a linguagem cinematográfica no intuito de utilizá-la para produzirem seus próprios roteiros.

O próximo gênero estudado é o curta-metragem na seção “Passo 3: Compreender o curta-metragem” em que se sugere a compreensão dos elementos multissemióticos de um filme, envolvendo a participação dos professores de Arte (análise das imagens e sons para a construção dos sentidos), Língua Inglesa (estudo de roteiros em inglês) e Educação Física (o papel da linguagem corporal e gestual na construção dos sentidos). O “Passo 3” é sucedido de um primeiro momento de avaliação formativa (“Passo 4: Parada estratégica”) configurado como uma dinâmica autorreflexiva, que inclui a análise de conhecimentos prévios, expectativas e avanços em relação ao projeto.

Após o “Percurso 1”, que representa, majoritariamente, a análise dos gêneros conto, roteiro e curta-metragem, apresenta-se o “Percurso 2 – É hora de pesquisar”. O “Passo 1” desse percurso compreende a definição do tema do curta-metragem de forma autônoma e democrática seguida de votação ou sorteio. Alguns temas são sugeridos, dentre eles: bullying; desigualdade social; *fake news* e aquecimento global. No “Passo 2

– Escolher o conto”, recomenda-se o envolvimento do professor de Língua Portuguesa para que este faça uma revisão das características de um conto, solicitando aos estudantes a seleção e a análise desse gênero de forma crítica e criativa. O “Percurso 3 - Pesquisar sobre o tema” elucida a importância da checagem de informações no momento da pesquisa, a qual deve ser realizada de forma crítica, ética e responsável.

3.3 – Análise do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” a nível didático: diálogos com as pedagogias de projeto

Analisando-se o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” no nível didático, observamos um enfoque nos textos didático-expositivos (09 ocorrências), especialmente na Parte A, na qual é priorizada a explicação sobre cinema – trabalho com os gêneros curta-metragem, filme e roteiro (02 ocorrências) - e sobre conto (01 ocorrência). As respectivas exposições didáticas contribuem para a compreensão e criação do produto final do projeto cuja temática é a literatura brasileira. Alguns outros gêneros também aparecem, de forma mais parca (com apenas 1 ocorrência), são eles: notícia, debate, *stop motion*, cartum, cartaz, artigo de divulgação científica, sinopse e apresentação oral. Destaca-se, na Parte B, a presença massiva da produção de enunciados do gênero lista (4 ocorrências), já que essa parte corresponde à execução propriamente do projeto e esse gênero é utilizado para os(as) alunos(as) organizarem a sinopse e o roteiro para a produção do curta-metragem, além de registrarem as etapas para as avaliações contínua e final.

Em se tratando de atividades didáticas (15 ocorrências no total – 08 na Parte A e 07 na Parte B), quatro delas contemplam a **análise dos textos**, são elas: atividade 1 - análise comparativa entre conto e curta; atividade 4 - leitura, escuta e análise comparativa (livro-filme/filme-livro); atividade 5 - escuta e análise de curtas brasileiros; atividade 6 - pesquisa, análise e apresentação de roteiros. A **produção textual** é trabalhada em oito das atividades: atividade 3 – fotos em sequência; atividade 7 - sinopse de um filme brasileiro; atividade 8 – produção de *stop-motion*; atividade 9 – roteiro para a releitura de uma obra literária em um curta-metragem; atividade 10 – gravação do curta; atividade 11 – edição do curta; atividade 12 – sinopse para a divulgação dos curtas; atividade 13 – gravação do curta; atividade 14 – edição do curta; atividade 15 – escrita da sinopse. A outra atividade envolve **debate** (atividade 2 – arte, tecnologia e vida). A organização dessas atividades e do projeto de forma geral pode ser resumida na sinopse a seguir,

baseada na tese de Bunzen (2009) e colorida de acordo com as duas partes que compõem o projeto (A - amarelo e B - azul):

Quadro 10 – Esquema organizativo da sinopse do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”

Número da página	Seções didáticas principais e regulares	Elementos constitutivos do texto didático	Cadeia de atividades	Eixos de ensino priorizados
180	Parte A: primeiras ideias sobre o projeto	Título do projeto	-	-
181	Box: Competências gerais da BNCC	-	-	-
182	-	Texto didático-expositivo: “Mídiaeducação... o que vem a ser?” Explicação sobre mídiaeducação	-	-
183	-	Notícia: Projeto de literatura exhibe filmes de curta-metragem em Guarapari (ES)	-	-
184	Atividades	Atividade 1: “Conto ou curta”	Atividade em grupos de 04 pessoas: 1.1: Leitura de “Conto Azul” 1.1.2: Discussão da adaptação do conto realizada pelo curta “Um recomeço” 1.2: Análise comparativa entre o conto e o curta	Leitura Análise linguística e semiótica Oralidade
185	Box: Inspiração multimídia	Texto didático-expositivo: “Locomotiva lumière:	-	-

		uma imagem, mil palavras”		
186	Atividades Box: Inspiração multimídia	Atividade 2: “Exibição e roda de conversa/ A primeira exibição do cinema”	Atividade com toda a turma: 2.1: Debate sobre arte, tecnologias e nossas vidas	Análise linguística/semiótica Oralidade
187	Atividades	Atividade 3: “Fotografias em sequência” Texto didático-expositivo: “Literatura e cinema”	Atividade individual: 3.1: Criação de uma sequência de fotografias	Produção textual
188	Atividades -	Atividade 4: “Filme e livro, livro e filme” Texto didático-expositivo: “A arte imita a vida ou a vida imita a arte?”	Atividade em dois grandes grupos: 4.1: Análise da relação entre filme e livro em dois grandes grupos	Leitura Análise linguística/semiótica Oralidade Produção textual
189	-	Continuação de: “A arte imita a vida ou a vida imita a arte?” Charge: “Drama ou comédia”	-	-
190	- Atividades	Texto didático-expositivo: “Curta-metragem” Atividade 5: “Escolher um curta, assistir e analisá-lo”	Atividade em pequenos grupos:	Leitura Análise linguística/semiótica Oralidade

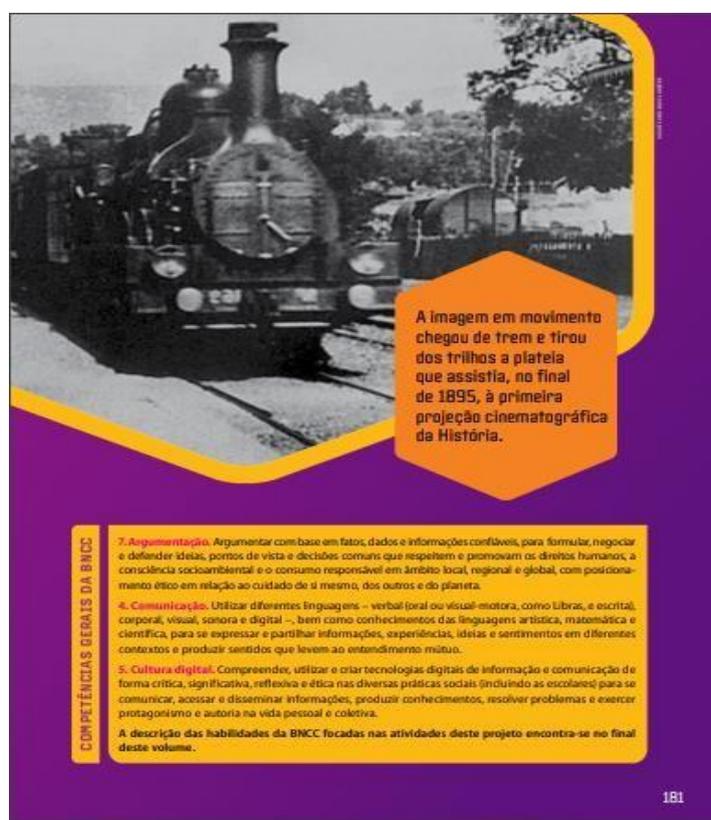
		Texto didático-expositivo: “O roteiro”	5.1: Pesquisa, análise e discussão sobre curtas-metragens brasileiros em pequenos grupos	
191	-	Artigo de divulgação científica: “Como é escrito um roteiro?”	-	-
192	Atividades Box: Inspiração multimídia	Atividade 6: “Pesquisar, analisar e apresentar roteiros” Texto didático-expositivo: “Sinopse”	Atividade em pequenos grupos: Escolha de um curta e apresentação da análise comparativa com seu respectivo roteiro	Leitura Análise linguística/semiótica Oralidade
193	-	Texto didático-expositivo: “Conheça 5 dicas infalíveis para escrever uma sinopse”	-	-
194	- Atividades	Continuação de: “Conheça 5 dicas infalíveis para escrever uma sinopse” Atividade 7: “Sinopse em ação”	Atividade em pequenos grupos: Escolha de um filme brasileiro recente e produção de uma sinopse dele e seleção da melhor sinopse em uma roda de conversa	Leitura Análise linguística/semiótica Oralidade Produção textual
195	Box: Inspiração multimídia -	Texto didático-expositivo: “ <i>Storytelling</i> ”	-	-
196	- Atividades	Texto didático-expositivo: “ <i>Stop motion</i> ”		Leitura Produção textual

		Atividade 8: “Vamos criar nosso <i>stop motion</i> ?”	Atividade individual: Montagem de roteiro e apresentação de um <i>stop motion</i>	
197	Parte B - “Pondo a mão na massa: roteiro para o projeto”	-	-	-
198	O que queremos: objetivos O que apresentaremos: filmes de curta-metragem Quanto tempo temos: duração do projeto	Listas	-	-
199	Caixa de ferramentas: materiais/recursos Para ampliar olhares e saberes (livros e sites)	Listas	-	-
200	Como vamos fazer: etapas de desenvolvimento do projeto	Atividade 9 Atividade 10 Atividade 11 Atividade 12	Atividades em pequenos grupos Etapa 1: Escolha de uma obra literária brasileira Etapa 2: elaboração do roteiro Etapa 3: definição das locações Etapa 4: distribuição dos papéis	Leitura Produção textual
201	Como vamos fazer: etapas de	Atividade 13	Atividade em pequenos grupos	Produção textual

	desenvolvimento do projeto	<p>Texto didático-expositivo</p> <p>Atividade 14</p> <p>Atividade 15</p>	<p>Etapa 5: gravação do curta</p> <p>Etapa 6: instruções para a gravação</p> <p>Atividades em pequenos grupos</p> <p>Etapa 7: edição do curta</p> <p>Etapa 8: escrita da sinopse para a divulgação do curta</p>	
202	Como vamos acompanhar o que estamos fazendo e olhar para o que construímos (avaliação contínua, avaliação final)	Atividade permanente Atividade 16	<p>Atividade em pequenos grupos</p> <p>Avaliação contínua: relatório semanal e registros por fotos/vídeos</p> <p>Avaliação final: 16.1: pessoal 16.2: grupo de trabalho 16.3: entre os grupos 16.4: do professor</p>	Produção textual
203	Competências específicas e habilidades da BNCC do Ensino Médio contempladas nas atividades	Lista	-	-
205	Competências específicas e habilidades da BNCC do Ensino Médio contempladas nas atividades	Lista	-	-

O Projeto “Uma imagem, mil palavras” inicia-se, na página 180, com uma fotografia referente à primeira exibição de cinema e com uma listagem de três competências gerais da BNCC: 7. Argumentação; 4 – Comunicação e 5 – Cultura digital. Tais escolhas didáticas e editoriais mostram desde o começo os enfoques que serão dados ao longo das etapas, entre eles: a valorização do cinema, o desenvolvimento da argumentação ética e responsável, o uso de diferentes práticas de linguagem, o trabalho com as TDICs como fontes de pesquisa que possibilitam o uso criativo e autoral das ferramentas e plataformas digitais.

Figura 4– Abertura do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”



A partir da sinopse elaborada, observamos que os principais eixos de ensino de Língua Portuguesa trabalhados nas atividades são os de **leitura e produção textual**, visto que o foco do projeto é o produto final: o curta-metragem. As práticas de leitura predominam na **Parte A** do projeto e, voltam-se a explicações, ainda que superficiais (pois a maior parte dos textos não são retirados de fontes creditáveis de informação), sobre os gêneros necessários para embasar a produção dos curtas: conto (atividade 1), roteiro (atividade 6) e sinopse (atividade 7).

Já as práticas de produção textual concentram-se na **Parte B** que discorre sobre a etapa de criação e divulgação do curta-metragem. Os outros dois eixos (**oralidade e análise linguística/semiótica**) são apresentados de maneira frágil já que poucas atividades (06 ocorrências) se dedicam a eles e, quando aparecem, não são bem estruturados: excluem-se processos de compreensão e interpretação que contemplem tema, estilo, forma composicional desses gêneros discursivos; análise crítica e reflexiva que englobem o contexto de produção/recepção e as dimensões ideológicas, históricas, culturais e sociais como, por exemplo, nas atividades 1 e 2.

A fim de aprofundar o estudo sobre as atividades exibidas, estabelecendo-se um diálogo com a pedagogia de projetos, delimitamos dois grupos de categorias de análise que surgiram a partir dos estudos de Leite (1998); Bunzen e Mendonça (2006); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Dolz e Schneuwly (2004). Esses grupos serão apresentados nas subseções 3.3.1 e 3.3.2.

3.3.1 – Diálogos com projeto didático e projeto de letramento:

O primeiro grupo de critérios para as análises dos projetos do livro didático corresponde, entre outros fatores a(o): trabalho interdisciplinar, construção identitária dos estudantes, desenvolvimento crítico e criativo dos(as) alunos(as), uso dos lugares de aprendizagem.

Grupo 1 – Projeto didático e Projeto de letramento
1. O projeto é desenvolvido por meio de um trabalho interdisciplinar?
2. O projeto auxilia no desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos estudantes?
3. O projeto contempla a divulgação dos trabalhos dentro e fora da escola?
4. O projeto envolve o aluno enquanto sujeito sócio-histórico?
5. Há a análise de um problema social na perspectiva da compreensão e da busca por alternativas de solução?

6. O projeto favorece a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante?

7. Ao longo do projeto, propõe-se a desterritorialização dos lugares de aprendizagem?

No que se refere ao **trabalho interdisciplinar**, o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” não o representa: tanto nas atividades quanto nos textos didático-expositivos não é possível observar o diálogo nem com componentes da área de Linguagens (Artes, Língua Estrangeira e Educação Física) nem com os das demais áreas. Apesar de trabalhar a linguagem do cinema, por exemplo, não se considera: sua dimensão estética e cultural que poderia ser analisada em diálogo com o docente de Arte; o desenvolvimento de práticas voltadas à corporeidade com a qual poderia contribuir o(a) professor (a) de Educação Física; uma visão fundamentada no plurilinguismo em que o(a) docente de Língua Estrangeira poderia explorar o cinema internacional.

Ademais, o projeto também se mostra frágil no que concerne ao **desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos estudantes**. Grande parte das atividades propostas não contempla uma análise crítica e reflexiva das práticas de linguagem. O estudo dos textos se limita a uma perspectiva estrutural e o foco em uma pedagogia subjetiva, portanto, excluem-se as dimensões discursiva, social, histórica, cultural e até mesmo linguística dos textos, os quais são trabalhados com o restrito objetivo de preparar o aluno para produzir um curta-metragem, como se pode observar na atividade a seguir:

Figura 5 – Atividade 1: análise comparativa entre conto e curta

ATIVIDADES

1. CONTO OU CURTA

HABILIDADES
EM13LG6102; EM13LG6201; EM13LG6601; EM13LG6602;
EM13LG6604; EM13LP13; EM13LP14.

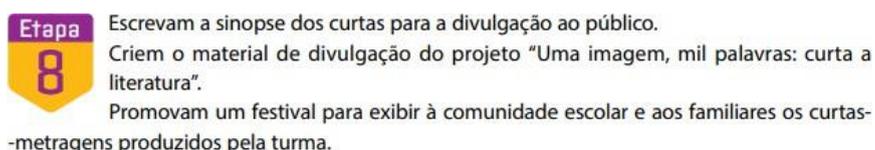
1. Reúnam-se em grupos de até quatro estudantes para esta atividade de comparação entre um conto literário e o curta-metragem que nele se inspirou.
 - a) Leiam, a seguir, “Conto azul”, de Mario Quintana.
 - b) Depois de terem lido “Conto azul”, discutam a adaptação realizada pelo curta *Um recomeço*, citado na seção “Inspiração Multimídia”, página 7.
2. O que acharam da adaptação? Teriam feito algo diferente? Se sim, o quê? Preferem o conto ou o curta? Ou será que eles se dão muito bem juntos mesmo sendo um tanto diferentes? Troquem ideias entre os colegas de grupo. *Ver orientações no Manual do Professor.*

LEIA E ESCREVA O LIVRO

As perguntas feitas no livro sobre os gêneros conto e curta se referem, de forma limitada, à opinião subjetiva dos estudantes (“O que acharam da adaptação?”, “Preferem o conto ou o curta?”). Porém, o Manual do Professor sugere uma ampliação da análise dos textos por meio do trabalho com: o tema do conto; a intertextualidade entre um poema de Quintana e o curta; a construção de sentidos possibilitada pelo uso de diferentes linguagens no curta (linguagem verbal, imagens gravadas e trilha sonora). Apesar disso, a atividade pouco contribui para uma compreensão ativa e responsiva dos textos já que não possui critérios de análise e não amplia a discussão sobre o conto.

