



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

ELYMAR TARGINO DA SILVA

**O TRATAMENTO DIDÁTICO DA COMPETÊNCIA 07 DA ÁREA DE LINGUAGENS  
NO PNLD 2021: O QUE PROPÕE A OBRA “+ AÇÃO NA ESCOLA E NA  
COMUNIDADE”**

RECIFE  
2024

**ELYMAR TARGINO DA SILVA**

**O TRATAMENTO DIDÁTICO DA COMPETÊNCIA 07 DA ÁREA DE LINGUAGENS  
NO PNLD 2021: O QUE PROPÕE A OBRA “+ AÇÃO NA ESCOLA E NA  
COMUNIDADE”**

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 Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

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

RECIFE  
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Elymar Targino da.

O tratamento didático da Competência 07 da área de Linguagens no PNLB 2021: o que propõe a obra "+ ação na escola e na comunidade" / Elymar Targino da Silva. - Recife, 2024.

136f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

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

Inclui referências.

1. BNCC; 2. Novo ensino médio; 3. Práticas de linguagem em ambiente digital. I. Bunzen Júnior, Clecio dos Santos Bunzen. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ELYMAR TARGINO DA SILVA

**O TRATAMENTO DIDÁTICO DA COMPETÊNCIA 07 DA ÁREA DE LINGUAGENS  
NO PNLD 2021: O QUE PROPÕE A OBRA “+ AÇÃO NA ESCOLA E NA  
COMUNIDADE”**

Aprovada em: 26/08/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Profa. Dra. Paloma Pereira Borba Pedrosa (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente e sempre, a Deus, por ter me concedido o dom da vida e me mantido na trilha certa durante esta pesquisa, com saúde e forças para chegar até o final, pois sem Ele, esta jornada não seria cumprida.

Aos meus pais, Elias e Edileusa, que, desde os meus primeiros passos, têm me mostrado o valor da educação e a responsabilidade de enfrentar grandes desafios para realização dos meus sonhos.

À minha querida esposa Alexandra por seu companheirismo, cumplicidade, pelo seu amor incondicional e por me compreender em momentos em que eu precisava de seu apoio.

Aos meus filhos Elys e Elymar Filho que mesmo ainda crianças compreendem as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento desta pesquisa, me incentivando sempre com seus sorrisos e abraços.

Ao professor Dr. Clecio Bunzen, meu orientador, um grande profissional e de coração gigante que pude confiar meus medos e anseios durante todo o percurso. Obrigado por toda dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e agradeço principalmente por ter acreditado e depositado confiança para a realização desta pesquisa como meu guia e amigo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento da pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, em especial a Allan Batista que foi quem me incentivou, ajudou e me orientou no início com o pré-projeto e todo o processo seletivo, com sua vasta experiência.

A todos os membros da banca de qualificação pelas contribuições dadas ao meu trabalho.

A todos os professores do PPGL, pelo aprendizado adquirido durante as aulas e pelas reflexões que surgiram acerca deste trabalho.

A todos da turma de mestrado, pelas experiências vivenciadas e informações compartilhadas.

Por fim, gostaria de deixar meu agradecimento a todas as pessoas que de maneira direta ou indireta me ajudaram a ser quem eu sou.

## RESUMO

Esta investigação de mestrado, no campo da Linguística Aplicada, tem como objeto de estudo o tratamento didático da Competência específica 07, da área de Linguagens e suas tecnologias, na obra “+ *Ação na Escola e na Comunidade: projetos integradores*”. No formato de volume único, a obra publicada pela editora FTD foi inscrita como Objeto 1 do PNLD 2021 e adotada nas três escolas públicas de Ensino Médio de Aliança (PE). Como objetivo, buscamos analisar no campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada a configuração de dois Projetos integradores desse livro, e como se relacionam com a Competência específica 07 da área de Linguagens e suas Tecnologias, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e suas 04 habilidades. A escolha de apenas uma competência específica para análise é justificada, pois ela diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital. Como o avanço tecnológico na comunicação e informação é cada vez mais constante, a presença das práticas de leitura nos ambientes digitais faz-se presente em todo o cotidiano social, assim como no contexto escolar. Além disso, no estudo buscamos investigar se as propostas de desenvolvimento dos projetos trazem uma alternativa para as fragilidades das escolas em relação aos dispositivos digitais. Com a implementação da BNCC (2018) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), temos um novo modelo nessa fase do ensino básico, mudança que também alcança a elaboração dos livros didáticos. Agora temos livros organizados por áreas do conhecimento determinados no edital do PNLD (2021), que prescreve às obras didáticas alinhadas por áreas (Objeto 1) a apresentação de projetos integradores, sendo a relação deles com as práticas de linguagem em ambiente digital foco de objeto de análise dessa dissertação. Nosso estudo se insere em discussões teóricas a respeito do livro didático de língua portuguesa com base nos estudos de Batista (2001, 2003), Jurado (2003), Bunzen (2001, 2005, 2009), Bunzen e Rojo (2008), Rojo e Batista (2008) Cassiano (2007) Rangel (2020). Essa investigação implica em descrever as atividades e as ações que o Manual do Professor indica explicitamente à Competência 07 e suas respectivas habilidades, assim como aprofundar a discussão acerca de suas potencialidades e fragilidade. A partir da análise, é possível constatar que a habilidade EM13LGG702 é a que mais pode ser desenvolvida nas atividades de ambos os projetos, enquanto as outras três habilidades, apesar de também serem desenvolvidas, são condicionadas à presença de um dispositivo digital na atividade.

**Palavras-chave:** BNCC. Novo Ensino Médio. Práticas de Linguagem em Ambiente Digital. LivroDidático.

## ABSTRACT

This master's research, in the field of Applied Linguistics, has as its object of study the didactic treatment of specific Competency 07 of the area of Languages and its technologies in the work "+ Action in School and Community: integrative projects". In the single volume format, the work published by FTD was included as Object 1 of the PNLD 2021 and adopted in the three public high schools from Aliança (PE). As the result, we seek to analyze, in the theoretical-methodological field of Applied Linguistics, the configuration of two integrative Projects of this book and how they relate to specific Competency 07 of the area of Languages and its Technologies, of the BNCC (National Common Curricular Base) and its 04 skills. The choice of only this specific competence for analysis is justified, since this specific competence concerns language practices in a digital environment. As technological advances in communication and information are becoming more and more common, the presence of reading practices in digital environments is present throughout everyday social life, as well as in the school context. In addition, in the study, we seek to investigate whether the proposals for developing projects provide an alternative to the weaknesses of schools in relation to digital devices. With the implementation of the BNCC (2018) and the High School Reform (Law No. 13,415/2017), we have a new model in this phase of Basic Education, a change that also affects the development of schoolbooks. Now we have books organized by areas of knowledge determined in the PNLD (2021), which prescribes that didactic works by areas (Object 1) present integrative projects, with their relationship with language practices in a digital environment being the focus of the object of analysis of this dissertation. Our study is part of theoretical discussions about schoolbooks and Portuguese language schoolbooks with the studies of Batista (2001, 2003), Jurado (2003), Bunzen (2001, 2005, 2009), Bunzen and Rojo (2008), Rojo and Batista (2008) Cassiano (2007) Rangel (2020). This investigation involves describing the activities and actions that the Teacher's Manual explicitly indicates for Competence 07 and its respective skills, as well as improving the discussion about its potentialities and weaknesses. From the analysis, it is possible to verify that skill (EM13LGG702) is the one that can be developed the most in the activities of both projects, while the other 3 skills are also developed, however, conditioned on the presence of a digital device in the activity.

**Keywords:** BNCC. New High School. Language Practices in a Digital Environment. Textbook.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.....	61
Quadro 2 - Habilidades da Competência 07 .....	66
Quadro 3 - Quantidade de páginas por projeto e suas etapas.....	72
Quadro 4 - Projetos, produtos finais da obra, componente líder .....	73
Quadro 5 - Projetos e Habilidades da Competência 07 Contempladas.....	75
Quadro 6 – Seções E Subseções Do Manual Do Professor ("Orientações Para O Professor" Parte1).....	82
Quadro 7 – Seções E Subseções Do Manual Do Professor (com informações específicas) .....	83
Quadro 8 - Atividades didáticas da etapa 1 do projeto 3.....	88
Quadro 9 - Atividades didáticas da etapa 2 do projeto 3.....	93
Quadro 10 - Atividades didáticas da etapa 3 do projeto 3.....	99
Quadro 11 - Atividades didáticas da etapa 1 do projeto 5.....	107
Quadro 12 - Atividades didáticas da etapa 2 do projeto 5.....	117
Quadro 13 - Atividades didáticas da etapa 3 do projeto 5.....	123

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico da pesquisa de opinião do instituto DATAFOLHA encomendada pelo Todos Pela Educação

Figura 2 – Gráficos da infraestrutura em tecnologia das escolas de Aliança-PE

Figura 3 - Capas de algumas obras da coleção + Ação na Escola e na Comunidade

Figura 4 – Obra da coleção + Ação na Escola e na Comunidade da área de Linguagens e suas Tecnologias

Figura 5 - A Antologia Nacional

Figura 6 - Obra de 3 volumes, PNLEM 2009

Figura 7 - Obra volume único, PNLEM 2009

Figura 8 – Compilação de imagens de 3 das 11 obras do PNLD 2012 da disciplina de língua portuguesa.

Figura 9 - Capa da obra Português Linguagens vol. 1 do PNLD 2012

Figura 10 – Capa da obra Português Linguagens vol. 1, PNLD 2015

Figura 11 - Capa da obra Português Linguagens em conexão vol. 1, PNLD 2015

Figura 12 - Compilação de imagens de 3 das 11 obras do PNLD 2018 da disciplina de língua portuguesa

Figura 13 -: Capa da obra “+ Ação na Escola e na Comunidade: projetos integradores”

Figura 14: Página de abertura do Projeto 3

Figura 15: páginas com a seção (visão do projeto) Projeto 3

Figura 16: Etapas dos projetos

Figura 17: Páginas com autoavaliação

Figura 18: Páginas da atividade 01(quiz)

Figura 19: Páginas da atividade 01(quiz), com as respostas e explicações.

Figura 20: Página com sugestões à pesquisa em alguns sites:

Figura 21: Página da atividade 02

Figura 22: página onde designa matérias necessárias para desenvolver o produto final do Projeto 3.

Figura 23: página com destaque ao trecho da orientação do projeto 3

Figura 24: página da atividade 12

Figura 25: página do texto “apagando desafetos”

Figura 26: Página da atividade.

Figura 27: página de atividade do projeto gráfico

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

TDIC - Tecnologias da informação e da comunicação.

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

LA – Linguística Aplicada.

MEC - Ministério da Educação.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	<b>10</b>
<b>1. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UM MATERIAL “RECENTE” NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA</b> .....	<b>22</b>
1. 1. DO PNLEM AO PNLD 2021: POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO PARA AS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO .....	<b>26</b>
1. 2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO E SUAS MUDANÇAS: ANTES DO PNLEM.....	<b>30</b>
1.2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO E SUAS MUDANÇAS: DEPOIS DO PNLEM .....	<b>35</b>
1. 2. 2. O LIVRO DIDÁTICO DO EM HOJE: COMO A BNCC AFETOU A PRODUÇÃO DOS LIVROS .....	<b>47</b>
<b>2. O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC E A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b> .....	<b>52</b>
2. 1. ORGANIZAÇÃO E CURRÍCULO NO NOVO ENSINO MÉDIO .....	<b>58</b>
2. 2. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: PCNEM, OCEM e BNCC .....	<b>59</b>
2. 3. BNCC: A COMPETÊNCIA 07 DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E SUAS 04 HABILIDADES .....	<b>64</b>
<b>3. ANÁLISE NA COMPETÊNCIA 07 EM DOIS PROJETOS INTEGRADORES</b> .....	<b>67</b>
3. 1. A OBRA: +AÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE- LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: O QUE DIZ O GUIA DO PNLD-2021? .....	<b>68</b>
3.1.1 – MANUAL DO PROFESSOR: “+AÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE- LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS” .....	<b>81</b>
3. 2. ANÁLISE DOS PROJETOS .....	<b>86</b>
3. 2 .1 PROJETO 3: “MÍDIAS DIGITAIS: É TUDO VERDADE”: COMO A COMPETÊNCIA 07 É TRABALHADA? .....	<b>86</b>
3.2.1.1 AS TRÊS ETAPAS DO PROJETO “MÍDIAS DIGITAIS: É TUDO VERDADE” .....	<b>88</b>
3.2.2 PROJETO 5: “IMAGENS: MANIPULAMOS OU SOMOS MANIPULADOS?...”: COMO A COMPETÊNCIA 07 É TRABALHADA? .....	<b>104</b>
3.2.2.1 AS TRÊS ETAPAS DO PROJETO 05 “IMAGENS: MANIPULAMOS OU SOMOS MANIPULADOS?...” .....	<b>106</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>127</b>

## Palavras iniciais

O desenvolvimento da leitura e da escrita pelos(as) estudantes da educação básica tem sido um grande desafio para a comunidade escolar, e em particular, para o(a) professor(a) de Língua Portuguesa. No meu caso, docente da referida área atuante em escola pública desde 2016, e educador do Ensino Médio na cidade onde sempre morei, Aliança (PE)<sup>1</sup>, percebo cada vez mais palpável essa problemática. Diante da configuração social contemporânea, a responsabilidade para lidar com a questão aumentou exponencialmente, ocasionada também pelos recorrentes avanços tecnológicos na comunicação e informação.

A disseminação das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aproximam com maior rapidez o(a) leitor(a) de novos gêneros do discurso, que circulam nos ambientes digitais, e tem despertado sobremaneira o interesse de professores(as), estudiosos(as), e outros profissionais. Pesquisadores(as) como Ana Elisa Ribeiro, Antônio Carlos Xavier, Carla Coscarelli, Roxane Rojo, e os que conceberam o manifesto da *Pedagogia dos Multiletramentos* (New London Group) já há alguns anos investigam a temática. Além disso, também surgem discussões mais densas e consistentes a respeito do impacto dessas novas possibilidades de acesso aos diversos modos de ler um texto, e aos inúmeros espaços nos quais a leitura se faz presente. A respeito disso, Lucena (2016, p. 279) afirma que:

Nas últimas décadas do século XX, vivenciamos de forma intensiva a inserção das TIC em diferentes setores sociais. Estas tecnologias potencializaram novas formas de comunicação, de aprendizagem, de disseminação de conteúdos e de culturas digitais. A primeira década do século XXI é marcada por outra transformação tecnológica causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes.

Ainda em relação a esse contexto, Carvalho e Alves (2018, p. 05) destacam que na comunidade escolar:

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão sendo incorporadas aos espaços e práticas escolares, num movimento que vincula a escola à cultura digital. Esta, relativiza os conceitos de tempo e espaço, delineando novas maneiras de interação/comunicação entre as pessoas, novos ambientes de aprendizagem, novas formas de produção do

---

<sup>1</sup>O município da Aliança está localizado na mesorregião Mata e na Microrregião Mata Setentrional do Estado de Pernambuco, limitando-se a norte com Ferreiros e Itambé, a sul com Nazaré da Mata, a leste com Condado, e a oeste com Timbaúba e Vicência. A área municipal ocupa 266,46 km<sup>2</sup> e representa 0,27 % do Estado de Pernambuco." Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ali%C3%A7a\\_\(Pernambuco\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ali%C3%A7a_(Pernambuco))> acesso em 03 jun. 2023

conhecimento, provocando mudanças de comportamento, não só no interior da escola, mas em toda a comunidade.

As TDICs trazem novas formas de pensar, agir e comunicar-se, uma vez que são inúmeras as formas de adquirir conhecimento. No entanto, também agregam outros fatores que podem ser considerados pontos negativos, como a diminuição da interação social, impaciência, novas formas de violência, de ódio, infodemia<sup>2</sup> e outras. Dessa maneira, notamos que a educação possui papel importante na conscientização sobre tais problemas, pois cremos que um sujeito crítico irá se atentar ao uso indevido dessas ferramentas e também à desinformação propagada em ambientes digitais. As escolas são para as sociedades ditas “modernas” uma das principais alternativas para formação e desenvolvimento de cidadãos, e “é inegável a necessidade, dentro do contexto do século XXI, de as TDICs e os multiletramentos fazerem parte do cotidiano da sala de aula” (Catai & Schiavon, 2021, p.262).

No Brasil, diferentes políticas educacionais recentes têm em seus objetivos a ampliação da conectividade e do uso das tecnologias digitais na educação. A exemplo disso se verifica o Plano Nacional de Educação 2014-2024<sup>3</sup>, que desenvolveu o Programa de Inovação Educação Conectada<sup>4</sup> (Brasil, 2017). Este recurso surgiu como uma das atualizações das políticas públicas voltadas às tecnologias digitais no âmbito educacional, no entanto pesquisas mostram uma discrepância em relação aos objetivos das políticas educacionais, tendo em vista a afirmativa de Macedo (2021) de que os “dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) Educação, cujo objetivo é compreender o acesso, o uso e a apropriação das TICs em

---

<sup>2</sup> “Denominação dada ao volume excessivo de informações, muitas delas imprecisas ou falsas (desinformação), sobre determinado assunto (como a pandemia, por exemplo), que se multiplicam e se propagam de forma rápida e incontrolável, o que dificulta o acesso a orientações e fontes confiáveis, causando confusão, desorientação e inúmeros prejuízos à vida das pessoas.” Fonte: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/infodemia>> acesso em 23 fev. 2024

<sup>3</sup> “O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) selecionaram um conjunto de indicadores para o monitoramento do PNE 2014-2024 a partir das informações de diversas fontes oficiais. Esses indicadores foram publicados no documento intitulado Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base (Inep, 2015), que apresenta análises descritivas das séries históricas e desagregações dos indicadores.” Fonte: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> acesso em 03 jun. 2023

<sup>4</sup> Para obter mais informações sobre o programa encontra-se no site: <<https://medidor.educacaoconectada.mec.gov.br/>> acesso em 03 jun. 2023

escolas privadas e públicas brasileiras, são reveladores desse cenário (Macedo, 2021, p.267)<sup>5</sup>.

Outras pesquisas, como a realizada pelo Datafolha<sup>6</sup> perante encomenda da Fundação Lemann, na qual foram entrevistados, por telefone, 1.005 professores de escolas públicas de todas as regiões do Brasil entre 22 de setembro e 10 de outubro de 2020, reforçam a concepção exposta. Em tal pesquisa, a região Nordeste foi a que registrou o maior índice de escolas sem acesso à internet: por aqui, 35% das unidades da rede pública não têm conexão, seguida das regiões Sudeste (32%), Centro-Oeste (24%), Norte (23%) e Sul (14%). Mesmo no Sul, que tem a maior taxa de acesso à internet nas escolas, são comuns os relatos de que a conexão não é adequada. Ainda segundo o levantamento, 67% das escolas da região Sul não têm internet com o alcance ideal. Adiante, na ordem elencada, estão as regiões Norte (65%), Centro-Oeste (59%), Nordeste (53%) e Sudeste (48%). A pesquisa também evidencia que apesar de 71% das escolas públicas brasileiras estarem conectadas à internet, de acordo com dados do Ministério da Educação, a conexão da maioria delas é apenas para serviços administrativos. Já em outra pesquisa de opinião do instituto Datafolha encomendada pelo *Todos Pela Educação*<sup>7</sup>, que foi realizada entre os dias 8 de fevereiro e 18 de abril de 2022, foram entrevistados alunos do Ensino Médio de todo o Brasil. Nessa pesquisa encontramos alguns dados do estado de Pernambuco, os quais estão postos no infográfico abaixo.

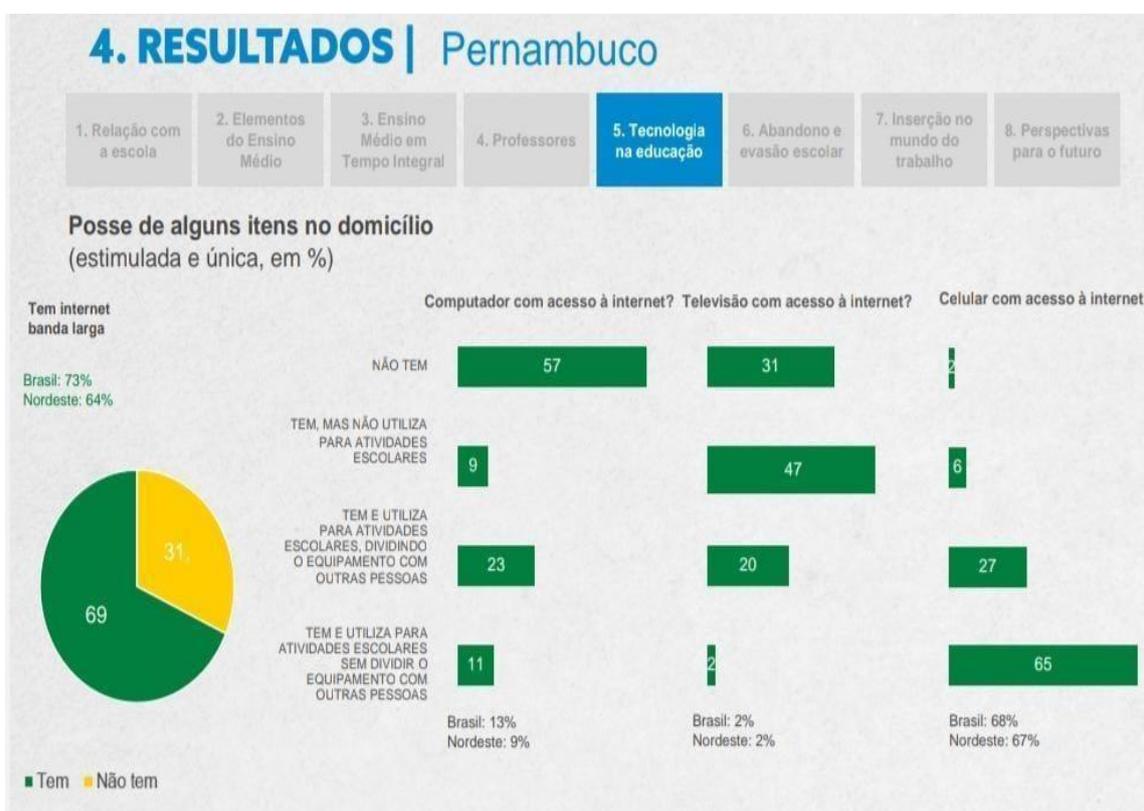
Figura 1: Infográfico da pesquisa de opinião do instituto DATAFOLHA encomendada pelo Todos Pela Educação.

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre a pesquisa encontra-se citada no artigo: “Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública” Macedo(2021) <<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>> acesso em 03 jun. 2023

<sup>6</sup> Fonte: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/so-16-dos-professores-dizem-ter-internet-com-velocidade-e-alcance-adequado-nas-escolas.shtml?origin=folha> >acesso em 03 jun. 2023

<sup>7</sup> Fonte:<<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/pernambuco-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>> acesso em 03 jun. 2023

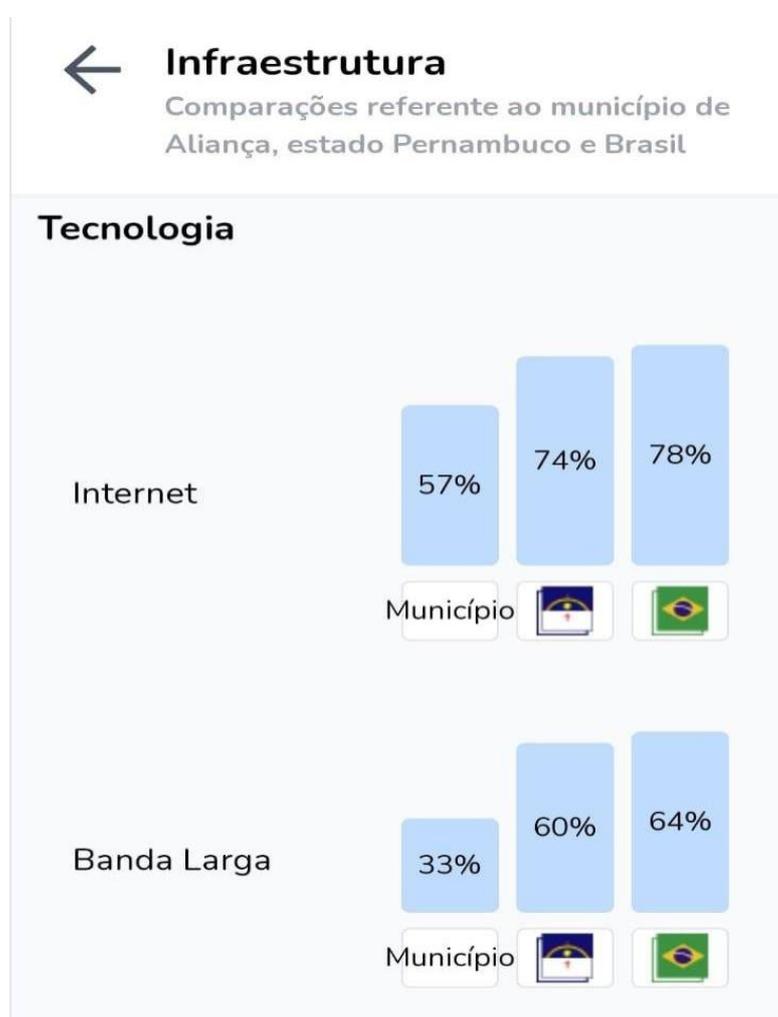


Fonte: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/pernambuco-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>> Acesso em 17 mar. 2023.

O estudo mostrou que no estado de Pernambuco 91% dos estudantes concordam (totalmente ou em parte) que utilizar a tecnologia poderia ajudar a melhorar a qualidade da escola. No entanto, 49% discordam (totalmente ou em parte) que há internet e computadores nas escolas. A pesquisa ainda traz dados relevantes quanto à posse de dispositivos digitais no domicílio: 57% dos educandos não têm computador com acesso à internet, e 9% deles têm, mas não utilizam para atividades escolares, 23% têm e utilizam para atividades escolares, dividindo o equipamento com outras pessoas, e 11% têm e utilizam para atividades escolares sem dividir o equipamento com outras pessoas; quanto à televisão com acesso à internet, 31% não têm; 47% têm, mas não utilizam para atividades escolares, 20% têm e utilizam para atividades escolares, dividindo o equipamento com outras pessoas, e 2% têm e utilizam para atividades escolares sem dividir o equipamento com outras pessoas; acerca do celular com acesso à internet, 2% não possuem, 6% têm, mas não utilizam para atividades escolares, 27% têm e utilizam para atividades escolares, dividindo o equipamento com outras pessoas, e 65% têm e utilizam para atividades escolares sem dividir o equipamento com outras pessoas.

Ainda em relação ao acesso à internet, conseguimos dados pertinentes quanto à infraestrutura tecnológica nas escolas públicas da cidade de Aliança-PE (cidade em que residimos e realizamos a pesquisa). Notamos que mesmo em tempos de ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, os índices demonstram que a infraestrutura para acesso à internet era preocupante. Na comparação referente ao município de Aliança, estado de Pernambuco e Brasil, observamos que o município está bem abaixo do país e do estado, como confirmam os dados da Figura 2.

Figura 2: Gráficos da infraestrutura em tecnologia das escolas de Aliança-PE.



Fonte: <<https://qedu.org.br/municipio/2600708-alianca>> acesso em 20 mar. 2023.

Diante de tal realidade, é indiscutível a existência de um problema no que tange ao acesso às culturas digitais e determinadas práticas sociais nas escolas públicas, que abriga um público majoritariamente proveniente da população mais carente dos municípios. Ainda que nas últimas décadas tenhamos verificado alguns avanços na

democratização das instituições educacionais, ainda vivemos em uma sociedade desigual no sistema de ensino, marcado por critérios como raça, classe e gênero entre estudantes, além das divergências regionais, conforme destaca Macedo (2021, p 265):

Vale ressaltar que as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade. (Ribeiro *et al.*, 2013; Parreiras e Macedo, 2020a)

Em síntese, podemos afirmar que as desigualdades sociais atingem diretamente a formação dos alunos das classes mais baixas, mesmo com a ampliação das TDICs e cultura digital em abrangência. Braga (2010, p. 374-375), no campo da Linguística Aplicada, afirma que:

é fato que a distribuição desigual de recursos materiais e as barreiras levantadas para o acesso à informação em certos contextos sociais de prestígio historicamente sempre favoreceram os grupos economicamente privilegiados. A falta do domínio da “língua correta”, da “aparência correta”, do “comportamento correto” entre outros, sempre foram argumentos explorados para impedir a participação ou justificar a exclusão de indivíduos oriundos de outros grupos sociais.

A falta de recursos financeiros insere obstáculos diversos para uma camada da população no processo de socialização dos bens culturais de prestígio. O acesso às novidades circulares no eixo social distancia-se da população mais carente, de modo que os indivíduos com melhores condições financeiras sempre estão à frente dos demais. Essa diferença social, como apontam as pesquisas citadas, também pode ser constatada quanto ao acesso às TDICs.

Ademais, destacamos que a necessidade do trabalho com as TDICs na comunidade escolar no Brasil não é algo tão recente. Nos últimos trinta anos, os documentos curriculares brasileiros sinalizam que as aulas precisam trabalhar com as TICs/TDICs. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM) já recomendavam o uso desses recursos, conforme aponta os trechos dos documentos: "as tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas" (Brasil, 1999, p. 134).