O trabalho com os gêneros, dessa forma, volta-se, primordialmente, à criação do produto final: o curta-metragem. A **divulgação** desse curta é feita por meio de sinopses a serem distribuídas **dentro e fora da escola**. Os curtas devem compor, então, um festival aberto ao público. Nesse sentido, o projeto apresenta um grande potencial na busca por um processo de ensino e aprendizagem significativo que ultrapasse as “fronteiras” da sala de aula, proporcionando acesso ao cinema por meio da fruição estética. No entanto, ainda se mostram frágeis as orientações para a realização do festival, as quais não são criteriosas ou detalhadas. É importante apontar, por exemplo, que os materiais de divulgação e o processo de criação do festival não são objetos de ensino, o que dificulta a compreensão dos estudantes dessa etapa do projeto e, conseqüentemente, as produções deles.

Figura 6 – Atividade15: Etapa de divulgação dos curtas



Em se tratando da visão do **aluno como sujeito sócio-histórico** (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014), o projeto se demonstra bastante frágil. O tema trabalhado (literatura brasileira), por exemplo, já é previamente determinado no projeto do material didático. Ou seja, não há discussão com os estudantes sobre alguma problemática que envolva seus interesses e suas necessidades. Essa temática, inclusive, distancia-se de **questões sociais e da busca pela solução de problemas** que atingem não só a comunidade como a sociedade de forma geral. Apesar de algumas questões contemplarem o estudante de forma mais subjetiva, as suas dimensões histórica e social não são consideradas ao longo das atividades, já que estas se voltam, quase que exclusivamente,

à compreensão e produção de alguns gêneros que auxiliarão no processo de criação dos curtas.

Ainda em relação aos estudantes, pouco se trabalha sua **construção identitária enquanto leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante**. As propostas de leitura, por exemplo, não investigam as dimensões discursivas dos textos, excluindo-se a análise das ideologias, valores, crenças envolvidas nas práticas de linguagem, o que dificulta a formação cidadã e ética dos alunos. As práticas de escrita se limitam a gêneros mais expositivos como as listas, excluindo-se a significação dessa produção textual que contempla as indagações: o que dizer, como dizer e para quem dizer.

Ademais, no tocante à **desterritorialização dos lugares de aprendizagem**, o projeto favorece a exploração de ambientes fora da escola para a gravação dos curtas-metragens, sugerindo, inclusive, critérios de escolha das locações mais adequadas para as filmagens, o que contribui para um processo de ensino e aprendizagem contextualizado. Porém, pouco são utilizados outros espaços da escola ao longo das atividades da Parte A, o que representa um ponto tênue do desenvolvimento do projeto. A imagem a seguir representa essa desterritorialização na Parte B do projeto, uma vez que se sugere a gravação do curta em outros territórios (casas de cultura, comércio, própria residência).

Figura 7 – Atividade 11: escolha das locações para a filmagem do curta

 **Etapa 3** Definam as locações descritas no roteiro. Se necessário, peça a comerciantes locais e em casas de cultura para usar os estabelecimentos para filmar os curtas. Se for preciso gravar em uma casa ou em um apartamento, vocês podem usar a própria residência.

Os espaços da escola também podem servir de locação. Lembrem-se sempre de solicitar autorização para filmar em determinados locais, mesmo que sejam públicos, como dentro de metrô.

3.3.2 – Diálogos com projeto de letramento e sequência didática:

No segundo grupo de critérios de análise são contemplados: trabalho com a temática do projeto, formas como a aprendizagem é desenvolvida, estudo da língua(gem) à luz dos eixos de ensino de Língua Portuguesa.

Grupo 2 – Projeto de letramento e Sequência didática
8. O projeto desenvolve uma aprendizagem contextualizada, dinâmica e significativa?
9. O foco do projeto está na temática proposta?
10. O projeto se fundamenta na integração dos eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica)?
11. O projeto engloba práticas de linguagem relacionadas a novas práticas de letramento?
12. O projeto insere os estudantes em um sistema de redes de comunicação (cooperação de outras instituições sociais; saberes de diferentes agentes sociais; informações processadas em sistemas multissemióticos)?
13. O projeto tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação?
14. O projeto está centrado na aprendizagem das línguas e das linguagens?

Em se tratando de **aprendizagem**, o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” apresenta alguns pontos positivos. As atividades, por exemplo, são diversificadas tanto no sentido das práticas de linguagem – por meio das quais os estudantes analisam e produzem diferentes textos de gêneros específicos – quanto no que se refere às formas de organização (trabalhos desenvolvidos de forma individual, em pequenos grupos ou com toda a turma). Isso traz **dinamicidade** aos processos. As atividades a seguir representam essa aprendizagem dinâmica.

Figura 8 – Atividade 8 (individual) em “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”



ATIVIDADES

8. VAMOS CRIAR NOSSO STOP MOTION?

HABILIDADES
EM13LGG103; EM13LGG104; EM13LGG301;
EM13LGG602; EM13LP02; EM13LP45.

- Cada estudante, individualmente, vai montar um roteiro para seu *stop motion*: escolher a história, fazer o roteiro, montar o cenário. Depois, vem a apresentação da sua criação para a turma. Há um interessante tutorial em: <https://pt.wikihow.com/Criar-uma-Anima%C3%A7%C3%A3o-em-Stop-Motion> (acesso em: 12 jan. 2020). Dicas não faltam para tirar suas ideias do papel e colocá-las em movimento!

Ver orientações no **Manual do Professor**.

A atividade 8 tem como ponto positivo o fato de envolver algumas etapas de produção de um *stop motion*: seleção da história, criação do roteiro e montagem de cenário. Todavia, nem a atividade nem o Manual do Professor orientam essa criação no que se refere, por exemplo, à temática escolhida, à forma composicional do gênero roteiro, ao objetivo dessa produção textual. Isso torna a atividade superficial pois aqui o livro não contempla o gênero *stop motion* como objeto de ensino, colocando o tutorial como único meio de orientação. Esse tutorial traz apenas informações técnicas quanto aos recursos e materiais que serão utilizados e aos locais para as fotos, o que é problemático pois: os alunos podem não dispor dos recursos solicitados e as informações não são suficientes para aqueles que são leigos no uso desses recursos. Com isso, o trabalho com os efeitos de sentido da prática de linguagem com o *stop motion* se torna quase nulo.

Figura 9 – Atividade 5 (em pequenos grupos) em “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”

ATIVIDADES

5. ESCOLHER UM CURTA, ASSISTIR E ANALISÁ-LO

HABILIDADES
EM13LGG101; EM13LGG102;
EM13LGG103; EM13LGG202;
EM13LGG302; EM13LGG601;
EM13LGG602; EM13LP13;
EM13LP14.

- Em grupos, a classe vai pesquisar curtas-metragens brasileiros, assistir e analisá-los. Depois, todos compartilham o que foi pesquisado.

Ver orientações no **Manual do Professor**.

A atividade 5 contempla a pesquisa e o estudo dos textos de curtas-metragens, produto final do projeto, mostrando-se pertinente para os estudantes construírem seus conhecimentos sobre o gênero e compreendê-lo em suas especificidades. No entanto, apesar de o Manual do Professor propor a análise da coerência da trama e dos efeitos de sentido causados pelas diferentes linguagens nos curtas, essa análise é pouco criteriosa, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 10 – Manual do professor: orientações para a atividade 5 de “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”

5. Escolher um curta, assistir e organizá-lo, p. 190

Seria interessante usar uma aula para a formação dos grupos, a pesquisa e a escolha do curta; e outras duas para explanação dos grupos sobre o que perceberam nos filmes. Se houver a possibilidade, seria interessante reproduzir os curtas na aula e, depois, cada grupo faz suas considerações sobre o filme. Atenção para que a classificação etária da obra seja condizente com a faixa etária da turma.

Sugestões:

- a) analisar a coesão e a coerência da trama;
- b) analisar a articulação entre linguagem verbal, imagens em movimento, trilha sonora e outros recursos sonoros empregados na obra e os efeitos de sentido produzidos decorrentes.

É possível observar que as instruções do manual são muito vagas porque não aprofundam os critérios de análise. Surgem, dessa forma, alguns questionamentos como: Quando se fala em analisar a coesão e a coerência da trama, essa análise se refere ao nível lexical, sintático, semântico e/ou temático? Que noções serão utilizadas para embasar a análise da articulação entre as linguagens verbal e não verbal no texto?. Portanto, essa atividade pouco contribui para que os estudantes reflitam sobre as práticas de linguagem de forma sistemática e crítica.

Figura 10 – Atividade 2 (toda a turma): discussão oral sobre a primeira exibição do cinema

ATIVIDADES



NÃO
ESCREVA
NO LIVRO

2.

EXIBIÇÃO E RODA DE CONVERSA | A PRIMEIRA EXIBIÇÃO DO CINEMA

HABILIDADES
 EM13LGG101;
 EM13LGG103;
 EM13LGG105;
 EM13LGG702;
 EM13LP13;
 EM13LP14.

1. Vamos voltar no tempo e tentar entender como a primeira projeção dos irmãos Lumière causou tanta reação do público? Que tal fazer um exercício de empatia pensando nas pessoas daquele tempo, que nunca viram um filme e, de repente, se deparam com um trem se movimentando na tela e vindo em sua direção? Em seguida, façam um debate com a sala, envolvendo arte, tecnologia e nossas vidas. Algumas questões para inspirar o debate: Como essa invenção impactou na forma de fazer arte? O que o cinema significa para mim? Que filme foi inesquecível em minha vida e por quê? É diferente a sensação entre ver um filme pela TV e no cinema?
 Ver orientações no **Manual do Professor**.

A atividade 2 se destaca por promover a discussão oral entre toda a sala sobre o impacto do cinema tanto para a arte quanto para a vida das pessoas, levando-se em consideração tanto a dimensão social quanto a dimensão subjetiva da linguagem cinematográfica.

Também é preciso destacar que o projeto contribui para a construção de uma **aprendizagem significativa** porque os alunos elaboram os curtas-metragens para divulgá-los e apresentá-los para a comunidade escolar, conhecendo todos os objetivos, etapas e materiais/recursos necessários para a criação desse produto final. No entanto, a **contextualização** se mostra um ponto delicado do projeto, já que: as práticas de linguagem apresentadas não investigam os contextos de produção/ circulação dos gêneros estudados; a temática do projeto (literatura brasileira) não está ligada diretamente a uma problemática da comunidade escolar ou da sociedade em que os estudantes se inserem e atuam.

Outro ponto de destaque do projeto é o **foco na temática proposta**. Ao longo das Partes A e B, a relação entre o cinema e a literatura é a todo momento enfatizada tanto por meio das atividades propostas quanto por meio das práticas de leitura. Mesmo assim, ainda falta um trabalho mais aprofundado sobre as especificidades dessas linguagens e, no que se refere à literatura, mostrou-se tênue o estudo dos textos literários fundamentado na fruição estética e nas contribuições desses textos para a formação humana, sensível e cidadã dos estudantes.

Um exemplo disso é a atividade 4 em que a análise comparativa – sem critérios ou orientações - entre o filme e o livro se reduz à opinião subjetiva dos estudantes sobre os textos que serão escolhidos. Não há, por exemplo, critérios ou sugestões de escolha para o livro, o que limita um trabalho significativo e contextualizado com o gênero. No último momento da atividade, o estudo do diálogo entre os textos não contempla os aspectos linguísticos e discursivos, reduzindo a análise das práticas de linguagem às impressões pessoais dos grupos. Ademais, o Manual do Professor sugere um período de duas a três semanas para a leitura da obra, tempo esse que pode ser insuficiente a depender da extensão da obra escolhida, da rotina de leitura dos estudantes, das dificuldades de compreensão/interpretações dos textos.

ATIVIDADES

**4. FILME E LIVRO,
LIVRO E FILME**

HABILIDADES
EM13LGG102; EM13LGG201; EM13LGG601;
EM13LGG602; EM13LGG604; EM13LP13; EM13LP14.

- Dividida em dois grupos, a turma vai fazer a comparação das linguagens literária e cinematográfica escolhendo um livro que tenha inspirado uma produção do cinema. Um grupo vai ler um livro e, depois, ver o filme baseado nele. O outro fará o contrário: verá o filme primeiro e, depois, lerá o livro. Em uma aula, o grupo que leu primeiro e assistiu depois contará o que sentiu. Na outra aula, o outro grupo falará sobre sua impressão.

Ver orientações no **Manual do Professor**.

**NÃO
ESCREVA
NO LIVRO**

Em se tratando da **integração dos eixos de ensino de Língua Portuguesa** - leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica - propostos inicialmente por Geraldi (1984), esse é um dos elementos mais frágeis do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”. Há uma desigualdade no trabalho com os eixos, visto que apenas dois deles (leitura e produção textual) predominam nas seções tanto de atividades quanto de textos didático-expositivos. Os demais eixos (oralidade e análise linguística/semiótica) quase não são contemplados.

Além disso, a análise desses eixos se dá de forma pouco criteriosa e aprofundada. Os textos didático-expositivos que surgem como proposta de leitura, por exemplo, são superficiais e não possuem uma base teórica definida, fragilizando a construção de uma metalinguagem para que os alunos possam compreender e interpretar os gêneros de forma mais crítica e reflexiva. O eixo de análise linguística/semiótica é o mais fragilizado em todo o projeto, já que as práticas de linguagem não incluem: a investigação das especificidades das linguagens do ponto de vista semiótico (imagens, sons, gestos, movimentos etc.), o estudo da língua(gem) sob uma perspectiva epilinguística e metalinguística (Geraldi, 1984).

Enfim, o trabalho com os eixos se limita à dimensão funcional dos gêneros (as práticas de linguagem se voltam apenas à criação do curta-metragem), excluindo-se outras dimensões do estudo da língua(gem): discursiva, histórica, cultural, social, gramatical etc. Para exemplificar esse trabalho, podemos expor a seguinte atividade:

Figura 12 – Atividade 5: análise de um curta-metragem

ATIVIDADES

5. ESCOLHER UM CURTA, ASSISTIR E ANALISÁ-LO

HABILIDADES
EM13LGG101; EM13LGG102;
EM13LGG103; EM13LGG202;
EM13LGG302; EM13LGG601;
EM13LGG602; EM13LP13;
EM13LP14.

- Em grupos, a classe vai pesquisar curtas-metragens brasileiros, assistir e analisá-los. Depois, todos compartilham o que foi pesquisado.

Ver orientações no **Manual do Professor**.

É possível observar que a atividade 5 não apresenta critérios definidos de análise para o gênero curta-metragem, limitando-se esse momento a uma visão subjetiva dos textos, quando se poderia desenvolver um estudo mais aprofundado que integrasse: o estudo do eixo da oralidade no que se refere às construções de sentido a partir das falas dos curtas; a investigação do contexto de produção e circulação desse gênero levando-se em consideração as ideologias, valores e crenças que ele representa.

Ao se considerar as práticas de linguagem desenvolvidas no projeto, estas dialogam com **novas práticas de letramento** especialmente porque o gênero que representa o cerne e o produto final do projeto – o curta-metragem – é construído e veiculado por meio da web 2.0. Apesar disso, não há o estudo de outros gêneros e textos que circulam no meio digital, há apenas a indicação de sites (nos boxes de “Inspiração multimídia”) e de um tutorial. Dessa forma são pouco analisadas as características próprias dos textos que circulam no meio virtual: o fenômeno do hipertexto; o uso híbrido das linguagens; a possibilidade de os estudantes atuarem como “lautores” etc.

Pensando-se agora na **inserção dos estudantes em um sistema de redes de comunicação**, ela é muito tênue ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Não se propõe, por exemplo, o diálogo com outras instituições sociais como as bibliotecas e cinemas públicos (já que o foco do projeto é a relação entre cinema e literatura). Os saberes contemplados não se originam de diferentes agentes sociais, mas provém do estudo de gêneros cujos autores não são citados, o que suprime a possibilidade de os alunos investigarem de forma mais aprofundada os valores, ideologias, crenças e pontos de vista presentes nos textos, contribuindo-se assim para a sua formação crítica, ética e cidadã. Ademais, os estudantes não são muito incentivados a buscarem informações processadas em sistemas multissemióticos, ficando limitados à leitura de textos escritos predominantemente.

Em relação ao **ensino de gêneros**, o projeto revela uma potencialidade já que busca levar os estudantes a um **melhor domínio da produção** de um curta-metragem para ser apresentado em uma **situação de comunicação** – o festival. Todos os textos didático-expositivos e as atividades propostas são voltados à criação desse gênero, considerando-se sua estrutura e a temática escolhida – literatura brasileira. Porém, os processos de ensino e aprendizagem dos gêneros não ultrapassam essa perspectiva estrutural, o que faz com que o projeto não esteja centrado na aprendizagem das língua(gens). O foco está apenas no uso das língua(gens) e não na reflexão sobre as práticas no que tange, por exemplo, às dimensões das construções de sentido; ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes, à análise sociocultural, histórica e ideológica dos textos.

Em suma, o projeto **“Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”** apesar de demonstrar potencialidades como: a proposição de atividades dinâmicas e significativas; o desenvolvimento de um trabalho com as novas práticas de letramento; e a criação e divulgação de um produto final para a comunidade. Todavia, ele ainda é muito deficitário naquilo que deveria ser central na área de Linguagens e suas Tecnologias: o foco na aprendizagem das práticas de linguagem em suas múltiplas dimensões e a integração tanto entre os eixos de ensino de Língua Portuguesa (componente curricular que detém a liderança do projeto) quanto entre os componentes da área.