"É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em

relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras." (Brasil, 1998, p.96)

Rojo e Moita Lopes (2004), em uma análise crítica às Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN) e às Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), destacam a presença das TICs no ensino de línguas e linguagens nesses documentos. Conforme os autores:

Embora esses documentos prevejam possíveis estruturas flexíveis e inovadoras, interdisciplinares e contextualizadas (logo, plurais) para o ensino de línguas e linguagens no Ensino Médio; embora, sem deixarem de levar em conta a cultura local das comunidades e do alunado, adequem-se aos novos desafios das complexas sociedades globalizadas, que funcionam a partir das novas tecnologias de comunicação e que exigem novos tipos e níveis<sup>8</sup> de letramento (Rojo e Moita Lopes 2004, p.14).

Eles ainda salientam princípios da LDBEN que foram: “[...]reconfigurados nas DCNEM por meio de princípios como os da estética da sensibilidade, da ética da identidade e da política da igualdade[...]” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p.16). Dentre eles destacamos dois que contextualizam as TICs:

- a) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- b) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (Rojo e Moita Lopes, 2004, p.16)

Na realidade contemporânea dos documentos curriculares, temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que também prescreve a importância do uso das tecnologias nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza, de modo a contemplar as culturas digitais. No texto da proposta para 2018, as culturas digitais nos ambientes escolares são apresentadas como objetos que abrangem “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70). O documento contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, como destaca a Competência Geral 5:

---

<sup>8</sup> Nessa dissertação a concepção de letramento que assumimos não nos permite falar de tipos e níveis de letramento, pois partimos da premissa que as novas tecnologias da comunicação exigem novas práticas de letramento. Nossa concepção de letramento aponta para as práticas sociais de linguagem e não para níveis ou tipos de conhecimentos.

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. (BNCC, 2018, p. 9).

Além da competência geral citada o documento também apresenta competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento, dessa forma destacamos a Competência 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias, a saber:

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 (BNCC, 2018, p. 497).

De acordo com o documento, tal competência “diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social” (BNCC, 2018). Salientamos que a BNCC foi implantada junto à reforma do Novo Ensino Médio, a qual se deu em meio a diversas mudanças no contexto político brasileiro, e foi homologada sem muitas discussões com a sociedade ou com os profissionais da educação pela Lei 13.415/17. Além disso, a referida alteração foi implementada através de uma medida provisória, fato que Lima e Maciel (2018) questionam<sup>9</sup>:

cabe destacar que medidas provisórias são instrumentos utilizados para implementar políticas emergenciais e têm vigência imediata. Considerando que é preciso assegurar os processos educacionais em curso e que currículos precisam ser concluídos para que novos possam ser colocados em prática, questionamos o uso desse tipo de expediente legislativo para promover uma reforma no ensino médio. (Lima e Maciel, 2018, p.9)

O Novo Ensino Médio propõe que os currículos escolares sejam compostos por duas partes, a Formação Geral Básica presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (IF<sup>10</sup>). A implementação da BNCC assegura a

---

<sup>9</sup> Outros pesquisadores como Daniel Cara, Márcia Ângelo, Dirce Zan, também questionam tal reforma.

<sup>10</sup>“Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP”. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio.>> Acesso em 03 jun. 2023.

efetivação de uma proposta voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades<sup>11</sup> consideradas, pelo documento, necessárias à formação das crianças e dos jovens brasileiros do século XXI.

Logo, voltamos nosso olhar para o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), por acreditar que mesmo em tempos de avanço das TDICs, o LDP ainda é um instrumento fundamental do ensino-aprendizado, e que tem um papel ainda mais importante em cidades que apresentam fragilidades em infraestrutura, como os apresentados na cidade de Aliança (PE), pois traz um suporte que pode suprir a falta de outros recursos didáticos. O LDP, desde a década de 60, vem sendo objeto de investigação de muitos pesquisadores, como Soares (2001), Batista (2001, 2003), Jurado (2003), Bunzen (2001, 2005, 2009), Bunzen e Rojo (2008), Rojo e Batista (2008) Cassiano (2007) e Rangel (2020), e mesmo assim, com as TDICs já inseridas em documentos curriculares norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM), “algumas pesquisas sobre livros didáticos de Português revelam que estamos tratando ainda de uma temática nova e complexa para autores, editores e comissão avaliadora do PNLD” (Bunzen, 2020, p. 111).

Portanto, o interesse dessa pesquisa é investigar como são abordados os “novos” gêneros do discurso, surgidos em ambiente digital, no LDP norteado pela BNCC que enfatiza as TDICs no contexto escolar. Também destacamos a importância desse olhar para o LDP, pois com as mudanças que vêm com o Novo Ensino Médio existem as que atingem o Livro Didático. Além disso, também temos como objetivo observar se o LDP ajuda os estudantes a suprir a carência do acesso à internet, de forma que os possibilite desenvolver habilidades relacionadas ao uso das TDICs no contexto escolar.

Ressaltamos que o Ensino Médio no Brasil só veio a ter um programa de políticas públicas para o Livro Didático para todos os estados da União em 2004, com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Hoje, depois de diversas atualizações, as quais aprofundaremos na seção 01 desta dissertação, o programa responsável pela distribuição de LD para o Ensino Médio denomina-se PNLD (O Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Nele, a organização e

---

<sup>11</sup>A Base define competências como “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” (BNCC, 2017, p. 8).

distribuição das escolhas feitas pelos professores dos Livros Didáticos ocorreu em duas fases: a primeira indica o Objeto 1 (Projetos Integradores e Projeto de Vida), e a segunda se volta ao Objeto 2 (Livros didáticos por área do conhecimento), Objeto 3 (Obras de formação para professores e gestores), Objeto 4 (Recursos digitais) e Objeto 5 (Obras literárias).

Na primeira fase, o PNLD-2021 traz o *Objeto 1* – Projetos Integradores e Projeto de Vida: obras didáticas impressas (LDs) que propõem um aprendizado voltado à vivência prática, com ações de pesquisa, discussão e produção. Os livros do Objeto 1, projetos integradores, são divididos por áreas do conhecimento: Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências Da Natureza e Suas Tecnologias, e Ciências Humanas E Sociais Aplicadas (ver exemplo na Figura 03).

Figura 03: Capas de algumas obras da coleção + Ação na Escola e na Comunidade.

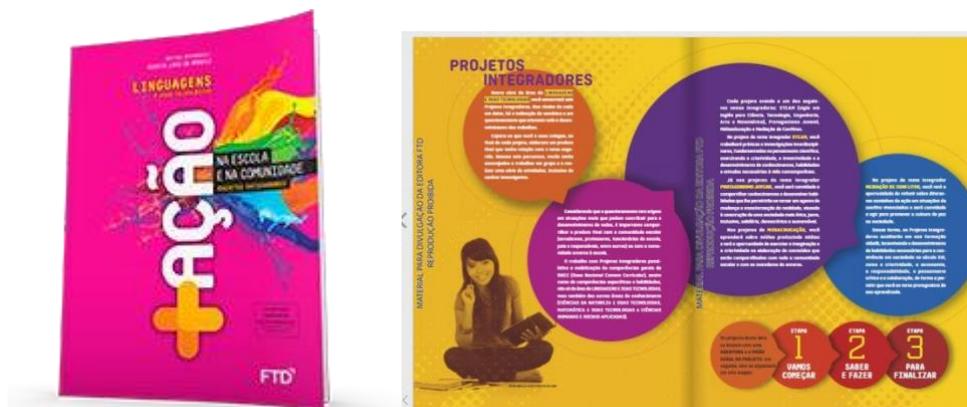


Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projetos-integradores/colecao-mais-acao/>> acesso em 5 jun. 2023

Posto isso, tomamos como objeto de pesquisa o livro didático do Novo Ensino Médio, especificamente um livro didático do Objeto 1 do PNLD 2021. A obra chama-se *+ Ação na Escola e na Comunidade: projetos integradores* (ver Figura 04), organizada pela FTD, que tem como editora responsável Renata Lara de Moraes na área de Linguagens e suas Tecnologias. A escolha de tal livro se deu, pois ele é o

recurso didático de natureza condizente ao Objeto 1 adotado nas três escolas públicas de Ensino Médio de Aliança (PE)<sup>12</sup>.

Figura 4: Obra da coleção + Ação na Escola e na Comunidade da área de Linguagens e suas Tecnologias.



Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projetos-integradores/colecao-mais-acao/>> acesso em 11 abr. 2023

Justificamos a escolha pelo Objeto 1 do PNLD por ser algo novo, que necessita do olhar acadêmico para uma análise crítica e mais detalhada sobre alguns processos didáticos. A escolha pelo livro específico adotados nas escolas de Ensino Médio do município de Aliança deu-se por ser a cidade em que residimos e com a qual teríamos, por consequência, mais proximidade para relacionar os dados com a realidade do local. A baixa infraestrutura para o acesso à internet apresentada nas escolas públicas no município de Aliança-PE, assim como a falta de acesso às TDICs da população mais carente (o estudante de escola pública), nos motivou também a investigar como as atividades podem ou não ajudar os estudantes a desenvolverem competências e habilidades relacionadas ao uso das TDICs.

Esta investigação, no campo da Linguística Aplicada (LA), tematiza a presença e adequação didática das práticas de linguagens dos contextos digitais no Livro Didático do Novo Ensino Médio do Objeto 1 do PNLD 2021 + *Ação na Escola e na Comunidade*: projetos integradores, organizadora FTD, da área de linguagens e suas tecnologias, e a possível contribuição dele para a ampliação das práticas de

<sup>12</sup> O município de Aliança-PE possui três escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio. São elas: Escola de Referência em Ensino Médio Joaquina Lira, Escola Cel Luiz Ignacio Pessoa de Melo e a Escola Dom Bosco.

letramento dos jovens que estudam no Novo Ensino médio. Para estruturar tal análise, a pesquisa considerou especificamente a Competência Específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias. De acordo com a BNCC (2018), essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, de forma que no ensino médio os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e de seus usos. Sobre o conceito de habilidades e competências, discutiremos na segunda seção desta dissertação, assim como as especificidades da Competência 07 da BNCC.

Compreendemos o direcionamento da pesquisa a âmbito da Linguística Aplicada, pois acreditamos, assim como Bunzen (2005), que “o LDP parece poder assumir um lugar bastante específico, no campo da Linguística Aplicada, se atribuímos a ele uma função importante para compreendermos as práticas de letramento escolar” (Bunzen, 2005, p.14). Por ser um Livro com características recentes, assim como sua proposta, no Novo Ensino Médio, entendemos que em nossa pesquisa foi indispensável problematizar os conteúdos da obra investigada, bem como a forma como esse recurso pedagógico é concebido como instrumento de políticas públicas e utilizado no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas práticas de linguagem digital.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além da atual seção introdutória, teremos mais 4 seções. A primeira, intitulada *O livro didático de língua portuguesa no ensino médio: um material “recente” na escola pública brasileira*, traça o percurso histórico do livro didático de língua portuguesa para ensino médio no Brasil. Nesse trajeto investigamos parte da história que antecede o PNLEM, a primeira política pública do governo federal para a distribuição de livro didático para ensino médio, até os dias atuais. Na segunda seção, *O novo ensino médio, a BNCC e a área de linguagens e suas tecnologias*, contextualizamos o novo ensino médio por intermédio de discussões sobre sua implementação e seus impactos na sociedade; a mudança curricular e sua organização; os impactos que traz para o PNLD; o conceito de competências e habilidades apresentado pela BNCC; e o currículo norteado pela BNCC com foco na área de Linguagens e suas Tecnologias e a Competência específica 7. Na terceira seção, *As práticas de linguagem em ambiente digital no livro didático +Ação na escola e na comunidade- linguagens e suas tecnologias*,

apresentamos as análises da nossa pesquisa, as quais abordam as reflexões acerca do manual do professor, e a verificação de cada projeto e os diálogos destes com a Competência Específica 7 e suas 4 habilidades. Na quarta seção, *Considerações Finais*, evidenciamos algumas reflexões e os resultados obtidos, além das possíveis contribuições oferecidas pelo nosso trabalho.

## **1. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UM MATERIAL “RECENTE” NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

*o lugar do livro didático na educação escolar. Tal como se apresenta hoje, ele tem sido um dos instrumentos da cultura escrita mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970. Ainda hoje, representa a principal, quando não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. (Jurado e Rojo, 2022 p. 183)*

O livro didático vem sendo, já há algum tempo, fonte de pesquisa de muitos estudiosos no Brasil, como Soares (2001), Freitag *et al* (1993), Batista (2001, 2003), Jurado (2003), Bunzen (2001, 2005, 2009), Bunzen e Rojo (2008), Rojo e Batista (2008) Cassiano (2007) Rangel (2020), dentre outros(as), que se dedicam a problematizá-lo, pensá-lo, escutá-lo e entendê-lo. Especificamente, o *Livro Didático de Língua Portuguesa* também tem sido foco de inúmeras pesquisas e debates, tanto com relação ao seu conteúdo e estrutura, quanto em relação às novas organizações no tocante a sua produção e disseminação, objetos que configuram o livro didático como um recurso muito utilizado nas escolas públicas do Brasil. Conforme Batista (2003, p. 44):

para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

Ao voltar o nosso olhar para o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), podemos dizer que foram vários os fatores que caracterizaram a sua produção no Brasil ao longo dos anos. Antes disso, nos é conveniente lembrar de que, antes do surgimento do livro didático convencional e moderno, eram as gramáticas e as antologias as ferramentas utilizadas como material didático para o ensino da língua

materna. Elas vinham, por volta dos anos 50 e 60 do século XX, em um só volume dividido em duas partes distintas.

Tais seletas e antologias, assim como as gramáticas, eram escritas por estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino (Soares, 2001, p. 214).

Em decorrência do surgimento dos livros didáticos modernos, as gramáticas pedagógicas para uso em sala de aula passam a ter um papel de complemento ao ensino de LP. Segundo Batista (1999), nos anos 60 e 70 houve um desenvolvimento histórico na produção didática brasileira, promovendo um conjunto de modificações. Ainda de acordo com o autor (Batista, Idem), além da forma física, os livros começaram a ser organizados em forma de um compêndio e um caderno de exercícios e atividades, os quais trazem um conjunto de textos expositivos que resumem os conteúdos programados para as discussões da disciplina.

Nas décadas de 80 e 90 os livros didáticos de língua portuguesa sofrem o impacto da validação do ensino de redação, e dos gêneros do discurso por diferentes vertentes, além das novas teorias linguísticas, como a proposta por Saussure: a teoria da comunicação e os postulados da sociolinguística. De acordo com os estudos de Bunzen (2005), podemos afirmar que essas novas concepções linguísticas enriqueceram o LDP no Brasil, especialmente no tocante ao ensino de produção de texto e aos fundamentos e conceitos advindos da Linguística Textual, pois essas teorias chegavam para dialogar com a produção dos livros através de um olhar mais técnico, e intermediadas pelos cursos de Letras no Brasil.

Em retomada ao título desta seção, *O Livro Didático de LP no EM: um material recente na escola pública brasileira*, evidenciamos que até chegar ao Ensino Médio, o programa de política pública federal de compra e distribuição gratuita do livro didático passou por diversas mudanças. Portanto, acreditamos ser importante trazer um breve histórico do que antecede o momento de contemplação e recepção do livro didático público para o Ensino Médio. Nessa cronologia, ressaltamos que os livros didáticos modernos e para escolarização em massa estão presentes nas escolas brasileiras há mais de oitenta anos. No entanto, quando voltamos para 1985 observamos que só a partir deste período, com a instituição do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a política pública para o LD passou a ser ampliada no

Brasil. Sobre isso: “O PNLD é resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do estado com o livro didático brasileiro” (Batista, 2003, p. 26). De acordo com Freitag *et al.* (1989, p.11), “sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada e sem correção ou crítica de outros setores da sociedade”. Nesse sentido, as políticas públicas para o livro didático no país, antes do PNLD, além de restritas a uma pequena parcela da sociedade eram tratadas como algo de pequena importância, pois eram, como inferem os autores, “aparentemente desordenadas” e, no nosso olhar, antidemocráticas, por não serem debatidas com outros setores da sociedade tampouco com a comunidade escolar existente naquela época.

É importante destacar que só em 19 de agosto de 1985, com o Decreto n. 91.542<sup>13</sup>, surge a denominação Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>14</sup>. Além dessa mudança, o decreto também possibilitou a participação do(a) professor(a) na indicação do livro didático. Conforme Batista (2003), com as novas características o desenvolvimento do programa passa a estar condicionado pelo modo como ele respondeu a dois dos problemas centrais: “a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.” (Batista, 2003, p. 27). Podemos afirmar que, a partir desse decreto, o PNLD passou a fazer parte da política pública para educação. O programa ganhou mais consistência e fortaleceu o seu objetivo principal: adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos

---

<sup>13</sup> “[...]O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa “Educação para Todos”; Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação[...]”

Fonte: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso 13, jun 2023

<sup>14</sup> Para conhecer o desenvolvimento histórico do programa até 1985, sugerimos um texto disponível no site da USP: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/mat0412/textos/historiadopnld.doc> (acesso 13, jun 2023). O texto apresenta uma cronologia das ações do Ministério para o livro didático.

para estudantes das escolas públicas, com destaque para o chamado 1º grau menor (1ª a 4ª séries dos anos 80 do século XX).

Na década de 1990, o Ministério atuou mais ativamente na discussão sobre a qualidade dos livros escolares. O ano de 1993 representou um marco em relação à política voltada para os materiais didáticos, pois com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos<sup>15</sup> as metas relacionadas à qualidade do livro didático ficaram sob responsabilidade do MEC. Segundo Batista (2003), por meio desse plano, o programa assume, como diretrizes: capacitar adequadamente o professor para avaliar, selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro por intermédio da definição de uma nova política do livro didático no Brasil. Batista (2003) afirma que o Ministério formou uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios<sup>16</sup> gerais para avaliação das novas aquisições. Com isso, ficaram evidentes as inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros, o que resultou em uma avalanche de críticas aos Livros Didáticos comprados pelo governo. Logo, em 1996 foi iniciado o *processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997*: os livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. “Sobre essa base mais sólida, foi possível, a partir de 1997, dar condições para a continuidade do Programa, aumentar a eficácia de sua operacionalização e ampliar a abrangência do atendimento” (Batista, 2003, p.36). Ainda sobre o processo de avaliação dos livros didáticos, Cassiano (2007) diz que:

Uma década após a implementação da avaliação dos livros didáticos no PNLD (1996 a 2006), podemos afirmar que boa parte da polêmica instituída inicialmente passou a não ter mais procedência. Um dos fatores para isto é porque os editores foram se adaptando aos critérios estabelecidos pelo governo, à medida que foram adequando e/ou produzindo o livro didático que atendessem aos critérios especificados pela equipe do MEC. (Cassiano, 2007, p.62).

---

<sup>15</sup> “Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos” Para conhecer mais sobre o documento acessar o site na informação da fonte.

fonte: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/> acesso 13, jun. 2023

<sup>16</sup> Após a aprovação da BNCC os critérios para avaliação passaram a ser as competências e habilidades da BNCC. Isso será comentado e aprofundado no próximo capítulo.

No que se refere ao Livro Didático de Língua Portuguesa, segundo Rangel (2020), a avaliação periódica e obrigatória dos Livros, destinados às redes públicas de ensino, melhorou a partir da década de 2000, pois, ainda de acordo o autor, essa evolução aparece com a perspectiva de que “as análises procuram indicar em que eixos do ensino e em que aspectos as mudanças foram maiores, ora apontando rumos para o seu aprofundamento, ora indicando estratégias e manejos capazes de otimizar os recursos em jogo” (Rangel, 2020, p.17). No entanto, apesar de ter melhorado, a avaliação “se manifesta em estudos, análises e/ou iniciativas pedagógicas que consideram os LDP, além de ideologicamente questionáveis, pouco — ou nada — adequados às atuais demandas de ensino-aprendizagem” (Rangel, 2020, p.17).

Quanto à expansão do PNLD destacamos que, inicialmente, o programa atendeu aos estudantes dos Anos Iniciais (antigo 1º grau menor) e Anos Finais do Ensino Fundamental (antigo 1º grau maior), e avançou com a derivação do programa para o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que foi implantado em 2004, por meio da Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O processo para a implantação do PNLEM iniciou no ano de 2003, primeira fase do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que passou a dar maior atenção para o Ensino Médio, o qual era até então, nas palavras de Silva (2015), posto numa posição secundária em relação às políticas públicas educacionais que atendiam apenas ao Ensino Fundamental.

### **1.1 DO PNLEM AO PNLD 2021: POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO PARA AS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO**

O Ensino Médio, aqui no Brasil, só veio a ter um programa de políticas públicas para o Livro Didático Federal para todos os estados da União em 2004, com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Entre os anos de 2003 e 2007, o PNLD foi expandido para atender os alunos de outras fases do ensino além do Fundamental, contemplando o Ensino Médio; aumentando de forma considerável seu alcance. A partir de 15 de outubro de 2003, o PNLD dava mais um grande passo para sua expansão, sendo uma das diversas ações voltadas para o fortalecimento da educação no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva; Emtal

data, ficou instituído o *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM). Segundo Silva (2015, p. 03):

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio é resultado de um debate desencadeado a partir de 2003, com a instalação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Naquele momento, os gestores do Ministério da Educação traçaram novos caminhos para o ensino médio brasileiro que, até aquela época, tinha sido relegado a uma posição secundária no conjunto das políticas educacionais empreendidas pelo Estado.

Segundo afirma o *site* do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) visava à universalização de livros didáticos para os estudantes do ensino médio das escolas públicas brasileiras. Inicialmente, o PNLEM atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática. Ainda sobre sua expansão, Silva (2015) afirma que a partir de 2005:

o Governo Federal se propôs a ampliar a aquisição e distribuição de livros didáticos para o ensino médio, incluindo, gradativamente, a cobertura de todos os alunos dos demais estados da federação, como também as demais séries e disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. (Silva, 2015, p.11).

Segundo o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio do PNLEM/2005 de Língua Portuguesa:

O impacto positivo do PNLD levou o MEC à ampliação das ações de avaliação e de distribuição de livros didáticos para o ensino médio. Essa iniciativa vem aumentar ainda mais a discussão que se estabelece desde o início das avaliações acerca do papel do livro didático na escola, suas implicações pedagógicas, os critérios de avaliação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em sala de aula e a importância de uma escolha consciente e autônoma por parte dos professores. (Brasil, 2004, p. 8).

O método de avaliação foi realizado por equipes de especialistas nas áreas de Língua Portuguesa<sup>17</sup>e de Matemática, que analisaram, detalhadamente, cada uma

---

<sup>17</sup>O Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005 : Língua Portuguesa foi coordenado por Egon de Oliveira Rangel e na coordenação adjunta Enid Yatsuda Frederico, Haqira Osakabe, Marcos Araújo Bagno e Maria Carlota Amaral Paixão Rosa; composto por 9 obras: “Língua Portuguesa” de Heloísa Harue Takazaki; IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA. “Língua Portuguesa de Zuleika de Felice Murrie, Simone Gonçalves da Silva, Josafá Fernandes Gonçalves e Harry Vieira Lopes; Editora do Brasil S/A. “Novas Palavras Português” de Mauro Ferreira do Patrocínio, Severino Antônio Moreira Barbosa e Ricardo Silva Leite e Emília Amaral; Editora FTD S/A. “Português De Olho no Mundo do Trabalho” de José De Nicola Neto e Ernani Terra; Editora Scipione LTDA. “Português Língua, Literatura, Produção de Textos” Maria Luiza Marques Abaurre, Marcela Regina Nogueira Pontara e Tatiana Fadel; Editora Moderna LTDA. “Português Literatura, Gramática, Produção de Textos” Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano; Moderna LTDA. “Português: Língua e Cultura” de Carlos Alberto Faraco; Base Editora e Gerenciamento Pedagógico. “Português: Linguagens” de Thereza Anália Cochar Magalhães, William

das obras de volume único. Para proceder essa avaliação, foram definidos **critérios comuns e específicos**, sendo eles:

- (i) correção das informações, conceitos e procedimentos que integram o componente curricular;
- (ii) adequação de sua proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados;
- (iii) sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional.

Alguns aspectos foram fundamentais na análise e na avaliação porque estabeleceram-se critérios que, ao serem violados, implicaram a eliminação da obra. Quanto à escolha do livro, o Catálogo do PNLEM (2005) de LP informa que:

o livro no ensino médio tem múltiplos papéis: (I) favorecer a ampliação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental; (II) oferecer informações capazes de contribuir para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, o que implica a capacidade de buscar novos conhecimentos de forma autônoma e reflexiva; e (III) oferecer informações atualizadas, de forma a atuar como apoio à formação continuada do professor, na maioria das vezes impossibilitado, pela demanda de trabalho, de atualizar-se em sua área específica. (Brasil, 2004, p. 13).

Já no ano de 2006, no PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de Matemática e Português (volume único), além da compra integral de livros de Biologia. Nos anos seguintes (2007- 2009), o programa ampliou seu processo de universalização do atendimento aos alunos e alunas do ensino médio das escolas públicas brasileiras, incluindo gradativamente a inclusão de obras de mais disciplinas ofertadas no Ensino Médio naquele tempo. E só na edição de 2012, segundo Silva (2015, p. 11):

o Ministério da Educação, finalmente, concluiu a pretendida universalização do atendimento aos alunos do ensino médio das escolas públicas brasileiras com a aquisição e distribuição de obras didáticas para mais quatro disciplinas que compõem a base nacional comum do currículo do ensino médio.

Ainda em 2012, o PNLD, segundo o *site* do Ministério da Educação (MEC)<sup>18</sup>, dá alguns passos para implementação de objetos digitalizados junto ao Livro Didático.

Em 2012, pela primeira vez, os editores puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, será enviado para as escolas em DVD

---

Roberto Cereja; Atual Editora / Saraiva Livres Editores S/A. "Textos: Leituras e Escritas" Ulisses Infant; Editora Scipione LTDA.

<sup>18</sup><<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>> acesso 13, jun. 2023

para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014.

Sobre o processo do avanço tecnológico para o Ensino Médio, no ano letivo de 2015, segundo o site do MEC:

foi lançado em 2012 o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Esse material será destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.

Em 2017, um novo ciclo do PNLD se iniciou com a incorporação de outro programa, que passou a assumir uma nova nomenclatura, ter diferentes funções, alterar ciclos e dar assistência para um novo nível escolar. Neste ano, após uma grande mudança política no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>19</sup> tiveram suas ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários unificadas, e com essa junção nasceu o “novo” PNLD. Apesar da manutenção da sigla, agora a tomada é lida como *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. De acordo com o site do MEC, “com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias”. Além disso, com essa mudança os(as) educadores(as) da Educação Infantil, que antes não recebiam livros didáticos, passaram a recebê-los no PNLD 2022. No Ensino Médio, por exemplo, livros de Projetos Integradores e Projetos de Vida passam a compor o material, com objetivo de apresentar para as escolas livros didáticos não mais por componentes curriculares, mas por áreas do conhecimento. Em conformidade com as propostas do edital, o Guia do PNLD (2021) defende que os alunos devem desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (desenvolvimento integral) durante a trajetória escolar (Borges, 2023).

---

<sup>19</sup> “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.” Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> acesso 13, jun. 2023

## 1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO E SUAS MUDANÇAS: ANTES PNLEM

No decorrer dos anos, a prática pedagógica do ensino de língua no EM sofreu diversas modificações, tanto no modo de estudar quanto no de ensinar. No Ensino Médio nacional esse desafio é ainda maior devido ao que chamamos de inconsistência, pois vislumbramos para fase de ensino a falta de oferta às classes mais baixas há décadas. Conforme Jurado (2003), essa fase do ensino só começou a ser acessível às classes mais baixas com o movimento de democratização do ensino. A autora também destaca o fato de que essa etapa do ensino era destinada às elites, e com a expansão às outras classes houve, inicialmente, a formação de perspectiva de ensino de natureza profissionalizante: “nesse espaço histórico, um ensino pensado para as elites veio sendo ocupado cada vez mais pelas classes populares, inicialmente, em cursos de natureza profissionalizante, hoje, em cursos regulares” (Jurado, 2003, p.4)<sup>20</sup>.

Em razão da recente expansão desse nível de ensino no Brasil, o surgimento de uma política pública para o Livro Didático também só veio a surgir nos últimos 20 anos (2004-2024). Como destacamos na seção anterior, o Livro Didático para Ensino Médio só começou a ser acessível para as escolas públicas com o PNLEM, e com essa iniciativa a disciplina de Língua Portuguesa foi uma das primeiras a ser contemplada para o Ensino Médio. Com isso, podemos afirmar que o Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no Brasil, pelo menos para as classes mais baixas, tem uma história recente abarcada por diversas mudanças, as quais destacaremos nesta seção.

Iniciamos esse olhar para as transformações sofridas no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino médio salientando que os livros que antecederam o PNLEM não passavam por nenhuma avaliação do Ministério da Educação (MEC), como afirmam Jurado e Rojo (2022, p.184):

Os livros didáticos que o mercado editorial oferece ao ensino médio, até 2003, eles não eram distribuídos gratuitamente aos alunos da rede pública e não haviam passado por nenhuma avaliação do Ministério da Educação sobre sua qualidade teórico-metodológica e didática.

---

<sup>20</sup> Para aprofundamento do contexto histórico do Ensino Médio no Brasil, ver Jurado (2003).

Antes do PNLEM, em meados das primeiras décadas do século XX, começa o percurso histórico que nos leva a entender algumas das alterações no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como aquelas que possibilitaram compreender a divisão das aulas nos tópicos de gramática, redação, literatura e interpretação de textos. Salientamos a importância de entender essa fragmentação, pois como destaca Bunzen (2005) “tal divisão influencia o próprio mercado editorial a lançar livros para este nível de ensino que buscam atender a essa fragmentação”. (Bunzen, 2005, p.54). O autor também discorre que “a divisão entre ensino de gramática, literatura e produção de texto é historicamente marcada pelas mudanças educacionais e pelos exames que davam acesso aos cursos superiores no Brasil.” (Bunzen, 2005, p.58). Reforçamos que nesse período o ensino da gramática era o foco principal no ensino da língua materna, apesar de vislumbrarmos algumas tentativas anteriores de integrar o ensino da literatura ao da língua. Podemos considerar que eram esses os primeiros passos para o processo de integração.

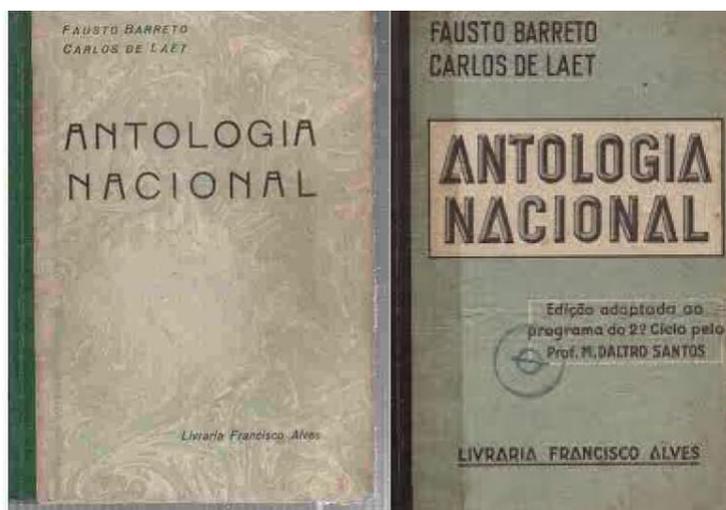
apesar das tentativas de integração das disciplinas literatura e língua, nas primeiras décadas do século XX, os primeiros anos de educação republicana até a década de 40 foram marcados pela “expansão” do ensino de gramática, de leitura e de produção de texto, mas ainda com uma forte relação com as disciplinas clássicas. (Bunzen, 2005, p.58).

Como evidenciamos na seção anterior, antes do surgimento do Livro Didático eram as gramáticas e as antologias os objetos tidos como material didático para o ensino da língua materna. Quanto ao Ensino Médio, como aponta Bunzen (2005), durante cerca de 74 anos foi a *Antologia Nacional*<sup>21</sup>, dos autores Fausto Barreto e Carlos Laet<sup>22</sup>, que predominou no ensino da língua Materna nessa fase de ensino no Brasil. A obra teve diversas edições, sendo a última no ano de 1969.

#### Figura 5: A Antologia Nacional

<sup>21</sup> “A Antologia Nacional nasceu num momento muito especial, logo após a Proclamação da República, quando houve um esforço para “modernizar” o ensino brasileiro, tomando-o mais científico e comprometido com a nação, e menos clássico e livresco. Além disso, a adoção dos programas e compêndios do Colégio Pedro IV (onde a Antologia apareceu) tomou-se obrigatória nas outras escolas (públicas ou privadas), e nos Preparatórios, os exames que davam acesso às faculdades.” (RAZZINI, 2000, p. 116).

<sup>22</sup> “Fausto Carlos Barreto foi um filólogo, jornalista, professor e político brasileiro.”  
Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fausto\\_Barreto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fausto_Barreto)> acesso 16, jun. 2023.  
“Carlos Maximiliano Pimenta de Laet foi um jornalista, professor e poeta brasileiro.”  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_de\\_Laet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_de_Laet) acesso 16, jun. 2023



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/fausto-barreto-e-carlos-de-laet/antologia-nacional/140529794> acesso, 8 jun, 2023.

Sobre algumas características da antologia, Soares (2001) ressalta que tal material didático parecia oferecer certa autonomia ao professor.

Na ausência de exercícios, de atividades, a *Antologia* deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação. (Soares, 2001, p. 55).

Quanto ao ensino de literatura na Antologia, Bunzen (2005) disserta que “os textos literários presentes na Antologia eram utilizados para formação de um leitor literário e para a aquisição e treinamento da chamada norma culta” (Bunzen, 2005, p.59). Podemos, portanto, afirmar que até então o ensino da gramática e da língua culta eram restritas ao conhecimento das regras da língua e da literatura clássica, deixando a redação em segundo plano (Bunzen, 2005), e, por consideração nossa, a interpretação de textos também ficava de fora da cartela de saberes veiculada.

Na década de 70, o Ensino Médio sofreu algumas mudanças devido à Lei 5.692/71<sup>23</sup>, a qual determinou que todas as escolas que oferecessem o 2º grau (Ensino Médio) teriam o objetivo profissionalizante. Essa mudança no Ensino Médio surge após o golpe militar de 1964, o que nos faz refletir sobre o tom de

<sup>23</sup> “Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.” Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=A%20Lei%205.692%20mudou%20a,n%C3%ADvel%20deveriam%20tornar%2Dse%20profissionalizantes.> Acesso 08, jun, 2023.

obrigatoriedade das normativas em vigor do período, objeto que contextualizaremos nas seções seguintes, quando faremos uma rede de comparações quanto às mudanças do Novo Ensino Médio atual. Ainda nos anos 70 destacamos mais um fato que resulta em mais mudanças no mercado editorial dos LDPs: a demanda dos vestibulares ao incluírem obrigatoriamente a prova de redação na sessão de língua portuguesa, através do Decreto Federal Nº 79.298<sup>24</sup>, de 24 de fevereiro de 1977 (cf. BUNZEN, 2005). Com essa alteração, os LDPs, que antes desconsideravam o valor do ensino de redação, passaram a considerar mais relevante a abordagem desse saber. Como destaca Bunzen (2005), “o crescimento de LDPs para o ensino de ‘redação’, como bem demonstram os títulos mencionados acima<sup>25</sup>, deve-se também principalmente ao Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977” (Bunzen, 2005, p.63, nota nossa).

Além de impactar a produção dos LDPs, a tendência ao ensino de redação também movimentou o eixo acadêmico no fim dos anos 70 e no início dos anos 80. Com novas pesquisas, surgiram diversas propostas de ensino e atividades que consideravam outras concepções da linguagem, do sujeito e da escrita, no entanto esses estudos não influenciaram diretamente a produção de LDPs na década de 80. Nessa mesma década, os LDPs iniciaram um diálogo com as teorias linguísticas que chegaram ao Brasil nos diversos cursos de Letras, na década de 70 (Bunzen, 2005). Já nos anos 90, os LDPs do Ensino Médio ainda eram fortemente influenciados pelo ensino da redação, consequência da exigência das bancas de vestibulares, e começaram a enfatizar o ensino dos gêneros escolares. Podemos afirmar que a partir daí o ensino dos gêneros se tornou cada vez mais relevante para a referida fase educacional.

De forma geral, podemos dizer que “ensinar gêneros”, nos últimos anos, virou uma das possibilidades para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser uma noção que possibilita uma concepção de língua mais ampla e permite uma integração dos principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística. (Bunzen, 2005, p.71)

---

<sup>24</sup> “O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 81, item III, da Constituição, decreta:

Art. 1º O concurso vestibular das instituições federais e particulares que compõem o sistema federal de ensino superior reger-se-á, a partir de 1º de janeiro de 1978, pelo Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, com as seguintes alterações: [...]d) inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa; [...]” fonte: [https://www.normasbrasil.com.br/normas/federal/decreto/1977\\_38.html?pag=12&ordenacao=crescente](https://www.normasbrasil.com.br/normas/federal/decreto/1977_38.html?pag=12&ordenacao=crescente) Acesso 08, jun, 2023.

<sup>25</sup> O autor traz em sua Dissertação de mestrado, referências bibliográficas dos LDPs de Ensino Médio que enfatizavam o ensino da redação no período citado. Para um aprofundamento ler Bunzen (2005).

Mediante as transformações ocorridas ao fim dos anos 90, optamos por apresentar parte da análise de um dos Livros de Língua Portuguesa para Ensino Médio mais utilizados em sala de aula até os anos iniciais de 2000, segundo Jurado e Rojo (2022), denominado *Língua e Literatura*<sup>26</sup>. Em um primeiro momento, as autoras destacam que a obra traz atividades com propostas de ensino que enfatizam saberes literários, de modo que estes priorizavam a formação de um leitor de textos da literatura clássica, pois a obra apresentava:

cantigas medievais e novelas de cavalaria, passando por Fernão Dias, Gil Vicente, Camões, Vieira até os nossos autores brasileiros, Cláudio Manuel da Costa e Tomás António Gonzaga, chegando aos escritores canônicos modernos e contemporâneos como Machado de Assis, Lima Barreto, Fernando Pessoa, Oswald, Mário e Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa entre outros. (Jurado e Rojo, 2022, p.189)

As autoras também comentam que a obra apresenta diversidades de gêneros e contextos culturais, mas não havia variedade de escritores para compor os cenários enunciativos. Elas destacam que o maior problema do livro eram os objetivos, uma vez que “os textos eram usados como pretexto para o ensino de conceitos gramaticais, estilísticos ou literários” (Jurado & Rojo, 2022, p.190). Na análise, as autoras comentam que não encontram na referida produção propostas de estudo de textos relevantes o suficiente para contribuir com a interpretação dos textos, o que era sugerido pelos próprios autores do livro. Elas ainda destacam outros pontos negativos como:

- a) “A abordagem proposta nas atividades de leitura não apontava para os textos como exemplos de usos sociais da linguagem. Limitavam-se a exercícios escolares que não favoreciam o desenvolvimento de capacidades de leitura mais complexas.”
- b) “As questões não contribuíram para a formação do leitor que os documentos oficiais já preconizavam, uma vez que eles estabelecem um perfil de leitor que seja capaz de reconhecer as diversas manifestações de linguagem verbal - e não somente as manifestações literárias”.
- c) “Não existia, pelo que se viu, a preocupação em investir na construção de sentidos pelo aluno: tudo já estava dito, explicado a priori e devia ser reconhecido e repetido”. (Jurado & Rojo, 2022, p.196)

---

<sup>26</sup> A coleção *Língua e Literatura*, de Faraco & Moura (1997), destinados à 1ª e à 3ª séries do ensino médio, é, segundo Jurado (2003), o principal Manual adotado pelos professores da escola, naquela época. Para conhecer mais sobre a obra sugerimos ler Jurado (2003) onde a autora traz uma análise da obra.

De acordo com os apontamentos feitos pelas escritoras, é possível afirmar que as práticas de leitura propostas no livro não atendiam às necessidades de alunos e alunas para um desenvolvimento pleno das práticas sociais e do senso crítico do leitor. Na mesma época, a coleção *Português: Linguagens* (1999), analisada por Bunzen (2005), apresenta três volumes que priorizam, segundo o autor, o ensino da literatura, a leitura e produção de texto e a gramática, tendo as estéticas literárias como fio organizador dos eixos de ensino da língua materna. O autor ainda destaca um levantamento da terceira edição dessa coleção que mostra um quantitativo de unidades didáticas destinadas para cada eixo de ensino:

a terceira edição da coleção "Português: Linguagens" (1999) apresenta um maior número de unidades didáticas destinadas ao ensino de literatura (41,3%), sendo o segundo volume da coleção o que contém o maior número de UD's (19). As unidades didáticas de produção de texto recebem também um tratamento bastante significativo (32,2%), principalmente, se levarmos em consideração que, até recentemente, muitos LDPs de Ensino Médio não costumavam ter unidades didáticas específicas de produção de texto, mas apenas sugeriam atividades ou uma breve seção didática no final de cada unidade (seja de leitura, gramática ou literatura). (Bunzen, 2005, p.103)

Em síntese, os LDPs de Ensino Médio fizeram um movimento histórico, desde a antologia aos LDPs dos anos 90, que se conduziram a priorizarem o ensino da literatura, a leitura e produção de texto e a gramática. Em seguida novas mudanças aparecem junto a um novo programa de política pública para o livro didático do ensino médio.

### **1.3 O Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio e suas Mudanças: Depois do PNLEM**

Nos anos seguintes, já com a implementação do PNLEM, os LDPs para Ensino Médio passaram a ser distribuídos de forma gratuita pelo governo federal para as escolas públicas brasileiras. A recomendação era que a escolha do livro tivesse a participação efetiva do professor. No processo, o catálogo traz resenhas sobre as obras, o que auxilia na escolha do professor. O primeiro Guia do PNLEM apresenta 09 obras didáticas da disciplina de Língua Portuguesa para escolha do professor. Com base nas resenhas dessas obras, podemos analisar que a maioria desses livros contemplava o ensino da leitura com outros estudos, como os de produção de texto e

conhecimentos linguísticos, como podemos notar em alguns trechos das resenhas de alguns desses livros:

- (i) “O ensino de literatura, sempre intimamente articulado com leitura, escrita e conhecimentos linguísticos, mostra-se inovador, bem formulado e coeso.” (Brasil, 2005, p. 21)
- (ii) “A construção de conceitos linguísticos ou literários, assim como as atividades de produção, surgem do enfoque do texto como unidade de trabalho. Nesse sentido, a leitura perpassa todas as atividades, ainda que não venha abordada em seção específica.” (BRASIL, 2005, p. 18)
- (iii) “Apesar de cada unidade ter um foco específico (leitura e produção, conhecimentos linguísticos, linguagem oral ou literatura), a abordagem didático-pedagógica não estabelece separações rígidas entre seções. Mescla-se a exploração de conhecimentos linguísticos com leitura, produção de textos (escritos e orais) e literatura”<sup>27</sup> (Brasil, 2005, p. 17)

As obras ainda levam em conta o ensino da redação, mesmo que esta seja abordada de forma gotejada entre outros estudos. Quanto ao ensino dos gêneros textuais, conforme a análise das resenhas, não notamos mudanças relevantes em relação às abordagens das obras que as antecederam, pois os escritos permanecem utilizando os mesmos gêneros com fins de identificação dos textos. As resenhas trazem tantos pontos positivos quanto negativos. Um exemplo disso é parte da síntese avaliativa de uma das obras:

No tocante aos conhecimentos linguísticos, no entanto, a obra se revela como uma pequena gramática apegada à tradição normativa, eximindo-se de analisar os fatos linguísticos do português com instrumentais teóricos mais atualizados. Com isso, cria-se um descompasso entre a exposição teórica e as atividades e exercícios que, provenientes de bons vestibulares e do ENEM, exigem do aluno uma capacidade de reflexão sobre a língua, o que não encontra apoio adequado no livro.<sup>28</sup> (Brasil, 2005, p. 17)

Na segunda edição do PNLEM notamos a possibilidade de organização das obras - como no mercado editorial das escolas privadas - em três volumes e não

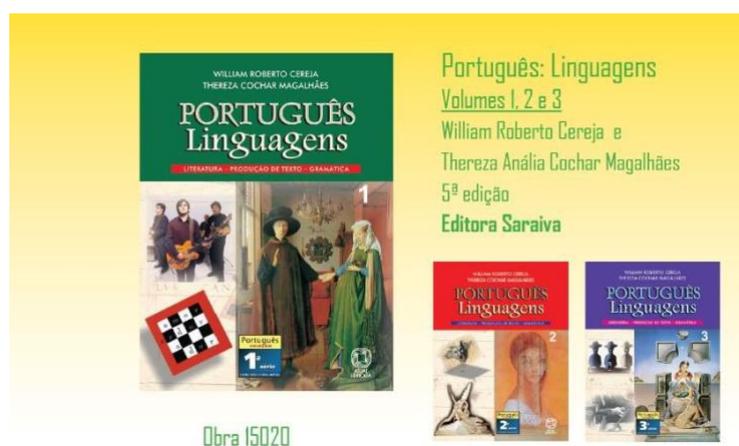
---

<sup>27</sup> Trechos (i), (ii) e (iii) da resenha da obra: Língua, volume único, Heloísa Harue Takazaki, editora IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA.

<sup>28</sup> Trecho da resenha da obra: Novas Palavras Português; Mauro Ferreira do Patrocínio, Severino Antônio Moreira Barbosa, Ricardo Silva Leite e Emília Amaral; Editora FTD S/A

apenas em volume único como no PNLEM de 2005. No Guia de 2009, são apresentadas 11 obras, sendo algumas em 3 volumes e outras em volume único.

Figura 6: Obra de 3 volumes, PNLEM 2009



Fonte: Guia do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009.

Figura 7: Obra volume único, PNLEM 2009



Fonte: Guia do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009.

O Guia mostra que as obras não têm mudanças significativas em relação às obras do PNLEM anterior, pois a maioria delas ainda padroniza a articulação entre o ensino da leitura, produção textual, literatura e de conhecimentos linguísticos. Notamos também que alguns desses escritos tentam estabelecer um diálogo com os jovens ao sugerir outras produções de literatura, filmes e músicas da atualidade, com finalidade de ampliar o conhecimento cultural dos estudantes e também de estabelecer um caminho entre as produções de séculos passados, no caso dos textos literários, e as produções contemporâneas.

O ensino de redação continua em ênfase, e questões de vestibulares e do ENEM aparecem de diversas formas com objetivo de dar um reforço aos estudantes para essas provas externas, como demonstram trechos das resenhas de algumas dessas obras:

(i) “As seções *Exame de textos e Analisando e concluindo*, estas apenas ao final de algumas unidades, reúnem questões de vestibulares e do ENEM, sobre Língua e Literatura.”<sup>29</sup> (BRASIL, 2009, P.50).

(ii) “Em toda seção, há questões selecionadas em exames de vestibulares de diversas instituições, ENEM e/ou MEC-Provão, que se destinam a “permitir a revisão dos conteúdos estudados” e “colocar vocês a par das tendências atuais desses exames”<sup>30</sup> (BRASIL, 2009, p. 59)

(iii) “Nas três partes, na seção intitulada *Praticando*, há questões de exames (vestibulares de diversas instituições brasileiras e ENEM)”<sup>31</sup> (Brasil, 2009, p.79)

Ainda sobre as coletâneas de ensino de Língua Portuguesa destacamos que, segundo Diniz (2013) em uma análise feita das 11 coleções<sup>32</sup>, a literatura ocupa lugar de valor entre os componentes curriculares da disciplina de língua portuguesa, “sendo mais de metade do total de capítulos especificamente dedicado ao estudo dos textos literários” (Diniz, 2013, p.534). A autora reforça os temas distribuídos nos capítulos, estando em primeiro lugar com 76% de representação a área “Literatura e a historiografia”; em segundo, com 16%, temos leitura e produção de textos; em terceiro, com 7%, a teoria literária, e por fim, com menos de 1%, vestibular.

No tocante às culturas digitais notamos que, até então, os livros pouco sinalizavam a presença das TICs/TDICs, mesmo, como já mencionado na introdução desta dissertação, que os documentos curriculares brasileiros já tivessem demonstrado a presença dessas “novas” tecnologias. Destacamos que em todo o guia do PNLD 2009 a palavra “tecnologia” só aparece em uma das resenhas para se referir aos temas abordados na leitura e produção de textos:

---

<sup>29</sup> Trecho da resenha da obra: Português, Volume único, João Domingues Maia, 2ª edição, Editora Ática.

<sup>30</sup> Trecho da resenha da obra: Português de olho no mundo do trabalho, Volume único, Ernani Terra e José de Nicola Neto, 2ª edição, Editora Scipione.

<sup>31</sup> Trecho da resenha da obra: Português, Volumes 1, 2 e 3; José de Nicola Neto, 1ª edição, Editora Scipione.

<sup>32</sup> No artigo a autora analisa as 11 coleções da disciplina de Língua Portuguesa, dessa edição do PNLEM 2009 observando de que forma a literatura e o texto literário são apresentados aos alunos de ensino médio nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Artigo disponível no site: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/228>> acesso em 15 de junho, 2023

Os temas dão conta do universo cultural do estudante de ensino médio, uma vez que há textos sobre relações entre pais e filhos, consumismo, datas comemorativas, cultura brasileira, animais, natureza, relações interpessoais, desigualdade ou problemas sociais, tecnologia e educação, drogas, gravidez precoce, AIDS, racismo e crescimento pessoal, entre outros.(Brasil, 2009, p.70/71)

Outros termos ligados às tecnologias, como digital, computador e internet aparecem pouquíssimas vezes. A saber: a palavra digital aparece em uma das resenhas, numa crítica, para contribuir na concepção do conceito de “inclusão digital”:

A fundamentação bibliográfica indicada ao docente é adequada e abrangente, embora não incorpore títulos mais atuais, posteriores ao ano de 1999. Sente-se falta de obras que contemplem assuntos contemporâneos, como gêneros textuais, inclusão digital, letramento.<sup>33</sup> (Brasil, 2009, p.115)

A palavra computador(es) aparece uma única vez, em uma das resenhas, para sugerir atividades de ampliação de vocabulário, de maneira que aparenta distanciar a realidade do aluno/aluna ao acesso a um computador com internet: “seriam desejáveis atividades de ampliação de vocabulário a partir do uso do dicionário (em sala de aula, em casa) e de pesquisas em fontes diversas, inclusive, se possível, na rede mundial de computadores”<sup>34</sup> (Brasil, 2009, p.41). Já a palavra internet aparece três vezes em diferentes resenhas; em duas delas para propor pesquisas, e em outra para justificar possíveis “deslizes” na transição de alguns textos:

- (i) “a obra propicia a ampliação do repertório cultural do aluno, não só por meio de um número expressivo e diversificado de textos em linguagens variadas, como também por meio de propostas de pesquisa na **internet**.”<sup>35</sup>(BRASIL, 2009, p.100)
- (ii) “Há, ainda, três outras seções recorrentes: (a) Fique ligado! Pesquise! que traz sugestões de leitura, filmes, músicas, sites da **internet**, visitas a museus[...]”<sup>36</sup> (BRASIL, 2009, p.24)
- (iii) “Há certos deslizes na transcrição de alguns textos, decorrentes, provavelmente, da utilização excessiva de fontes não fidedignas, como sites da **internet**, o que poderia explicar erros e inadequações das traduções propostas para as cantigas medievais (capítulo 4).”<sup>37</sup> (BRASIL, 2009, p.122).

<sup>33</sup> Trecho da resenha da obra: Língua Portuguesa - Projeto Escola e Cidadania para todos; Volume único; Harry Vieira Lopes, Zuleia de Felice Murrie, Jeosafá Fernandez Gonçalves, e Simone Gonçalves da Silva; 2ª edição; Editora Brasil.

<sup>34</sup> Trecho da resenha da obra: Novas palavras; Volumes 1, 2 e 3; Emília Amaral, Mauro Ferreira, Severino Antônio, Ricardo Leite; 2ª edição renovada; Editora FTD

<sup>35</sup> Trecho da resenha da obra: Português – Língua e Cultura; Volume único; Carlos Alberto Faraco; 1ª edição; Editora Base.

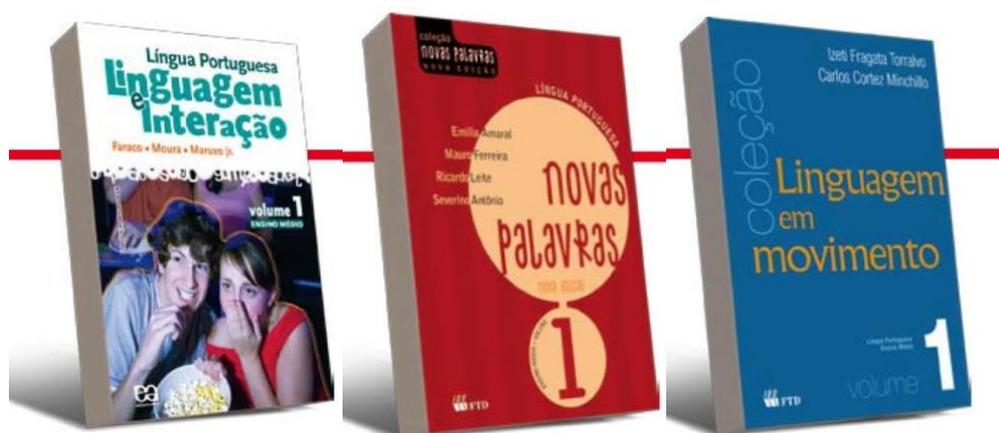
<sup>36</sup> Trecho da resenha da obra: Português: Linguagens; Volumes 1, 2 e 3; William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães; 5ª edição; Editora Saraiva.

<sup>37</sup> Trecho da resenha da obra: Língua Portuguesa; Coleção Vitória Régia; Volume único; Heloisa Harue Takasaki; 2ª edição; Editora IBEP.

Logo, fica evidente que os livros indicam sites e recorrem a textos da internet, mas o uso das novas tecnologias, citado nos documentos curriculares da época, aparece de forma eletiva, em poucas atividades.

No ano seguinte, em 2010, foi publicado o Decreto 7.084, de 27.01.2010, que regulamentou a avaliação e distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo a regularidade da distribuição (BRASIL, 2012). Assim, a denominação PNLEM entra em extinção e o programa para Ensino Médio é incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Guia do PNLD 2012 da disciplina de Língua Portuguesa apresenta 11 obras.

Figura 8: Compilação de imagens de 3 das 11 obras do PNLD 2012 da disciplina de língua portuguesa.



Fonte: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLD 2012 da disciplina de língua Portuguesa.

Segundo o Guia do PNLD (2012):

todas elas trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades capazes de colaborar, em maior ou menor medida, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos [...] considerando-se as particularidades do EM, um quinto eixo poderia ser acrescentado aos anteriores: o da literatura. (BRASIL, 2011, p.12,13)

O Guia também destaca que, diferente do objeto de ensino “leitura”, que estabelece a leitura literária, o objeto “literatura” denota o conhecimento sobre a literatura. No entanto, os livros continuam sem muitas mudanças. A organização, por exemplo, mantém o padrão dos livros anteriores: “a tendência majoritária, nas coleções destinadas ao EM, é a de contemplá-los numa organização geral e num

arranjo teórico-metodológico próprios, ainda presos, até nas denominações utilizadas, a práticas didáticas tradicionais: Literatura, Gramática e Redação” (Brasil, 2011, p.13).

Verificamos que em todo o Guia ainda pouco se faz pouca referência às TICs/TDICs. O termo “tecnologia/s” aparece 11 vezes, mas em referência à área de conhecimento *Linguagens, códigos e suas Tecnologias*. A palavra “internet” aparece quatro vezes, mas somente para sugerir pesquisa. Das 11 obras, apenas uma sinaliza a presença de texto do ambiente digital, a obra *Português Linguagens*, dos autores Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, da Editora Saraiva. Em sua resenha, parte da análise relacionada ao estudo da leitura traz o seguinte trecho: “os gêneros são analisados dentro de suas especificidades; por exemplo, **ao introduzir o estudo de gêneros digitais (e-mail e blog)**, é trabalhado o caráter não linear que caracteriza o hipertexto, bem como as características da linguagem no espaço virtual.” (BRASIL, 2011, p.54, negrito nosso). Observamos que a obra já trazia gêneros do discurso que percorrem em ambiente digital, como o *e-mail* e *blog*, os quais eram bastantes utilizados. Além disso, como destaca o trecho, o livro procurava abordar o hipertexto e as características da linguagem no espaço virtual. Evidenciamos, também, a capa da obra, que sinalizava uma referência ao contexto digital da época:

Figura 9: Capa da obra Português Linguagens vol. 1 do PNLD 2012



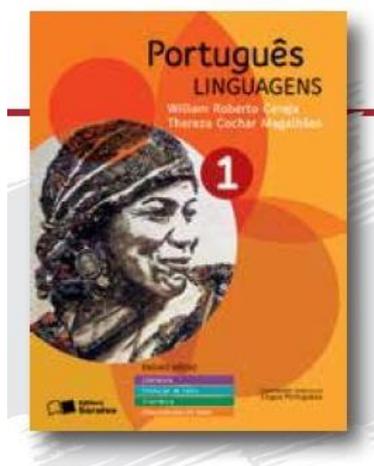
Em outros casos, o que se aproxima de um contato com as TICs/TDICs nas obras é a abordagem utilizada pelas coleções, com referências explícitas às obras de onde os fragmentos e excertos provêm. “Remetendo, também, a textos, livros, filmes, **CDs, DVDs** etc. relacionados aos textos que compõem a coletânea. **Links para sites e portais** são muito frequentes, ampliando o universo de referência do aluno” (BRASIL, 2011, p.17).

Partindo para o PNLD 2015, o Guia da disciplina de língua portuguesa traz 10 coleções, todas em 3 volumes. Há agora obras de dois tipos, sendo o **Tipo 1** para as obras multimídia compostas de livros digitais e livros impressos, e o **Tipo 2** para as obras impressas compostas de livros impressos e PDF.

Nove das coleções aprovadas são do Tipo 2, constituindo-se de seis volumes impressos — três destinados ao aluno (LA), três ao professor (MP) — e de uma versão correspondente em PDF. Uma delas, entretanto, é do Tipo 1, vindo acompanhada, portanto, de um DVD com atividades e materiais complementares em meio digital, denominados “objetos de ensino digitais”, OED. (Brasil, 2014, p.25)

O PNLD 2015 aparece mais integrado ao mundo digital que os anteriores. A coleção do Tipo 1 vem com os OED (Objetos Educacionais Digitais), e as coleções do Tipo 2 passam a ter uma presença maior no contexto digital na educação. Nesse caso, além do Guia, olhamos para uma análise feita por Carvalho (2016) de duas obras do PNLD-2015, sendo uma do Tipo 1, e outra do Tipo 2.