3.4 - Análise do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem” a nível didático: diálogos com as pedagogias de projeto

No projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” a nível didático, predomina o gênero texto didático-expositivo (14 ocorrências) seguido da fotografia (10 ocorrências) em que se trabalha, majoritariamente, a leitura em que se analisam também: conto (02 ocorrências), roteiro (01 ocorrência), artigo de opinião (01 ocorrência), reportagem (01 ocorrência). Utilizam-se os gêneros tabela (05 ocorrências) e quadros (03 ocorrências) para organizar as criações do roteiro e do curta-metragem, além de colaborar para o processo de avaliação. Os gêneros discussão oral (06 ocorrências) e entrevista (02 ocorrências) fazem parte do processo de debate e de criação do curta-metragem no que se refere aos efeitos de sentido.

No que se refere às atividades (25 ocorrências), os eixos de ensino que predominam nas práticas são: **análise linguística/semiótica** e **produção textual** (17

ocorrências). Esses eixos são trabalhados de forma conjunta com o intuito de fundamentar a criação dos gêneros que darão suporte à criação e à divulgação do produto final do projeto: o curta-metragem. É interessante destacar que, para o trabalho com produção textual, utiliza-se, na maioria das vezes o gênero tabela (05 ocorrências) para a organização das ideias e para o processo de avaliação. As práticas com o eixo de **oralidade** (12 ocorrências) são representadas, majoritariamente, pelo gênero discussão oral (06 ocorrências) que compõe as atividades em grupo com o intuito de fomentar debates sobre a construção dos gêneros: conto, roteiro e curta-metragem. Já o eixo de **leitura** (13 ocorrências) é exprimido, principalmente, pelas práticas de pesquisa (03 ocorrências) e pelo gênero conto (02 ocorrências) que respaldam a criação do curta-metragem.

O projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” é dividido em: **Apresentação**; **Percurso 1** – Começando os trabalhos (amarelo); **Percurso 2** – É hora de pesquisar (azul); **Percurso 3** – Planejando intervenções (rosa); **Percurso 4** – Mãos à obra (verde); **Percurso 5** – Compartilhamento (laranja); **Avaliação**. A seção de **Apresentação** consiste em: uma discussão oral que introduz a temática e o gênero que serão trabalhados no projeto e uma sequência de textos didático-expositivos que delimitam a justificativa e os objetivos do projeto assim como os materiais necessários para desenvolvê-lo e as competências e habilidades da BNCC nele contempladas.

Em se tratando dos percursos, o **Percurso 1** trata da análise de três gêneros: conto, roteiro de filme e curta-metragem, com foco no estudo dos textos representativos desses gêneros tendo em vista o tema e a forma composicional destes. O **Percurso 2** engloba práticas de pesquisa – para a seleção e o aprofundamento da temática escolhida - e a realização de entrevistas para contribuir com a produção dos curtas. O gênero roteiro é retomado no **Percurso 3**, com destaque para a construção de: *storyline*, argumento e definição dos personagens. No **Percurso 4**, começa-se a gravação dos curtas-metragens e todo o processo de análise para a edição. O **Percurso 5** dá orientações para a divulgação dos curtas na comunidade escolar e em festivais online. As etapas do projeto finalizam com a **Avaliação** formativa para o professor e para os estudantes tanto individualmente quanto no trabalho em grupo.

Essa divisão é exibida de forma mais detalhada na sinopse a seguir:

Quadro 12 – Esquema organizativo da sinopse do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

Número da página	Seções didáticas principais e regulares	Elementos constitutivos do texto didático	Cadeia de atividades	Eixos de ensino priorizados
132	<p>Etapas do Projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação - Percurso 1: Começando os trabalhos - Percurso 2: É hora de pesquisar 	Título do projeto	Discussão oral	-
133	<p>Etapas do Projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percurso 3: Planejando intervenções - Percurso 4: Mãos à obra - Percurso 5: Compartilhamento - Avaliação: Balanço final 	-	-	-
134	Apresentação	<p>Texto didático-expositivo: Explicação sobre o projeto “Curtas-metragens de ficção”</p> <p>Lista de objetivos</p> <p>Texto didático-expositivo: Justificativa</p>	-	-
135	Apresentação	<p>Textos didático-expositivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justificativa - Materiais necessários - Competências e habilidades desenvolvidas 	-	-

136	Apresentação	Quadros: - Competências gerais da Educação Básica - Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias - Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias	-	-
137	Percurso 1: - Passo 1: Compreender o conto	Atividade 1	1.1 : Atividade com toda a turma: Discussão oral sobre conflitos na escola 1.2 : Atividade em pequenos grupos: Proposta de solução para algum conflito na escola apontado na questão anterior	Oralidade
138	Percurso 1: - Passo 1: Compreender o conto	Conto: “Bilhete com foguetão”	-	-
139	Percurso 1: - Passo 1: Compreender o conto	Conto: “Bilhete com foguetão”	-	-
140	Percurso 1: - Passo 1: Compreender o conto * O tema do conto	Textos didático-expositivos: “Tema do conto” Atividade 1 (continuação)	Atividades em pequenos grupos 1.3 - Análise do conflito da narrativa 1.4 - Tema central do texto	Leitura Análise linguística/semiótica a Oralidade

	Box EXPLORE: “Conflitos na escola”	Indicação de artigos de opinião	1.5 – Discussão oral sobre as atitudes das personagens Marisa e da delegada 1.6 - Assuntos que geram discussão na comunidade escolar	
141	Percurso 1: - Passo 1: Compreender o conto * Elementos do conto	Texto didático-expositivo: - Narrador - Personagem - Enredo - Espaço - Tempo	-	-
142	Percurso 1: - Passo 1: Compreender o conto * Narrativa ficcional	Texto didático-expositivo: Narrativa ficcional Atividade 1 (continuação)	Atividades em pequenos grupos 1.7 – Protagonista do conto 1.8 – Antagonista(s) do conto 1.9 – Antagonismo no conto 1.10 – Ações dos rapazes da turma 1.11 – Espaço da narrativa 1.12 – Tempo da narrativa 1.13 – Foco narrativo 1.14 – Destaque da beleza dos olhos da mãe	Leitura Análise linguística/semiótica a Oralidade

	Box EXPLORE: “Como analisar narrativas”	Indicação do livro “Como analisar narrativas” de Cândida Vilares Gancho	1.15 – Título do conto 1.16 - Atividade individual: Pesquisa, leitura e análise de um conto	
143	Percurso 1: - Passo 2: Compreender um roteiro de filme Box SAIBA MAIS: “O que é um roteiro”	Atividade 2 Texto didático-expositivo: O que é um roteiro	2.1 - Atividade individual: público-alvo de um roteiro de filme 2.2 - Atividade com toda a turma: discussão oral sobre a importância do roteiro	Oralidade Leitura
144	Percurso 1: - Passo 2: Compreender um roteiro de filme	Fragmento do roteiro de “As melhores coisas do mundo”	-	-
145	Percurso 1: - Passo 2: Compreender um roteiro de filme *O tempo e o espaço no roteiro	Texto didático-expositivo: O tempo e o espaço no roteiro Atividade 2 (continuação)	2.3: Atividade em duplas: discussão sobre espaço e tempo no roteiro por meio de duas imagens	Leitura Produção textual

	Box SAIBA MAIS: “A linguagem do roteiro”	Apresentação de algumas expressões da linguagem do roteiro		
146	Percurso 1: - Passo 2: Compreender um roteiro de filme *A organização do roteiro	Texto didático-expositivo: A organização do roteiro Atividade 2 (continuação)	2.4 - Atividade em grupos de 4 pessoas: pesquisa e análise de um roteiro de filme	Leitura Análise linguística/semiótica a Oralidade Produção textual
147	Percurso 1: - Passo 3: Compreender o curta-metragem	Atividade 3	3.1 - Atividade individual: - Leitura de um trecho de dissertação de Lívia Perez - Vídeo: “Curta-metragem é um formato que permite urgência” - Análise do trecho de dissertação e do vídeo	Leitura Oralidade
148	Percurso 1: - Passo 3: Compreender o curta-metragem	Atividade 3 (continuação)	3.2 - Atividade individual: - Vídeo: animação “The present” - Análise do vídeo 3.3 - Atividade individual: - Curta-metragem: “Alternative Math”	Leitura Análise linguística/semiótica a Oralidade
149	Percurso 1: - Passo 3: Compreender o curta-metragem Percurso 1: - Passo 4: Parada estratégica	Atividade 4	4.1 Atividade individual - Análise sobre o desenvolvimento dos conceitos de conto, roteiro e curta-metragem e do projeto em si - Construção de uma tabela de autoavaliação	Produção textual
150	Percurso 2: É hora de pesquisar	Texto didático-expositivo	-	-

	Passo 1: Definir o tema	Texto didático-expositivo		
151	<p>Percurso 2:</p> <p>- Passo 1: Definir o tema</p> <p>- Passo 2: Escolher o conto</p> <p>- Passo 3: Pesquisar sobre o tema</p> <p>Box EXPLORE:</p>	<p>Texto didático-expositivo</p> <p>Atividade 5</p> <p>Texto didático-expositivo</p> <p>Atividade 6</p> <p>Atividade 7</p> <p>Reportagem com indicações de sites</p>	<p>5.1 – Atividade em grupos de cinco pessoas: escolha de um tema socialmente relevante</p> <p>6.1- Atividade em grupos de cinco pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumo do enredo do conto - Anotações sobre os personagens - Identificação do conflito e do clímax - Caracterização dos espaços <p>7.1 - Atividade em grupos de 5 pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre o tema com o intuito de sensibilizar a comunidade 	<p>Leitura</p> <p>Análise linguística/semiótica</p> <p>a</p> <p>Produção textual</p>

	“Fontes de pesquisa confiáveis”			
152	<p>Percurso 2:</p> <p>- Passo 3: Pesquisar sobre o tema</p> <p>* Escolhendo as fontes e verificando a confiabilidade</p> <p>Box SAIBA MAIS: “Como identificar uma fonte confiável?”</p>	<p>Texto didático-expositivo</p> <p>Atividade 8</p> <p>Lista com dicas para a identificação de fontes confiáveis</p>	<p>8.1 - Atividade em duplas: seleção e avaliação das fontes de pesquisa para o tema</p> <p>8.2 - Atividade em duplas: troca das pesquisas com o colega para avaliar a confiabilidade das fontes de pesquisa</p> <p>8.3 - Atividade em pequenos grupos: pesquisa nas fontes escolhidas e construção de uma tabela</p>	<p>Leitura</p> <p>Análise linguística/semiótica</p> <p>a</p> <p>Produção textual</p>
153	<p>Percurso 2:</p> <p>- Passo 4: Entrevistar, selecionar e coletar informações</p>	<p>Lista com orientações para a pesquisa qualitativa</p> <p>Atividade 9</p>	<p>9.1 - Atividade em pequenos grupos: construção de um roteiro de entrevista</p>	<p>Leitura</p> <p>Análise linguística/semiótica</p> <p>a</p> <p>Produção textual</p>
154	<p>Percurso 2:</p> <p>- Passo 5: Registrar as informações</p>	<p>Atividade 10</p>	<p>10.1 - Atividade em pequenos grupos:</p> <p>Construção de tabelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre o conto, o tema e o objetivo do curta-metragem - Sobre a adaptação do conto - Sobre a incorporação das pesquisas 	<p>Leitura</p> <p>Análise linguística/semiótica</p> <p>a</p> <p>Produção textual</p>

155	<p>Percurso 3: Planejando intervenções</p> <p>- Passo 1: Definir o <i>story-line</i> e o argumento</p>	Atividade 11	11.1 - Atividade em pequenos grupos: Construção da síntese da história	<p>Análise linguística/semiótica</p> <p>Produção textual</p>
156	<p>Percurso 3: Planejando intervenções</p> <p>- Passo 1: Definir o <i>story-line</i> e o argumento</p> <p>- Passo 2: Definir e caracterizar as personagens</p> <p>- Passo 3: Definir a estrutura do roteiro</p>	<p>Atividade 12</p> <p>Texto didático-expositivo: orientações para a criação das cenas</p> <p>Atividade 13</p>	<p>-</p> <p>12.1 - Atividade em pequenos grupos: Construção do argumento da narrativa</p> <p>13.1 - Atividade em pequenos grupos: Construção de uma tabela sobre os personagens</p>	<p>Análise linguística/semiótica</p> <p>Produção textual</p>

	- Passo 4: Gravar o curta-metragem Box SAIBA MAIS	Texto didático-expositivo: Os planos no cinema	tabela para a organização das cenas - lugares - objetos - vestimentas e acessórios - dispositivo utilizado para as cenas -	
161	- Passo 4: Gravar o curta-metragem - Passo 5: Avaliar o conteúdo gravado - Passo 6: Editar o curta-metragem	Atividade 19 Atividade 20 Texto didático-expositivo: montagem do filme	19.1 - Atividade em pequenos grupos: Orientações para a gravação do curta-metragem 20.1 - Atividade em pequenos grupos: avaliação das gravações	Oralidade Análise linguística/semiótica Produção textual
162	- Passo 6: Editar o curta-metragem Box EXPLORE: A montagem no cinema	Atividade 22 Entrevista com a professora Maria Dora Mourão	22.1 - Atividade em pequenos grupos: Edição do filme -	Leitura Oralidade Análise linguística/semiótica Produção textual
163	Percurso 5: Compartilhamento	Texto didático-expositivo: dicas para a	-	-

	- Passo 1: Divulgar os curtas-metragens para a comunidade	exibição e divulgação dos vídeos		
164	<p>Percurso 5:</p> <p>- Passo 1: Divulgar os curtas-metragens para a comunidade</p> <p>- Passo 2: Inscrever os curtas-metragens em festivais</p> <p>Box EXPLORE: Festivais de cinema</p>	<p>Texto didático-expositivo: dicas para a exibição e divulgação dos vídeos</p> <p>Atividade 23</p> <p>Texto didático-expositivo: dicas de divulgação dos filmes em festivais</p> <p>Atividade 24</p> <p>Texto didático-expositivo: indicação de dois festivais</p>	<p>23.1 - Atividade em pequenos grupos: preparação do festival</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço - divulgação do evento - convites - folhetos de programação <p>24.1 - Atividade em pequenos grupos: Divulgação dos filmes em festivais</p>	<p>Oralidade</p> <p>Análise linguística/semiótica</p> <p>Produção textual</p>
165	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Balanço final <p>Autoavaliação</p> <p>Roda de conversa</p>	Atividade 25	<p>25.1 - Atividade individual: avaliação do projeto</p> <p>25.2 - Roda de conversa: avaliação coletiva do projeto</p>	<p>Oralidade</p> <p>Análise linguística/semiótica</p>

A introdução do projeto, em página dupla, é feita através de uma proposta de discussão oral que considera: o processo de gravação de vídeos em diálogo com as redes sociais; a relação entre o curta-metragem e a sensibilização das pessoas; as etapas de criação de um curta-metragem de ficção. Logo de início, também é apresentado o

percurso de desenvolvimento do projeto, além de duas fotografias que ilustram uma gravação.

Figura 13 – Abertura do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

O slide apresenta o projeto 5 de 'MÍDIAS EDUCACIONAIS'. O título principal é 'Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?'. O texto introdutório discute a influência das tecnologias digitais e a importância da comunicação. Abaixo, há quatro perguntas orientadoras para o projeto. À direita, há uma fotografia de uma jovem operando uma câmera profissional. Na base do slide, há um diagrama de fluxo com as seguintes etapas: APRESENTAÇÃO, PERCURSO 1 (Comentário ao trabalho), PERCURSO 2 (É hora de pesquisar), PERCURSO 3 (Planejando intervenções), PERCURSO 4 (Mãos à obra!), PERCURSO 5 (Compartilhamento) e AVALIAÇÃO (Balanço final).

3.4.1 – Diálogos com projeto didático e projeto de letramento:

O primeiro grupo de critérios para as análises dos projetos corresponde, entre outros fatores a(o): trabalho interdisciplinar, construção identitária dos estudantes, desenvolvimento crítico e criativo dos(as) alunos(as), uso dos lugares de aprendizagem.

Grupo 1 – Projeto didático e Projeto de letramento
1. O projeto é desenvolvido por meio de um trabalho interdisciplinar?
2. O projeto auxilia no desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos estudantes?
3. O projeto contempla a divulgação dos trabalhos dentro e fora da escola?
4. O projeto envolve o aluno enquanto sujeito sócio-histórico?
5. Há a análise de um problema social na perspectiva da compreensão e da busca por alternativas de solução?
6. O projeto favorece a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante?
7. Ao longo do projeto, propõe-se a desterritorialização dos lugares de aprendizagem?

O **trabalho interdisciplinar** no projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” - liderado pelos componentes de Língua Portuguesa e Arte” - representa uma de suas potencialidades já que, em muitos momentos, é sugerido o diálogo entre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, como, por exemplo nas

atividades 19 e 20. O docente de Arte deve participar de todo o processo de gravação, edição e apresentação dos curtas-metragens, auxiliando com os conhecimentos específicos sobre a linguagem do cinema – análise do audiovisual (câmera, sons, trilha sonora etc.) e seus efeitos de sentido.

O(a) professor(a) de Educação Física colabora, especialmente, na etapa dos ensaios e das gravações, atentando para o uso da linguagem corporal no intuito de sensibilizar a comunidade. Já o docente de Língua Estrangeira é convidado a ajudar nas etapas de leitura e de criação dos roteiros, possibilitando que os estudantes tenham acesso a outras culturas por meio da lingua(gem) e do cinema, valorizando-se uma prática de linguagem fundamentada no plurilinguismo.