Figura 10: Capa da obra Português Linguagens vol. 1, PNLD 2015.



Fonte: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLD 2015 da disciplina de língua portuguesa.

O guia declara que a coleção está organizada em 3 volumes, além do livro do aluno e o manual do professor. Ainda de acordo com o mesmo, a obra contempla as TDICs com incentivo à pesquisa, indicando *sites*, como também traz propostas de desenvolvimento de atividades com dispositivos de ambiente digital. Outro fato interessante é que na obra há atividades inseridas na pedagogia de projetos de forma transdisciplinar:

No início de cada unidade, há sempre uma imagem relacionada ao tema que será abordado, seguida de uma contextualização verbal. Há também, nessa

parte, duas seções intituladas “Vivências” e “Fique ligado! **Pesquise!**” que se distribuem em dois diferentes boxes. Na primeira seção, “Vivências”, cita-se o “**Projeto**”, que deverá ser desenvolvido ao final de todas as unidades. Exemplo: “**Arte e ciência** em revista. Produção, pela classe, de duas **revistas digitais**, uma literária e outra científica”. Já na segunda, “Fique ligado! Pesquise!”, encontram-se indicações de filmes leituras, músicas, **sites** e locais que têm relação com os temas a serem abordados, buscando articulá-los com a própria literatura, com outras artes e com o contexto cultural atual. (Brasil, 2014, p.56)

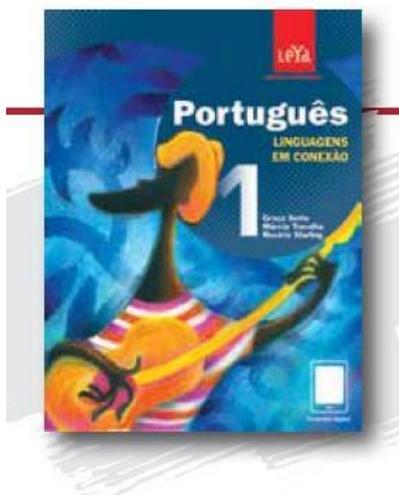
Além dos dizeres contemplados pelo Guia, nos respaldamos nas análises de Carvalho (2016) para evidenciar a presença das TDICs na obra. “Encontramos nesse livro a indicação e o trabalho com as TDIC, fica evidente a preocupação positiva dos autores de LDP com relação ao uso das TDIC no ambiente escolar” (Carvalho, 2016, p. 90). O autor também ressalta a constante indicação de sites relacionados a cada unidade didática:

Constamos que, na página de abertura de cada unidade didática há uma introdução com informações e sugestões aos alunos, e, nessas introduções, há a seção “navegue”, destinado à indicação de *sites* que estão relacionados a alguns dos temas trabalhados em cada unidade didática. (Carvalho, 2016, p. 90).

No entanto, “os autores não fizeram um uso frequente no LDP de indicações de matérias digitais ao longo dos capítulos” (Carvalho, 2016, p. 91). Apesar disso há “um total de 23 exercícios entre os três volumes, os quais sugerem o trabalho com as TDIC no desenvolvimento das atividades” (Carvalho, 2016, p. 92).

Em outra obra da mesma “temporada” do programa, uma coleção do Tipo 1, a *Português, Linguagens Em Conexão*, é organizada em três volumes impressos e um OED para cada um dos volumes.

Figura 11: Capa da obra Português Linguagens em conexão vol. 1, PNLD 2015.



Fonte: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLD 2015 da disciplina de língua Portuguesa.

A interação dos volumes impressos com os OED é realizada de diversas formas. Segundo o guia, esses objetos de ensino servem de complemento ao material impresso e são de fácil manuseio. O material impresso aponta a relação com um OED, pois na obra: “também há ícones que indicam se a atividade é oral, se deve ser feita individualmente, em dupla ou em grupo, e quando há um OED relacionado a algum conteúdo da página” (Brasil, 2014, p.61). Ainda sobre o complemento que os OEDs dão ao material impresso, o guia afirma que:

Os OEDs constituem um bom complemento ao trabalho do material impresso. Trazem um conjunto de recursos (“Infográfico”, “Linha do Tempo”, “Jogo”, “Animação”, entre outros) que ampliam as atividades propostas na obra. Além do grande número de imagens e de textos verbais, há também o recurso “Teste”, com atividades para revisão dos conteúdos explorados nos volumes, muitas das quais retiradas do ENEM e de outros exames vestibulares de várias universidades brasileiras. (Brasil, 2014, p.64)

No entanto, apesar desta obra contemplar OEDs, segundo o guia algumas atividades “exigem que a escola tenha as condições tecnológicas necessárias (câmeras, radiogravadores, *datashow* etc.) para a adequada efetivação das propostas” (BRASIL, 2014, p.64). Sobre a presença das TDICs na obra, Carvalho (2016) destaca que: “nessa coleção as menções feitas das TDIC aparecem em três categorias: símbolos, indicação de *sites* (links) para alunos, e atividades que envolvem as TDIC” (Carvalho, 2016, p. 93). O autor ainda observa que:

Na categoria de símbolos há um boxe que aparece nas páginas de alguns dos capítulos e contém um desenho de um *smartphone* e o título “Fique ligado”, o intuito desse boxe é explicado pelos autores do livro nas páginas de apresentação como um item “que indica meios para enriquecer os

conhecimentos sobre os assuntos e autores tratados: livros, filmes, museus, **sites**, vídeos da **internet**, etc" (volume n° 1, p.5). Essa caracterização deixa evidente a ligação tanto do próprio símbolo, como principalmente dos conteúdos do boxe com as **TDIC**. (Carvalho, 2016, p. 93).

Na obra “há indicações de links que levam a mais informações sobre os assuntos, aparecem distribuídos entre 56 capítulos (do total de 102 capítulos) um total de 125 links” (Carvalho, 2016, p. 94-95). Em síntese, sobre as duas coleções do PNLD 2015 aqui citadas e analisadas por Carvalho (2016), o autor conclui que: “as duas coleções se preocupavam em incluir no material o uso das TDIC, seja em indicações de sites para pesquisa, menção a meios digitais ou exercícios que trabalhem mais especificamente algum tipo de tecnologia digital” (Carvalho, 2016, p. 98).

Ainda sobre nosso olhar às obras do guia do PNLD 2015, percebemos também que nessas obras já começam levar em conta o que o guia chama de “culturas juvenis” e “culturas populares e regionais”. As práticas sociais dos estudantes fora da sala de aula trazem uma maior diversificação nos gêneros textuais: “Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de *rap* e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos, gêneros que circulam em redes sociais etc.) próprios da juventude” (BRASIL, 2014, p.10). Ao que se refere aos exames, vestibulares e/ou no ENEM, o guia afirma que “ainda que se configure como meta relevante, não deve constituir-se como objetivo exclusivo ou mesmo privilegiado dessa etapa do ensino-aprendizagem.” (Brasil, 2014, p.11).

No PNLD 2018, no guia da disciplina de língua portuguesa, são apresentadas 11 obras, sendo todas em 3 volumes.

Figura 12: Compilação de imagens de 3 das 11 obras do PNLD 2018 da disciplina de língua portuguesa



Fonte: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLD 2015 da disciplina de língua Portuguesa. <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> acesso 15 de jun. 2023.

Apesar dessa edição do programa ter sido distribuída em 2018, ano em que a sociedade estava visivelmente sendo cada vez mais influenciada pelos textos que percorrem o ambiente digital, o guia não apresenta um diálogo expressivo das obras com o contexto digital educacional. As resenhas do guia restringem-se às indicações de sites para pesquisas, como desvelado nos trechos das resenhas das obras:

- (i) “Depois dos capítulos, são apresentados livros, filmes e **sites** na seção Agora é com você[...]” (Brasil, 2017, p. 19)<sup>38</sup>;
- (ii) “O Saiba mais[...] **Hipertexto** propõe articulações com outras partes da obra; Ouça, Navegue, Leia e Assista servem como fonte de pesquisa e ampliação de repertório e oferecem dicas de músicas, **sites**, livros e filmes, respectivamente.” (Brasil, 2017, p. 25);<sup>39</sup>
- (iii) “sugestão de pesquisa se explicita no interior de uma atividade e alguns boxes e a seção Fique conectado também contribuem com essa instrumentalização, sugerindo **sites**, livros, filmes, documentos, em que o assunto tratado pode ser aprofundado.” (Brasil, 2017, p. 40);<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Trecho da resenha da obra: Língua Portuguesa: linguagem e interação; Volumes 1, 2 e 3; Faraco, Maruxo jr, Moura; 2ª edição; Editora IBEP

<sup>39</sup> Trecho da resenha da obra: Ser protagonista - língua portuguesa; volumes 1, 2 e 3; ANA Elisa de Arruda Pentead, Andressa Munique Paiva, Cecília Bergamin, Heidi Strecker, Isabella Almohalha, Lília Santos Abreu-Tardelli, Manuela Prado, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Matheus Martins, Mirreia L. Cleto e Ricardo Gonçalves Barreto; Editora SM.

<sup>40</sup> Trecho da resenha da obra: Língua Portuguesa: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso; volumes 1, 2 e 3; Carolina Dias Vianna; Christiane Damien e William Cereja; Editora Saraiva.

- (iv) “destacam opiniões de especialistas, biografia de autores e oferecem dicas de outras fontes de referência ou complementos, como **sites**, filmes CDs, obras de arte.” (Brasil, 2017, p. 56);<sup>41</sup>
- (v) “uso de diferentes fontes e instrumentos de consulta são estimulados pela coleção, com indicação de dicionários, gramáticas e **sites** de busca” (Brasil, 2017, p. 58);
- (vi) “Sugere-se a leitura integral das obras comentadas, com indicação de sites de consulta[...]” (Brasil, 2017, p. 61)<sup>42</sup>;
- (vii) “As unidades são encerradas com uma seção intitulada Aproveite para..., na qual se indicam livros, filmes e **sites** sobre os assuntos abordados.” (Brasil, 2017, p. 66);<sup>43</sup>
- (viii) “há uma Bibliografia, com indicações de dicionários, livros referentes aos estudos linguísticos e aos estudos literários, além de sugestões de filmes, **sites** e canções.”<sup>44</sup>

Contudo, de acordo com o que foi analisado nas resenhas, sentimos falta de uma abordagem mais efetiva dos gêneros do discurso que percorrem o ambiente digital nas obras mais recentes. visto que esses novos meios de ler já vinham sendo inseridos de forma abundante, no período de análise das obras no PNLD em questão, que ocorreu em 2018. e os documentos norteadores já sinalizando a presença das novas tecnologias no ambiente escolar. Dessa forma, mesmo com os recursos digitais inseridos fortemente na sociedade e os documentos curriculares sinalizando a abordagem desse contexto no campo educacional, as resenhas apontam a presença de atividades com recursos digitais de forma opcional e secundária, visto que na maioria das vezes é em indicações de sites como sugestão.

---

<sup>41</sup> Trechos (iv) e (v) da resenha da obra: Novas Palavras; 3 volumes; Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Leite; Severino Antônio. Editora FTD.

<sup>42</sup> Trecho da resenha da obra: Esferas das linguagens; Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção; Editora FTD.

<sup>43</sup> Trecho da resenha da obra: Vivá - língua portuguesa; Elizabeth Campos, Paula Marques e Silvia Andrade; Editora Positivo.

<sup>44</sup> Trecho da resenha da obra: Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem; Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo; Editora Moderna.

## 1. 2. 2. O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO HOJE: COMO A BNCC AFETOU A PRODUÇÃO DOS LIVROS

Criada com a finalidade de regulamentar as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, e nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>45</sup> tem o propósito de colocar em prática o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), sancionada em 1996. Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996/2017, p. 12). No entanto, no que se refere ao Ensino Médio, segundo Almeida & Costa (2019):

As alterações no ensino médio apresentam rupturas profundas com a LDB nº 9.394/96, destacando-se ainda o currículo com a instituição da BNCC do ensino médio, aprovada no dia 8 de novembro de 2018 no Conselho Nacional de Educação, seguindo o mesmo ritual acelerado para aprovação, sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, como o foi a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017. (Costa e Silva, 2019, p.9)

De acordo com o próprio documento, a BNCC foi construída com o objetivo de diminuir os problemas da política educacional, visando, sobretudo, à qualidade da educação (Brasil, 2018). Porém, diversas pesquisas discordam veementemente da proposta lançada pelo documento. Nessa direção, as aprendizagens essenciais explicitadas na BNCC devem ocorrer ao longo da Educação Básica, produzindo o desenvolvimento de 10 competências gerais, que se traduzem, segundo o documento, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8). Essas competências gerais da Educação Básica mantêm relação no tratamento didático proposto para as “três

---

<sup>45</sup>“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso 17, jun. 2023

etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018, p. 8-9).

Nesse sentido, pensar a relação entre BNCC e Ensino Médio implica entender em que consiste o trabalho da base norteadora na escolha dessas aprendizagens, como também compreender como isso afetou os Livros Didáticos, dado o procedimento acelerado sem consentimento de todos que compõem a comunidade escolar. Sobre isso, Costa e Silva afirmam que

A BNCC do ensino médio, tais como a da educação infantil e a do ensino fundamental, aprovada em 2017, tem problemas de legitimidade, pois não foi fruto de debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas, do mesmo modo como ocorreu a reforma do ensino médio, que foi originada de uma MP aprovada a toque de caixa, atropelando esforços e desconhecendo totalmente diversos segmentos da sociedade brasileira interessados na temática. (Costa e Silva, 2019, p.10)

Mesmo com a ausência de diálogo com a comunidade escolar, o documento destaca:

Ao ensino médio as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (Brasil, 2018, p.5).

No entanto, uma contradição é percebida quando o texto afirma promover a elevação do ensino com *Equidade*. A BNCC, como uma base norteadora ao currículo, não apresentou nenhum diálogo com a comunidade escolar para sua elaboração, e mesmo assim mostrou um currículo unificado para estudantes de diferentes culturas e carências. Entendemos com isso que o documento vai na contramão do conceito de equidade. Ainda sobre isso, Kanavillil Rajagopalan explana:

Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias. Não é verdade, como os defensores de currículo unificado imaginam, que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira - possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto. (Rajagopalan,2022, p.31)

Diante de tal realidade, acreditamos que a consequência da falta de diálogo com a comunidade escolar na elaboração do documento é o impacto na produção dos Livros Didáticos. Sem esse diálogo verificamos que o documento não levou em conta problemas, para a elaboração do currículo, que só quem está mais próximo da realidade das escolas públicas conhece. Ainda em relação à escolha do Livro Didático,

o site do Ministério da Educação (MEC)<sup>46</sup> afirma que “o livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições”. Ainda em relação à produção do Livro Didático, em uma nota técnica sobre o PNLD 2021<sup>47</sup>, divulgada em agosto de 2021 pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) temos que:

livros didáticos mantinham a identidade e os pressupostos basilares de campos disciplinares historicamente constituídos e, longe de reproduzirem visões de mundo enclausuradas e segmentadas em matrizes disciplinares, vinham avançando em seu conteúdo programático, bem como na constituição de pontes entre o conhecimento escolar e os inúmeros desafios do mundo contemporâneo. Entretanto, com a Reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Curricular Comum e a consequente necessidade de adequações curriculares dos sistemas de ensino nacionais, o PNLD acabou trilhando um novo caminho, colocando em xeque um projeto que, apesar dos desafios inerentes a todos os materiais didáticos, ainda tinha em seu horizonte a opção por uma educação emancipadora.

No Ensino Médio, a BNCC foi implantada junto com a reforma originada em meio à diversas mudanças no contexto político brasileiro, e foi homologada sem discussões com a sociedade ou com os profissionais da educação pela Lei 13.415/17<sup>48</sup>. O novo Ensino Médio propõe que os currículos escolares sejam compostos por duas partes, a Formação Geral Básica presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Itinerários Formativos (IF). Com a implementação da BNCC se tem a efetivação de uma proposta voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, consideradas pela Base necessárias à formação.

O impacto dessas mudanças nos livros didáticos foi observado no PNLD 2019, quando o documento já considerou o desenvolvimento das habilidades e competências para os anos iniciais. Ao que diz respeito particularmente aos materiais didáticos de Ensino Médio, as alterações foram bem mais consideráveis, já que a BNCC passa a levar em conta, além da definição de habilidades e competências, a implementação dos itinerários formativos. Sendo assim, a partir do edital do PNLD

---

<sup>46</sup> Fonte:

<[http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com\\_content&view=article&id=index.php?option=com\\_content&view=article&id=13658](http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658)> acesso: 16 de jun. 2023

<sup>47</sup> Para ter acesso a nota técnica sobre o PNLD 2021 emitida pelo CONIFN encontra-se disponível no site do Conselho: <<https://portal.conif.org.br/geral/conif-emite-nota-tecnica-sobre-o-pnld-2021>> acesso, 13 jun. 2023

<sup>48</sup> Contextualizamos a implementação do novo Ensino Médio no capítulo 2 desta dissertação.

2021, os livros também passaram por uma reformulação, apresentando as matérias por base de áreas do conhecimento e suas competências e habilidades, gerais e específicas, e não mais por disciplinas.

Para esse momento, as escolhas foram feitas em duas fases que se encerraram em 2021, sendo elas: FASE 1: *Objeto 1* – Projetos Integradores e Projeto de Vida: obras que propõem um aprendizado voltado à vivência prática, com ações de pesquisa, discussão e produção; FASE 2: *Objeto 2* – Livros didáticos por área do conhecimento; *Objeto 3* – Obras de formação para professores e gestores; *Objeto 4* – Recursos digitais; e *Objeto 5* – Obras literárias. Os livros da FASE 1 são novas propostas no contexto escolar, visto que até o último PNLD os livros eram organizados por componente curricular, ou seja, disciplinares. Uma das mudanças mais impactantes na produção dos Livros Didáticos, que o edital do PNLD 2021 traz como critério, é *integrar os conhecimentos das áreas em livros únicos*: um deve trabalhar com projetos (FASE 1), e os outros abordam os conteúdos de forma sistematizada, o que confere à FASE 2. Atualmente, as áreas de conhecimento são organizadas em Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias.

De acordo com o edital do PNLD 2021, os materiais devem ser direcionados ao mundo do trabalho, aos projetos de vida e aos projetos integradores, todos organizados pelas grandes áreas do conhecimento.

Última etapa da educação básica, o ensino médio passa por um amplo processo de reformulação que tem como propósito promover uma trajetória escolar que faça mais sentido, gere maior engajamento, dialogue como projeto de vida dos estudantes e desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os empoderem para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. (EDITALPNLD2021, p.49)

Ainda conforme as orientações do documento, mesmo existindo cinco itinerários, as escolas cuja estrutura é mais precária em termos de espaço e de corpo docente para atendimento às escolhas dos estudantes, é possível que apenas um itinerário seja ofertado. No entanto, isso põe em questão a ideia de que os estudantes poderão decidir qual itinerário formativo querem seguir. Diante disso, a opção por um ou dois itinerários apenas, nesses contextos, acaba condicionando a formação dos estudantes a áreas específicas, uma adversidade para o que diz o edital no que se refere ao empoderamento e à autonomia dos estudantes para seguir o trajeto que mais dialoga com seu projeto de vida.

Ainda sobre as mudanças que afetam as propostas dos materiais didáticos, considerando o Novo Ensino Médio e as definições do edital do PNLD 2021, a nota técnica do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) afirma que:

o processo de escolha das Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas tem causado preocupação nos educadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tendo sua finalidade precípua alterada para apoiar a implantação da BNCC, conforme prevê o Decreto nº 9.099/2017, o PNLD 2021 altera radicalmente a organização e a abordagem dos mais distintos componentes curriculares, ampliando a percepção de uma ameaça contundente à formação integral tão almejada pela sociedade brasileira.

Sobre tal nota, vale ressaltar que mesmo nos IFs, que têm um perfil voltado à educação profissionalizante, a proposta da BNCC, que inicialmente defende uma proposta de Ensino Médio direcionado ao mercado de trabalho (Projeto de Vida), sofre muitas críticas e encontrou grande resistência.

Logo, notamos que além do impacto na produção dos Livros Didáticos referentes às mudanças que o PNLD 2021 traz, como as matérias por base de áreas do conhecimento e suas competências e habilidades gerais e específicas, esses materiais ainda sofrem com uma base norteadora que não colabora para a criação de um material didático mais adjacente à realidade das escolas. Assim, é criado um movimento de adequação às propostas desse documento sem uma apropriação e um debate mais amplo entre os professores, a partir das realidades em que atuam e das definições curriculares de cada escola.

## **2. O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC E A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

*Acredito que, em matéria de propostas educacionais, o mais importante ainda seja de onde os alunos estão partindo rumo a tal meta. Ou seja, o lugar onde se encontra o aluno é algo que não pode ser relegado a um segundo plano (Rajagopalan, 2022, p. 35)*

Reforma, geralmente, é uma palavra que traz em seu conteúdo um valor positivo, como mudança introduzida em algo para fins de aprimoramento e obtenção de melhores resultados. Sendo assim, é evidente acreditar que quando se fala em “reforma” no Ensino Médio, era de se esperar algo positivo para essa etapa da Educação Básica. No entanto, a reforma que trouxe a implementação do Novo Ensino

Médio não foi viabilizada pelas entidades que fazem parte do contexto educacional, o que resultou em inadequações para essa fase do ensino. Além disso, boa parte da reforma não foi regulamentada na ocasião, o que gerou falta de clareza sobre como as alterações deveriam ocorrer. Com tudo isso, um novo ambiente de conflitos, com ambiguidade em virtude de regras ainda não interpretadas e sem direcionamento sobre sua execução, se tornou mais um grande problema para a comunidade escolar. Conforme Lotta, Bauer, Jobim & Merchán (2021, p.405)

a lei em questão propôs alterações e regulamentações para o Ensino Médio por meio de novas redações de artigos da LDB. Embora acarretassem várias mudanças do ponto de vista normativo, as alterações não eram automaticamente aplicáveis aos contextos locais: precisariam ser regulamentadas e depois implementadas pelos estados. A título de exemplo, algumas das principais modificações foram: ampliação de carga horária; mudanças na estrutura curricular; alteração nas regras para formação de docentes; mudanças na oferta de educação profissional e técnica; incentivos à oferta de educação em tempo integral, dentre outras.

Antecedente a tal reforma, no primeiro governo da Presidenta Dilma Rouseff (2011-2015) foi feito um amplo debate nacional com o intuito de apontar problemas que careciam de resolução próxima, não só no Ensino Médio, mas em toda educação básica. “A presidenta Dilma Rousseff sancionou, sem vetos, o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano tramitou por quase quatro anos no Congresso até a aprovação e estabelece 20 metas para serem cumpridas ao longo dos próximos dez anos”<sup>49</sup>. Como discute Aguiar (2019, p.4):

o Plano sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, considerado por Dourado (2017, p. 176) como “epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira”, incorporou em suas metas o percentual de 10% do produto interno bruto (PIB) a ser destinado à educação brasileira. Tal fato significou um extraordinário avanço para a redução da desigualdade educacional.

O que parecia caminhar para um aprimoramento e obtenção de melhores resultados teve seus caminhos redirecionados quando a presidenta Dilma Rousseff sofreu um golpe<sup>50</sup>. Com a ação inconstitucional que levou a presidenta ao *impeachment* em 2016, seu vice Michel Temer assumiu o cargo de presidente da república. Sobre as propostas do governo Temer e seus aliados para os direitos sociais da população

<sup>49</sup>Fonte: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-06/dilma-sanciona-plano-nacional-de-educacao-sem-vetos>>acesso, 24 jul. 2023

<sup>50</sup> “O *impeachment* de Dilma Rousseff consistiu em um processo iniciado com vistas ao impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil.” Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Impeachment\\_de\\_Dilma\\_Rousseff](https://pt.wikipedia.org/wiki/Impeachment_de_Dilma_Rousseff)>acesso, 24 jul. 2023

brasileira, sobretudo para educação básica, Cássio & Goulart (2022, p.286) afirmam que:

A reforma do ensino médio ter sido aprovada através de uma Medida Provisória(a infame MP n. 746/2016) – desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país – sinaliza que os grupos políticos aliados com Temer estavam autorizados a elaborar e implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica.

Logo, o governo aprovou uma Proposta de Emenda à Constituição 55/2016 (PEC/55), que limita o aumento dos gastos públicos à variação da inflação. Essa PEC trouxe consequências para educação, pois o mínimo para os gastos públicos com educação, estabelecido pelo Artigo 212 da *Constituição Federal*, que era de 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI), passa a ter como piso em 2017 o gasto reajustado pela inflação. Assim, o gasto federal real mínimo com a educação foi congelado no patamar de 2017, com a PEC do teto de gasto que congela em 20 anos as verbas destinadas à educação. Sem discussões com a comunidade escolar e científica, o governo Temer também aprovou a Reforma do Ensino Médio através de uma MP (Medida Provisória).

A MP não incluiu investimentos em infraestrutura, melhores salários para professores, ou apoio para estudantes não largarem a escola para trabalhar. Ela ficou limitada a uma mudança de carga horária e currículo. Na concessão do Ministério da Educação:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.<sup>51</sup>

Vale salientar que esse movimento por uma base comum norteadora vem

Desde 2013, o denominado Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que se define como “um grupo não governamental de profissionais da educação” que “atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade” buscou influenciar a definição de um currículo nacional, com apoio de vários

---

<sup>51</sup>Fonte :<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>acesso, 24 jul. 2023

grupos, nacionais e internacionais. É relevante observar que a *Estratégia* (2.2), que diz respeito à BNCC inscrita no PNE (BRASIL, 2014), passou a ter prioridade nas políticas do governo federal ao longo do período de gestão de quatro ministros da educação, tal a força dos grupos que defendiam a BNCC dentro e fora do MEC. (Aguiar, 2019, p.7)

Outros movimentos também defendiam a Base. Os mais dedicados defensores encontravam-se no movimento *Todos pela Educação*; no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), e na União dos Dirigentes Municipais de Educação. Só no governo Michel Temer (2016 - 2018) a Base incorporou medidas conservadoras. Dessa forma, ganha maior expressão e se evidencia com mais nitidez o elo da BNCC com os PCNs definidos durante a gestão do ministro da Educação Paulo Renato Souza no governo de Fernando Henrique Cardoso (governo de direita que antecedeu os governos Lula e Dilma), e que receberam, à época, inúmeras críticas da comunidade acadêmica (Aguiar, 2019).

Segundo o site do MEC, a BNCC “é um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil”. A Base do Ensino Médio foi interrompida em razão da Medida Provisória nº 746<sup>52</sup>, aprovada repentinamente em 8 de novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação. Segundo o site do Ministério da Educação, os itinerários formativos correspondem ao “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”.

A Reforma do Ensino Médio, inicialmente instituída em caráter de urgência por uma Medida Provisória, desconsiderou anos de debate da comunidade escolar em torno do Projeto de Lei n. 4.680/201 que tinha o propósito de reformular o Ensino

---

<sup>52</sup> A MP. nº 746 “Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC”. fonte: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> acesso, 24 jul. 2023

Médio no Brasil. Em meio a contrariedade da comunidade escolar à reforma, o governo Temer tenta, por meio de propagandas, esconder a regressão educacional que traz a “reforma” e ganhar o consenso da sociedade para a necessidade e urgência de uma “reforma”, divulgando maravilhas, e propondo uma qualificação profissional universal, aliada à expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse. Assim, o governo federal tentou conquistar a adesão popular. Sobre isso, Cássio & Goulart (2022, p.286) relatam que:

Em novembro de 2016, o Ibope divulgou uma pesquisa de opinião encomendada pelo governo Temer com diversas perguntas relacionadas ao conteúdo da MP n. 746/2016 e às promessas da reforma. As perguntas da pesquisa davam a entender que a reforma estaria atrelada a três melhorias objetivas na última etapa da educação básica no país: qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse. Como esperado, o resultado desta pesquisa altamente enviesada mostrou que 72% dos/as respondentes aceitariam de bom-grado uma escola pública com conteúdos personalizados e realizadora de liberdades individuais.

De forma geral, podemos dizer que o governo Temer se ancorou em alguns argumentos, tais como:

- i) Flexibilização do currículo escolar, com os itinerários formativos que permitiriam, na perspectiva do MEC, a escolha dos alunos e alunas aos projetos de vida individuais;
- ii) Ampliação da carga horária total e das escolas de tempo integral;
- iii) Qualificação profissional ao alcance dos alunos e alunas que não pretendem ingressar no ensino superior de forma imediata.

A proposta para o Novo Ensino Médio descartou um diálogo mais aberto e coletivo com a comunidade escolar, de modo que não era evidente o planejamento para que as iniciativas sugeridas fossem alcançadas pelas diversas escolas públicas federais e estaduais, além de algumas poucas municipais. Como a maioria das escolas públicas não tinha infraestrutura para atender a nova demanda e a reforma não propôs nenhum aumento de insumo para educação (pelo contrário, ela vinha num período abastecido de cortes nas verbas para educação), a reforma foi lida com muitas ressalvas por uma parcela significativa das comunidades escolares. Assim, com o início da implementação, logo surgem muitos questionamentos: Como as escolas com três turnos vão se adequar com o aumento de carga horária, sem infraestrutura e sem contratação de novos professores? Como os alunos e alunas que trabalham e optam

pelo turno da noite vão se inserir no novo ensino médio e o aumento de carga horária? Como escolas pequenas e municípios com uma única escola de Ensino Médio darão opção na oferta dos itinerários formativos? Inúmeros foram os questionamentos, todos sem o devido esclarecimento.

Ao considerar particularidades das redes estadual e federal de ensino frente aos desafios para a implementação do Novo Ensino Médio, Cássio e Goulart (2022) comentam sobre uma série de elementos comuns aos estados da federação.

O primeiro deles é a limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros), bem como nas tomadas de decisão sobre a oferta dos itinerários formativos nas escolas – contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos. (Cássio e Goulart, 2022, p. 287).

Os autores indicam que os mecanismos de participação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais foram sempre restritos, pouco representativos e superficiais. Isso inviabilizou um amplo debate sobre o currículo e as trajetórias juvenis. No entanto, esses mesmos mecanismos serviam para gestores e gestoras legitimarem decisões que foram contrariadas por parte da comunidade escolar, como aquelas oriundas dos sindicatos e movimentos em defesa da educação.

O segundo elemento comum é a presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais (coligados ou individualmente) em todas as fases da implementação do NEM, seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos. (Cássio e Goulart, 2022, p. 288)

Nessa afirmação destaca-se o fato de que os atores privados se tornam, na implementação do Novo Ensino Médio, mais protagonistas do que os demais – comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos. Essa evidência leva adiante “o projeto societário conservador defendido por esses atores, ligados às maiores fortunas do país; [...] trata, em suma, de manter intactas as estruturas sociais que mantêm as elites como elites” (Cássio e Goulart, 2022, p. 288). Por fim, “o terceiro elemento, derivado do anterior, é o efeito indutor de desigualdades do NEM, previsto por uma profusão de especialistas em educação desde a edição da MP n.746/2016” (Cássio e Goulart, 2022, p. 289). Com a falta de insumos básicos e maiores investimentos, as escolas sem infraestrutura sofrem com o esvaziamento curricular,

além da falta de professores e políticas de permanência estudantil para ofertar aos jovens trabalhadores a chance de frequentar as escolas de tempo integral. Os autores ainda destacam outros fatos que contribuem para uma maior desigualdade social com o Novo Ensino Médio:

Nas escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe –, a reforma não trouxe alterações significativas. Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes. Até porque, nas escolas privadas, a falta de liberdade para a realização de projetos de vida nunca esteve em questão. (Cássio e Goulart, 2022, p. 289)

O Novo Ensino Médio, em uma fase inicial de implementação (2022-2024), defendia um aumento de carga horária total para os três anos do Ensino Médio, a saber: de 2400 horas para 3000 horas. Em tal cenário, há 1.800 horas para as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular e 1200 horas para os itinerários formativos. De acordo com Borges (2019, p. 36), o documento da Reforma do Ensino Médio modifica alguns aspectos da LDB 9.394/1996. A autora elenca e destaca alguns como os que dizem respeito aos 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. (Borges, 2019, p. 36)

Atualmente, após a aprovação da câmara dos deputados para um projeto que reestrutura o Novo Ensino Médio e a sanção (com alguns vetos) do atual presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, a nova lei mantém as 3.000 horas, porém determina uma nova divisão, com aumento do período destinado à formação geral básica. Essa nova organização fica da seguinte forma: 2.400 horas para formação geral básica e 600 horas para os itinerários formativos. A elaboração dos itinerários formativos, responsabilidade do Ministério da Educação, com a mudança passa a ser feita pelo Conselho Nacional de Educação, formado por membros da sociedade civil indicados pelo MEC. Trechos que tratavam de mudanças na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram vetados.

## **2. 1. ORGANIZAÇÃO E CURRÍCULO NO NOVO ENSINO MÉDIO**

O novo currículo do Ensino Médio, uma das alterações mais marcantes para esse nível, é organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas específicas isoladas, sendo composto por quatro (04) áreas de conhecimento e uma (01) de formação Técnica e Profissional, sendo elas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicada. Os alunos escolhem qual desses eixos eles desejam cursar de acordo com as áreas de seu interesse e dos projetos de vida e de carreira. No entanto, Cássio & Goulart (2022, p. 290) já alertam que

sem investimentos em ampliação física e nas equipes escolares (contratação de novos/as profissionais da educação e valorização dos/as existentes), não é possível que a flexibilização do currículo do ensino médio em itinerários formativos venha a beneficiar aqueles/as cuja condição de escolarização sempre foi mais precarizada.

Conforme o site do Ministério da Educação, os itinerários formativos equivalem ao “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” e devem ser desenvolvidos a partir de quatro eixos: “*Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.*” Ainda nas declarações do MEC, os itinerários possibilitam aos estudantes o aprofundamento nas áreas de conhecimentos que preferirem ou mais se identificarem, incluindo aqui a formação profissional e técnica. No entanto, em adversidade ao que o MEC afirma ser uma “possibilidade de aprofundamento nas áreas de conhecimento”, Cássio e Goulart (2022, p. 289) pontuam que devido à falta investimento para a educação

as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Falta infraestrutura, faltam professores/as e faltam políticas de permanência estudantil para permitir que jovens trabalhadores/as possam frequentar as tão comemoradas escolas de tempo integral.

Com isso podemos afirmar que a elaboração da base curricular nacional para o Ensino Médio deixou de lado as peculiaridades existentes em uma diversidade de escolas com culturas e situações socioeconômicas distintas. Nas reflexões de Rajagopalan (2022, p. 31) sobre elaboração curricular:

Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias. Não é verdade, como os defensores de currículo unificado imaginam, que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira-

possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto.

Dessa forma entendemos que a estruturação de uma base curricular focada em itinerários formativos que vão corresponder a um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, deveriam ter um maior diálogo com os sujeitos que fazem a diversidade das escolas. A proposta do MEC de que os estudantes aprofundem os saberes nas áreas de conhecimentos que preferirem ou mais se identificarem apresenta divergências, sobretudo quanto ao caráter socioeconômico, que influenciam na afinidade do estudante com uma ou mais área do conhecimento.

## 2. 2. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: PCNEM, OCEM e BNCC

Inicialmente, como proposta para a Área de Linguagens e Suas Tecnologias, temos os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio ou PCNEM que foram implementados a partir de 1999. Nesse documento, para designar a referida área, era utilizado o termo *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. O PCNEM (1999) compunha uma seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dividida em: Apresentação, O sentido do aprendizado na área, Competências e Habilidades, Rumos e Desafios, e Bibliografia. Destacamos para o presente estudo o uso dos conceitos de *competências e habilidades* já utilizado no documento e a subseção referida a eles no documento, 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 (Borges, 2023). Ainda ao que se refere às competências e habilidades do documento, Borges (2023, p.27) afirma que:

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.

Elencamos também a proposta de trabalho *interdisciplinar*, em especial na Área de linguagens e códigos e suas tecnologias, que já era proposta no documento norteador. Sobre a possibilidade de trabalho interdisciplinar, Jurado (2003, p. 45) afirma que “a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem papel de destaque

como um elemento articulador e integrador e, portanto, interdisciplinar no desenvolvimento de competências que se referem à constituição de significados.”

No ano de 2002, com os PCN+, o documento apresenta 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), e Informática (31 páginas). Ele propõe para a área três eixos estruturantes para análise das *práticas de linguagem*: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão, e Contextualização sociocultural. Essas práticas são delimitadas em competências para o processo de ensino das disciplinas (Borges, 2023).

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.” 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. (Borges, 2023, p.29)

No ano de 2006 são elaboradas as *Orientações Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio (OCEM), um “novo” documento curricular. Dessa maneira, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta no documento 240 páginas: 64 para Língua Portuguesa e Literatura; 35 para Língua Estrangeira Moderna e 28 para Espanhol; 38 para Arte, e 24 para Educação Física. Conforme Borges (2023, p.32):

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 o aspecto de língua(gem) como **convenção social** é preponderante.

Com a BNCC, a área deixa de ser *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e passa a ser *Linguagens e suas Tecnologias*, composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. A BNCC define um conjunto de *07 Competências específicas da área*, em que quatro delas contemplam aprendizagens que atravessam todos os componentes e as outras três compreendem especificidades de alguns componentes curriculares. O documento assegura que

No Ensino Médio, 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.471)

O texto reitera que no Ensino Médio a área de Linguagens e suas Tecnologias precisa garantir aos alunos e alunas o desenvolvimento das competências específicas, estas separadas da determinada forma:

Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), **enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área.** (Brasil, 2018, p.489, destaque nosso)

Quadro 1 - Competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b>
01- 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.
02- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
03- 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.
04- Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
05- Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
06- 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
07- 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.

Tais competências específicas e suas habilidades serão desenvolvidas nas três etapas do Ensino Médio, de acordo com a mudança de uma etapa para a outra em conformidade com as práticas curriculares da escola, já que elas têm autonomia para definir aspectos do currículo prescrito, seguindo as orientações da BNCC. Para os estudos de Língua Portuguesa ainda foram acrescentados os *campos de atuação social*, os quais possuem individualmente habilidades a serem desenvolvidas, além do estudo das Competências específicas já previstas para todas as disciplinas. Sobre isso a BNCC afirma que:

o componente Língua Portuguesa - tal como Matemática - deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Assim sendo, as habilidades desse componente são apresentadas adiante, organizadas por campos de atuação social, como no Ensino Fundamental, mas sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola. (Brasil, 2018, p. 485)

As habilidades do componente de Língua Portuguesa são organizadas em campos de atuação social, e devem ser trabalhadas em conformidade com as competências específicas. Segundo a BNCC, na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio são priorizados cinco campos de atuação social: o campo das práticas de estudo e pesquisa; da vida pessoal; o jornalístico-midiático; da atuação na vida pública, e o campo artístico. Ainda sobre o componente de Língua Portuguesa o documento chama atenção para as práticas contemporâneas de linguagem, que “ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais” (Brasil, 2018, p. 498), evidenciando a relevância da presença da competência 07 nas atividades do componente curricular.

Dentre os diversos conceitos teóricos de competência e habilidade, a BNCC compreende o termo *Competência* “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.8). Já as *Habilidades*, para o documento, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p.29). Ainda de acordo com o texto oficial, no Ensino Médio as competências específicas de cada área do conhecimento e suas habilidades devem estar articuladas com as aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Rufino, Barros, Cunha e Calligaris (2020, p.9) discutem que:

A noção de competência, no senso comum, pode estar relacionada a dois enfoques específicos: um relacionado a legitimidade a uma pessoa ou organização em apreciar ou julgar determinada questão; e a outra relacionada ao reconhecimento de características pessoais vinculadas à capacidade de resolver problemas. Assim, já falando em termos educacionais, uma estaria ligada a uma qualificação profissional reconhecida e outra a capacidade de realizar certa tarefa eficazmente (e isto marca um primeiro ponto interessante desta discussão).

Contudo, para os autores, o meio de abordagem das competências e habilidades que a BNCC traz aponta para um paradoxo, no qual

- (i) “a necessidade de se projetar currículos a partir de uma noção clara de competência que, no entanto, estagna na falta de acordo sobre uma definição que satisfaz os requisitos e necessidades de orientação para implementação e avaliação de tal modelo”. (Rufino, Barros, Cunha e Calligaris, 2020, p. 20)
- (ii) “Na BNCC, as competências apresentadas estão mais alinhadas com uma perspectiva comportamentalista, pois são postas como um resultado do domínio das habilidades e não identificadas por caminhos inovadores, criativos e integradores na resolução de problemas inéditos”. (Rufino, Barros, Cunha e Calligaris, 2020, p. 21)
- (iii) as habilidades “ora são descritas como uma associação entre um saber-como e um conteúdo específico, ora como um saber-como em um contexto determinado, caracterizando-se então como objetivos educacionais conforme apresentado na teoria tyleriana<sup>53</sup>”. (Rufino, Barros, Cunha e Calligaris, 2020, p. 21)

Dessa forma, apesar da BNCC apresentar uma definição para os conceitos de Competência e Habilidade, o paradoxo apontado pelos autores demonstra uma inconsistência na objetividade desses conceitos.

### **2. 3. BNCC: a Competência 07 da Área de Linguagens e suas Tecnologias e suas 04 Habilidades**

---

<sup>53</sup> Teoria de Tyler é uma das teorias sobre princípios básicos de ensino e currículo, discutida na obra do autor. Ver: Tyler, R. W. (1993). *Princípios básicos de currículos e ensino*. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo.

A Competência sete (07) implica a participação crítica dos sujeitos em novas práticas de linguagem, como as que percorrem o ambiente digital, e abarca novas formas de produzir, configurar, replicar e disponibilizar os discursos na interação observada nas redes sociais e em outros ambientes do mundo digital, com o propósito de gerar autonomia e ética nesse percurso desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com a Base, “nesse cenário os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social” (Brasil, 2018, p. 497). Costa (2021, p.113) destaca que:

A competência 7 engloba, diretamente, uma gama de atividades relacionadas aos multiletramentos e aos novos letramentos. Dentre essas atividades, destacamos o uso de recursos comuns à cultura digital, seleção e verificação de informações que circulam no ambiente digital e incentiva que a escola seja um espaço que desenvolva aprendizagens que coadunem com as novas práticas contemporâneas.

Ainda sobre a Competência Específica sete (07), o documento afirma que para o desenvolvimento dessa competência e suas habilidades

é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de *games*, *gifs*, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto criar e curar informações como produzir o novo com base no existente.” (Brasil, 2018, p. 497)

Diante da colocação do documento oficial, é sabida a necessidade de uma presença efetiva das TDICs no processo de ensino aprendizagem para aprimorar tal competência. Os estudantes devem “explorar interfaces técnicas” e também “interfaces críticas e éticas” em processos de criação e de curadoria. O documento também chama atenção para outros aspectos da cibercultura e do trabalho com a linguagem, tais como:

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, 2017, p. 490)

O discurso oficial indica diferentes dimensões do agir com a linguagem (criticidade, criatividade, ética, estética), conceitos que se repetem ao longo de todo documento em diferentes contextos. As noções de autoria e de coletividade são centrais na proposta da BNCC. Costa (2021, p.101, destaque do autor) enfatiza que

o termo **mobilizar**, verbo que indica o processo de aprendizagem esperado, apresenta como sinônimos motivar, estimular. Inferimos que é papel da escola e do professor serem os mediadores nesse processo de aprendizagem. Dessa maneira é essencial que o currículo escolar compreenda, como já defendia Freire (1967), possibilidades de desenvolver, de forma crítica e dialógica, práticas que possibilitem ao estudante uma discussão com sua realidade, transformando-o em um ser crítico e questionador.

Dessa forma, em concordância com o que afirma Costa (2021), entendemos que para o(a) professor(a) (mediador(a) do processo de ensino) mobilizar seus alunos e alunas a desenvolver competências como a sete (07), que enfatizam as práticas de linguagem em ambiente digital, se faz necessário que o currículo escolar compreenda possibilidades de desenvolvê-la. Certamente, isso implicará a presença das TDICs no campo de ensino aprendizagem. Por isso, nos interessa aqui refletir de que forma as atividades escolares propostas por materiais didáticos nos auxiliam (ou não) a desenvolver essa competência de forma crítica e dialógica. Quanto à Competência sete (07), há, conforme a BNCC, quatro (04) Habilidades (ver Quadro 2) que garantiriam tal aprendizagem de forma mais específica:

Quadro 2 - Habilidades da Competência 07

<b>HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 07</b>
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, 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.

Assim como a Competência Específica 07, suas 04 Habilidades também contemplam o uso das TDICs. Contudo, salientamos que para o desenvolvimento dessas ações é necessário que os alunos e alunas tenham certa familiaridade com os dispositivos do ambiente digital, ou possuam acesso a tais dispositivos no ambiente escolar. De acordo com Borges (2019, p. 57, destaques):

As TDIC configuram o principal foco das habilidades da competência 7. 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 TDIC. 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.

Em nossa análise acerca de tais habilidades, entendemos que para desenvolver a habilidade EM13LGG701 é necessário o acesso às TDICs, quando o que se espera dessa habilidade é **explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)**, compreendendo seus princípios e funcionalidades para as utilizar de modo ético”. As outras habilidades também sinalizam a necessidade da presença das TDICs no campo educacional. Os(as) estudantes são chamados, por exemplo, “**para fazer uso crítico dessa mídia** em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.” **TDICutilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais**”. As habilidades pressupõem um tipo de ensino que dê acesso a um conjunto de atividades que possam levar os/as estudantes a produzir e distribuir conteúdo na cibercultura.

Também destacamos a habilidade (EM13LGG702), que avalia “**o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)** na formação do sujeito e em suas práticas sociais[...]”. Nesse sentido, reiteramos a necessidade do acesso às TDICs para o desenvolvimento efetivo de tais habilidades. De todo modo, entendemos ainda que a única habilidade que pode ser desenvolvida parcialmente sem o acesso às TDICs é a Habilidade (EM13LGG702). Sabemos que atividades como leituras de textos que tematizam o **impacto das tecnologias da informação e comunicação** em diversas práticas sociais permitem aos estudantes avaliar tal implicação e desenvolver “parcialmente” essa habilidade. A ação de avaliar o impacto das TDICs tem como finalidade “**fazer uso crítico dessa mídia** em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital”, o que só será desenvolvido de forma efetiva se a escola der a oportunidade de pôr em prática sua finalidade, e para isso é necessária a presença das TDICs.

Por tal razão, analisaremos na próxima seção como dois projetos que abarcam o tema integrador “mídiaeducação” exploram a Competência sete (07) e suas respectivas habilidades em atividades e concepções de ensino-aprendizagem.

### 3. ANÁLISE NA COMPETÊNCIA 07 EM DOIS PROJETOS INTEGRADORES

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (Rojo, 2020, p. 07)

Conforme a citação de Rojo (2020), podemos entender que a escola tem a função de preparar os(as) estudantes para que eles façam o uso apropriado dos textos que percorrem no ambiente digital, assim como desenvolver e aprimorar o senso crítico dos educandos para os impedir de divulgar informações sem checar suas fontes e seus contextos. Dessa forma, voltando nossos olhos ao documento curricular atual (BNCC) para a área que corresponde a Linguagens e suas Tecnologias encontramos a Competência Específica 07, mobilizadora de práticas de linguagem no ambiente digital, e suas 04 habilidades. Como destacamos a importância do livro didático no contexto escolar nesta dissertação, reiteramos o papel desse recurso na relação entre a cultura digital e a escola. Desse modo, nesta seção faremos uma análise em busca de compreender de qual forma uma obra didática impressa (um livro didático) cria possibilidades para ensinar e desenvolver tais competências e habilidades, e pode auxiliar o contexto educacional com vistas a harmonizar a relação entre as culturas digitais e as práticas de linguagens no Ensino Médio.

Nesta seção da dissertação, faremos uma análise de 02 (dois) dos 06 (seis) projetos integradores que compõem a obra didática adotada em Aliança (PE). Escolhemos dois projetos que dialogam com a Competência Específica 07 da área de Linguagens e suas Tecnologias. O destaque da análise será no tratamento de 04 habilidades (EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704). Ademais, o Manual do Professor apresenta alguns tópicos (*BNCC neste projeto e Como trabalhar a BNCC*) que demonstram quais Competências e Habilidades ganham destaque em cada projeto didático que compõe a obra. Nossa investigação, do ponto de vista teórico-metodológico no campo da Linguística Aplicada, implicou descrever as atividades e as ações que o Manual do Professor indica explicitamente à Competência 07 e suas respectivas habilidades, bem como o aprofundamento da discussão acerca de suas potencialidades e fragilidades.

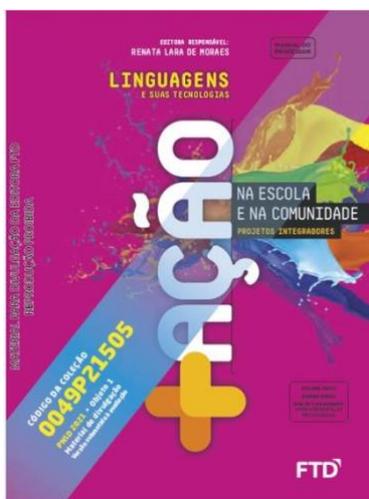
Justificamos a escolha dos dois projetos (*Mídias digitais: é tudo verdade? e Imagens: manipulamos ou somos manipulados?*) por eles estarem, segundo aponta o

Manual do Professor da obra, entre os que mais podem desenvolver habilidades específicas da competência em estudo. Desta forma, segundo o Manual do Professor, no Projeto 03 (*Mídias digitais: é tudo verdade?*) podem ser desenvolvidas 03 habilidades da Competência 07 (EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704), e no Projeto 05 (*Imagens: manipulamos ou somos manipulados?*) todas as 04 habilidades.

### 3.1 A obra: +Ação na escola e na comunidade- linguagens e suas tecnologias: o que diz o Guia do PNLD-2021?

A obra “+ Ação na Escola e na Comunidade: projetos integradores”, organizada pela editora FTD, da área de Linguagens e suas Tecnologias, Livro do estudante, é composta por 208 páginas; já o Manual do Professor contém 304 páginas.

Figura 13: Capa da obra “+ Ação na Escola e na Comunidade: projetos integradores”.



Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 07 nov. 2023.

A obra didática do Objeto 1 do PNLD-2021 traz, conforme o edital, seis Projetos Integradores. Cada projeto apresenta uma temática diferente e um questionamento orientador do desenvolvimento do trabalho. Os projetos integradores atendem a um “tema integrador” prescrito pelo edital do PNLD 2021, já citado na segunda seção desta dissertação. Os temas são: STEAM, PROTAGONISMO JUVENIL, MÍDIAEDUCAÇÃO e MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, os quais, como o edital do PNLD 2021, são obrigatórios, sendo que dois (02) dos projetos podem repetir um desses 04

temas ou ter um tema novo. Na obra em análise, os projetos têm os quatro (04) primeiros com os temas integradores na ordem citada acima, e os outros dois são na temática de MÍDIAEDUCAÇÃO e PROTAGONISMO JUVENIL. Conforme o site da editora FTD: “A obra + Ação Linguagens e suas Tecnologias articula conhecimentos e saberes de cada uma das disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa)”. Ainda de acordo com o site, a proposta visa estimular os(as) estudantes a participar ativamente do processo de ensino aprendizagem.

Ao longo dos 06 (seis) projetos, a obra mobiliza diferentes competências sobre mecanismos linguísticos, contextos e práticas de linguagens por meio da análise de gêneros do discurso. O início de cada projeto é composto por uma apresentação da temática organizada para os(as) leitores(as) em 04 páginas. As duas primeiras (chamadas de páginas de abertura) trazem um breve texto sobre o tema, uma curta contextualização, e a pergunta norteadora conforme indica o Guia do PNLD-2021 (Objeto 1).

Figura 14: Página de abertura do Projeto 1

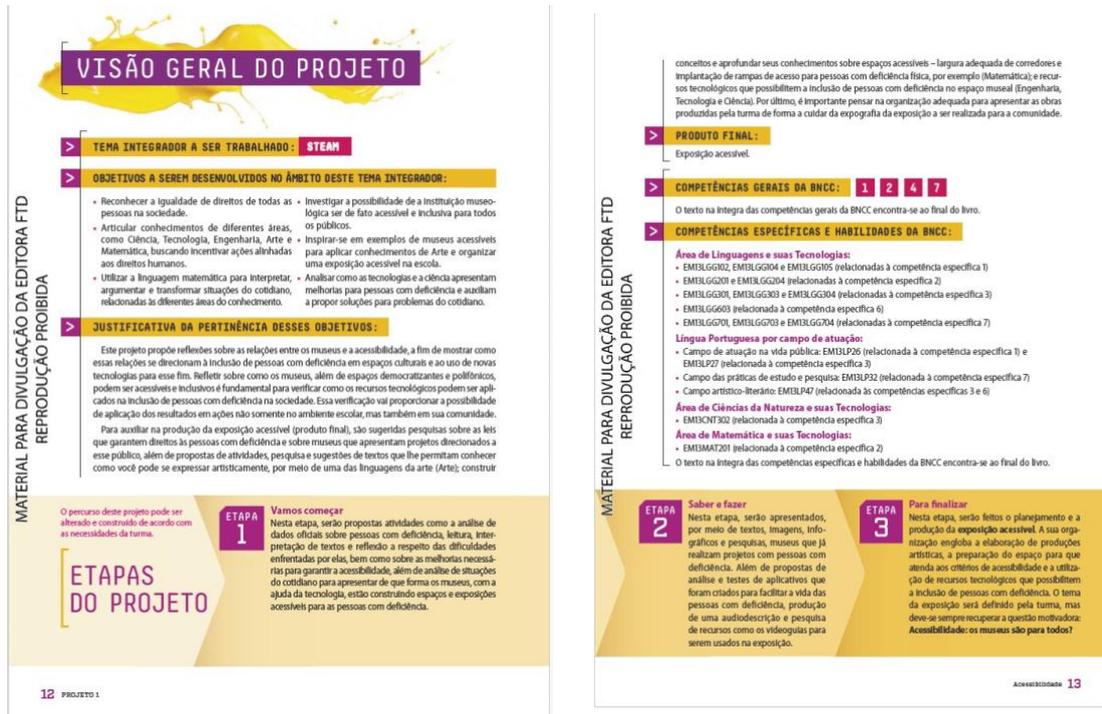


Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 07 nov. 2023.

As outras duas páginas apresentam uma seção denominada *Visão geral do projeto*, a qual informa: (i) o tema integrador a ser trabalhado, (ii) objetivos a serem desenvolvidos no âmbito do tema integrador, (iii) justificativa da pertinência desses

objetivos, (iv) produto final, e (v) competências gerais da BNCC e Competências específicas e habilidades da BNCC, como mostra a Figura 15.

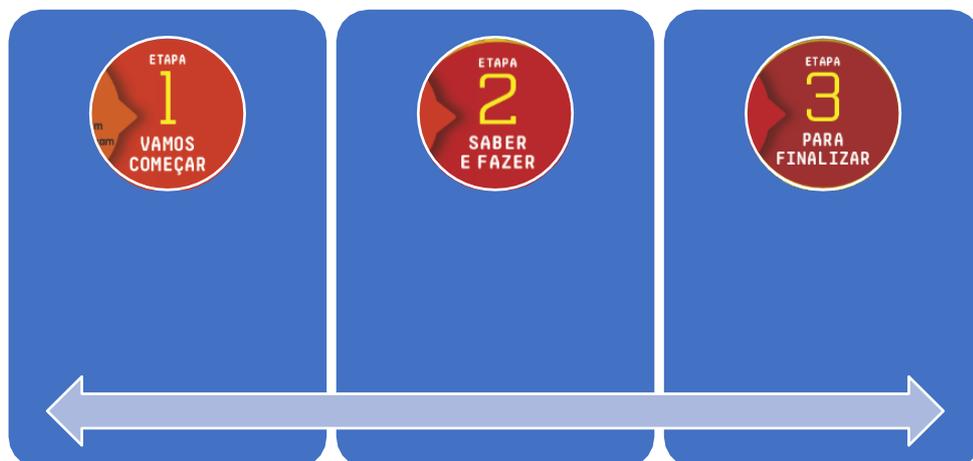
Figura 15: páginas com a seção (visão do projeto) Projeto 1



Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 07 nov. 2023.

Cada um dos projetos integradores da obra “Ação”, é dividido em 03 etapas, denominadas de:

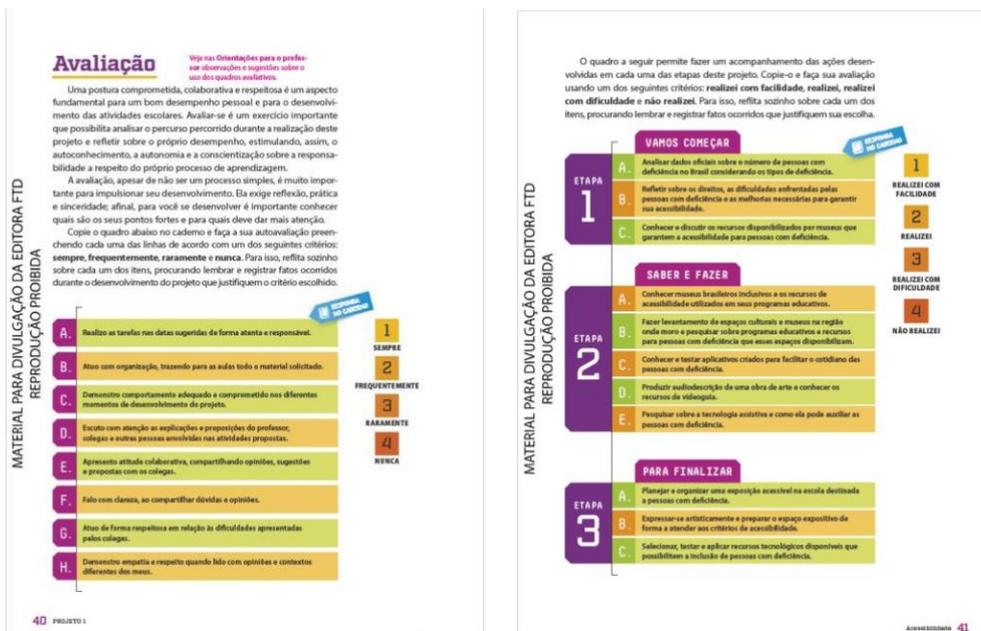
Figura 16: Etapas dos projetos



Fonte: O autor.

A ETAPA 1 é composta por três momentos distintos: *Conversa inicial*, *Em foco* e *Organizando os trabalhos*. A ETAPA 2 apresenta diferentes assuntos relacionados à temática e ao questionamento proposto no projeto. De acordo com o Guia do PNLD, o conhecimento adquirido ao longo do desenvolvimento desta etapa é necessário para a elaboração do produto final. E a ETAPA 3 é composta por dois momentos distintos: Produto final e Avaliação. Na “etapa final”, além de definir em detalhes o produto final a ser elaborado, cada projeto é concluído com uma proposta de autoavaliação, que consiste em perguntas para o aluno analisar seu processo de aprendizagem ao longo das etapas desenvolvidas, como podemos ver na Figura 17.