Outro ponto positivo do projeto é o **desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos estudantes**. Nas atividades, possibilita-se a reflexão crítica dos textos apresentados e pesquisados, destacando-se, principalmente, a relação entre as práticas de linguagem e os problemas da comunidade tanto escolar quanto do entorno da escola com o objetivo central de promover discussões para a resolução das problemáticas e de conflitos. A criatividade também é bastante desenvolvida por meio das práticas que envolvem o gênero curta-metragem, com foco nos efeitos de sentido construídos por meio das diferentes linguagens que compõem esse texto audiovisual. Um exemplo de atividade que contempla essa análise crítica é exibido a seguir:

Figura 14 – Atividade 1: compreensão de um conto

Passo 1 – Compreender o conto

Como uma das etapas deste projeto é fazer um roteiro adaptado de um conto, é preciso primeiramente conhecer melhor esse gênero e compreender suas características. Por isso, neste momento, vocês vão ler um conto do autor angolano Ondjaki, intitulado “Bilhete com foguetão”. Publicado no livro *Os da minha rua*, o conto é protagonizado por um garoto que vivencia uma situação delicada na escola.

- 1.** Em sua opinião, que tipo de conflito um garoto pode enfrentar na escola? Esse tipo de situação é comum no cotidiano escolar? Comente com os colegas.
- 2.** Em grupos, escolham um dos conflitos citados por vocês e reflitam: O que poderia ser feito para solucioná-lo de forma coletiva? Compartilhem oralmente os resultados com o restante da turma.

Esse exemplo integra um conjunto de atividades relativas ao **Passo 1 do Percorso 1** em que o conto “Bilhete de foguetão” de Ondjaki é estudado, com destaque para a

temática e para a forma composicional do gênero (personagens, enredo, narrador, tempo e espaço). Essa atividade, especificamente, impulsiona a criticidade dos alunos ao propor um debate sobre conflitos existentes na escola, além de levá-los a discutirem soluções para esses conflitos, o que pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes na medida em que eles são levados a conhecer diferentes pontos de vista sobre uma mesma temática.

Destaca-se também como potencialidade do projeto a **divulgação** dos curtas-metragens **dentro e fora da escola**. É proposto que esse gênero seja apresentado à comunidade por meio de um festival para o qual, inclusive, sugere-se aos estudantes que produzam convites, os quais incluam as sinopses para uma apreciação estética mais aprofundada das criações (atividade 23). Outra sugestão do projeto é a divulgação dos curtas em grandes festivais tanto nacionais quanto internacionais (atividade 24). Todo esse processo de divulgação incentiva a criatividade e o trabalho colaborativo dos alunos que conseguem trazer contribuições artístico-culturais para a comunidade por meio do cinema.

Figura 6.2– Atividades 23 e 24: etapa de divulgação dos curtas

Passo 1 – Divulgar os curtas-metragens para a comunidade

Com os curtas-metragens prontos, criem estratégias para a exibição e divulgação dos vídeos. Para isso, vejam as dicas a seguir.

- Em parceria com os professores e gestores escolares, verifiquem a possibilidade de organizar um evento na escola, que seja aberto à comunidade, para a exibição dos curtas.
- Certifiquem-se de que há equipamentos de projeção de vídeo e amplificação de som na escola. Se não houver, investiguem se é possível conseguir um empréstimo desses materiais com alguém ou com alguma instituição para a realização do evento.

Passo 2 – Inscrever os curtas-metragens em festivais

Além da exibição dos curtas na escola, vocês podem divulgar os filmes inscrevendo-os em festivais nacionais ou internacionais de cinema. Vejam algumas dicas.

- Pesquise na internet festivais nacionais ou internacionais de curta-metragem.
- Organize uma tabela com as seguintes informações: o nome do festival, quando ocorre, quais são os critérios para a participação, como é o processo de inscrição e quando sai o resultado.
- Com base nessas informações e nos objetivos dos grupos, analisem qual festival é o mais interessante para que vocês participem enviando os curtas-metragens.
- Definido o festival em que vão inscrever seus trabalhos, verifiquem se os curtas produzidos cumprem todos os requisitos para esse evento.

As atividades 23 e 24 têm como finalidade trazer orientações para os alunos sobre como divulgar os curtas tanto na comunidade quanto na internet. Neste **Passo 1 do Percurso 5**, sugere-se um trabalho colaborativo entre os estudantes, os professores e a gestão no que se refere à providência dos recursos e dos meios para a realização do festival, o que demonstra um potencial do projeto pois ele não se limita a envolver os alunos, mas também outros membros da comunidade escolar. Já no **Passo 2 do Percurso 5**, é possível destacar como positiva a proposta de organização de uma tabela para escolher o festival em que os curtas podem ser inscritos de acordo com alguns critérios como: período e processo de inscrição e requisitos para os curtas serem exibidos no evento. Dessa forma, a tabela pode auxiliar os alunos a trabalharem de forma mais sistemática para divulgar os curtas.

Ademais, é necessário ressaltar que o projeto envolve o **aluno enquanto sujeito sócio-histórico**, buscando sempre partir da realidade que os estudantes vivem para refletirem e agirem sobre ela. A temática do projeto, por exemplo, engloba uma problemática que deve partir das necessidades, interesses da comunidade à qual os estudantes pertencem, considerando-os, portanto, em sua dimensão social e histórica e os incitando a discutir **propostas de solução para essa problemática**, o que auxilia no processo de formação cidadã, ética e responsável deles.

Dessa forma, o projeto apresenta como potencialidade **a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante**. Por meio das propostas de leitura e das atividades, os estudantes são incentivados a analisar e a produzir, de forma crítico-reflexiva e criativa, os textos, considerando-se as múltiplas dimensões da língua(gem) e os efeitos de sentido por elas construídos, como, por exemplo, a atividade 3. Além disso,

já que o tema do projeto surge de uma necessidade real da comunidade, os discentes têm a possibilidade de atuar como cidadãos que interferem diretamente na transformação da realidade que os circunda.

No que concerne à **desterritorialização dos lugares de aprendizagem**, o projeto valoriza o uso de espaços fora da sala de aula, especialmente nos momentos das entrevistas (atividade 9) e das gravações dos curtas-metragens (atividade 19). Há a preocupação com os efeitos de sentido construídos a partir da escolha das locações e da relação dos personagens com o ambiente em que se encontram. Essa desterritorialização pode ser observada na atividade a seguir:

Figura 15 – Atividade 18: recursos e planejamento da gravação

Passo 3 – Providenciar os recursos e planejar a gravação

Depois de ensaiar, é hora de o produtor providenciar os materiais para a gravação do curta-metragem. Para isso, vocês precisam definir:

- os lugares em que as cenas serão gravadas;
- os objetos que serão utilizados para compor os cenários;
- as vestimentas e os acessórios que os atores vão usar;
- o dispositivo que será utilizado para gravar as cenas.

É preciso ter em mente que os espaços de uma gravação são cenográficos, ou seja, os cenários são montados de acordo com a descrição apresentada no roteiro. Por isso, depois de definir a lista dos materiais, reproduzam no caderno a tabela a seguir e planejem a gravação do curta-metragem, considerando o tempo e os espaços necessários para isso.

Organização das cenas para a gravação	Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
Espaço interno ou externo				
Dia ou noite				
Local escolhido para a gravação da cena				
Pessoa responsável pela cenografia				
Dia e hora da gravação da cena				
Duração da gravação da cena				
Atores da cena				

A atividade 18 (Passo 3 – **Percurso 4**) não só propõe a desterritorialização dos lugares de aprendizagem como também pode ajudar os estudantes a organizarem melhor a gravação dos curtas-metragens. Contemplam-se, especialmente, os cenários e os objetos das cenas, os atores e a duração da gravação, elementos fundamentais para a construção dos sentidos nos curtas-metragens.

3.4.2 – Diálogos com projeto de letramento e sequência didática:

No segundo grupo de critérios de análise são contemplados: trabalho com a temática do projeto, formas como a aprendizagem é desenvolvida, estudo da língua(gem) à luz dos eixos de ensino de Língua Portuguesa.

Grupo 2 – Projeto de letramento e Sequência didática
15. O projeto desenvolve uma aprendizagem contextualizada, dinâmica e significativa?
16. O foco do projeto está na temática proposta?
17. O projeto se fundamenta na integração dos eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica)?
18. O projeto engloba práticas de linguagem relacionadas a novas práticas de letramento?
19. O projeto insere os estudantes em um sistema de redes de comunicação (cooperação de outras instituições sociais; saberes de diferentes agentes sociais; informações processadas em sistemas multissemióticos)?
20. O projeto tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação?
21. O projeto está centrado na aprendizagem das línguas e das linguagens?

Em relação ao desenvolvimento de uma **aprendizagem contextualizada, dinâmica e significativa** o projeto se mostra de muita qualidade. A contextualização é representada desde a proposta para o **tema – foco do projeto** - em que os alunos devem escolher uma problemática da comunidade para apresentá-la em formato de curta-metragem, o que representa um diálogo entre o processo de ensino e aprendizagem e a realidade mais imediata dos discentes. Esse processo de ensino e aprendizagem também pode ser considerado dinâmico, visto que as práticas de linguagem contemplam variados gêneros e as atividades alternam-se entre trabalhos individuais, em pequenos grupos e com toda a turma. Ademais, a aprendizagem é significativa, pois os estudantes são levados a refletirem sobre, analisarem e criarem um curta-metragem a partir de uma necessidade, de interesses reais. Algumas dessas atividades são exibidas a seguir:

Figura 16 – Atividade 3 (individual) em “Como problematizar por meio de um curta-metragem”

1. Leia, a seguir, um trecho de uma dissertação e assista ao vídeo, que explicam o que são curtas-metragens. Na sequência, responda individualmente às questões.

Texto

[...]

Nos primórdios da história do cinema, a definição do curta-metragem era associada a uma limitação técnica. Dessa forma, a produção de curtas não era uma questão de escolha de seus produtores; ao contrário, tratava-se da única forma possível de realização cinematográfica naquele momento embrionário das produções cinematográficas. Mais de cem anos se passaram, as possibilidades e aparatos tecnológicos se multiplicaram, os avanços estéticos vieram e algumas das características e critérios que identificavam um curta-metragem naquela época ainda são válidos até hoje: um curta-metragem é definido pela sua extensão. Todavia, esse conceito foi adquirindo propriedades controversas. Cada vez mais surgiam posições dispartes e opináticas em torno da definição de um curta-metragem.

Segundo definição da maioria dos dicionários, esse tipo de produção é definido como Filme Curto, cuja duração é geralmente inferior a 30 minutos.

No entanto, as características de um curta-metragem vão muito além do seu formato. Outras propriedades relacionadas à sua curta duração conferem-lhe peculiaridades discursivas importantes, como o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez, leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes. E, pela sua natureza cinematográfica, é grande a possibilidade de veicular conteúdos culturais com valores educativos. Por isso mesmo, torna-se uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem.

[...]

ALCANTARA, Jean Carlos Dourado de. Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. Universidade Federal de Mato Grosso, p. 16-17. Disponível em: http://lufmt.br/bitstream/13291/DISS_2014_Jean%20Carlos%20Dourado%20de%20Alcantara.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

Video 1

“Curta-metragem é um formato que permite urgência”, diz a diretora Lívia Perez

https://www.youtube.com/watch?v=rQDF0IK_-so

TV Brasil. “Curta-metragem é um formato que permite urgência”, diz a diretora Lívia Perez. Curta em cena, 25 ago. 2017 (1 min 35 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rQDF0IK_-so. Acesso em: 24 jan. 2020.

- De acordo com o trecho da dissertação, como podemos definir um curta-metragem?
- Para Lívia Perez, quais são os traços característicos de um curta-metragem?
- Quais características do curta estão presentes tanto no texto quanto no vídeo?
- Em sua opinião, o vídeo com a diretora Lívia Perez é um curta-metragem?

A atividade 3 (Passo 3 – **Percurso 1**) se ocupa de explicar para os estudantes o que seria um curta-metragem e suas principais características a partir da opinião da produtora cinematográfica Lívia Perez e de uma análise comparativa entre o trecho de dissertação dela e o vídeo. Essa prática de estudo do curta-metragem é importante para que os estudantes aprofundem seus conhecimentos sobre o gênero a fim de facilitar o processo de produção deste. É relevante apontar, também, que a escolha da autoria do texto foi pertinente já que Lívia Perez faz parte do mundo do cinema e pode trazer boas contribuições sobre esse tema.

Figura 17 – Atividade 2 (em pequenos grupos) em “Como problematizar por meio de um curta-metragem”

4. Reúna-se com mais três colegas. Pesquisem um roteiro de filme e o respectivo filme gravado, a fim de analisá-los. Para comparar o roteiro com as cenas gravadas, sigam as orientações indicadas abaixo.
 - Escolham uma das cenas do roteiro e do filme para a comparação.
 - Leiam a cena selecionada e vejam o trecho do filme quantas vezes julgarem necessárias.
 - Observem como o cenário foi descrito no roteiro e como ele foi caracterizado para a gravação do filme.
 - Verifiquem, no roteiro, as orientações de como os atores devem se posicionar e como eles devem se expressar para representar uma ideia específica.
 - Confiram se no filme as informações descritas no roteiro foram transmitidas de forma significativa e como isso foi feito (atuação dos atores, posicionamento de câmera, inserção de trilha sonora, etc.).
 - Registrem a análise no caderno para consulta posterior, quando vocês forem elaborar o curta-metragem. Lembrem-se de que o objetivo dessa atividade é que vocês analisem os recursos empregados no filme (pelo diretor, pelos atores e pela equipe técnica) para garantir os efeitos de sentido previstos no roteiro.

A atividade 2 (Passo 2 – **Percurso 1**) corresponde ao estudo do gênero roteiro que servirá de base para a criação dos curtas-metragens. Apesar de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e da análise comparativa entre o roteiro e o filme com destaque para os efeitos de sentido (atuação dos atores, posicionamento de câmera, inserção de trilha sonora), o estudo do roteiro acaba por se limitar a uma dimensão mais estrutural e os critérios de análise não são aprofundados. Os estudantes não recebem conhecimentos suficientes para fundamentar essa atividade sob uma perspectiva metalinguística.

Figura 18 – Atividade 2 (toda a turma) em “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

Passo 2 – Compreender um roteiro de filme

Conhecer um roteiro de filme, entendendo sua estrutura e função, é fundamental para a criação de um curta-metragem.

-
1. Em sua opinião, a quem é destinado um roteiro de filme?
 2. Você considera que o roteiro é importante para a gravação de um filme? Por quê? Troque ideias com os colegas e depois registre as respostas da turma.
-

A atividade 2 (Passo 2 – **Percurso 2**) apresentada tem como destaque a promoção de uma discussão de ideias, que tanto pode colaborar para desenvolver a prática oral quanto para confrontar os estudantes com diferentes pontos de vista, auxiliando no processo de sua formação cidadã. Apesar disso, a atividade se limita às opiniões subjetivas dos estudantes (“Em sua opinião, a quem é destinado o roteiro de um filme?”), mostrando-se pouco criteriosa e frágil no que concerne, por exemplo, a uma análise crítico-reflexiva dos textos pautada na consideração do gênero roteiro enquanto prática social.

No que se refere à **integração dos eixos de ensino de Língua Portuguesa**, o projeto também se destaca. As práticas de linguagem com os eixos de leitura e análise linguística/semiótica são as mais predominantes, representadas pelas atividades que englobam a reflexão crítica sobre: a estrutura dos gêneros, a temática desenvolvida, os efeitos de sentido construídos a partir do diálogo entre as linguagens (imagem, sons, imagem em movimento, produção escrita etc.), a exemplo da atividade 1.

O eixo de oralidade é o mais frágil ao longo do projeto, trabalhado apenas de forma superficial por meio de discussões orais. Já o eixo de produção textual tem destaque e é evidenciado nas práticas com os gêneros roteiro (base para a construção do curta-metragem), trabalhado nas atividades de 10 a 15, e tabela – organização para: adaptação do conto e construção do roteiro (atividade 10), orientações para a gravação dos curtas (atividade 13), avaliação das etapas do projeto (atividade 18).

É válido também destacar, no projeto, o **desenvolvimento de práticas de linguagem relacionadas às novas práticas de letramento**. Essas práticas estão representadas, especialmente, pelo gênero curta-metragem, tanto com enfoque nos eixos de oralidade e a análise linguística/semiótica (atividade 3) quanto com foco no eixo de produção textual (atividades 19 e 22). Ademais, a própria divulgação dos curtas construídos pelos alunos em festivais nacionais e internacionais de forma online (atividade 24) se insere como uma das novas práticas de letramento.

Levando-se em consideração a **inserção dos estudantes em um sistema de rede de comunicações**, o projeto apresenta mais um ponto positivo. Mesmo que não contemplem a cooperação de outras instituições sociais, as atividades propostas trazem textos de autoria conhecida (a exemplo da atividade 3 que traz a dissertação e o vídeo de uma autora especialista em cinema), produzidos por diferentes atores sociais. Além disso, atividades como a 2 e a 3, ocupam-se da análise das informações processadas em sistemas

multissemióticos por meio de uma perspectiva de diálogo entre as linguagens e os efeitos de sentido construídos a partir disso.

É relevante apontar também que, no projeto, é nítida a preocupação com a **aprendizagem das línguas e das linguagens** por meio do **estudo mais aprofundado de alguns gêneros**, principalmente: conto (atividade 1), roteiro (atividade 2) e curtagem (atividades 3, 19 e 22). A análise desses gêneros engloba: formas composicionais, temas e aspectos funcionais e linguísticos. No entanto, ainda é bastante frágil o trabalho com as dimensões sócio-histórica, discursiva e cultural dos textos estudados no intuito de possibilitar, de modo mais contundente, a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes.

Em suma, o projeto “Como problematizar um tema por meio de um curtagem” apresenta muitas potencialidades, dentre elas: trabalho com uma temática relevante que surge a partir dos interesses e necessidades dos alunos; diálogo entre os componentes da área de Linguagens e suas tecnologias; foco na aprendizagem das línguas e das linguagens. Porém, ainda é fragilizado o estudo dos textos sob uma perspectiva mais discursiva, sócio-histórica e cultural, a qual amplia as possibilidades de os estudantes fazerem análises de forma crítico-reflexiva, ética e responsável a partir da identificação e da discussão sobre os valores, ideologias e pontos de vista representados pelos textos.

3.5 – Análise do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” a nível curricular: diálogos com a BNCC e as pedagogias do letramento

Nesta seção, analisam-se a escolha e o desenvolvimento das: competências gerais da Educação Básica, competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, habilidades e pedagogias do letramento. Em relação a este último aspecto da análise, é importante abordar brevemente o que seriam as pedagogias do letramento e quais os pressupostos básicos de cada uma.

De acordo com Kalantziz, Cope e Pinheiro (2020) as pedagogias do letramento englobam diferentes processos de conhecimento que são tipos fundamentais de pensamento em ação. Esses processos também se constituem da variedade de tipos de atividade que os alunos podem realizar em seu processo de aprendizagem. A formulação desses processos foi realizada pelo NLG (The New London Group) com o objetivo de definir a estrutura dos multiletramentos como: **prática situada** (abordagem autêntica),

instrução explícita (abordagem didática), **enquadramento crítico** (abordagem crítica) e **prática transformada** (abordagem funcional).

Na **prática situada** ou **abordagem autêntica**, valoriza-se a reflexão dos estudantes sobre suas próprias experiências de vida, seus interesses e suas formas de representar o mundo. Essa pedagogia também se fundamenta na imersão em novas situações, informações e ideias. Dessa forma, o aluno aprofunda seus conhecimentos sobre o que está sendo ensinado, fazendo associações entre sua experiência cotidiana e os novos significados a que são expostos.

Já na **instrução explícita** ou **abordagem didática**, o foco está nos processos de conhecimento de “conceitualização”. Nessa abordagem, o conhecimento é considerado algo precipuamente cognitivo que engloba questões de memória e raciocínio. Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem se fundamentam em habilidades. Apesar de essa abordagem limitar a concepção dos objetos de ensino a uma dimensão classificatória, ela é importante para que os alunos construam esquemas conceituais que os permitam interpretar informações de forma significativa.

Em contraponto à **abordagem didática**, o **enquadramento crítico** ou **abordagem crítica** enfatiza a reflexão sobre as construções de sentidos pautadas por valores, identidades e ações das pessoas. Nessa abordagem, defende-se a ideia de que “os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre como agem para construir significados em suas vidas” (Kalantziz, Cope e Pinheiro, 2020, p. 139). Os alunos são levados a discutir questões do mundo real, analisando os textos enquanto construtos ligados a práticas sociais e culturais, carregados de valores. Dessa maneira, os estudantes serão confrontados com múltiplos pontos de vista, o que pode contribuir para que eles desenvolvam posicionamentos de engajamento em atos de intervenção e transformação textual e social.

Por fim, a **prática transformada** ou **abordagem funcional** tem como foco a aprendizagem dos estudantes da leitura e da composição dos tipos de textos. Essa abordagem se caracteriza, então, pela análise do uso da língua em diferentes contextos para alcançar distintos propósitos sociais. A análise, baseada em gêneros textuais, ocupa-se da forma composicional e do estilo dos textos de modo a levar os estudantes a compreender o porquê das convenções textuais para, a partir dessa compreensão, conseguirem produzir os textos que foram objetos de ensino.

Esclarecidos os critérios de análise dessa seção, apresentamos a seguir a divisão da investigação dos projetos em dois grupos de perguntas: Grupo 1 – corresponde às competências gerais da Educação Básica e às competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC; Grupo 2 – refere-se às habilidades da BNCC e às pedagogias do letramento.

3.5.1 - Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC

Esta seção está pautada na investigação crítico-reflexiva sobre quais competências gerais e específicas são elencadas e de que maneira elas são (ou não) desenvolvidas, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o principal fundamento para a elaboração dos projetos integradores.

Quadro 13 - Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC

Grupo 1 – Competências gerais da Educação Básica e Competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC
1. Que competências gerais da BNCC são apresentadas pela obra como centrais no projeto?
2. Que competências da Área de Linguagens são selecionadas pela obra para o projeto?
3. De que forma as competências são (ou não) desenvolvidas?

No que se refere às **competências gerais da BNCC**, três são elencadas como centrais para o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”, respectivamente: **competência 7 – argumentação; competência 4 – comunicação; e competência 5 – cultura digital.**

Já em relação às **competências da área de Linguagens**, são apresentadas sete que podem ser resumidas em: **Competência 1** – compreensão do funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais); **Competência 2** – compreensão dos processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas de linguagem, com vistas ao respeito às diversidades e à pluralidade de ideais e posições; **Competência 3** – uso de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) de maneira crítica, criativa, ética e solidária; **Competência 4** – compreensão das línguas como fenômeno variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; **Competência 5** – compreensão dos processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais;

Competência 6 – apreciação estética das produções artísticas e culturais, considerando-se suas características locais, regionais e globais; **Competência 7** – mobilização de práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas.

Conhecendo, então, as competências elencadas como centrais para o projeto, podemos partir para a **análise do desenvolvimento (ou não) dessas competências** nas atividades. Começando-se com as **Competências gerais**, a **Competência 7** demonstra ser a mais frágil ao longo do projeto já que, apesar de algumas atividades englobarem discussões orais nas quais pesa o respeito aos diferentes pontos de vista, há pouca preocupação, por exemplo, com o desenvolvimento da argumentação fundamentado em fatos, dados e informações confiáveis que poderiam trazer mais credibilidade às falas dos estudantes e estimular as práticas de pesquisa.

Já a **Competência 4** representa um ponto positivo do projeto porque este destaca o uso de diferentes linguagens para partilhar experiências e ideias. Em “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”, as experiências se voltam, principalmente, à promoção do diálogo entre o cinema e a literatura, o que pauta a criação dos curtas-metragens que serão compartilhados com a comunidade escolar. São utilizadas, por exemplo, a linguagem verbal escrita representada por gêneros como conto, sinopse e roteiro e a linguagem audiovisual representada pelos gêneros *stop-motion* e curta-metragem.

Em se tratando da **Competência 5**, mesmo que o projeto trabalhe com alguns elementos da cultura digital (como o *stop-motion* e os curtas-metragens) para promover o protagonismo e a autoria, ele o aborda de forma muito superficial, deixando de contribuir para uma análise crítica e reflexiva das práticas de linguagem em ambiente virtual. A atividade a seguir ilustra essa fragilidade do projeto:

Figura 08 – Atividade 5: análise de curta-metragem

ATIVIDADES

5. ESCOLHER UM CURTA, ASSISTIR E ANALISÁ-LO

HABILIDADES
 EM13LGG101; EM13LGG102;
 EM13LGG103; EM13LGG202;
 EM13LGG302; EM13LGG601;
 EM13LGG602; EM13LP13;
 EM13LP14.

- Em grupos, a classe vai pesquisar curtas-metragens brasileiros, assistir e analisá-los. Depois, todos compartilham o que foi pesquisado.

Ver orientações no **Manual do Professor**.

A atividade 5, mesmo que envolva a análise de um gênero que costuma circular no meio virtual (o curta-metragem), não aprofunda os conhecimentos dos alunos no que se refere, por exemplo, ao papel dessa mídia na sociedade, considerando-se o curta-metragem como ferramenta de veiculação de ideias que poderiam levar os estudantes e o público a refletir sobre a sociedade que vivem de forma significativa, ética e estética.

Partindo-se para as **competências da área de Linguagens**, as que mais se destacam como potencialidades são: **Competência 1, Competência 3 e Competência 7**. Em relação à **Competência 1**, boa parte das atividades engloba a compreensão do funcionamento de diferentes linguagens por meio do estudo de textos como: conto, roteiro, sinopse, filme e curta-metragem, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais diversificada das práticas de linguagem. Essas mesmas práticas constituem o trabalho potencial com a **Competência 3**, já que os estudantes são mobilizados a construir alguns desses textos (roteiro, sinopse e curta) de maneira criativa e colaborativa. Já no desenvolvimento da **Competência 7**, destaca-se como positivo o estudo de textos que costumam circular no universo digital, a exemplo do *stop-motion* e do curta-metragem, produto final do projeto enfatizado ao longo de todas as etapas.

Em contrapartida, as competências desenvolvidas de forma mais tênue são: **Competência 2, Competência 4 e Competência 6**. O trabalho com a **Competência 2** é o mais fragilizado ao longo do projeto, visto que essa competência se refere à análise das dimensões discursivas dos textos (ideologias, valores e relações de poder) e esta não está contemplada nas atividades propostas. Pouco se aborda, por exemplo, a pluralidade de ideias e de vozes sociais, já que o estudo dos textos se limita a uma compreensão subjetiva dos estudantes. A atividade 7 pode representar a fragilidade dessa competência e é exibida a seguir:

ATIVIDADES





7. SINOPSE EM AÇÃO

HABILIDADES
 EM13LGG103; EM13LGG104;
 EM13LGG301; EM13LGG602;
 EM13LP02; EM13LP45.

- Dicas em mãos, é hora de escrever uma sinopse. Sob a orientação do(a) professor(a), escolham um filme brasileiro recente e dividam-se em grupos para compor a sinopse que melhor o sintetize. Depois, em roda de conversa, cada grupo apresenta a sua sinopse e a turma escolhe a mais atraente e instigante da obra apreciada.

Ver orientações no **Manual do Professor**.

A atividade 7 não explora as dimensões discursivas da sinopse: contexto de produção e circulação desses textos, ideologias e valores veiculados pelos filmes resumidos nas sinopses, relações de poder representadas pelos personagens dos filmes etc. Isso dificulta uma formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes.

A concepção da língua como fenômeno variável e heterogêneo – fundamento da **Competência 4** – pouco se faz presente no desenvolvimento das atividades. A ideia do plurilinguismo, que poderia colaborar para ampliar o conhecimento dos estudantes acerca de outras culturas e sociedades (em parceria com o docente de Língua Estrangeira, por exemplo), é excluída do projeto que limita, por exemplo, a escolha da obra literária que baseará a produção do curta-metragem a criações brasileiras.

Já em relação à **Competência 6**, o desenvolvimento desta é bastante tênue. Ainda que o projeto abarque o estudo de contos e de obras literárias, esses textos não são analisados em sua dimensão estética de modo a contribuir para a formação humana que a literatura possibilita, além do conhecimento de outras culturas e da sensibilização do olhar para a realidade. A atividade exibida a seguir demonstra a fragilidade dessa competência:

Figura 9 – Atividade 1: análise comparativa entre conto e curta

ATIVIDADES

1. CONTO OU CURTA

HABILIDADES
EM13LGG102; EM13LGG201; EM13LGG601; EM13LGG602;
EM13LGG604; EM13LP13; EM13LP14.

1. Reúnam-se em grupos de até quatro estudantes para esta atividade de comparação entre um conto literário e o curta-metragem que nele se inspirou.
 - a) Leiam, a seguir, “Conto azul”, de Mario Quintana.
 - b) Depois de terem lido “Conto azul”, discutam a adaptação realizada pelo curta *Um recomeço*, citado na seção “Inspiração Multimídia”, página 7.
2. O que acharam da adaptação? Teriam feito algo diferente? Se sim, o quê? Preferem o conto ou o curta? Ou será que eles se dão muito bem juntos mesmo sendo um tanto diferentes? Troquem ideias entre os colegas de grupo. *Ver orientações no Manual do Professor.*

LÊ O LIVRO

As questões sobre a obra literária “Conto azul” e a adaptação desta se limitam às opiniões subjetivas dos estudantes. Não se desenvolve, por exemplo, a fruição estética do texto que traz o tema da morte de forma tocante e metafórica, explorando os efeitos de

sentido da cor “azul” e ressignificando essa temática. Isso dificulta, para os alunos, o aprofundamento dos estudos das obras literárias no que concerne ao potencial humanizador e sensibilizante da literatura.

3.5.2 – Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento

Esta seção está pautada na investigação crítico-reflexiva sobre quais habilidades da área de Linguagens são elencadas e de que maneira elas são (ou não) desenvolvidas, além da análise das formas como as pedagogias do letramento se refletem (ou não) nas práticas de linguagem representadas pelas atividades.

Quadro 14 - Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento

Grupo 2 – Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento
4. Que habilidades são elencadas para o projeto?
5. Nas atividades propostas, que habilidades predominam?
6. Como as habilidades são (ou não) desenvolvidas nas atividades?
7. Que pedagogias do letramento se destacam no projeto? Por quê?

Em relação às **habilidades** da área de Linguagens para o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”, 25 são apresentadas: **EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704**. Essa quantidade excessiva de habilidades já reflete uma fragilidade do projeto, pois mais da metade delas (13 no total) não são sequer trabalhadas nas atividades como: **EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704**. O quadro a seguir apresenta a configuração das habilidades efetivamente propostas para as atividades:

Quadro 15 – Habilidades da área de Linguagens na BNCC no projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”

HABILIDADES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES	QUANTIDADE DE ATIVIDADES EM QUE APARECEM
EM13LGG101	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos	4
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	3
EM13LGG103	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	6
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.	2
EM13LGG105	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	1
EM13LGG201	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural,	2

	histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	
EM13LGG202	Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	1
EM13LGG301	Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	2
EM13LGG302	Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	1
EM13LGG601	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	3
EM13LGG602	Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	5

EM13LGG604	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	2
EM13LGG702	Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	1

Como é possível observar no quadro acima, quatro **habilidades predominam** nas atividades: **EM13LGG103** (6 ocorrências), **EM13LGG602** (5 ocorrências), **EM13LGG101** (4 ocorrências) e **EM13LGG601** (3 ocorrências). A habilidade **EM13LGG103** - que é apontada com mais frequência - representa uma potencialidade para o projeto, já que, ao longo das Partes A e B, são analisados textos de diversas semioses, com foco nas práticas de linguagem audiovisuais (curta-metragem e filme). Já a habilidade **EM13LGG602** é desenvolvida de maneira bastante tênue, pois, ainda que o projeto tenha como objetivo divulgar o cinema enquanto instrumento de sensibilização para a comunidade, a fruição estética das práticas de linguagem vinculadas à literatura não é bem trabalhada porque o estudo dos textos se limita ora à dimensão estrutural ora à opinião subjetiva dos estudantes.

O desenvolvimento da habilidade **EM13LGG101** constitui um ponto positivo do projeto visto que as atividades englobam a compreensão dos processos de produção de discursos em diferentes linguagens dentre elas: a escrita (sinopse, roteiro) e a audiovisual (filme e curta-metragem). Ademais, por meio das práticas de discussões orais entre pequenos grupos e com toda a turma, busca-se incentivar os alunos a fazerem escolhas baseadas nos interesses pessoais e coletivos, o que pode fomentar a cooperação e o protagonismo. Um exemplo dessa prática de discussão oral é exibido a seguir:

Figura 10 – Atividade 2: discussão oral sobre a primeira exibição do cinema

ATIVIDADES

2. EXIBIÇÃO E RODA DE CONVERSA | A PRIMEIRA EXIBIÇÃO DO CINEMA

HABILIDADES
EM13LGG101;
EM13LGG103;
EM13LGG105;
EM13LGG702;
EM13LPT13;
EM13LPT14.

1. Vamos voltar no tempo e tentar entender como a primeira projeção dos irmãos Lumière causou tanta reação do público? Que tal fazer um exercício de empatia pensando nas pessoas daquele tempo, que nunca viram um filme e, de repente, se deparam com um trem se movendo na tela e vindo em sua direção? Em seguida, façam um debate com a sala, envolvendo arte, tecnologia e nossas vidas. Algumas questões para inspirar o debate: Como essa invenção impactou na forma de fazer arte? O que o cinema significa para mim? Que filme foi inesquecível em minha vida e por quê? É diferente a sensação entre ver um filme pela TV e no cinema?

Ver orientações no **Manual do Professor**.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A atividade 2 traz como ponto positivo a valorização do diálogo, o que pode contribuir para que os estudantes expressem suas opiniões e acolham as falas dos demais colegas, respeitando-as. Essas trocas de experiências, desse modo, tendem a enriquecer os conhecimentos dos alunos sobre a temática e pode auxiliá-los em sua formação ética e cidadã.