Figura 17: Páginas com autoavaliação



Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 07 nov. 2023.

O Quadro 3 mostra quantas páginas compõem cada etapa de cada Projeto:

Quadro 3 – Quantidade de páginas por projeto e suas etapas

PROJETO	QUANTIDADE DE PÁGINAS			
	ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	TOTAL
1.Acessibilidade: os museus são para todos?	9	11	8	32

2. Juventudes: como valorizar as manifestações e culturas juvenis na escola?	10	14	4	32
<b>3. Mídias digitais: é tudo verdade?</b>	10	12	6	32
4. Papo aberto: como mediar conflitos na escola?	11	10	7	32
<b>5. Imagens: manipulamos ou somos manipulados?</b>	12	10	6	32
6. Sustentabilidade: como reduzir os impactos ambientais por meio do consumo consciente?	12	9	7	32
Total de páginas	64	66	48	192

O Quadro 03 aponta que todos os projetos possuem 32 páginas, o que evidencia uma divisão de páginas idêntica da obra para a abordagem dos seis projetos. Notamos ainda que a ETAPA 1 (entre 09 e 12 páginas) e a ETAPA 2 (entre 09 e 14) são as mais longas, já a ETAPA 03 (04 a 08 páginas) é sempre a mais curta. Há um certo equilíbrio e uniformidade entre os seis projetos.

Conforme o Guia do PNLD (2021), na seção “Descrição da obra”, “No livro do estudante cada projeto trabalha um tema que leva à criação de um produto final, tendo um dos componentes curriculares como líder” (Brasil, 2021, p.105). No quadro 4, indicamos o tema integrador, o produto final do projeto e o chamado “componente curricular líder” do projeto da obra + Ação.

Quadro 4 - Projetos, produtos finais da obra, componente líder

TÍTULO DO PROJETO	TEMA INTEGRADOR	PRODUTO FINAL	COMPONENTE LÍDER
1. Acessibilidade: os museus são para todos?	STEAM	Exposição acessível	Arte
2. Juventudes: como valorizar as manifestações e culturas juvenis na escola?	Protagonismo Juvenil	Festival cultural	Língua Portuguesa
<b>3. Mídias digitais: é tudo verdade?</b>	Mídiaeducação	Videotutorial	Língua Portuguesa
4. Papo aberto: como mediar conflitos na escola?	Mediação de conflitos	Modelo de mediação de conflitos na escola	Língua Portuguesa
<b>5. Imagens: manipulamos ou somos manipulados?</b>	Mídiaeducação	Revista-manipulação de imagens	Língua Portuguesa
6. Sustentabilidade: como reduzir os impactos ambientais por meio do consumo consciente?	Protagonismo Juvenil	Feira de trocas	Língua Portuguesa

Em quase todos projetos da obra *Ação* há predominância da liderança do componente de Língua Portuguesa, com exceção do primeiro projeto, que tem o componente de Arte como líder. Conforme Costa (2021, p. 48):

No componente de Língua Portuguesa, as aprendizagens elencadas para o aluno do Ensino Médio demonstram que o documento indica o trabalho com variadas semioses, permitindo que os discentes explorem diversas formas de lidar com as diversas linguagens, inclusive as que são proporcionadas pelas novas tecnologias.

Considerando a afirmação de Costa (2021), evidenciamos que no componente de Língua Portuguesa as aprendizagens elencadas para o aluno do Ensino Médio exploram diversas linguagens, como as que interagem com o componente curricular de Arte. Vale salientar também que apesar do projeto *Acessibilidade: os museus são para todos?* ter como líder o componente curricular de Arte, boa parte de suas atividades é composta pela interação com o componente de Língua Portuguesa. Assim aponta o trecho do Manual:

O desenvolvimento de leitura e interpretação de textos verbais e multissemióticos, de diferentes gêneros (leis e decretos, artigos, manual de instruções, verbete, poema etc.), e a produção oral e escrita - elementos-chave na construção do conhecimento linguístico - serão conduzidos pelo professor de Língua Portuguesa. (p.233)

Outros trechos do Manual, nas orientações desse projeto STEAM<sup>54</sup>, também evidenciam o viés interdisciplinar do material, como:

A orientação do professor de Física será fundamental na condução dos conteúdos relativos à Ciência e Tecnologia. As adaptações a serem feitas no espaço expositivo para dispor as obras de arte, as rampas de acesso e a aplicação de piso tátil, por exemplo, são especificidades da Engenharia e poderão ser trabalhadas pelos professores de Física e de Matemática. Ficarà a cargo do professor de Matemática a orientação na realização de cálculos de dimensionamento do espaço expositivo e no tratamento de dados obtidos em pesquisas e enquetes, com produção de planilhas eletrônicas e transformação em gráficos, como forma de ampliar a capacidade de leitura e escrita de informações em diferentes linguagens. (p.233)

Com o foco da nossa pesquisa voltada à Competência 07 e suas 04 quatro Habilidades, apresentamos no quadro 5 as Habilidades de tal eixo que podem ser desenvolvidas em cada projeto Além disso, notamos ser importante, pelo destaque que o componente líder (Língua Portuguesa) recebeu, inserir as Habilidades de Língua Portuguesa por campo de atuação que se relacionam com a Competência 07. As informações do quadro foram geradas de acordo com o apresentado na seção *Visão geral do projeto* de cada projeto.

Quadro 5 - Projetos e Habilidades da Competência 07 Contempladas

TÍTULO DO PROJETO	HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 07	LÍNGUA PORTUGUESA POR CAMPO DE ATUAÇÃO

<sup>54</sup> O modelo **STEAM** prevê a integração de conhecimentos de Artes, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, possibilitando ao aluno se preparar para desafios como cidadão e também no mercado de trabalho. A metodologia surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, após ser constatado o desinteresse de alunos pelas ciências exatas. A sigla **STEAM** quer dizer em inglês *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*.

Fonte: <https://j.pucsp.br/artigo/educacao-steam-o-que-e-para-que-serve-e-como-usar> Acesso 30, ago, 2024

<p><b>Acessibilidade: os museus são para todos?</b></p>	<p><b>EM13LGG701</b></p>	<p><b>-Campo das práticas de estudo e pesquisa:</b></p> <p>(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.</p>
	<p><b>EM13LGG703</b></p>	
	<p><b>EM13LGG704</b></p>	
<p><b>Juventudes: como valorizar as manifestações e culturas juvenis na escola?</b></p>	<p><b>EM13LGG703</b></p>	<p><b>-Todos os campos de atuação social:</b></p> <p>(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.</p> <p><b>-Campo das práticas de estudo e pesquisa:</b></p> <p>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.</p>
	<p><b>EM13LGG702</b></p>	

<p><b>Mídias digitais: é tudo verdade?</b></p>	<p><b>EM13LGG703</b></p>	<p><b>-Todos os campos de atuação social:</b></p> <p>(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas; e( EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.;</p> <p><b>-Campo jornalístico-midiático:</b></p> <p>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 (fake news). e EM13LP40 Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.</p>
	<p><b>EM13LGG704</b></p>	
<p><b>Papo aberto: como mediar conflitos na escola?</b></p>	<p><b>EM13LGG704</b></p>	<p><b>-Campo das práticas de estudo e pesquisa:</b></p> <p>(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de</p>

		<p>campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas e (EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.</p>
<p><b>Imagens: manipulamos ou somos manipulados?</b></p>	<p><b>EM13LGG701</b></p> <hr/> <p><b>EM13LGG702</b></p> <hr/> <p><b>EM13LGG703</b></p> <hr/> <p><b>EM13LGG704</b></p>	<p><b>·Todos os campos de atuação social</b></p> <p>: (EM13LP11)Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos., (EM13LP12)Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas e (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos;</p>

		<p><b>·Campo jornalístico-midiático:</b></p> <p>(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 (fake news).</p>
<p><b>Sustentabilidade: como reduzir os impactos ambientais por meio do consumo consciente?</b></p>	<p>Não contempla nenhuma habilidade da específica competência 07</p>	

Ainda sobre a seção *Visão geral do projeto*, verificamos que em cada projeto há a presença não apenas da área de Linguagens e suas Tecnologias, mas também das demais áreas. Em relação aos Temas Contemporâneos Transversais presentes na obra, o Guia afirma que alguns deles são discutidos, como *Educação em Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação Ambiental e Educação para o consumo*. Quanto ao objetivo da obra, o Guia do PNLD-2021 considera:

a obra tem como objetivo atender às novas demandas educacionais, tornando a aprendizagem mais significativa e proporcionando a formação integral do estudante. Assim, o trabalho com Projetos Integradores proposto pela obra visa desenvolver ações, individuais e coletivas, que tragam impactos sociais e ambientais positivos para a comunidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades, competências, valores e atitudes dos estudantes. (Brasil, 2021, p.77).

Ainda de acordo com o Guia, a obra didática faz uso de uma linguagem atrativa ao público jovem e se destaca pela diversidade de textos verbais e multissemióticos, “os quais oportunizam o desenvolvimento e a consolidação das habilidades de uso e de reflexão sobre as diferentes linguagens” (BRASIL, 2021, p.78). O discurso oficial do MEC no Guia do PNLD disserta sobre a metodologia dos projetos e a abordagem interdisciplinar, que segundo o documento condutor favorecem as atividades propostas para promover o desenvolvimento de Habilidades e as Competências exigidas pela BNCC. Além disso, o documento diz considerar os saberes e

conhecimentos prévios dos estudantes. Sobre as atividades da obra “Ação” da FTD, o Guia declara:

O conjunto de atividades oportuniza ao aluno o desenvolvimento de pesquisas, trabalhos de campo, debates, entrevistas, entre outros, que possibilitam a problematização das temáticas e estimulam o pensamento crítico, na medida em que o estudante é estimulado a argumentar, observar, interpretar e analisar os materiais disponibilizados. (BRASIL, 2021, p.78)

Quanto à presença das TDICs na obra, o Guia afirma que “o universo digital e o pensamento computacional são mobilizados em vários momentos”. No entanto observamos em nossa análise que algumas habilidades ficam condicionadas à presença física das TDICs na sala de aula para serem plenamente desenvolvidas. Além disso, o documento oficial do MEC enfatiza que para “a mobilização do universo digital e pensamento computacional” (conceitos usados pelo Guia em referência às TDICs) será necessário o acesso a sites, câmeras digitais, programas de edição de imagem e aplicativos, a fim de propiciar a criatividade dos estudantes. Assim, evidenciamos que para as habilidades serem desenvolvidas integralmente existe a necessidade de ter uma escola e um corpo docente que possuam os equipamentos citados, com vistas a obter um bom uso do material didático na escola pública, mesmo a obra dando soluções para a falta de algum material digital durante a realização da atividade ser desenvolvida. Apesar disso, chamamos atenção para o risco da possibilidade de não se contemplar as habilidades que a obra anseia desenvolver.

No tocante à integração dos componentes curriculares da área de Linguagens, o Guia estabelece na seção *Análise* que apenas os componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa tecem um diálogo. Os demais componentes se manifestam da seguinte maneira: “Educação Física aparece timidamente, em algumas referências a práticas culturais, como a dança e outras performances; e a Língua Inglesa se apresenta de forma periférica, na exploração de termos empregados em textos desse idioma.” Ainda sobre a integração de componentes, é evidenciada a necessidade de mobilização de conhecimentos de outras áreas; como exemplo, destacam a Matemática sendo usada na elaboração e análise de gráficos.

A resenha do Guia do PNLD aponta muitas potencialidades e algumas fragilidades da obra. Uma das fragilidades que nos despertou maior interesse envolve as atividades que abarcam a Competência 07 ( analisada em nosso objeto de estudo), pois o guia solicita ao(à) Professor(a) ficar atento ao fato de que as atividades

propostas exigem variados recursos didáticos, de modo que cabe a ele(a) selecionar os recursos a serem utilizados de acordo com os objetivos do(a) docente, como a questão de que “algumas atividades exigem acesso à internet de boa qualidade e uso de equipamentos tecnológicos. Você deve então avaliar as condições da escola para decidir que estratégias didáticas adotar.” Isso nos faz inferir que as escolas que não têm “internet de boa qualidade” e “equipamentos tecnológicos” provavelmente não conseguirão desenvolver tais atividades que envolvem a Competência 07. O Guia chama atenção para o fato de que o(a) professor(a) deve “decidir que estratégias didáticas adotar”, deixando na mão do docente tal problema. Dessa forma, destacamos que tal déficit com a carência dos recursos digitais é, no fim de tudo, deixado na mão de uma das peças do “xadrez”(o professor) com menos recurso. O Guia, em nosso ponto de vista, deveria esperar, já que o edital que o norteia exige atividades que desenvolvam tais habilidades, que os recursos sejam garantidos pelas “peças do xadrez” com mais recursos para resolver os problemas. Segundo Coscarelli (2020, p.107):

precisamos demandar das políticas públicas acesso à informação, direito de todos. Um computador com internet é direito básico [negar isso aos(às) alunos(as) hoje é negar escola, é negar caderno, lápis e livro didático]. A desigualdade nesse país é revoltante, a elite tem tudo, e as camadas populares têm pouco ou quase nada.

Além disso, também tem o fato de que deixar a solução para a falta de recursos digitais totalmente nas mãos do professor é também ignorar que o(a) professor(a) ainda não está/nem é preparado para lidar com tais materiais didáticos que envolvem as práticas de letramento nos contextos digitais do século XXI. numa discussão sobre a preparação dos professores para lidar com esses recursos digitais, Bunzen(2020, p. 27) afirma que:

Há muitas possibilidades de realizar um trabalho mais interativo e dialógico, mas precisamos de políticas públicas que invistam seriamente na formação de professores para o “novo” contexto. A grande questão envolve o problema da desigualdade social e da acessibilidade.

Contudo, apesar da Coscarelli apontar para a falta de garantias de infraestrutura básica, como o acesso a computadores e internet nas escolas públicas, e Bunzen para a importância da formação do professor para atuar nesse contexto de uso das tecnologias, notamos que ambos, tratam de problemas que fazem parte do contexto das TDICs no campo educacional e que a solução para esses problemas esbarra na

desigualdade social. Portanto, em nosso ponto de vista, a garantia, tanto de materiais necessários para desenvolver tais habilidades, como a preparação do professor para lidar com esses novos recursos tecnológicos, deveria ser daqueles que propõem o currículo e a educação pública.

### 3.1.1 – Manual do professor: “+Ação na escola e na comunidade- linguagens e suas tecnologias”

O Manual do Professor é organizado em duas partes: a primeira é a reprodução do livro do estudante. Nele contém algumas orientações para o professor, escritas em uma fonte menor de cor rosa. Essas orientações variam como: instruções quanto ao cronograma do desenvolvimento dos projetos, sugestões no processo de diálogo na leitura dos textos, indicações de sugestões de respostas e comentários das atividades na parte final, “orientações para o professor” etc. Em nossa análise, vamos considerar tais orientações sempre que tiverem relações explícitas ou implícitas com a Competência 07 (objeto de estudo da dissertação).

A segunda é um encarte intitulado "Orientações para o professor", que traz informações sobre o novo Ensino Médio, os Projetos Integradores, os Temas Contemporâneos Transversais, a abordagem teórico-metodológica da obra e a avaliação. O quadro 06 mostra como organizam-se as seções e subseções nesta parte da obra:

Quadro 06 - Seções E Subseções Do Manual Do Professor ("Orientações Para O Professor" Parte1)

SEÇÃO	QUANTIDADE DE PÁGINAS	SUBSEÇÕES	QUANTIDADE DE PÁGINAS
A escola em transformação	1		
O novo ensino médio	6	Desenvolvendo competências e habilidades	3
		Competências socioemocionais	3
Projetos integradores	8	Projetos como metodologias de ensino	2

		Estratégia para uma aprendizagem significativa	2
		Aprendizagens por resolução de problemas	4
Avaliação da aprendizagem	1		
Temas contemporâneos transversais	1		

A seção seguinte, *A obra*, traz informações específicas sobre a estrutura. As Subseções são apresentadas no Quadro 7, descrevendo as informações:

Quadro 7 - Seções E Subseções Do Manual Do Professor (com informações específicas)

SEÇÃO	SUBSEÇÕES		QUANTIDADE E DE PÁGINAS
A obra	Perguntas-chave	O manual orienta o(a) professor(a), a função da pergunta-chave que abre cada projeto e que devem ser respondidas pelos estudantes no decorrer do desenvolvimento.	2
	Os temas integradores	São apresentados os temas integradores que a obra traz, enfatizando o conceito de cada título dos temas e de onde parte, como também o que de mais e/ou menos importante no desenvolvimento do projeto com cada tema. (cada tema é apresentado em subseções derivada desta)	3
	As etapas	É apresentada a estrutura dos projetos, o percurso trilhado e o que o envolve. Cada etapa é apresentada em uma outra subseção a qual explica o percurso de desenvolvimento das atividades em cada etapa.	1
	Quadros avaliativos	É apresentada a avaliação feita para o aluno no fim de cada projeto. Além de apresentar é explicado o objetivo desta avaliação e as orientações para o(a) professor(a) desenvolver tal avaliação.	2

	Projetos integradores desta obra	São apresentados os projetos integradores desta obra e seus temas integradores.	1
--	----------------------------------	---	---

Nas próximas seções, o Manual apresenta sugestões e orientações específicas para cada um dos seis projetos.

As orientações são organizadas da seguinte maneira pelas seções:

- a) Introdução – seção responsável por trazer explicações didáticas sobre o tema integrador do projeto, soluções para a questão colocada no projeto, o que o desenvolvimento do projeto propõe ao estudante. Essa seção também é composta por subseções como:
  - (i) “A BNCC neste projeto” na qual o documento oficial é utilizado para justificar as ações e atividades por meio das Competências Gerais e Competências Específicas das áreas.
  - (ii) “Como trabalhar a BNCC” em que procuram demonstrar como o desenvolvimento do projeto integrador permitirá aos estudantes articularem conhecimentos de diferentes áreas com o uso das linguagens próprias a elas, como as competências gerais da BNCC são trabalhadas e como as habilidades de cada competência específica serão desenvolvidas.
- b) Professores Envolvidos - seção didática que apresenta as orientações para a abordagem interdisciplinar no desenvolvimento do projeto, exemplificando o trabalho conjunto de professores especialistas, de diferentes componentes curriculares.
- c) Materiais sugeridos – seção didática em que é descrita uma lista de materiais sugeridos para o desenvolvimento do respectivo projeto e orientações para o uso;
- d) Orientação didática – seção didática com orientações para cada uma das etapas do projeto. Em cada etapa, há sugestões no desenvolvimento de atividades e respostas para as atividades propostas;
- e) Planejamento - seção didática na qual é sugerida a quantidade de aulas destinadas a cada uma das etapas, nela as subseções “Cronograma geral” e “sugestão de cronogramas”.

Quanto às menções à Competência 07 no Manual do Professor, constatamos que aparece nas seções “BNCC neste projeto” nos Projetos 1, 2, 3, 4 e 5. No entanto, aparece só para apontar que tal competência pode ser desenvolvida em tal projeto sem detalhar, ou seja, o Manual só demarca a presença das competências e habilidades, como mostra o trecho: “Habilidades referentes à competência específica 7: EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704” (trecho da seção “BNCC neste projeto, p.251, Projeto 3).

Outra seção que aparece é a “Como trabalhar a BNCC”. Aqui temos 05 trechos que o MANUAL retoma por paráfrases as habilidades da Competência 07:

**“As habilidades EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704** (relacionadas à competência específica 7) serão contempladas no uso de ferramentas de busca de informações, nas oportunidades de conhecimento e teste de aplicativos, no desenvolvimento de aplicativos que proporcionem acessibilidade, bem como nas propostas de uso de mídias digitais para compartilhamento de conteúdos produzidos. (projeto 1)

**A habilidade EM13LGG703** (relacionada à competência específica 7) será contemplada no uso de ferramentas de busca de informações e nas oportunidades de avaliação dos novos formatos de comunicação da geração Z, bem como nas propostas de uso de mídias digitais para compartilhamento dos conteúdos produzidos e nas contribuições delas advindas para a produção do Festival cultural. (projeto 2)

**As habilidades EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704** (relacionadas à competência específica 7) serão desenvolvidas pelos estudantes ao elaborarem, produzirem e compartilharem o videotutorial visando combater as fakes news. Para isso, eles deverão posicionar-se criticamente e usar a criatividade em busca de soluções para a elaboração do conteúdo, de forma colaborativa e utilizando mídias e ferramentas digitais, como softwares de edição de vídeos. (projeto 3)

**habilidade EM13LGG704** (relacionada à competência específica 7) será desenvolvida nas atividades de pesquisa propostas, em que os estudantes terão a oportunidade de utilizar plataformas de busca on-line e exercitar critérios de seleção de conteúdo. (projeto 4)

**As habilidades EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704** (relacionadas à competência específica 7) serão desenvolvidas por meio de atividades que levarão o estudante a explorar tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), seja do ponto de vista de uma análise crítica de

sua função social, seja na exploração de seus formatos e funcionalidades, seja no seu uso criativo e ético, compreendendo todas as suas dimensões e impactos sobre as relações sociais” (projeto 5)

Portanto, evidenciamos que o Manual, através de paráfrases da BNCC, sinaliza sem ampliação como a Competência 07 aparece nas atividades de cada projeto. Ressaltamos, ainda, alguns termos que deixam evidente a presença da competência nas atividades consoante o manual, como: “o uso de ferramentas de busca de informações, comunicação da geração Z, uso de mídias digitais para compartilhamento, ferramentas digitais, plataformas de busca on-line, tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)”, que deixam em foco a intenção de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital”, atendendo assim os anseios da competência. Além disso, outros excertos presentes nas paráfrases como “avaliação dos novos formatos de comunicação da geração Z, posicionar-se criticamente, usar a criatividade em busca de soluções, exercitar critérios de seleção de conteúdo, análise crítica de sua função social” demonstram que as propostas de atividades contemplam a competência no que diz respeito a “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas[...]”. Ao fazer uso do paradigma evidenciado pela presença da Competência 07 nas atividades, de acordo com o Manual também observamos que as ações dos projetos tendem a considerar, em maior parte, as dimensões da criticidade e criatividade, sem levar em conta, de forma integral, a ética e a estética que fazem parte das dimensões a serem verificadas na mobilização de práticas de linguagem no universo digital, propostas na competência 07. Dessa forma, apenas na paráfrase que faz menção ao projeto 05 é que a dimensão ética aparece: “serão desenvolvidas por meio de atividades que levarão o estudante a explorar tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), seja do ponto de vista de uma análise crítica de sua função social, seja na exploração de seus formatos e funcionalidades, seja no seu uso criativo e ético[...]”. A dimensão “estética” não aparece em nenhuma das paráfrases usadas pelo Manual.

Diante do exposto, é notável que o Manual faz muitas menções a uma pedagogia crítica, à produção de textos de diferentes mídias e ao uso de determinados gêneros, explicitando a exploração das TDICs. Além disso, atentos à Competência 07, observamos que o Manual indica uma “visão crítica e criativa”, deixando a visão

ética e estética em segundo plano. Isso nos faz refletir que esse comportamento do manual tem a finalidade de dialogar de forma explícita com as dimensões crítica e criativa da BNCC.

### 3. 2. Análise dos projetos

#### 3.2.1 Projeto 3: “Mídias digitais: é tudo verdade”: como a Competência 07 é trabalhada?

A proposta do Projeto 3 é o desenvolvimento de um trabalho por meio de investigação e análise de procedimentos que podem ser utilizados para combater *fake news*. De acordo com o material digital (vídeo<sup>55</sup>) da obra “Ação”, o desenvolvimento parte de forma a motivar os estudantes a aplicar esses conhecimentos no dia a dia e compartilhá-los. O(a)s aluno(a)s terão a possibilidade, na proposta metodológica de projetos, de investigar a veracidade de algumas notícias, imagens e informações compartilhadas, como também de conhecer, por meio de pesquisas, mecanismos utilizados por agências de checagem de notícias. Conforme a obra, os objetivos a serem desenvolvidos são:

- (i) Ampliação do conhecimento sobre letramento digital;
- (ii) Promoção do uso responsável das mídias e redes sociais;
- (iii) Análise crítica ao compartilhar conteúdos;
- (iv) Fortalecimento de práticas democráticas orientadas pelo respeito aos direitos humanos;
- (v) Combate a produção e propagação de notícias falsas.
- (vi) Produzir conteúdo educativo para disseminar conhecimentos sobre checagem de dados e averiguação de notícias.

Em síntese, em concordância à proposta do projeto podemos afirmar que esse projeto objetiva capacitar os estudantes para que reconheçam notícias falsas, e de forma consciente, interrompam as correntes de mensagens, caso não tenham certeza de sua veracidade. O trabalho final tem como proposta a produção de um vídeo tutorial para disseminar estratégias sobre a checagem de informações e verificação de notícias, combatendo as *fakenews*. Conforme o Manual do Professor, nesse projeto as Competências gerais da BNCC serão desenvolvidas ao destacar a valorização e a

---

<sup>55</sup> Vídeo disponível no site: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>

utilização dos conteúdos historicamente construídos, além da utilização de diferentes linguagens para compartilhar informações que levem ao entendimento mútuo. Ainda nas palavras do Manual, o desenvolvimento de tal projeto possibilita aos estudantes a elaboração de compartilhamento de conteúdo informativo, por meio da tecnologia, com o objetivo de combater a propagação de *fake news* e contribuir para construção de uma sociedade mais justa, ética e crítica. O Manual também incentiva o docente a estimular os estudantes a exercitar a leitura, a análise crítica de textos, as imagens e explorar de forma responsável, e consciente, o uso das mídias e redes sociais. Dessa forma, destacamos a importância da Competência 07 no desenvolvimento desse projeto já que tal competência diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital. Além disso, a BNCC afirma que o objetivo do desenvolvimento desta competência é fazer com que os jovens tenham “uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social” (Brasil, 2018, p.497).

O projeto pode ser trabalhado em conjunto com professores de Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois, segundo o manual, a partir dele é possível desenvolver a análise crítica de gráficos e imagem, além de ampliar o saber de fatos históricos conhecendo inverdades que provocaram mudanças na história política e social do Brasil e outros países. Salientamos tal afirmação com o trecho do manual na seção *Como trabalhar BNCC* que afirma: “Na área de Matemática e suas Tecnologias, a habilidade EM13MAT102 (relacionada à competência específica 1) pode ser trabalhada, com a ajuda do **professor de Matemática**, para a análise e interpretação dos gráficos apresentados neste Projeto Integrador”.

Ainda de acordo com a seção *Como trabalhar BNCC* do Manual do professor, em relação a competência em estudo, neste projeto “a competência 07 será desenvolvida em diversos momentos do projeto”. Por tal razão, fizemos um levantamento da quantidade de atividades didáticas de cada etapa e as quais habilidades da Competência 07 podem ser exploradas em cada atividade.

### **3.2.1.1 As três Etapas do Projeto “Mídias digitais: é tudo verdade”**

Na primeira etapa do Projeto integrador (Vamos começar), a proposta didática é organizada em torno de 11 atividades didáticas em 09 páginas. O Quadro 8 indica em quais delas a Competência 07 e suas habilidades podem ser desenvolvidas:

Quadro 8 - Atividades didáticas da Etapa 1 do Projeto 3

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADE(S) ESPECÍFICAS DA COMPETÊNCIA 07 EXPLORADA(S)	EIXO DE ENSINO
Atividade 01	Quiz	EM13LGG702	Leitura
Atividade 02	Questionamento: Quais Pistas e indícios levaram o aluno a desconfiar das informações falsas do quiz. Escrever texto com resposta.	EM13LGG702	Escrita  Oralidade
Atividade 03	Questionamento sobre desconfiança (ou não) de informações recebidas em aplicativos.	EM13LGG702	Oralidade
Atividade 04	Questiona qual postura adotada quando desconfia- sede uma informação falsa compartilhada	EM13LGG702	Leitura
Atividade 05	Classificar textos que contém notícias falsas.	EM13LGG702	Leitura  Escrita
Atividade 06	Consultar site, descrever teor das postagens	EM13LGG702  EM13LGG704	

Atividade 07	Opinar sobre como o texto (notícia falsa que espalhou pelas <b>redessociais</b> durante eleições de 2016 nos E.U.A) pode ter sido circulado e qual o objetivo.	EM13LGG702	Leitura Escrita
Atividade 08	Ler texto (notícia falsa espalhada por áudio de aplicativo de mensagens) e fazer lista de indícios de notícia falsa do texto	EM13LGG702	Leitura Escrita
Atividade 09	Questionamento sobre quais atitudes que o(a) aluno(a) adotaria para impedir que áudio(com notícia falsa) circule entre amigos.	EM13LGG702	Escrita
Atividade 10	Definição da expressão “fake news”	EM13LGG702	Escrita
Atividade 11	Produção de entrevista (filmadas ou gravadas em áudio) sobre hábitos de outros usuários de redes sociais a fim de identificar suas condutas com notícias falsas em rede.	EM13LGG702 EM13LGG703	Leitura Escrita Oralidade

É perceptível que a habilidade EM13LGG702 é a que mais pode ser desenvolvida nas 11 atividades da Etapa 1/ Projeto 3. As habilidades EM13LGG703 e EM13LGG704



(com a figura do polegar negativo). Ainda na mesma atividade, nas páginas seguintes, são apresentadas aos estudantes, numa seção da atividade (vamos ao resultado?), as respostas com explicações do porquê de desconfiar ou confiar em cada informação, como demonstra a figura 19:

Figura 19: Páginas da atividade 01(quiz), com as respostas e explicações.