Considerando-se a habilidade **EM13LGG601**, esta é a que se demonstra a mais frágil dentre as habilidades predominantes. Essa habilidade está relacionada à apropriação do patrimônio artístico e a análise das práticas de linguagem em sua dimensão artística não é desenvolvida ao longo do projeto. Além disso, a própria escolha da obra literária que servirá de base para o curta-metragem se limita a produções brasileiras, desconsiderando-se assim, a diversidade de línguas e de culturas que poderiam ser inclusas nessa seleção. É importante mencionar também que as atividades não contemplam uma visão crítica e histórica dos textos literários, trazendo apenas questionamentos pouco criteriosos acerca das impressões pessoais dos estudantes e das estruturas dos textos.

Em se tratando das **pedagogias do letramento**, na **parte A** do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” predominam as **abordagens funcional e didática**. O principal objetivo das atividades inseridas nessa parte do projeto é o trabalho com os gêneros que serão utilizados como base para a criação dos curtas-metragens, dentre eles a sinopse e o roteiro, com foco na definição e na estrutura destes. Esses gêneros são estudados por meio de textos didático-expositivos superficiais e de algumas práticas de compreensão e produção textual pouco criteriosas e limitadas à opinião subjetiva dos

estudantes ou a perguntas que não incitam reflexão crítica acerca dos textos. Um exemplo desse trabalho frágil com o gênero roteiro é exibido a seguir:

Figura 11 – Atividade 6: pesquisa, análise e apresentação de roteiros

ATIVIDADES

6. PESQUISAR, ANALISAR E APRESENTAR ROTEIROS

HABILIDADES
EM13LGG101;
EM13LGG103;
EM13LP02.

- Em grupos, pesquisem roteiros de curtas-metragens na internet. Há sites em que é possível baixá-los. Cada grupo poderá escolher um curta e analisar o respectivo roteiro e como se dá sua relação com o filme. Em seguida, cada grupo apresenta à classe a análise realizada.

Ver orientações no **Manual do Professor**.

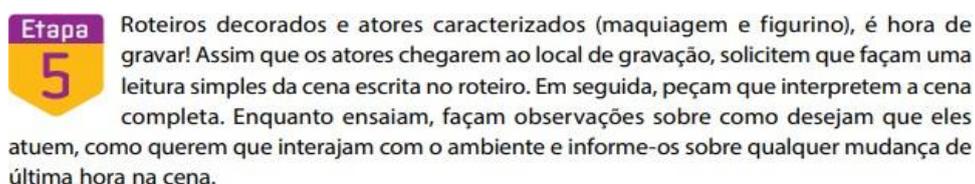
NÃO ESCREVA NO LIVRO

A atividade 6 sugere uma prática de pesquisa sobre roteiros, porém não oferece subsídios para que os estudantes compreendam de forma mais aprofundada o gênero e o analisem de forma crítica e reflexiva. Então, o roteiro não configura um objeto de ensino, mas é apenas um pretexto para uma atividade superficial.

Na **parte B** do projeto também predomina a **abordagem funcional**, com foco no processo de criação dos curtas-metragens e na divulgação desse produto final. Nessa parte, os estudantes são levados a trabalharem em grupos de forma criativa para elaborarem uma releitura de uma obra literária brasileira em formato de curta-metragem, com o objetivo de compartilhar os resultados desse projeto com a comunidade escolar, em um diálogo entre literatura e cinema.

Apesar de o projeto representar uma potencialidade no que se refere ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento da criatividade nas práticas de linguagem com o gênero curta-metragem, ele ainda é bastante frágil quando se trata de conceber o gênero como objeto de ensino. As orientações dadas são muito limitadas e não exploram os textos em suas dimensões discursivas, linguísticas, sociais, culturais e até mesmo, funcionais. Exemplo disso é a atividade abaixo:

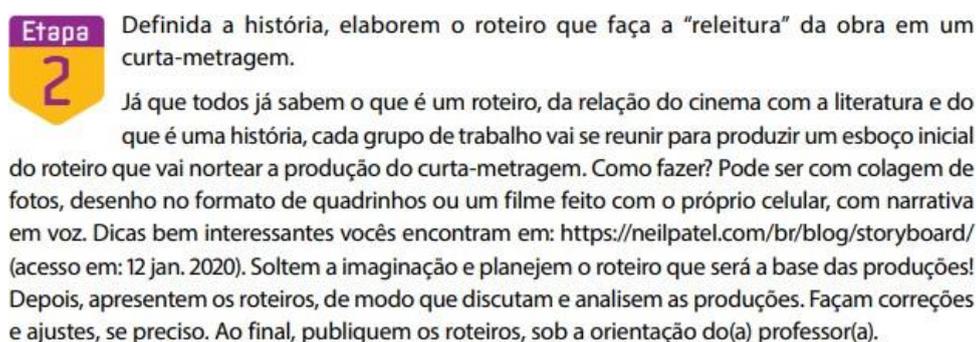
Figura 12 – Atividade 13: gravação do curta-metragem



Como se pode observar, a atividade 13 não traz orientações mais aprofundadas sobre: caracterização dos personagens, locais de gravação e interpretação das cenas. Não há a preocupação em, efetivamente, auxiliar os alunos a refletirem sobre suas produções em termos de construção de sentidos e de análise estética, linguística, estrutural, discursiva e sociocultural.

As abordagens mais tênues ao longo do projeto são a **crítica** e a **autêntica**. O trabalho com a abordagem crítica é o mais frágil, já que as atividades não englobam a reflexão crítica sobre os valores, ideologias e identidades veiculados nos textos e, com isso, não se incentiva a atuação dos estudantes enquanto cidadãos em busca de soluções para problemas da comunidade e da sociedade como um todo. A abordagem autêntica também se faz pouco presente tendo em vista que as práticas de linguagem não dialogam com os interesses e experiências de vida dos estudantes: a própria escolha da temática dos curtas-metragens é arbitrária pois não considera as opiniões dos alunos. A atividade a seguir representa a fragilidade da abordagem crítica ao longo do projeto:

Figura 13 – Atividade 10: elaboração do roteiro



A atividade 10 já se mostra problemática a partir do momento que não traz instruções suficientes para os alunos produzirem o roteiro, delegando o processo de ensino a um tutorial da internet. Além disso, a reflexão proposta não se fundamenta em critérios que contemplem: efeitos de sentido, valores, construção de identidades, ideologias veiculados pelos roteiros. Portanto, não se desenvolve a criticidade dos

estudantes e a atividade acaba por se limitar a uma proposta superficial e descontextualizada de criação de roteiro.

Em suma, o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” tem como pontos positivos os desenvolvimentos: da **competência geral 4** – uso de diferentes linguagens, diversificando-se as atividades; das **competências específicas 1, 3 e 7** – compreensão e produção de variados textos, incluindo alguns que fazem parte da cultura digital; das habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103** – análise de textos constituídos por diversas semioses, representativos de diferentes gêneros. Além disso, destaca-se o desenvolvimento da **abordagem funcional** visto que o principal objetivo das atividades propostas é a compreensão e a produção dos textos estudados.

Porém, o projeto ainda apresenta fragilidades significativas no que se refere: à **competência geral 7** – há um parco desenvolvimento da argumentação dos estudantes, em termos de incitar a reflexão crítica e a prática de pesquisa em fontes creditáveis de informação; às **competências específicas 2 e 6** – apesar de o projeto abarcar gêneros do campo artístico-literário (conto e obra literária), o trabalho com a fruição estética dos textos literários estudados é quase nulo já que a análise destes se limita a uma perspectiva estrutural; às habilidades **EM13LGG601** e **EM13LGG602** – mesmo que a literatura esteja no cerne da temática do projeto, a consideração desta em sua dimensão artística é inexistente, o que atenua o potencial humanizador e reflexivo dos textos literários estudados.

Ademais, o projeto é bastante fragilizado no que se refere ao equilíbrio entre as **pedagogias do letramento**. A **abordagem didática**, por exemplo, mesmo que seja desenvolvida o é de forma muito superficial e descontextualizada. A **abordagem autêntica** quase não se nota já que, ao longo do projeto, os estudantes não participam ativamente dos processos de seleção dos textos que embasarão suas criações. A **abordagem crítica** também é muito frágil e quase nula porque os textos não são analisados em suas dimensões discursivas e socioculturais o que dificulta na formação crítica, cidadã e ética dos estudantes.

3.6 – Análise do projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” a nível curricular: diálogos com a BNCC e as pedagogias do letramento

3.6.1 - Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC

Esta seção está pautada na investigação crítico-reflexiva sobre quais competências gerais e específicas são elencadas e de que maneira elas são (ou não) desenvolvidas, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o principal fundamento para a elaboração dos projetos integradores.

Quadro 16 - Competências Gerais da Educação Básica e Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC

Grupo 1 – Competências gerais da Educação Básica e Competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC
1. Que competências gerais da BNCC são apresentadas pela obra como centrais no projeto?
2. Que competências da Área de Linguagens são selecionadas pela obra para o projeto?
3. De que forma as competências são (ou não) desenvolvidas?

Em se tratando das **competências gerais da Educação Básica**, três são propostas para o projeto (as mesmas do projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura”): **Competência 4 – comunicação; Competência 5 – cultura digital e Competência 7 – argumentação.**

Das **competências específicas da área de Linguagens**, quatro são escolhidas para serem desenvolvidas no projeto. Elas podem ser resumidas em: **Competência 1 - compreensão do funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais); Competência 3 – uso de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) de maneira crítica, criativa, ética e solidária; Competência 6 – apreciação estética das produções artísticas e culturais, considerando-se suas características locais, regionais e globais; e Competência 7 – mobilização de práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas.**

Conhecendo-se as **competências** exibidas para o projeto, cabe, então, saber de que forma se dá (ou não) o **desenvolvimento** destas. Para isso, é importante destacar que a própria coleção apresenta quadros que resumem o atendimento às competências. Sendo assim, a análise desenvolvida nessa seção busca complementar e/ou refutar as

informações trazidas nessas imagens, começando-se pelo quadro das **competências gerais da Educação Básica**.

Figura 14 – Atendimento das competências gerais no projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

Competências gerais da Educação Básica	Atendimento no projeto
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	A produção de um curta-metragem ficcional com base em um conto vai exigir dos estudantes a apropriação de linguagens diversas. Ao produzir um roteiro de curta-metragem, gravá-lo e realizar a edição de som e imagem, os alunos devem se apropriar de linguagens e técnicas distintas, construindo conhecimento e ampliando o repertório.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Para criar coletivamente um curta-metragem de ficção que pretende sensibilizar a comunidade para um tema socialmente relevante, os alunos serão levados a compreender e a utilizar tecnologias digitais, respeitando os direitos humanos e agindo de forma ética e respeitosa com os colegas.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Os diversos percursos do projeto, desde a escolha do tema até a gravação e edição do curta-metragem, favorecem que os alunos realizem um intercâmbio constante de ideias de forma ética e socialmente responsável. Essas situações contribuem para a argumentação em defesa de pontos de vistas e a tomada de decisões, as quais devem sempre ser democráticas e considerar as necessidades coletivas.

No que concerne às **competências gerais**, os desenvolvimentos das três competências indicadas (4, 5 e 7) no quadro representam potencialidades do projeto. O trabalho com a **competência 4** se destaca pela utilização de diferentes linguagens (escrita, audiovisual, corporal e digital) em atividades diversificadas, com foco na produção de sentidos. Gêneros como sinopse, roteiro e curta-metragem são analisados e produzidos com o intuito de os estudantes partilharem experiências e discutirem temáticas que os levem ao entendimento mútuo. Uma atividade que representa o desenvolvimento da competência 4 é mostrada abaixo:

Figura 15 – Atividade 1: relação entre o conto e conflitos na escola

Passo 1 – Compreender o conto

Como uma das etapas deste projeto é fazer um roteiro adaptado de um conto, é preciso primeiramente conhecer melhor esse gênero e compreender suas características. Por isso, neste momento, vocês vão ler um conto do autor angolano Ondjaki, intitulado “Bilhete com foguetão”. Publicado no livro *Os da minha rua*, o conto é protagonizado por um garoto que vivencia uma situação delicada na escola.

- 1.** Em sua opinião, que tipo de conflito um garoto pode enfrentar na escola? Esse tipo de situação é comum no cotidiano escolar? Comente com os colegas.
- 2.** Em grupos, escolham um dos conflitos citados por vocês e reflitam: O que poderia ser feito para solucioná-lo de forma coletiva? Compartilhem oralmente os resultados com o restante da turma.

A atividade 1 incita os estudantes a discutirem oralmente com toda a turma sobre conflitos no ambiente escolar e suas possíveis soluções. Permite-se, assim, que os alunos compartilhem experiências e opiniões acerca da temática e construam novos sentidos sobre aquilo que está sendo discutido.

O desenvolvimento da **Competência 5** também representa um ponto positivo do projeto. No **Percurso 2** (“É hora de pesquisar”), por exemplo, incentiva-se a prática de pesquisa em meios digitais sobre a temática dos curtas em fontes confiáveis de informação, através da investigação crítica e reflexiva dos textos. Essa prática contribui para a formação crítica, ética e significativa dos estudantes no que se refere ao uso e à compreensão dos textos inseridos na cultura digital. Ademais, o processo de criação e divulgação dos curtas-metragens também engloba as tecnologias digitais de informação e comunicação, com foco na produção de sentidos por meio de recursos digitais. A atividade a seguir exhibe essa prática de pesquisa:

Figura 16– Atividade 8: pesquisa sobre a temática do curta-metragem

Escolhendo as fontes e verificando a confiabilidade

A primeira etapa importante de toda pesquisa é selecionar as fontes. Mas você sabe como identificar uma fonte confiável?

1. Selecione três fontes de pesquisa. Troque-as com um colega para que ele avalie a sua seleção e você avalie a seleção dele, com base nas questões abaixo:
 - O autor do texto tem propriedade para tratar do assunto?
 - Nas fontes pesquisadas, os autores embasam suas opiniões em argumentos verificáveis, isto é, usam dados e informações de fontes reconhecidas?
 - O texto está bem escrito e organizado?
2. Ao receber a avaliação feita pelo colega, verifique se ele indicou que alguma das fontes pesquisadas não é confiável. Se for necessário, pesquise outra, selecionando informações relevantes para a problematização do tema.
3. Agora, em grupos, realizem a pesquisa nas fontes selecionadas. Para começar, transcrevam a tabela abaixo no caderno e anotem nela as informações solicitadas. Na coluna **Fonte pesquisada**, insiram todos os dados de referência bibliográfica (nome do autor e título do texto, local e data de publicação, endereço de acesso, etc.). Em **Gênero textual**, informem sobre o texto (se se trata de notícia, reportagem, artigo de opinião, entre outros). Em **Informações relevantes**, registrem pelo menos cinco informações retiradas dessa fonte que possam ser úteis para a produção do roteiro do curta-metragem.

Fonte pesquisada	Gênero textual	Informações relevantes

A atividade 8 tem como pontos positivos: critérios bem definidos de pesquisa através do meio virtual; análise crítica e reflexiva das fontes de informação (autoria, credibilidade, organização); desenvolvimento da argumentação nos estudantes, considerando-se as referências textuais e a relevância das informações para aprofundar os conhecimentos sobre a temática. Essa mesma atividade é representativa do trabalho potencial com a **Competência 7**, visto que os estudantes são levados a buscar informações creditáveis que contribuam para aprofundar a temática de modo a sensibilizar a comunidade. Dessa maneira, eles são levados a formular e negociar ideias de forma coletiva, o que contribui para o desenvolvimento de um trabalho baseado no protagonismo e na colaboração.

Considerando-se agora as **competências específicas para a Área de Linguagens**, apresentamos o quadro a seguir, retirado da coleção:

Figura 17 –Atendimento das competências específicas da área de Linguagens no projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias	Atendimento no projeto
<p>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.</p>	<p>Diversos momentos do projeto favorecem o desenvolvimento dessa competência: quando os alunos são orientados a ler um texto literário (conto), um roteiro de filme e assistir a curtas-metragens, reconhecendo as características de cada um desses gêneros; ou quando os estudantes são levados a se apropriar de técnicas de gravação e edição de vídeo.</p>
<p>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.</p>	<p>A autoria de um curta-metragem que parte de um roteiro adaptado de um conto exige dos alunos a mobilização de diferentes linguagens para a construção reflexiva do conhecimento. Nesse sentido, por meio da apropriação de diversas semioses, os alunos são levados a se engajar e a atuar com criatividade, empatia, responsabilidade e generosidade.</p>
<p>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.</p>	<p>A leitura e análise de contos, de um roteiro cinematográfico e de curtas-metragens de ficção favorecem o desenvolvimento da fruição, visto que os alunos serão levados a refletir sobre essas produções e a apreciá-las esteticamente.</p>
<p>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.</p>	<p>A organização coletiva para o planejamento, a elaboração e a divulgação de curtas-metragens favorece a mobilização de práticas de linguagem relacionadas ao universo digital. Esses usos contribuem para a inclusão e a adaptação escolar no mundo contemporâneo digital.</p>

A **Competência 1** é bem desenvolvida ao longo do projeto já que as atividades envolvem a compreensão do funcionamento de diversificadas práticas de linguagem, inseridas em diferentes campos de atuação social (nesse caso, o campo jornalístico-midiático, o campo artístico-literário e o campo das práticas de estudo e pesquisa).

Ademais, a **Competência 3** é trabalhada de forma significativa. Atividades como a que será exibida a seguir contemplam o uso das linguagens (artísticas, corporais e verbais) para que os estudantes atuem de maneira crítica e criativa para produzirem os textos solicitados. Esse processo de produção textual também colabora para o desenvolvimento do protagonismo, da autoria e do trabalho colaborativo.

Figura 18 – Atividade 14: escrita das cenas do curta-metragem

Passo 4 – Escrever as cenas

Depois que vocês organizaram a estrutura geral do roteiro, o próximo passo é organizar sua microestrutura, detalhando e escrevendo as cenas. Veja, a seguir, algumas dicas.

- Indiquem o número da cena em algarismo e em letras maiúsculas no topo da página.
- Especifiquem o tempo e o espaço de cada cena, sinalizando se ela ocorre durante o dia ou à noite, em ambiente interno ou externo e em qual lugar deve ser gravada. Lembrem-se de que essas informações devem ser escritas em letras maiúsculas.

Exemplo: DIA / EXT. / PARQUE.

- Nas indicações cênicas, descrevam em itálico (ou entre parênteses) como deve ser caracterizado o ambiente. Isso vai ser importante para definir os elementos do cenário durante a gravação do curta-metragem. Exemplo:

A porta da sala está entreaberta. Há um barulho vindo de dentro.

- Ainda nas indicações cênicas, detalhem como as personagens são caracterizadas fisicamente e psicologicamente e como devem se movimentar na cena. Isso vai contribuir para orientar o trabalho dos atores. Exemplo:

José, feliz pela notícia que acabou de receber, encontra os amigos para comemorar.

- Sinalizem as falas de cada personagem indicando o nome dela em letras maiúsculas. Na sequência, escrevam a fala. Empreguem pontuação de forma expressiva para nortear os atores sobre como deve ser a entonação de cada fala.
- Empreguem um registro mais formal nas indicações cênicas e, nas falas das personagens, avaliem a situação comunicativa na qual elas estão inseridas. Dessa forma, se houver necessidade, façam uso de marcas de oralidade ou expressões informais nos diálogos.
- Usem gírias, expressões e construções linguísticas próprias de uma região ou de um grupo social se quiserem representar a identidade linguística de alguma personagem.

A atividade 14 (Percurso 3 – Passo 4) traz orientações detalhadas tanto operacionais quanto estruturais para a construção das cenas do curta-metragem. Nas dicas concernentes à dimensão estrutural, há uma preocupação com os efeitos de sentido provocados pelo uso das linguagens verbal (falas e marcação da identidade linguística dos personagens) e não-verbal (caracterização do ambiente). Além disso, a construção das cenas é feita de forma coletiva e impulsiona a criatividade dos estudantes, o que configura um ponto positivo para o desenvolvimento do projeto.

Em relação à **Competência 6**, esta representa uma fragilidade do projeto. Apesar de algumas atividades proporem o estudo do conto de Ondjaki “Bilhete com foguetão”, por exemplo, elas não possibilitam a fruição estética da obra lida, levando-se em consideração as suas características locais, regionais e globais. As atividades se ocupam, principalmente, da análise do gênero conto sob uma perspectiva estrutural e temática. Atenua-se, desse modo, a análise do texto literário em sua dimensão estilística e em seu potencial de formação humana, já que os estudantes não são incentivados a explorar o texto sob um olhar mais sensível, subjetivo e reflexivo. A atividade a seguir exemplifica bem essa fragilidade:

Figura 19 - Atividade 1: análise do conto “Bilhete com foguetão”

Explore

Como analisar narrativas

Para saber mais sobre os elementos e as partes da narrativa e como analisá-los, você pode consultar o livro:

■ GANCHÓ, Cândida Vilarés. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2006.

A narrativa ficcional

Como o objetivo deste projeto é produzir um curta-metragem ficcional, é importante saber diferenciar um texto ficcional de um não ficcional. Se a narrativa apresenta uma história real, falamos de **narrativa de não ficção**. Já se a história é fruto da subjetividade de um autor, dizemos que é uma **narrativa ficcional**. Além dos contos, há vários gêneros narrativos de ficção, como os romances, as crônicas, as fábulas, as novelas, entre outros.

7. Quem é a personagem protagonista do conto? O que ela deseja?
8. Quem é(são) a(s) personagens antagonista(s) do conto?
9. De que forma essa(s) personagem(ns) se opõe(m) à protagonista?
10. Comente a ação dos rapazes da turma. Como essas personagens secundárias contribuem para a narrativa?
11. Em que espaços a história se passa?
12. É possível determinar quando a história se passa? Qual o efeito disso na narrativa?
13. O conto é narrado em primeira pessoa, ou seja, o narrador é também uma personagem da história. Explique o efeito disso no texto lido.
14. Em sua opinião, por que o narrador destaca a beleza dos olhos de sua mãe no final do conto?
15. No seu entendimento, por que o conto foi intitulado “Bilhete com foguetão”?

Como se pode observar, a atividade 1 não contempla a fruição estética do conto (foco na experiência subjetiva da leitura, análise dos efeitos de sentido criados pelo uso dos recursos linguísticos etc.), ela se volta apenas a uma análise dos elementos que formam a estrutura desse gênero, como personagens (“Quem é a protagonista do conto?”), espaço (“Em que espaços a história se passa?”), tempo (“É possível determinar quando a

história se passa?”). Portanto, o conto “Bilhete com foguetão” é estudado de forma limitada como um pretexto para a análise das características do gênero.

Por fim, o trabalho com a **Competência 7** se destaca no projeto, especialmente: no **Percurso 2 – “É hora de pesquisar”**, já que os estudantes são levados a buscar fontes confiáveis de informação no universo digital, o que contribui para o trabalho com as dimensões ética e técnica das práticas de linguagem veiculadas nesse universo; no **Percurso 4 – “Mãos à obra”** em que os alunos mobilizam práticas de linguagem do universo digital de forma criativa, crítica e estética para produzirem um curta-metragem cuja temática provoque uma sensibilização da comunidade.

3.6.2

– Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento

Esta seção está pautada na investigação crítico-reflexiva sobre quais habilidades da área de Linguagens são elencadas e de que maneira elas são (ou não) desenvolvidas, além da análise das formas como as pedagogias do letramento se refletem (ou não) nas práticas de linguagem representadas pelas atividades.

Quadro 17 - Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento

Grupo 2 – Habilidades da área de Linguagens da BNCC e Pedagogias do Letramento
1. Que habilidades são elencadas para o projeto?
2. Nas atividades propostas, que habilidades predominam?
3. Como as habilidades são (ou não) desenvolvidas nas atividades?
4. Que pedagogias do letramento se destacam no projeto? Por quê?

Para o projeto “**Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?**”, são elencadas seis habilidades: **EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG105, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG703**. A descrição dessas habilidades e o desenvolvimento destas ao longo do projeto podem ser resumidos no quadro a seguir:

Quadro 18 – Habilidades da BNCC no projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?”

Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias	Atendimento no projeto
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	Diversas atividades do projeto permitem aos alunos refletir sobre a produção e a circulação de roteiros e curtas-metragens, pré-requisitos para a produção coletiva de seus próprios curtas-metragens.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	Os estudantes vão se debruçar sobre aspectos da produção de um audiovisual, apropriando-se da linguagem técnica de um roteiro de filme e das ferramentas digitais necessárias à produção e edição de um curta-metragem.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	Ao produzir curtas-metragens de roteiros adaptados de contos, os estudantes vão analisar e experimentar processos de remediação, com vistas a organizar exposições públicas de filmes e a participar de festivais de cinema. Isso vai promover discussões sobre temas socialmente relevantes.
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	A fruição estética acontece em várias etapas do projeto, tanto durante a leitura e a reflexão sobre contos, roteiros e vídeos quanto na produção e no compartilhamento do curta-metragem produzido.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	Nos percursos finais do projeto, os estudantes são orientados a elaborar de forma ética e responsável um roteiro de vídeo, para, em seguida, produzir um curta-metragem, editando-o, avaliando-o e socializando-o com a comunidade, de modo a despertar a reflexão sobre um tema urgente.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	Durante o processo criativo de elaborar roteiros e curtas-metragens, os estudantes são orientados a empregar diferentes linguagens.

Primeiramente, é importante destacar que, diferentemente do projeto “**Uma imagem, mil palavras: curta a literatura**”, o projeto “**Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?**” não exhibe as habilidades trabalhadas em cada uma das atividades desenvolvidas especificamente. Dessa maneira, não é possível indicar, com precisão, qual (is) **habilidade(s) predomina (m) no projeto**. Sendo assim, passamos à análise do **desenvolvimento (ou não) das habilidades apresentadas no quadro**.

O desenvolvimento da habilidade **EM13LGG101** é um ponto positivo do projeto. Em muitas atividades, os estudantes são levados a analisar processos de produção e circulação dos discursos, especialmente dos curtas-metragens (produto final do projeto). Um exemplo de atividade que representa o desenvolvimento dessa habilidade é exibido a seguir:

Imagem 13 – Atividade 3: análise de curta-metragem

2. Assista à animação *The present* (O presente), inspirada na história em quadrinhos *Perfeição*, escrita pelo quadrinista brasileiro Fabio Coala. Em seguida, responda às questões.

Video 2



The present. Direção: Jacob Frey. Ludwigsburg (Alemanha): Film Academy Baden-Württemberg, 2014 (4 min 18 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjqiU5FgsYc>. Acesso em: 29 jan. 2020.

- Qual é o tempo de duração da animação? Essa duração é suficiente para que possamos classificá-la como um curta-metragem? Explique.
- Um curta-metragem é um audiovisual que conta uma história de maneira concisa. Comente essa afirmativa, com base no curta-metragem *The present*.
- Em sua opinião, qual é o tema do curta-metragem? Justifique.
- Que reflexões esse curta-metragem provocou em você?

Na atividade 3, por meio das questões levantadas, os alunos são levados a refletirem sobre algumas características do curta-metragem que embasam a produção desse gênero, dentre elas: o tempo de duração, a concisão da história, a temática desenvolvida e a possibilidade de gerar reflexões acerca do tema trabalhado. A análise dessas características ajuda os estudantes a compreenderem melhor a estrutura do gênero para que possam produzi-lo ao final do projeto.

Também se destaca como potencialidade do projeto o trabalho com a habilidade **EM13LGG103**, porque, principalmente nas atividades sobre roteiro e sobre curta-metragem, os estudantes são incentivados a produzirem, de forma crítica, textos que representam diversas semioses. A atividade exposta a seguir corresponde a essa produção crítica do roteiro:

Imagem 14 – Atividade 15: revisão e edição do roteiro

Passo 5 – Revisar e editar o roteiro

Após a escrita do roteiro, troquem o texto de vocês com outro grupo e avaliem a produção dos colegas, sinalizando os ajustes necessários. Para isso, vejam algumas dicas.

- Verifiquem se todas as cenas estão iniciadas com um cabeçalho que a contextualize:
 - indicação do número da cena na sequência do roteiro;
 - espaço cenográfico onde a cena será gravada;
 - especificação se a cena se passa em espaço interno ou externo, se ocorre de dia ou à noite, etc.
- Observem se os diálogos estão devidamente sinalizados em letras maiúsculas.
- Confiram se as indicações cênicas estão destacadas em itálico (ou entre parênteses) e se descrevem o cenário e as ações das personagens.
- Verifiquem se o conflito, o clímax e o desfecho estão bem claros no roteiro.

Em seguida, com base na avaliação que o grupo fez do roteiro de vocês, produzam a versão definitiva.



▲ O roteirista procura estruturar bem o roteiro para evitar regravações ou edições complexas.

Apesar de focar nos aspectos mais técnicos do gênero roteiro (cabeçalho, sinalização dos diálogos, indicação das cenas em itálico), a atividade 5 (Passo 5 – Percurso 3) sugere que os estudantes reflitam criticamente sobre as produções de seus colegas, levando em consideração elementos importantes para construção de um roteiro: espaço cenográfico; ações das personagens; conflito, clímax e desfecho.

Ademais, por utilizar o curta-metragem para abordar um tema socialmente relevante, o projeto tem como potencialidade o desenvolvimento da habilidade **EM13LGG105**, que contempla a análise de processos de remediação de produções multissemióticas para o desenvolvimento de diferentes modos de intervenção social. O desenvolvimento dessa habilidade pode contribuir para a formação cidadã e ética dos estudantes que são instigados a atuar na sociedade por meio das ideias que veiculam nos curtas-metragens produzidos. Essas considerações também se aplicam ao desenvolvimento da habilidade **EM13LGG703**, que remete à produção colaborativa de textos por meio do uso de ferramentas encontradas em ambientes digitais.

Em contraponto às habilidades citadas anteriormente, as habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG603** são raramente desenvolvidas. Apesar de o projeto englobar textos literários, como o conto, as propostas de compreensão e interpretação desses textos não o concebem enquanto obra artística, considerando-se os seus aspectos

estéticos e culturais. O projeto, dessa maneira, não considera a literatura enquanto forma de sensibilizar e humanizar os estudantes por meio da fruição estética dos textos (que consideraria, também, as vivências dos estudantes) e do desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Para exemplificar o desenvolvimento tênue dessas habilidades, trazemos a atividade que segue:

Imagem 15 – Atividade 1: análise do tema do conto

Explore

Conflitos na escola

Os textos indicados a seguir trazem subsídios para refletir sobre formas de violências praticadas por alunos e professores no ambiente escolar.

- Anderson, Rafael. *Bullying: brincadeiras que ferem*. Geledés, 24 jul. 2009. Disponível em: https://www.geledes.org.br/bullying-brincadeiras-que-ferem/?gclid=CjwKCAiAhtTyBRAvEiwAIn2qB1mMaxmzAJrWQoD0Uahu53usjLzOU9zG1GLzhiBN8j_rbY9g2PDpxoCbmQQAvD_BwE. Acesso em: 13 fev. 2020.
- Respeitar é preciso! Somos todos responsáveis pela violência nas escolas. *Instituto Vladimir Herzog*, 23 set. 2017. Disponível em: <https://vladimirherzog.org/somos-todos-responsaveis-pela-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

O tema do conto

O tema de um conto não aparece de forma explícita no texto, sendo necessário, portanto, inferi-lo das ações das personagens e das relações de causa e consequência dos acontecimentos. Vale destacar, também, que a personagem é o elemento central dos contos. É em torno dela que se constrói toda a narrativa.

Agora, reúnam-se em grupos e respondam às questões a seguir.

3. O narrador escreve um bilhete para ser entregue à Petra. No entanto, o que acontece?
4. Na opinião de vocês, qual é o tema central do texto?

Temas como o tratado no conto são passíveis de debate na sociedade, pois geram distintos pontos de vista sobre o assunto. Essas discussões, quando feitas de forma respeitosa, levando em consideração as diferentes formas de ver a realidade, podem conduzir ao entendimento mais amplo do que acontece e desenvolver o pensamento crítico.

5. Agora, discutam, oralmente, sobre as ações da personagem Marisa e da delegada de sala.
 - a) O que vocês acham da atitude delas na situação?
 - b) Na comunidade escolar de vocês, algo parecido já ocorreu?
 - c) Como vocês imaginam que uma pessoa se sente diante de situações semelhantes às vivenciadas pelo narrador?
 - d) De que forma situações como a representada no conto podem ser combatidas no dia a dia?
 - e) Quem são os responsáveis por combater situações como essas na escola?
6. Além do problema tematizado no conto, que outros assuntos geram discussão na sua comunidade escolar?

A atividade 1 não contempla a fruição estética do conto “Bilhete com foguetão” de Ondjaki. O foco das questões é unicamente o tema da narrativa e a opinião dos estudantes acerca deste, quando poderiam ser analisadas, por exemplo, a descrição metafórica de Petra e a experiência subjetiva do narrador da história (sentimentos, sensações, comportamento). A atividade, dessarte, utiliza o texto literário apenas como um pretexto para o trabalho com a temática de conflitos na escola.

No tocante às **pedagogias do letramento**, duas abordagens predominam no projeto: a **funcional** e a **didática**. As atividades ao longo do projeto dedicam-se,

especialmente, à compreensão da estrutura dos gêneros roteiro e curta-metragem para que os estudantes possam, ao final do projeto, criá-los e divulgá-los para a comunidade escolar. Isso reflete o trabalho com a **abordagem funcional**. Para exemplificar o desenvolvimento dessa abordagem, trazemos a atividade abaixo:

Imagem 16 – Atividade 2: análise de roteiro

4. Reúna-se com mais três colegas. Pesquisem um roteiro de filme e o respectivo filme gravado, a fim de analisá-los. Para comparar o roteiro com as cenas gravadas, sigam as orientações indicadas abaixo.
 - Escolham uma das cenas do roteiro e do filme para a comparação.
 - Leiam a cena selecionada e vejam o trecho do filme quantas vezes julgarem necessárias.
 - Observem como o cenário foi descrito no roteiro e como ele foi caracterizado para a gravação do filme.
 - Verifiquem, no roteiro, as orientações de como os atores devem se posicionar e como eles devem se expressar para representar uma ideia específica.
 - Confiram se no filme as informações descritas no roteiro foram transmitidas de forma significativa e como isso foi feito (atuação dos atores, posicionamento de câmera, inserção de trilha sonora, etc.).
 - Registrem a análise no caderno para consulta posterior, quando vocês forem elaborar o curta-metragem. Lembrem-se de que o objetivo dessa atividade é que vocês analisem os recursos empregados no filme (pelo diretor, pelos atores e pela equipe técnica) para garantir os efeitos de sentido previstos no roteiro.

Como se pode observar, a atividade 2 tem como principal objetivo auxiliar os estudantes a identificarem os elementos que compõem o gênero roteiro como a descrição do cenário e as orientações para os atores. Dessa forma, a atividade contribui para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos sobre o gênero para, posteriormente, produzi-lo.