Sugestões de resposta e comentários das atividades estão nas Orientações para o professor ao final do livro.

**Vamos ao resultado?**

a) **Desconfiel!** A imagem, que teve ampla circulação na internet com o título "Impressionante!" ou "Inacreditável!", não passa de uma manipulação digital, por meio da combinação de duas fotografias: a do helicóptero foi tirada em frente à Golden Gate, na cidade de São Francisco, no estado da Califórnia, Estados Unidos, enquanto a do tubarão foi clicada na Baía Falsa, na África do Sul. Não há vestígio de tubarões brancos na Baía de São Francisco, por isso a imagem é falsa.

b) **Confiel!** A notícia sobre a morte de cerca de 300 tartarugas marinhas em risco de extinção, na costa de Oaxaca, no sul do México, foi publicada por um veículo de grande credibilidade, *El País Brasil*. A publicação denuncia o uso predatório de instrumentos de pesca, que estava afetando a vida marinha da região.

c) **Desconfiel!** Circulou nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas a notícia de um decreto do então governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, determinando ponto facultativo no dia da partida entre Flamengo e Grêmio pela Copa Libertadores. Descobriu-se, posteriormente, que a informação não passava de uma brincadeira dos torcedores do Flamengo. Na ocasião, a notícia falsa teve tamanha repercussão que o gabinete do governador a desmentiu oficialmente.

d) **Desconfiel!** O *Sensacionalista* é um site de humor que cria notícias fictícias com o objetivo de apresentar críticas de maneira engraçada. O veículo divulga sátiras sobre diversos conteúdos, utilizando um layout bastante semelhante ao dos veículos de imprensa tradicionais. O site anuncia que é um portal "isento de verdade", slogan de duplo sentido que, aliado ao próprio nome *Sensacionalista*, deixa clara sua natureza fictícia e humorística.

e) **Desconfiel!** Agências de verificação de informações identificaram a mensagem como um golpe realizado no Dia Internacional da Mulher. A fraude consistia em direcionar os interessados para uma página falsa, com anúncios publicitários, ao clicar sobre o *link*. Criminosos cibernéticos ganham dinheiro com esse truque, muito recorrente em aplicativos de mensagens, que atinge grande número de vítimas, pois estimula o compartilhamento entre os contatos.

E então, como foi seu desempenho? Converse sobre o resultado com seus colegas.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA

QUIZ

QUIZ

MÍDIAS DIGITAIS 01

02 PROJETO 3

Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 07 nov. 2023.

Nas respostas são apresentadas diversas características que ajudam a identificar a veracidade, ou não, da notícia. Posteriormente, nas atividades 05 a 11, há outros exercícios que permitem aos alunos refletir quanto ao tema, reconhecer ferramentas, recursos e procedimentos a fim de que eles identifiquem as “*fakenews*” contidas nos diversos textos. A exemplo disso temos as atividades “05- Classificar textos que contém notícias falsas” e “06- Consultar site, descrever teor das postagens”. Destacamos a relevância da temática (*fake news*) do projeto integrador 03 na escola pública e no Ensino Médio, pois, assim como Xavier (2023, p. 03), acreditamos que:

esse é o local onde se encontra a maioria dos filhos dos trabalhadores e, na concepção crítica, a educação tem o dever de instrumentalizar a classe trabalhadora com as ferramentas teóricas e práticas imprescindíveis para a luta social. Tendo em vista que a escola pública e os direitos dos trabalhadores são temas recorrentes de fake news,

compreende-se que a escola pública deve proporcionar a oportunidade para que os alunos/agentes sociais se apropriem do conhecimento teórico e prático necessário para agir contra as notícias falsas.

Atividades que abordem a temática são relevantes para o desenvolvimento de uma leitura crítica, dessa forma consentimos com as afirmações de Arruda (2023, p. 7) de que “o foco do letramento crítico deve ser a leitura, a compreensão, a ponderação e a análise da relação que existe entre essas práticas discursivas hegemônicas e como elas articulam o sujeito ao poder e à verdade”. Assim sendo, o processo de educação pela linguagem no contexto digital requer, por exemplo, tentar distinguir *fake news* de notícia verdadeira, e isso pode ser feito checando as fontes, procurando a notícia em sites confiáveis e em sites especializados em denunciar boatos o que é sugerido nas atividades da Etapa 1.

Dessa maneira, entendemos que a habilidade EM13LGG702 é desenvolvida em todas as atividades da etapa 01, pois o trabalho de análise, reflexão, investigação e discussão com o tema “*fake news*” permite aos estudantes a “avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais” já que essas atividades indicam que as informações inverídicas (*fake news*) podem ser facilmente manipuladas quando disseminadas através das TDICs, alertando o(a) aluno(a) para o uso correto dessas práticas de leitura em ambiente digital. Essas atividades permitem que os estudantes tornem real a finalidade que é o “uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.”

Na etapa 2 do Projeto 3 (Saber e Fazer), são apresentadas informações incorretas que tiveram poder de modificar o rumo da história, por influenciarem processos democráticos e manipularem a opinião popular. O Manual sugere que professores de História e Sociologia podem ajudar na condução desse conteúdo para propiciar discussões relevantes. Nesta etapa, o livro traz um aprofundamento do conhecimento sobre práticas de leitura no ambiente digital e convida os estudantes a analisar textos e gráficos de várias mídias. Esse aprofundamento tem como finalidade, reconhecer características que podem levar à interpretação incorreta das informações apresentadas. Para análise e desenvolvimento das atividades propostas nesta parte da etapa, o Manual propõe pedir colaboração do professor de Matemática. Ainda nessa parte do projeto integrador, a proposta didática é organizada em torno de 11

atividades didáticas em 12 páginas. O Quadro 9 indica em quais delas a Competência 07 e suas habilidades podem ser desenvolvidas.

Quadro 9 - Atividades didáticas da Etapa 2 do Projeto 3

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADE(S) ESPECÍFICAS DA COMPETÊNCIA 07 EXPLORADA(S)	EIXO DE ENSINO
Atividade 01	Pesquisa momentos históricos considerados “fake news”	EM13LGG702	Leitura
Atividade 02	Ler descrição de notícias falsas que percorrem pelas <b>mídias sociais</b> , levantar hipóteses, comparar com respostas dos colegas.	EM13LGG702	Leitura
Atividade 03	Realizar pesquisa sobre “fake news” atuais e discutir com colegas: resultados, possíveis hipóteses da disseminação de cada notícia falsa.	EM13LGG702	Escrita Oralidade
Atividade 04	Analisar gráfico com inconsistências nos dados (manipulado para leitura equivocada).	EM13LGG702	Oralidade
Atividade 05	Explicar como o gráfico pode ser alterado (solicita	EM13LGG702	Leitura

	ajuda do prof. de matemática).		
Atividade 06	Construir gráfico		Leitura Escrita
Atividade 07	Comparar alterações nos gráficos entre os colegas.	EM13LGG702	Leitura Escrita
Atividade 08	Analisar gráfico(manipulado) e elaborar um que apresente forma mais fidedigna.	EM13LGG702	Leitura Escrita
Atividade 09	Realizar pesquisa para identificar manipulação de dados favorável a algum candidato em eleições. Depois analisar e discutir.	EM13LGG702	Escrita
Atividade 10	Após ler texto sobre agências de checagens acessar links para conhecê-las e ter acesso aos procedimentos.	EM13LGG704 EM13LGG702	Escrita
Atividade 11	Criar etiquetas, avaliar informações apresentadas nos “tuítes” e utilizar etiquetas para classificar grau de veracidade das informações.	EM13LGG702	Leitura Escrita Oralidade

Nas 11 atividades da etapa 2, assim como na etapa 1 deste projeto, a habilidade EM13LGG702 é a que mais pode ser desenvolvida, sendo em 10 das 11 atividades. Já as habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703 não podem ser desenvolvidas nas 11 atividades dessa etapa, de acordo com nossa análise. E a habilidade EM13LGG704 pode ser parcialmente desenvolvida apenas na atividade 10. Nessa atividade 10, propõe-se a leitura de um texto “agências de fact-checking”, o qual tematiza o uso das agências de checagem de notícias, há uma recomendação para que os estudantes acessem uns links, descritos no livro, com a finalidade de conhecer algumas agências de checagem de notícias. Dessa forma, é possível desenvolver a habilidade EM13LGG704 quando se apropria “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”, pois os educandos conseguem compreender criticamente (ao fazer uso para checagem de notícias) os 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. Em razão disso, o desenvolvimento de tal habilidade só será efetuado se as pesquisas forem realizadas com o uso de ferramentas da cultura digital as TDICs. A figura 20 mostra sugestões de pesquisa em alguns sites:

Figura 20: Página com sugestões à pesquisa em alguns sites:

**Agências de fact-checking**

A disseminação de fake news tornou-se um hábito tão comum que algumas agências de checagem de notícias foram criadas para combater essa prática. Existem diversas iniciativas de combate à desinformação por meio da tecnologia e de variados recursos de verificação. As agências de checagem de notícias, ou fact-checking, têm exercido papel fundamental no desafio de garantir a autenticidade dos fatos e ao comunicar o resultado das verificações de forma veloz.

Entre as metodologias de checagem de notícias de várias agências está a criação de etiquetas de identificação das informações, que funcionam como um código de alerta para graus de veracidade de informações que circulam nas redes sociais. Essa metodologia permite avaliar dados históricos, estatísticos, comparações e informações relativas à legalidade ou constitucionalidade de um fato e classificá-las para que o leitor tenha clareza de sua autenticidade. Veja acima exemplos de etiquetas utilizadas pela Agência Lupa no processo de checagem.

Apresentamos abaixo alguns endereços de agências de checagem, mas existem outras. Acesse os links para conhecê-las e ter acesso a seus procedimentos de elucidação de informações falsas:

- Agência Lupa: [plataforma.usd@lupa.org](mailto:plataforma.usd@lupa.org)
- Buzina: [buzina.org](http://buzina.org)
- Estado Verifica: [policecristadao.com.br/estado-verify](http://policecristadao.com.br/estado-verify)
- E-Farsas: [e-farsas.com](http://e-farsas.com)
- Fato ou Fake: [500000-gt-globus.com/fato-ou-fake](http://500000-gt-globus.com/fato-ou-fake)
- Memória da Saúde: [portal.saude.gov.br/memoria](http://portal.saude.gov.br/memoria)

(Atualizado em 6 jan. 2021)

**ETIQUETA**

<b>VERDADEIRO</b> A informação está completamente correta.	<b>SUSPEITADO</b> De dados de mais grama do que a informação.
<b>VERDADEIRO, MAS</b> A informação está correta, mas a fonte precisa ser verificada.	<b>INDISTINGUÍVEL</b> Não há dados públicos que comprovem a veracidade.
<b>ALTO E CÍCLO PARA</b> <b>NOTÍCIA</b> A informação pode vir a ser verdadeira. Ainda não é.	<b>FALSO</b> A informação está comprovadamente incorreta.
<b>EXAGERADO</b> A informação está no caminho correto, mas precisa ser corrigida.	<b>DE DUÍDA</b> Faltam dados essenciais.
<b>CONTRADITÓRIO</b> A informação está em desacordo com o conteúdo de fontes confiáveis.	

© 2020 a Lupa faz parte do projeto Lupa. Todos os direitos reservados. <https://lupa.org.br>, [contato@lupa.org.br](mailto:contato@lupa.org.br) | [www.facebook.com/lupa.org.br](https://www.facebook.com/lupa.org.br) | [www.instagram.com/lupa.org.br](https://www.instagram.com/lupa.org.br) | [www.youtube.com/channel/UCv1Z1J9Johanna](https://www.youtube.com/channel/UCv1Z1J9Johanna). Acesso em: 6 jan. 2021.

**COMO FUNCIONA**

O vídeo Como funciona a checagem de notícias mostra os bastidores de uma agência de checagem de notícias. Para ter acesso ao conteúdo, acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=Z1J9Johanna>. Acesso em: 6 jan. 2021.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

PROJETO 3



98 PROJETO 3

Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/> acesso, 20 de nov. 2023

As demais atividades que desenvolvem a Habilidade EM13LGG702 são feitas a partir de interpretação e leitura de textos e dados gráficos com apresentações de informações em diversas mídias que podem levar ao pensamento crítico relacionados à temática “*fake news*”. A exemplo, a atividade 02 após a leitura do texto “o perigo das *fake news*” é levantado um questionamento para os alunos: “você já tinha pensado nas consequências que informações inverídicas, que circularam pelas mídias sociais, poderiam gerar?”. Em seguida, o enunciado propõe aos estudantes que leiam as notícias falsas e levantem hipóteses sobre as consequências que foram desencadeadas pela propagação de cada uma delas e, logo após, compare a resposta com as dos colegas. Dentre as notícias falsas demonstramos uma de extrema importância, pois diz respeito à saúde pública:

“Em 2019, um surto de sarampo assolou os habitantes das Filipinas. Ao mesmo tempo, espalhou-se pelo país a notícia de que uma nova vacina contra a dengue estaria causando mortes, o que levou as pessoas a evitarem as vacinas em geral.”

Figura 21: Página da atividade 02.

Sugestões de respostas e comentários das atividades estão nas **Orientações para o professor** ao final do livro.

**> ATIVIDADES** NÃO ESQUEÇA NO LIVRO

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

- Você já tinha pensado nas consequências que informações inverídicas, que circularam pelas mídias sociais, poderiam gerar? Leia a descrição das notícias falsas a seguir, levante hipóteses sobre as consequências que foram desencadeadas pela propagação de cada uma delas e, em seguida, compare a sua resposta com as de seus colegas.
  - Em 31 de março de 1983, véspera do dia da mentira, a revista estadunidense *New Scientist*, especializada em artigos científicos, resolveu fazer uma brincadeira com seus leitores: inventou uma descoberta científica. A descoberta, segundo a revista, era a criação do primeiro híbrido de células animais e vegetais, a partir da fusão das células de um boi com as de um tomateiro. O resultado seria sensacional: um tomate que seria capaz de gerar um filé com molho de tomate direto do pé!
  - Em 2013, torcedores gaúchos inventaram um jogador argentino chamado Enrico Cabrito e espalharam em uma rede social que ele seria o novo reforço do Grêmio para a temporada.
  - Esta é clássica: meses após a derrota do Brasil na final da Copa do Mundo de 1998, circulou um *e-mail*, supostamente baseado em investigações de grandes veículos de imprensa do mundo, que denunciava a venda do título para a França. O texto, atribuído a um falso diretor de jornalismo de uma rede de televisão brasileira, chamado Gunther Schwitzer, dava detalhes e valores da negociação, envolvendo organizações e empresas, para que a Seleção não ficasse com a taça do Mundial.
  - Em 2019, um surto de sarampo assolou os habitantes das Filipinas. Ao mesmo tempo, espalhou-se pelo país a notícia de que uma nova vacina contra a dengue estaria causando mortes, o que levou as pessoas a evitarem as vacinas em geral.
- Agora, faça uma pesquisa sobre *fake news* atuais e discuta com seus colegas as possíveis hipóteses da disseminação de cada uma delas para a sociedade.



Mídias digitais 91

Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 07 nov. 2023.

Assim, analisar notícias falsas como essas tem impacto direto na sociedade, pois é uma forma de avaliar como as tecnologias facilitam a disseminação dessas informações. Ainda quando os estudantes levantam hipóteses sobre as consequências, eles podem desenvolver o uso crítico das TDICs em suas práticas sociais. Do mesmo modo, notamos que essas atividades ajudam a desenvolver a Habilidade 02 mesmo sem a necessidade efetiva do uso das TDICs, pois tal habilidade permite que textos que abordam informações sobre o impacto das TDICs preparem os(as) estudantes para fazer o uso crítico dessas mídias. Observamos como uma fragilidade nessa atividade que apenas em um trecho do enunciado é sinalizado que tais informações (*fake News*) percorrem pelas mídias sociais, e pouco se fala que as TDICs favorecem sua disseminação.

Apontamos como fragilidade nessa etapa, atividades como a 03, a qual pede para que o(a) estudante faça uma pesquisa sobre as *fake News* atuais e discuta com seus colegas as possíveis hipóteses da disseminação de cada uma delas para a

sociedade. Neste caso, a habilidade EM13LGG704 poderia ser desenvolvida se a pesquisa da atividade fosse feita “por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.”. No entanto, nem no enunciado nem nas orientações das atividades para o professor, há indicação que a pesquisa seja feita em ferramentas que fazem parte da cultura de rede. Dessa forma, a não indicação do uso dessa ferramenta de pesquisa pelo material didático nos faz entender que a proposta da atividade não permite plenamente o desenvolvimento da habilidade EM13LGG704.

Na etapa 3 (Para Finalizar), será planejada e elaborada a atividade final (produto final) do projeto. A proposta é a produção de um vídeo tutorial, no planejamento e elaboração os(a) alunos(a) desenvolverem o roteiro, a produção, a gravação e seu compartilhamento. Nesta etapa do projeto integrado, a proposta didática é organizada em torno de 05 atividades didáticas em 04 páginas. O quadro 10 indica em quais delas a competência 07 e suas habilidades podem ser desenvolvidas.

Quadro 10- atividades didáticas da etapa 3 do projeto 3

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADE(S) ESPECÍFICAS DA COMPETÊNCIA EXPLORADA(S)	EIXO DE ENSINO
Atividade 01	Pesquisar na internet vídeos que se assemelha ao da produção final.	EM13LGG701 EM13LGG702 EM13LGG704	
Atividade 02	Responder no caderno perguntas que orientem a produção final (o vídeo tutorial).		Escrita
Atividade 03	Produção do videotutorial (checagem a autenticidade de uma informação) avaliar a	EM13LGG701 EM13LGG702 EM13LGG703	Escrita Oralidade

	estrutura do texto; ver data de publicação; pesquisar em outros sites tal notícia; verificar site.	EM13LGG704	
Atividade 04	Produção do videotutorial (produzir roteiro).	EM13LGG701 EM13LGG702 EM13LGG703 EM13LGG704	Leitura; Escrita; Oralidade; Produção textual.
Atividade 05	Produção do videotutorial (produzir roteiro). Gravar vídeo tutorial, editar, pesquisar programas de edição, compartilhar nos canais oficiais da escola.	EM13LGG701 EM13LGG702 EM13LGG703 EM13LGG704	Leitura; Escrita; Oralidade; Produção textual.

Nessa etapa, as habilidades que mais podem ser desenvolvidas são as EM13LGG701 e EM13LGG704. Na atividade 01, o desenvolvimento da competência EM13LGG704 é parcial, visto que pede-se para que o(a) aluno(a) pesquise na internet vídeos que se assemelham ao da produção final e essa competência diz respeito a “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”, desta forma, o estudante apropria-se 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. Quanto à perspectiva crítica, o fato da pesquisa ser feita para levantar discussões sobre a eficiência do vídeo tutorial para atrair ou não o público, contempla de forma pontual e sutil a criticidade do(a) aluno(a). Ainda sobre a atividade 01, afirmamos que a competência EM13LGG701 também é desenvolvida, pois ela explora um dispositivo digital, o qual deve conhecer seus recursos, para assim, alcançar a finalidade que é encontrar vídeos que tenham

semelhança com o que será produzido utilizando as TDICs de modo ético, criativo e responsável.

Quanto à competência EM13LGG703, apontamos que ela é desenvolvida nas atividades 03, 04 e 05. Evidenciamos essa afirmação pelo fato de que todas as três atividades estão relacionadas à produção do vídeo tutorial. Sendo assim, enxergamos que vídeo tutorial faz parte de um conjunto de gêneros do discurso que percorrem no ambiente digital e a produção feita pelos estudantes é considerada como coletiva e colaborativa, além de apostar em projetos autorais.

Ainda na Etapa 03 percebemos que muitas atividades agrupadoras da produção final do projeto requer o uso de dispositivos digitais, deixando ainda mais evidente a necessidade desses dispositivos no contexto escolar para que a competência 07 e suas 04 habilidades sejam desenvolvidas de forma efetiva. As palavras de Rojo (2020, p.8) corroboram nossa evidência, uma vez que autora afirma que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Além disso, já nas apresentações iniciais do projeto são relatados os materiais necessários para a realização da atividade final: “computadores com acesso à internet, celulares, câmeras digitais, softwares para edição de vídeos.” (ver Figura 22)

Figura 22: página onde designa materiais necessários para desenvolver o produto final do projeto 3.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

**ORGANIZANDO OS TRABALHOS**

### Projeto 3 - Mídias digitais

Nesta etapa, você foi convidado a refletir sobre *fake news*, estudando seu conteúdo e checando seus conhecimentos, além de aprender a identificar pistas e indícios que classificam uma informação como falsa. Ao final do projeto, você e seus colegas irão produzir um videotutorial sobre técnicas eficientes de checagem de informações para ser publicado nos canais de comunicação oficiais da escola e em mídias sociais.

Na etapa 2, vocês vão se organizar em duplas ou em pequenos grupos de acordo com a tarefa a ser realizada. Vocês já podem, inclusive, pensar na divisão dos grupos e na organização das tarefas para a realização do produto final (o videotutorial) na etapa 3, respeitando as preferências e habilidades de cada um na distribuição dos seguintes trabalhos: pesquisa de notícias e verificação de dados; produção de conteúdo digital; elaboração de roteiro de vídeo, revisão, edição de conteúdos; locução; montagem de cenário; escolha de figurino (se houver); filmagem etc. Com o professor, também decidam se a turma toda fará um único videotutorial ou se cada grupo produzirá o seu.

Na formação das equipes, considerem a possibilidade de trabalhar com colegas com os quais vocês não estão acostumados. Essa experiência pode enriquecer a troca de informações.

Durante todo o projeto, é importante manter o foco na questão motivadora: **Mídias digitais: é tudo verdade?** Ela deve possibilitar a produção de uma boa pesquisa e expandir os conhecimentos sobre o tema, preparando-os para o desenvolvimento do produto final.

**Materiais necessários**

Para realizar esse projeto, serão necessários computadores com acesso à internet, celulares, câmeras digitais, softwares para edição de vídeos, blocos para anotações, papéis diversos, lápis e canetas variadas. É importante planejar para ter esse material à mão, conforme a necessidade de cada aula, a fim de executar adequadamente as atividades propostas.

O planejamento e a organização de tarefas são essenciais para o desenvolvimento de um projeto.

Mídias digitais 87

Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/> acesso, 21 de nov. 2023

Outras evidências que indicam a necessidade das TDICs para o desenvolvimento do projeto, na 3 etapa, são, como demonstra a Figura 23, as orientações para a produção do vídeo tutorial, na seção “finalização” da etapa 3, no trecho: “separem os equipamentos que serão utilizados no dia da gravação (câmera digital, celulares, filmadoras, microfones etc.), verifiquem a necessidade de utilizar os computadores da escola para realizar a edição do videotutorial após a filmagem e pesquise programas que podem ajudar na edição e finalização do conteúdo.”

Figura 23: página com destaque ao trecho da orientação do projeto 3

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

## Finalização

Mesmo que vocês não se tornem especialistas em produções audiovisuais, é interessante conhecer alguns termos técnicos, característicos dessa linguagem, pois esse conhecimento pode ajudar na produção e na edição do conteúdo. Conheça algumas expressões a seguir.



### Background

Significa "algo que está no fundo" e é uma marcação usada, principalmente, para a indicação de sons presentes no vídeo. Sendo assim, sempre que você quiser se referir a uma trilha sonora ou a uma conversa paralela que acontece com menos destaque ao fundo da cena, por exemplo, essa é a sua marcação.

### Off Screen (O.S.)

Sabe quando, em um vídeo, você escuta a voz de alguém que, apesar de estar na cena, não se encontra em frente à câmera? Esse é o conceito de *off screen*! Portanto, se você está gravando uma cena na cozinha e quer que um personagem que se encontra no quarto diga alguma coisa, isso é categorizado como *off screen*.

### Voice Over (V.O.)

Um recurso muito similar ao *off screen*, o *voice over* se caracteriza como a fala de alguém que não está presente fisicamente na cena – como um narrador, ou uma voz do passado ou, até mesmo, um deus, por exemplo.

### Lettering

Toda vez que algo escrito é adicionado à imagem durante a edição do seu vídeo, você está fazendo uso de *lettering*. Por isso, usar essa marcação no roteiro é importante para que você ou o responsável por editar o filme não se esqueça de inserir o texto no momento da pós-produção.

### Transição

A marcação de transição é responsável pela passagem de uma cena a outra. Você pode decidir por um corte seco ou um *fade*, por exemplo, e, ao pontuar essa escolha no roteiro, você poupa tempo durante a edição do vídeo.

SAMBALDI | Guia completo para produzir um roteiro de sucesso. Rio de Janeiro, 2016. 1-ª ed. (136 p.). Disponível em: <https://repositorio.sambalodi.com/ver/obras-producao-roteiro-de-sucesso>. Acesso em: 6 jun. 2023.

Após a organização e produção do roteiro, é hora de gravar o videotutorial. Não se esqueçam de pensar na duração e na linguagem que será utilizada. Separem os equipamentos que serão utilizados no dia da gravação (câmera digital, celulares, filmadoras, microfones etc.), verifiquem a necessidade de utilizar os computadores da escola para realizar a edição do videotutorial após a filmagem e pesquisem programas que podem ajudar na edição e finalização do conteúdo. Depois de finalizados, os videotutoriais devem ser compartilhados nos canais de comunicação oficiais da escola. Com a ajuda do professor, vocês também podem organizar um momento de bate-papo para contar como foi a concepção dos videotutoriais e compartilhar as produções realizadas pelos grupos com outras turmas e com os funcionários da escola. Mãos à obra e bom trabalho!

Músculo digital 103

Após a organização e produção do roteiro, é hora de gravar o videotutorial. Não se esqueçam de pensar na duração e na linguagem que será utilizada. Separem os equipamentos que serão utilizados no dia da gravação (câmera digital, celulares, filmadoras, microfones etc.), verifiquem a necessidade de utilizar os computadores da escola para realizar a edição do videotutorial após a filmagem e pesquisem programas que podem ajudar na edição e finalização do conteúdo.

Depois de finalizados, os videotutoriais devem ser compartilhados nos canais de comunicação oficiais da escola. Com a ajuda do professor, vocês também podem organizar um momento de bate-papo para contar como foi a concepção dos videotutoriais e compartilhar as produções realizadas pelos grupos com outras turmas e com os funcionários da escola.

Mãos à obra e bom trabalho!

Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/> acesso, 16 de out. 2023

De alguma forma a ausência de materiais é preocupação da coleção, uma vez que o Manual apresenta uma solução para a falta de recursos digitais na escola:

Caso a escola não disponibilize computadores com acesso à internet, os estudantes podem usar computadores, notebooks, tablets ou celulares aos quais tenham acesso fora do ambiente escolar. Podem ser usadas câmeras digitais ou câmeras de celulares para a gravação dos vídeos.

No entanto, esse problema permaneceria caso os alunos também não tivessem acesso aos dispositivos digitais necessários para realizar as atividades fora do ambiente escolar. Dessa forma, o material didático traz uma solução para as escolas

sem esses recursos, mas ela possivelmente não é viável já que os estudantes não conseguem suprir a falta desses materiais com seus recursos próprios. Com isso manifestamos o que foi citado no início deste estudo: a falta de recursos financeiros coloca obstáculos para uma camada da população no processo de socialização dos bens culturais de prestígio. O acesso ao que surge de novo na sociedade, acaba ficando distante da população mais carente, colocando, dessa forma, os mais afortunados sempre à frente dos demais.

### **3.2.2 Projeto 5: “Imagens: manipulamos ou somos manipulados?...”: como a Competência 07 é trabalhada?**

A proposta do Projeto 5 é o desenvolvimento de um trabalho que ofereça aos estudantes a oportunidade de entender os objetivos que levam à manipulação de imagens e como essa prática pode induzir ao consumo de fatos errôneos e modificar fatos históricos. De acordo com o material digital(vídeo) da obra *Ação*, no desenvolvimento das atividades são articuladas diferentes linguagens na interpretação de textos veiculados por diversas mídias. Nesse projeto, o tema integrador mídia e educação será abordado pela temática da manipulação de imagens. Na proposta metodológica de projetos, os estudantes são convidados a construir o conhecimento e a propor soluções criativas. Entre os objetivos deste projeto, podemos citar:

- (i) Discutir e analisar imagens manipuladas e seu impacto social;
- (ii) Refletir sobre o uso de filtros em selfies e a relação com a autoimagem e padrões de belezas estabelecidos;
- (iii) Perceber diferenças na manipulação de imagens para fins políticos, artísticos, publicitários e científicos;
- (iv) Diferenciar manipulação e tratamento de imagens;
- (v) Discutir sobre manipulação de imagens como ferramenta para falsear a realidade, gerando *fake news*.

Ainda conforme o material digital(vídeo) da obra *Ação*, o projeto justifica-se pela urgência em possibilitar a construção de um posicionamento crítico e ético em relação à produção e compartilhamento de imagens manipuladas, tanto para uso pessoal como com a intenção de distorcer a realidade e propagar uma informação falsa. Avaliamos positivamente tal justificativa, pois também consideramos urgente a

abordagem em matérias didáticas de atividades que estimulem os estudantes a desenvolver um posicionamento crítico e ético em relação aos textos midiáticos que percorrem em dispositivos digitais. O produto final a ser elaborado pelos estudantes, uma revista, será apresentado à comunidade escolar podendo conter textos sobre:

- (i) As diferentes esferas da sociedade que fazem uso de imagens manipuladas;
- (ii) Os perigos relacionados a imagens falsas (*fakenews*);
- (iii) Tutorial sobre como identificar a manipulação de imagens.