Já a **abordagem didática** é contemplada, principalmente, nos textos didático-expositivos e nos boxes, os quais apresentam as características principais dos gêneros, na maioria das vezes, por meio de textos de autoria especializada no assunto (como o trecho de dissertação e o vídeo da cineasta Lívia Perez que tratam do curta-metragem). Esses textos ajudam os estudantes a desenvolverem seus conhecimentos de forma mais sistematizada, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Exemplo disso, é esta página do livro que explicita os elementos fundamentais do conto.

Imagem 17 – Elementos do conto



A **abordagem autêntica** é desenvolvida de forma mais tímida ao longo do projeto. Ela pode ser observada, principalmente, nos momentos de discussão oral nos quais é proposto que os estudantes compartilhem suas experiências relativas a conflitos na escola, como, por exemplo, no **Percurso 1 – Passo 1** em que eles analisam o conflito gerado na escola pelo “bilhete com foguetão” de Ondjaki. Essa abordagem também é percebida no **Percurso 2 – Passo 1**, em que é solicitado que os alunos escolham, a partir de seus interesses e necessidades (além dos da comunidade) e de forma democrática, um tema socialmente relevante para fundamentar a criação do curta-metragem. A atividade 5 a seguir representa esse momento de seleção do tema do curta:

Imagem 18 – Atividade 5: escolha de um tema socialmente relevante para o curta-metragem

Passo 1 – Definir o tema

Alguns temas debatidos publicamente na sociedade são mais polêmicos do que outros, pois geram confrontos entre diversos pontos de vista. Isso não é diferente em sua comunidade. As discussões, quando feitas de forma respeitosa e ética, procurando considerar outras formas de ver a realidade, podem levar a um entendimento mais amplo dos fatos e desenvolver o pensamento crítico.

Não escreva no livro.



Agora, chegou o momento de vocês definirem um tema socialmente relevante (pode ser relacionado ao universo escolar ou à realidade do bairro ou da cidade em que vivem). Para isso, organizem-se em grupos de até cinco pessoas e reflitam: Qual tema socialmente relevante pode ser produtivo para a comunidade com a criação de um curta-metragem de ficção?

É importante que todos os integrantes do grupo apresentem sugestões e justifiquem a importância do tema sugerido, explicando de que forma um curta-metragem poderia contribuir socialmente para sensibilizar e provocar reflexão. Lembrem-se de que a escolha do tema deve ocorrer de forma democrática. Durante a discussão, respeitem a vez de o colega se expressar e, caso não concordem com algum ponto de vista, troquem ideias de forma respeitosa e sejam sempre tolerantes com as divergências.



Por outro lado, a **abordagem crítica** representa o ponto mais frágil do projeto. Mesmo que o projeto inclua uma temática socialmente relevante que possibilitaria uma intervenção, o que poderia levar a uma análise dos aspectos discursivos dos textos - como ideologias e valores, as atividades propostas se voltam quase que unicamente a aspectos mais funcionais e estruturais das práticas de linguagem. Essa abordagem só é trabalhada de forma mais definida no **Percurso 3 – Passo 2**, no qual é sugerido que os alunos pesquisem informações sobre o tema escolhido para o curta-metragem, atentando-se para a credibilidade e a relevância das informações. Isso pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade e da formação ética dos discentes. Para exemplificar essa abordagem, trazemos o seguinte exemplo, retirado desse **Percurso 3 – Passo 2**:

Imagem 19 – Atividade 8: pesquisa sobre a temática do curta-metragem

Escolhendo as fontes e verificando a confiabilidade

A primeira etapa importante de toda pesquisa é selecionar as fontes. Mas você sabe como identificar uma fonte confiável?

1. Selecione três fontes de pesquisa. Troque-as com um colega para que ele avalie a sua seleção e você avalie a seleção dele, com base nas questões abaixo:
 - O autor do texto tem propriedade para tratar do assunto?
 - Nas fontes pesquisadas, os autores embasam suas opiniões em argumentos verificáveis, isto é, usam dados e informações de fontes reconhecidas?
 - O texto está bem escrito e organizado?
2. Ao receber a avaliação feita pelo colega, verifique se ele indicou que alguma das fontes pesquisadas não é confiável. Se for necessário, pesquise outra, selecionando informações relevantes para a problematização do tema.
3. Agora, em grupos, realizem a pesquisa nas fontes selecionadas. Para começar, transcrevam a tabela abaixo no caderno e anotem nela as informações solicitadas. Na coluna **Fonte pesquisada**, insiram todos os dados de referência bibliográfica (nome do autor e título do texto, local e data de publicação, endereço de acesso, etc.). Em **Gênero textual**, informem sobre o texto (se se trata de notícia, reportagem, artigo de opinião, entre outros). Em **Informações relevantes**, registrem pelo menos cinco informações retiradas dessa fonte que possam ser úteis para a produção do roteiro do curta-metragem.

Fonte pesquisada	Gênero textual	Informações relevantes

Em suma, o projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” tem como pontos positivos os desenvolvimentos: das **competências gerais 5 e 7** – as atividades se voltam à compreensão e à criação do gênero curta-metragem por meio do uso de recursos digitais tanto para a pesquisa sobre uma temática socialmente relevante (com foco na credibilidade das informações) quanto para a divulgação desse gênero; das **competências específicas 3 e 7** – produção criativa e colaborativa de um curta-metragem com base em pesquisas em fontes confiáveis sobre a temática escolhida para o gênero; das habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103** – análise e produção dos gêneros roteiro e curta-metragem. Além disso, destaca-se o desenvolvimento das **abordagens funcional e didática** ao longo do projeto, já que as atividades propostas, os textos didático-expositivos e os boxes buscam sistematizar os conhecimentos dos estudantes acerca dos gêneros trabalhados (especialmente o roteiro e o curta-metragem) para que eles possam melhor compreendê-los e então produzi-los de forma adequada.

Porém, o projeto ainda apresenta fragilidades significativas no que se refere à **competência específica 6** e às **habilidades EM13LGG602** e **EM13LGG603**, as quais

correspondem à apreciação estética dos textos. Apesar de o projeto englobar práticas de linguagem que envolvam o texto literário (nesse caso, o conto), a análise desse texto não ultrapassa as dimensões funcional e estrutural. Não se considera, nas atividades, a fruição dos textos do ponto de vista do desenvolvimento da sensibilidade nos estudantes; da consideração de suas vivências e da dimensão artística e estilística dos textos literários. É importante apontar também que o projeto desenvolve de forma limitada a **abordagem crítica**, de suma importância para a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes tão enfatizada pela BNCC.

UM PONTO DE PARTIDA PARA NOVOS CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar duas coleções que correspondem ao **Objeto 1 – PNLD 2021** para o Ensino Médio, ou seja, aos novos livros didáticos que incluem projetos integradores - organizados com base nos temas contemporâneos transversais – a serem desenvolvidos, de forma interdisciplinar, pelas áreas de conhecimento. No caso específico desta pesquisa de mestrado, os projetos analisados fazem parte da área de Linguagens e suas Tecnologias e englobam o tema de Mídiaeducação. Para tanto, a investigação teve como base as pedagogias de projeto e as pedagogias do letramento (Kalantziz, Cope e Pinheiro, 2020) para analisar o diálogo que é (ou não) estabelecido entre os projetos investigados e as perspectivas explicitadas por essas pedagogias.

Ainda, este trabalho tem como base teórico-metodológica a Linguística Aplicada, campo multifacetado, in/transdisciplinar que auxilia no desenvolvimento de uma investigação crítica dos fenômenos linguísticos com base em diferentes perspectivas. Sendo assim, suas lentes foram primordiais para a análise desenvolvida aqui, já que nos possibilitou o estudo das coleções sob dois níveis (didático e curricular) a partir das contribuições das teorias das pedagogias de projeto, das pedagogias do letramento e das propostas de competências e habilidades da BNCC.

A relevância desse trabalho está na análise das potencialidades e fragilidades desses novos livros didáticos para o Ensino Médio, os quais instauram uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, que inclui: organização por áreas de conhecimento, diálogo mais contundente com a pedagogia de projetos, trabalho com temas contemporâneos transversais, desenvolvimento de competências e habilidades estabelecidos pela BNCC. Com tantas novidades, faz-se necessário que os professores conheçam e se apropriem desses novos materiais para analisá-los criticamente e os transponham para as salas de aula de modo a contribuir para a formação crítica, ética, cidadã e responsável dos estudantes.

Para contribuir, então, com o aprofundamento dos conhecimentos dos docentes sobre esses novos livros didáticos, escolhemos duas coleções de editoras diferentes da Área de Linguagens e suas Tecnologias, que desenvolvem a mesma temática de projeto

integrador (Mídiaeducação) e trabalham com o mesmo produto final (curta-metragem). Dessas coleções, selecionamos dois projetos integradores intitulados “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” da editora Tulipa e “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” da editora SM. Após essa seleção, dividimos a análise dos projetos em dois níveis: didático – diálogos com as pedagogias de projeto e curricular – competências e habilidades da BNCC e diálogos com as pedagogias do letramento. Essa análise teve como intuito verificar quais são as potencialidades e fragilidades desses projetos a partir de critérios estabelecidos para cada um dos níveis.

Por meio da investigação, pudemos observar que ambos os projetos apresentam como pontos positivos: a desterritorialização dos lugares de aprendizagem (divulgação dos curtas-metragens dentro e fora da escola); a diversidade de atividades (individual, em pequenos grupos e com toda a turma, por exemplo) e de práticas de linguagem, considerando-se as diferentes semioses; o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e contextualizada; o foco na temática proposta; o desenvolvimento da competência geral 4; das competências específicas 1 e 3; das habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103**; o uso da abordagem funcional para o ensino de gêneros, fundamentado na compreensão e na subsequente produção destes.

Em contrapartida, as principais fragilidades dos dois projetos se vinculam ao trabalho com os textos literários e à abordagem crítica dos objetos de ensino. Apesar de ambos os projetos utilizarem textos literários (o conto, por exemplo) como base para a criação dos curtas-metragens, esses textos não são analisados sob uma perspectiva da apreciação estética e da fruição que considere a literatura em suas dimensões artística, estilística, humanizadora e sensível. Eles são utilizados apenas como um pretexto para uma análise das práticas de linguagem mais funcional e estrutural. Ademais, a abordagem crítica também é pouco desenvolvida nos dois projetos, o que pode dificultar no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, que possibilitaria que eles refletissem sobre sua realidade a fim de intervir nela enquanto cidadãos para solucionar as diferentes problemáticas sociais.

Considerando-se os projetos de forma individual, o “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” se destaca: pela dinamicidade das atividades desenvolvidas; pelo foco no trabalho com o curta-metragem, estabelecendo-se um diálogo entre o cinema e a literatura; pelo diálogo com as novas práticas de letramento; pela análise e pelo uso de diferentes linguagens e diversas semioses. É importante apontar também que esse projeto traz, como ponto positivo, uma divisão sistemática das etapas de desenvolvimento em

Parte A – leitura e compreensão dos textos e **Parte B** – produção, revisão e avaliação dos textos.

Todavia, o projeto “Uma imagem, mil palavras: curta a literatura” é o mais frágil dentre os dois analisados, pois apresenta muitas problemáticas em relação, especialmente: ao trabalho interdisciplinar, à integração dos eixos de ensino de Língua Portuguesa; ao desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação; ao trabalho com as pedagogias do letramento.

Já o projeto “Como problematizar um tema por meio de um curta-metragem?” pode ser considerado o mais bem elaborado entre os dois, pois consegue estabelecer de forma mais definida um diálogo com as pedagogias de projeto e com as pedagogias de letramento, além de atender de forma mais significativa às competências e habilidades da BNCC elencadas para o projeto. Além disso, o projeto se destaca por utilizar o trabalho com o curta-metragem para abordar uma temática socialmente relevante, o que pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os estudantes.

Sendo assim, é preciso explicitar algumas potencialidades desse projeto, dentre elas: o trabalho interdisciplinar entre os componentes da área de Linguagens e suas tecnologias; o foco na aprendizagem das línguas(gens); o desenvolvimento da competência geral 7; o trabalho com as abordagens funcional e didática para o ensino de gêneros. Apesar disso, o projeto ainda apresenta pontos frágeis principalmente no que se refere à análise das práticas de linguagem em suas dimensões discursiva, histórica e sociocultural.

A partir dos resultados dessa análise, buscamos colaborar para o processo de formação dos docentes, que através dessa pesquisa, podem ampliar seus conhecimentos acerca dessa nova configuração dos livros didáticos para utilizá-los em sala de aula, de modo a contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem mais crítico, contextualizado e significativo. Além disso, procuramos incentivar os pesquisadores a tomarem esses novos livros didáticos como objeto de investigação sob outras perspectivas de análise para que, assim, tenhamos mais fundamentos teórico-metodológicos que nos permitam conhecer e traçar essa nova estrada construída para a educação.

Portanto, são necessárias pesquisas acerca de outros projetos e de outros livros do Objeto 1, assim como trabalhos que observem como tais livros são escolhidos e utilizados no âmbito do Novo Ensino Médio. A configuração deste Novo Ensino Médio deve ser problematizada, já que todo o seu processo de elaboração e implementação foi marcado

por certa arbitrariedade, além de que a perspectiva de ensino e aprendizagem desenvolvida a partir das propostas deste Novo Ensino Médio apresenta traços tecnicistas e instrumentais que desconsideram a diversidade sociocultural, econômica e histórica dos estudantes. Isso pode se tornar uma grande obstrução na estrada da educação e, justamente por isso, as problemáticas desse Novo Ensino Médio devem ser trazidas à tona, discutidas e investigadas para que sejam solucionadas e assim, os caminhos da educação brasileira podem se tornar menos tortuosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J.. **O ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular**. In: SOUZA, Swender; ROTIQUEWISKI, Andréia (org.). Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020.
- BARBOSA, M. C. S.. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATISTA, A.A.G. 2012. Políticas públicas para livros didáticos: cerca de dez anos depois. In: Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa, 1, São Paulo, 2012. Anais... São Paulo, SPLDP, 1:27-35.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3.ed. Brasília: Editora Parábola, 2006. 255 p.
- _____, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. São Paulo, p.168. 2005.
- CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.
- CORTI, A. P. **Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, e201060, 2019.
- COSTA-HUBES et al. (Org.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- CUNHA, A. L. **Ensino médio: atalho para o passado**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.
- DANTAS, P. V., VOLTOLINI, A. G., & BERTOLOTO, J. (2020). A BNCC para o Ensino Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias: Tecnologias Digitais e a Influência da Mídia. Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas, 21(3), 250–256.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FAZENDA, I. C. A.. **Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso**. In: Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v.1, n. 1 (out. 2011) – São Paulo: PUCSP, 2011.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. **A Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016:** Estado, Currículo e Disputas. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-4004, abr.-jun., 2017.

FREITAG, B. **Política educacional:** uma retrospectiva histórica. In: _____. Escola, estado e sociedade. 3 ed.. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 43-69.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005a.

FUZA, ÂNGELA F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna.** Revista Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 479-501, 13 mar. 2019.

GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. **Projet(o)arte, uma proposta didática.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002, p.59-79.

_____, J.W. **O texto na sala de aula.** Paraná: Assoeste, 1984

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro et al. (org.) **A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas.** 2. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GOTLIB, N. B.. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 2004.

GUEDES, I. C. O; BRESSANIN, J. A; SOARES, N. de P. **Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio.** Traços de linguagem. V.3, n.1, p. 35-46, 2019.

JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016

JURADO, S. **Leitura e letramento escolar no ensino médio:** um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p.183. 2003.

KALANTZIS, Mary et al. **Letramentos.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2020.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997a.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S.. **A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro:** Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e222442, ago. 2020.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. v.41, núm. 144, 2011

_____, N. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z.. Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, A.. **Ensino médio e profissionalizante: as políticas do estado neoliberal.** Coleção questões da nossa época, v. 63. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, M. I. F. P. **Infância e produção cultural: Desenho infantil.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

LIMA, S.de C.; VIEIRA, I. F. G. F. F.. **O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de Inglês.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte (MG), v. 20, n. 1, p. 217-244, 2020.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. et al. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Guia Digital PNLD 2021: obras didáticas por área de conhecimento e específicas (Ministério da Educação, Brasília, 2021).

MOITA LOPES, L. P. **A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NEVES, C. A. de B.; BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 608–611, 2021.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

PENNYCOOK, A. (2006) **Uma lingüística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola.

RANGEL, E. de O.. **Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas.** In: BUNZEN, C. (org.) Livro didático de português: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

RUTIQUEWISKI, A. et al. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II).** 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

SALOMÃO, A. C. B.. **O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 54, p. 361 - 392, 2015.

SILVA, E. dos S. e SASSERON, L. H.. **BNCC: entre avanços de pesquisa e articulações necessárias.** Currículo & docência, v. 2, n. 2, p. 23-45, 2020 Tradução.

SILVA, G. B.. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA, K. A. et al. (orgs.) **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa.** 1.ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2021.

SOUZA, P. H. de. **BNCC no chão da sala de aula:** o que as escolas podem aprender a fazer com as dez competências? Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2020.

SOUZA, T. F. B.; FENILLI, L. M. F; MISKIW, A. A.; FRANCO, N. (IN) **Compreensões do eixo Análise Linguística /Semiótica.** In: COSTA-HÜBES, T. C., KRAEMER, M. A. D. Uma crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 277-306.

ZANK, D.C.T. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio:** análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Unioeste/Foz do Iguaçu: 2020.