De acordo com o Manual do Professor, nesse projeto as competências gerais da BNCC serão desenvolvidas de modo a destacar a valorização e utilização dos conteúdos historicamente construídos, propor a utilização de diferentes linguagens para compartilhar informações que levem ao entendimento mútuo, além de possibilitar aos estudantes a elaboração e compartilhamentos de conteúdos informativos e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, ética e crítica. Em relação às competências específicas e habilidades da Área de Linguagens e suas Tecnologias, o Manual destaca a análise de visão de mundo, o debate de questões polêmicas e de relevância social e a avaliação do impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação na sociedade.

A seção “*Como trabalhar BNCC*”, do Manual do professor, declara que “o desenvolvimento deste Projeto Integrador permitirá aos estudantes articularem diferentes linguagens, como a linguagem matemática, na interpretação e representação de dados e resultados de pesquisas, e as linguagens verbal e visual, na interpretação de textos multissemióticos” (Moraes, 271, 2020). Quanto à competência 7 e suas 04 habilidades, o Manual do Professor afirma que:

A competência geral 7 será desenvolvida ao proporcionar aos estudantes oportunidades de exercitar a argumentação na defesa de pontos de vista com base em dados obtidos de fontes variadas e confiáveis e de participar de decisões que afetam a si como indivíduos e como parte da sociedade, com propostas éticas para solução de problemas que atingem a coletividade, local ou globalmente. (Moraes, 2020, p.271)

Ainda de acordo com o Manual, no projeto 05 serão desenvolvidas todas as quatro habilidades da competência 07, “por meio de atividades que levarão o estudante a explorar tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), seja do ponto de vista de uma análise crítica de sua função social, seja na exploração de seus

formatos e funcionalidades, seja no seu uso criativo e ético, compreendendo todas as suas dimensões e impactos sobre as relações sociais” (p. 274). Sob nosso olhar tal afirmação do manual deveria dar mais ênfase ao uso de dispositivos digitais para desenvolver a competência 07, em nossas análises apesar do tema estar bem relacionado à cultura digital as atividades desse projeto pouco propõem o uso das TDICs, como evidenciaremos nas análises nesta seção.

### **3.2.2.1 As três Etapas do Projeto 05 “Imagens: manipulamos ou somos manipulados?...”**

Na etapa 1 desse projeto, conforme o Manual do Professor, será feito o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema da manipulação de imagens: Com base na leitura de textos, na análise de imagens e em atividades sobre algumas técnicas de manipulação. Além disso, serão apresentados e discutidos alguns propósitos que levam à realização dessa prática, de modo a desenvolver uma posição crítica para que atuem com protagonismo e responsabilidade no combate a essa cultura. De acordo com a seção *Como trabalhar BNCC*, “a competência 07 será desenvolvida em diversos momentos do projeto”. Sendo assim, fizemos um levantamento da quantidade de atividades didáticas de cada etapa, e como a Competência 07 está presente ou não em cada etapa.

Na primeira etapa do projeto integrado (Vamos começar), a proposta didática é organizada em torno de 19 atividades didáticas em 12 páginas. O quadro síntese abaixo indica em quais delas a Competência 07 e suas habilidades podem ser desenvolvidas:

Quadro 11- Atividades didáticas da etapa 1 do projeto 5

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADE(S) ESPECÍFICAS DA COMPETÊNCIA EXPLORADA(S)	EIXO DE ENSINO 07
Atividade 01	Questionamento: sobre a que esferas da sociedade as imagens apresentadas (na pág. Anterior) estão associadas.		Leitura; Escrita
Atividade 02	Questionamento: qual é o efeito provocado pela manipulação em cada uma das imagens apresentadas?	(EM13LGG702)	Leitura; Escrita.
Atividade 03	Questionamento seguido de produção textual: você(o estudante) aprecia tirar fotografias? Fazer uma lista, obedecendo a uma ordem de preferência, com os itens que você (o estudante) mais gosta de fotografar.		Leitura; Escrita.
Atividade 04	Questionamento:  Você já utilizou algum recurso para manipular imagens? Qual?	EM13LGG702	Leitura; Escrita.
Atividade 05	fazer registros fotográficos com <b>uma câmera digital</b> ou com um <b>smartphone</b> . Em seguida fazer	EM13LGG701;  EM13LGG702;  EM13LGG703.	Leitura  Escrita

	<p>modificações sutis a cada fotografia, utilizando um <b>programa de edição de imagens</b>, por fim fazer um “jogo dos sete erros”, com as fotografias.</p>		
Atividade 06	<p>Questionamento:</p> <p>Com base no texto (apresentado anteriormente) e em sua experiência, o que leva as pessoas a manipularem a própria imagem?</p>	EM13LGG702	Leitura; Escrita.
Atividade 07	<p>Questionamento: Na opinião dos dois especialistas citados no texto, qual é o dano que a manipulação de imagem pode causar?</p>	EM13LGG702	Leitura Escrita
Atividade 08	<p>Questionamento:</p> <p>Você é adepto das selfies?</p>		Leitura Escrita
Atividade 09	<p>Questionamento:</p> <p>Você costuma aplicar filtros em suas selfies? Por quê?</p>	EM13LGG702	Leitura; Escrita.
Atividade 10	<p>Opinar a respeito da manipulação de imagens pessoais.</p>	EM13LGG702	Leitura; Escrita.
Atividade 11	<p>leitura do texto, discutir sobre os</p>	EM13LGG702	Leitura Escrita

	<p>pontos do texto com os quais concordam e sobre os pontos dos quais discordam, apresentando argumentos para as opiniões defendidas. Escrever um pequeno texto, no caderno ou em uma folha à parte, para registrar os pontos discutidos e as opiniões defendidas.</p>		Oralidade
Atividade 12	<p>Responder questões com base em texto lido. a) A manipulação de imagens é uma prática que surgiu com o advento de recursos digitais modernos? Justifique. b) Em sua opinião, quais motivos podem levar um líder ou grupo político a alterar imagens?</p>	EM13LGG702	<p>Leitura; Escrita. Oralidade.</p>
Atividade 13	<p>Reunir-se com um colega para discutir a questão sobre fotografia poder ser considerada uma “prova” da realidade.</p>		<p>Leitura; Oralidade.</p>
Atividade 14	<p>Questionamento: Segundo o texto, o que significa “hiper-real”? b) Explique o que você entendeu com a frase “Com</p>	EM13LGG702	<p>Leitura; Escrita.</p>

	<p>isso, somos levados a exagerar nossas expectativas e modelamos nossa sensibilidade por imagens.</p>		
Atividade 15	<p>Relatar experiências de ter comprado um alimento motivado pela imagem estampada na embalagem ou no painel da lanchonete e depois ter se decepcionado</p>		<p>Leitura; Escrita; Oralidade.</p>
Atividade 16	<p>reunir-se em pequenos grupos e discutir sobre o conceito de “simulacro hiper-realizado” apresentado no texto e as imagens apresentadas em embalagens de produtos e na publicidade em geral; Após a discussão, elaborar um texto com os pontos levantados e a conclusão, e por fim, apresentar conclusões para o restante da turma.</p>	EM13LGG702	<p>Leitura; Escrita; Oralidade.</p>
Atividade 17	<p>Pesquisar e dar opinião sobre a manipulação de imagens com o</p>	<p>(EM13LGG702), (EM13LGG704)</p>	<p>Leitura; Escrita.</p>

	objetivo de facilitar o entendimento e a observação prejudica ou favorece as ciências.		
Atividade 18	Questionamento:  Em sua opinião, de que forma a manipulação de imagens pode contribuir para a divulgação científica?	EM13LGG702	Leitura;  Escrita.
Atividade 19	Reunir-se com os colegas para listar quais <b>aplicativos e programas de edição de imagens</b> conhecem, utilizam ou já utilizaram. a) anotar os programas ou aplicativos de edição de imagem mais mencionados pelos estudantes; redigir uma resenha, elencando as funcionalidades, as vantagens e as desvantagens de cada programa que vocês escolheram. E por fim publicar o conteúdo na <b>internet</b> ou compartilhar as resenhas de forma impressa.	(EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704)	Leitura;  Escrita;  Oralidade.

É perceptível que a habilidade EM13LGG702 é a que mais pode ser desenvolvida nas 19 atividades da Etapa 1 do projeto 05. De acordo com nossa análise, tal habilidade pode ser desenvolvida em 14 das 19. Consideramos que as demais habilidades da competência específica 07 também podem ser desenvolvidas, já as habilidades EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704 em duas das atividades. Destacamos que a habilidade EM13LGG702 não necessita diretamente do uso prático das TDICs nas atividades, pois entendemos que tal habilidade desenvolve o processo de preparar o estudante para o “uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” o que pode ser feito através de um estudo teórico com textos. Dessa forma, evidenciamos um possível motivo para que tal habilidade seja mais desenvolvida que as demais. Por exemplo, na atividade 12, a qual sugere a leitura do texto (histórias de manipulação-ontem e hoje), em seguida responder, com base na leitura, questionamentos como: “a manipulação de imagens é uma prática que surgiu com adventos de recursos digitais modernos? Pede para que justifique a resposta” e, por fim, para o aluno(a) dar sua opinião sobre “quais motivos podem levar um líder ou grupo político a alterar imagens?” possibilita desenvolver a habilidade EM13LGG702. Atividade demonstrada na figura 24.

figura 24: página da atividade 12:

A manipulação da fotografia teve motivação claramente política, ao modificar um fato histórico no caso do ditador Stalin.

Adulterar fotografias para fins políticos não é exclusividade de regimes totalitários ou grupos específicos. Com frequência, fotografias são manipuladas para ressaltar o aspecto de liderança do personagem retratado ou para esconder detalhes que diminuiriam a grandeza do fato. Personagens históricos podem ganhar novos corpos, em poses mais heroicas do que as originalmente registradas, por exemplo, entre outras distorções históricas que podem ocorrer com a ajuda da manipulação de imagens.

### > ATIVIDADES



Sugestões de respostas e comentários das atividades estão nas **Orientações para o professor** ao final do livro.

1. Leia o texto a seguir.

## Histórias de manipulação – ontem e hoje

A manipulação de imagens não é conceitualmente originada na era digital. Muitos negativos já foram modificados ao longo do tempo e, em muitos casos, especialistas detectaram a interferência. Com a tecnologia digital, a percepção e a comprovação da interferência se tornam muito mais difíceis, posto que não existem negativos. Muito antes do surgimento de equipamentos digitais, o homem vem alterando a realidade dos fatos históricos, com o uso de imagens manipuladas. Uma pesquisa realizada por Alain Jaubert e publicada no livro *Les commissariat aux archives: les photos qui falsifient l'histoire* revela que muitos políticos utilizaram a manipulação fotográfica para omitir a realidade e se colocar em posição de triunfo diante do povo que governavam. [...]

ALMEIDA, Cláudia Maria Teixeira de; BONI, Paulo César. A ética no fotojornalismo da era digital. **Discursos Fotográficos**, Universidade Estadual de Londrina, v. 2, n. 2, p. 11-42, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1477/1223>. Acesso em: 19 dez. 2019.

Com base no texto lido, responda às questões a seguir.

- a) A manipulação de imagens é uma prática que surgiu com o advento de recursos digitais modernos? Justifique.
- b) Em sua opinião, quais motivos podem levar um líder ou grupo político a alterar imagens?

2. Reúna-se com um colega para discutirem a questão a seguir.



- A fotografia pode ser considerada uma “prova” da realidade?

Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias/1/> Acesso em 22 jan. 2024.

Outra leitura que precede à atividade citada e ajuda a desenvolver a habilidade EM13LGG702 é a do texto “apagando desafetos” como demonstra a figura 25.

Figura 25: página do texto “apagando desafetos”:

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

## Fotografias que alteraram a história

Muito antes do surgimento da fotografia, os acontecimentos importantes da história eram registrados na linguagem da pintura, sendo feitos consideravelmente depois da ocorrência dos fatos. Dessa forma, a composição da imagem dependia de relatos de testemunhas, obrigando o artista a confiar na memória e na descrição, talvez repleta de subjetividade do autor do relato.

Com o surgimento da fotografia em 1826, os registros tornaram-se mais precisos. No entanto, constatou-se que, ainda assim, em alguns momentos a veracidade dos registros fotográficos poderia ser igualmente questionável, como será apresentado no texto a seguir.

### Apagando desafetos

Joseph Stalin não tinha qualquer problema em mandar “apagar” as pessoas de quem ele não gostava – e ele mandava que isso fosse feito inclusive em suas fotos e com bastante frequência. Veja um exemplo notório a seguir, onde um comissário soviético chamado Nikolai Yezhov foi removido de um retrato com Stalin depois de se indispor com o ditador:

[...]



A imagem do alto mostra a constituição original da foto. Na imagem de baixo, a fotografia após manipulação, sem o comissário Nikolai.

12 FOTOS famosas que foram manipuladas. **Megacurioso**, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://m.megacurioso.com.br/fotografia/102154-12-fotos-famosas-que-foram-manipuladas.htm>. Acesso em: 17 dez. 2019.

148 PROJETO 5

Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 22 jan. 2024.

Desse modo, entendemos que a habilidade EM13LGG702 é desenvolvida, pois o trabalho com as leituras dos textos e questionamentos com base nas leituras permitem ao estudante avaliar o impacto das TDICs e fazer uso crítico das práticas de compreensão, seleção e produção de discursos. Algo que vemos de positivo nessa atividade é que, mesmo sem uso prático das TDICs, a atividade permite preparar o(a) estudante para um uso “sadio” dessas tecnologias em suas práticas de leitura.

Outra atividade que destacamos em nossa análise foi a 19, pois nela é possível desenvolver todas as 04 habilidades. Nela é proposto aos estudantes que façam uma lista de editores grátis disponíveis para serem baixados. O Manual sugere: Adobe Photoshop Fix, Adobe Photoshop Mix, Snapseed, Adobe Photoshop Lightroom CC, PicsArt, Pixlr, GIMP, Paint.net, Photoscape, Pixlr-o-Matic. Em seguida, a atividade solicita que eles pesquisem na internet as funcionalidades desses aplicativos, e de outros antes de fazerem o download. Depois é solicitada uma produção de uma resenha sobre os aplicativos e programas de edição.

De acordo com o manual, na escrita da resenha, os produtores devem colocar seu posicionamento em face das funcionalidades, vantagens e desvantagens de cada programa e expor uma boa sustentação argumentativa em favor do ponto de vista defendido. Compreendemos que o desenvolvimento da habilidade (EM13LGG701) fica evidente pois ao baixar os editores, pesquisá-los, pesquisar suas funcionalidades e fazer o download permite desenvolver a habilidade EM 13LG701. Além disso, a habilidade EM13LGG702 também é desenvolvida pois as ações da atividade também permitem avaliar o impacto e utilizar diferentes mídias e ferramentas.

Na etapa 2 do projeto 05 (Saber e Fazer), de acordo com o material digital (vídeo), os textos e as imagens apresentadas percorrem assuntos que têm como objetivo estabelecer a diferença entre a manipulação e tratamento da imagem, tendo como foco os aspectos positivos e negativos dessas ações. Assim as atividades desta etapa convidam os estudantes a refletir sobre esses aspectos conceituais na fotografia e na arte. Esses questionamentos também vão abordar como a manipulação de imagens pode ser uma forma de falsear a realidade, favorecendo a propagação das *fake news*. Ao final da Etapa 02, os estudantes têm a oportunidade de realizar uma pesquisa na escola com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes de outras turmas e de funcionários em relação a manipulação de imagens em seu cotidiano,

levando em consideração as mídias sociais, os grandes meios de comunicação e os círculos sociais.

Nesta etapa do projeto integrado, a proposta didática é organizada em torno de 15 atividades didáticas em 10 páginas. O quadro síntese abaixo indica em quais delas a competência 07 e suas habilidades podem ser desenvolvidas.

Quadro 12- atividades didáticas da etapa 2 do projeto 5

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADE(S) ESPECÍFICAS DA COMPETÊNCIA 07 EXPLORADA(S)	EIXO DE ENSINO
Atividade 01	Questionamento:  De que formas a manipulação de imagens pode ser usada para prejudicar pessoas e empresas, de acordo com o texto(apresentado).		Leitura;  Escrita.
Atividade 02	Questionamento e pesquisa: Em sua opinião, que tipos de problemas os “padrões de beleza difíceis de serem atingidos” podem acarretar? Pesquise.		Leitura;  Escrita.
Atividade 03	Questionamento:  Vocês já receberam uma imagem manipulada compartilhada como fake news? Qual foi a atitude que tiveram ao recebê-la?		Leitura;  Escrita.

Atividade 04	Questionamento e produção de texto: Você conhece algum caso de algum familiar ou amigo que teve alguma imagem retirada das redes sociais, manipulada e, depois, divulgada com intenções maldosas ou fora de contexto? • Relate a história para o seu colega e apresente quais foram as consequências para a pessoa envolvida.	EM13LGG702	Leitura; Escrita; Oralidade.
Atividade 05	Reunir-se em grupos para pensar em maneiras de como as pessoas se protegerem da manipulação de imagens ao utilizarem <b>as redes sociais</b> . Escrevam sugestões de como agir ao se depararem com imagens manipuladas na internet. Compartilhem as sugestões com a turma	EM13LGG702	Leitura; Escrita.
Atividade 06	Questionamento e pesquisa:  Pesquise sobre o modo de composição da artista e responda:		Leitura; Escrita.

	Qual inovação se observa no recente trabalho de Cindy Sherman(texto apresentado anteriormente)?		
Atividade 07	<p><b>Acesse o perfil público de Cindy Sherman no Instagram</b> e escolha uma das imagens como inspiração. <b>Tente reproduzir a técnica em uma selfie</b> sua. <b>Compartilhe</b> o seu trabalho com a turma.</p>	EM13LGG701, EM13LGG702	Leitura.
Atividade 08	<p>Reúna-se com seu grupo e façam dois exercícios de manipulação de imagens:</p> <p>Para o primeiro exercício, recortem de jornais e revistas algumas fotografias que contenham paisagens, pessoas, animais, elementos;</p> <p>Para o segundo exercício, <b>busquem na internet</b> fotografias que apresentem elementos que possam compor uma nova imagem: objetos, paisagens, pessoas, animais, entre outros.</p>	EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704	Leitura; Escrita.

	<p><b>Usando programas de edição</b> de imagens, recortem elementos das fotografias e componham imagens diferentes das originais.</p> <p>Por fim comparar as duas imagens com os colegas.</p>		
Atividade 09	<p>Questionamento (com base em texto apresentado):</p> <p>Você concorda com a opinião de Caetano Veloso?</p>		Leitura; Escrita.
Atividade 10	<p>Questionamento:</p> <p>O que você acha do uso de software de retoques em publicações de revistas.</p>	EM13LGG702	Leitura; Escrita.
Atividade 11	<p>Questionamento:</p> <p>Em sua opinião, por quais motivos os grandes veículos de comunicação fazem usos desses recursos?.</p>	EM13LGG702	Leitura Escrita Oralidade
Atividade 12	<p>Questionamento</p> <p>Quais diferenças você observa em relação à imagem(apresentada junto ao texto)</p>		Leitura; Escrita.

	publicada na capa da revista		
Atividade 13	Questionamento:  Em sua opinião, qual é o limite para a manipulação de imagens?		Leitura;  Escrita.
Atividade 14	Com a ajuda de um <b>programa de edição de imagens</b> , vocês vão trocar as “cabeças” dos componentes do grupo, isto é, vão “recortar” a cabeça do dono da selfie e “colar” no corpo de outro estudante	EM13LGG701, EM13LGG703	Leitura;  Escrita.
Atividade 15	<b>realizar uma pesquisa</b> na escola com o objetivo de verificar a percepção de estudantes de outras turmas e de funcionários em relação à manipulação de imagens nas mídias	EM13LGG702	Leitura;  Escrita;  Oralidade.

Nas 15 atividades da Etapa 02, observamos, de acordo com o quadro síntese, que a habilidade EM13LGG702 permanece, assim como nas atividades da etapa 01, sendo a que mais pode ser desenvolvida, no total de 06 das 15 atividades. Em segundo lugar aparece a habilidade EM13LGG701, num total de 03 das 15 atividades. As outras habilidades aparecem timidamente, de forma que a habilidade EM13LGG703 pode ser desenvolvida em 2 atividades e a habilidade EM13LGG704 em apenas 1 das atividades. Observamos que, na atividade 08, podem ser

desenvolvidas três das 4 habilidades: EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704. Essa atividade faz parte de um conjunto denominado *atividade de ampliação*. Em nossa análise notamos que são nessas atividades (atividade de ampliação) em que mais podem ser desenvolvidas as habilidades (EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704, pois são habilidades que exigem presença das TDICs para seu desenvolvimento integral. Nessa atividade é sugerido que os(as) estudantes tenham contato efetivo com técnicas de manipulação de imagens, por meio de colagens e montagens com ajuda de programas de edição de imagens, o que permite desenvolver a habilidade EM13LGG701, que visa “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos”. O trabalho exige que eles pesquisem e peçam depoimentos aos familiares para saber como eram produzidas as fotografias antes das câmeras digitais e tragam negativos de fotos que seus pais, avós ou outro familiar tenham guardado e usem os editores de imagens de que dispuserem. O trabalho com os editores de imagens e a criação de novas imagens permitem desenvolver a habilidade EM13LGG703 a EM13LGG704. Os estudantes utilizam diferentes linguagens, como a linguagem fotográfica para produzir edições por meio de ferramentas digitais. O manual aconselha o professor a estimular a conversa entre os estudantes, incentivando-os a argumentarem sobre os resultados dos trabalhos e sobre as dificuldades que encontraram na aplicação das duas técnicas de manipulação de imagem sugeridas o que reitera a utilização, dessas práticas de linguagens em diferentes contextos, de modo ético, criativo, responsável e adequado. A figura 26 demonstra página da Atividade:

Figura 26: Página da atividade

[...]  
A conta [no Instagram], que silenciosamente mudou de particular para pública nos últimos meses, é uma mistura de fotos pessoais e imagens manipuladas de si mesma. As imagens misteriosas de si mesma começaram a aparecer em meados de maio e a primeira delas carrega a legenda: "Selfie! Sem filtro, hahaha".  
[...]

CINDY Sherman torna pública sua conta do Instagram e as fotos são incríveis! TOUCHOFCLASS, 9 ago. 2017. Disponível em: <http://www.touchofclass.com.br/index.php/2017/08/09/cindy-sherman-torna-publica-sua-conta-do-instagram-e-as-fotos-sao-incriveis/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

> **ATIVIDADES**

**NÃO ESCREVA NO LIVRO**

Sugestões de respostas e comentários das atividades estão nas **Orientações para o professor** ao final do livro.

1. Pesquise sobre o modo de composição da artista e responda: Qual inovação se observa no recente trabalho de Cindy Sherman?

2. Acesse o perfil público de Cindy Sherman no Instagram e escolha uma das imagens como inspiração. Tente reproduzir a técnica em uma *selfie* sua. Compartilhe o seu trabalho com a turma.

**ATIVIDADE DE AMPLIAÇÃO**

Reúna-se com seu grupo e façam dois exercícios de manipulação de imagens.

a) Para o primeiro exercício, recortem de jornais e revistas algumas fotografias que contenham paisagens, pessoas, animais, elementos que possam ser usados para compor um cenário. Desconstruam as fotografias originais e façam uma montagem com os recortes em folhas de papel avulsas, de modo que os elementos justapostos passem a compor cenas diferentes das originalmente apresentadas. Fotografem os novos arranjos e montem uma galeria virtual de imagens com as imagens reconstruídas.

b) Para o segundo exercício, busquem na internet fotografias que apresentem elementos que possam compor uma nova imagem: objetos, paisagens, pessoas, animais, entre outros. Usando programas de edição de imagens, recortem elementos das fotografias e componham imagens diferentes das originais. Salvem as imagens criadas em uma pasta no computador e compartilhem os resultados com a turma, por meio de uma apresentação virtual ou física.

c) Em uma roda de conversa com toda a turma, escolham qual foi a manipulação de imagem mais impressionante e discutam sobre qual técnica de manipulação apresentou mais dificuldade e qual obteve melhores resultados. Conversem sobre as principais diferenças em trabalhar com a manipulação em fotografias impressas e em imagens digitais.



Colagem apresentando cidades turísticas do Brasil. É possível identificar na imagem cenas do Rio de Janeiro (RJ) e de Ouro Preto (MG).

Imagens 159

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 22 jan. 2024.

Na etapa 3 (Para Finalizar) será planejada e elaborada a atividade final (produto final) do projeto: a produção de uma revista. De acordo com o material digital da obra, os estudantes vão colocar em prática seus conhecimentos sobre o tema e apresentar à comunidade escolar uma revista com conteúdo sobre manipulação de imagens, além de alertar a comunidade sobre os aspectos negativos e os perigos dessa manipulação. A proposta didática é organizada em torno de 04 atividades didáticas em 06 páginas. O quadro síntese abaixo indica em quais delas a Competência 07 e suas habilidades podem ser desenvolvidas.

Quadro 13 - atividades didáticas da etapa 3 do projeto 5

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADE(S) ESPECÍFICAS DA COMPETÊNCIA 07 EXPLORADA(S)	EIXO DE ENSINO
Atividade 01	Produto final (trabalho em equipe) dividir em duplas ou pequenos grupos para produzir textos em relação ao conteúdo a ser abordado.	(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.	
Atividade 02	Produto final (trabalho em equipe) desenvolver projeto gráfico para a revista (produto final).		Escrita
Atividade 03	Produto final (trabalho em equipe) definir com os outros grupos responsáveis pela produção das matérias qual será a ordem de apresentação de cada texto.	EM13LGG702 EM13LGG704	Escrita Oralidade
Atividade 04	Produto final (trabalho em equipe) Publicação e divulgação da revista.		Escrita; Produção textual

Nesta etapa do projeto interdisciplinar, a habilidade EM13LGG702 ganha novamente destaque, uma vez que a atividade didática propõe a produção de textos da revista, a partir dos relatos e aprendizado sobre a manipulação de imagens nas diferentes mídias. Com isso permitirá desenvolver a habilidade de “avaliar o impacto das tecnologias da informação e comunicação (TDIC)...”. Notamos também que as habilidades EM13LGG703 e EM13LGG704 podem parcialmente serem desenvolvidas, pois na atividade de produção: “criação do projeto gráfico” e “publicação e divulgação da revista”, o livro indica a opção de essas atividades serem desenvolvidas com o uso das TDICs de forma digital ou de com outros recursos não digitalizados. Como destacamos nas figuras abaixo:

Figura 27: página de atividade do projeto gráfico:

O DA EDITORA FTD  
 ROIBIDA

## 2. Criação do projeto gráfico

O grupo responsável pela criação do projeto gráfico deve pensar nas cores que serão utilizadas na revista, na disposição dos textos e das imagens, nas fontes dos títulos, entre outros elementos, de modo que essas escolhas contribuam para o conteúdo que será apresentado na revista.

O projeto gráfico pode ser feito no computador, com a ajuda de *softwares de design* ou de edição de texto, ou à mão, com a ajuda de lápis e canetas coloridas e diferentes tipos de papéis.

Depois de elaborado, mostrem o projeto para os membros dos outros grupos e ouçam a opinião de todos. Incorporem as sugestões dos colegas e, caso acreditem que alguma decisão da equipe de projeto gráfico deva ser mantida, argumentem, explicando e justificando os motivos da escolha.



ESI PROFESSIONAL SHUTTERSTOCK.COM

A escolha das cores, do tamanho das fontes e do *layout* é determinante para a produção da revista.

Fonte: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/colecao-acao/linguagens-e-suas-tecnologias1/>> Acesso em 22 jan. 2024.

Depois de separadas as fotografias, os estudantes votarão na foto que consideram mais representativa. **Se for preciso, ainda podem ser usadas ferramentas de edição de imagens para realizar intervenções na foto escolhida.**

Usem a criatividade, é essencial que a imagem seja impactante e faça com que os leitores fiquem curiosos para ler as matérias e artigos da revista.



A capa é o primeiro contato do leitor com o conteúdo que será apresentado; por isso, ela deve ser atraente e apresentar a mensagem que se quer veicular.

## 5. Publicação e divulgação da revista

Agora que está tudo encaminhado, um grupo cuidará da etapa de impressão de exemplares da revista, da publicação e da divulgação.

Caso tenham optado pela revista impressa, considerem:

- Quantos exemplares vocês gostariam de imprimir, para que ela circule entre os estudantes das outras turmas?
- Há recursos disponíveis na escola para a impressão ou cópia de mais de um exemplar?

**Se optarem pela produção de uma revista digital, considerem:**

- Qual será a **plataforma** utilizada para produzir e apresentar o conteúdo?
- As funcionalidades da plataforma foram testadas? Apresentam algum tipo de limitação?

**A divulgação da revista pode ser feita por meio de recursos físicos, como banners, pôsteres e cartazes, ou de forma virtual, pelas redes sociais, por exemplo.** Discutam para decidir a opção mais apropriada ao produto e aos recursos disponíveis, tendo em vista o objetivo de alcançar o público-alvo na comunidade escolar e local.

Boa leitura a todos!

Com a revista em mão, os estudantes podem apresentá-la para outras turmas e membros da comunidade escolar.



Imagens 167

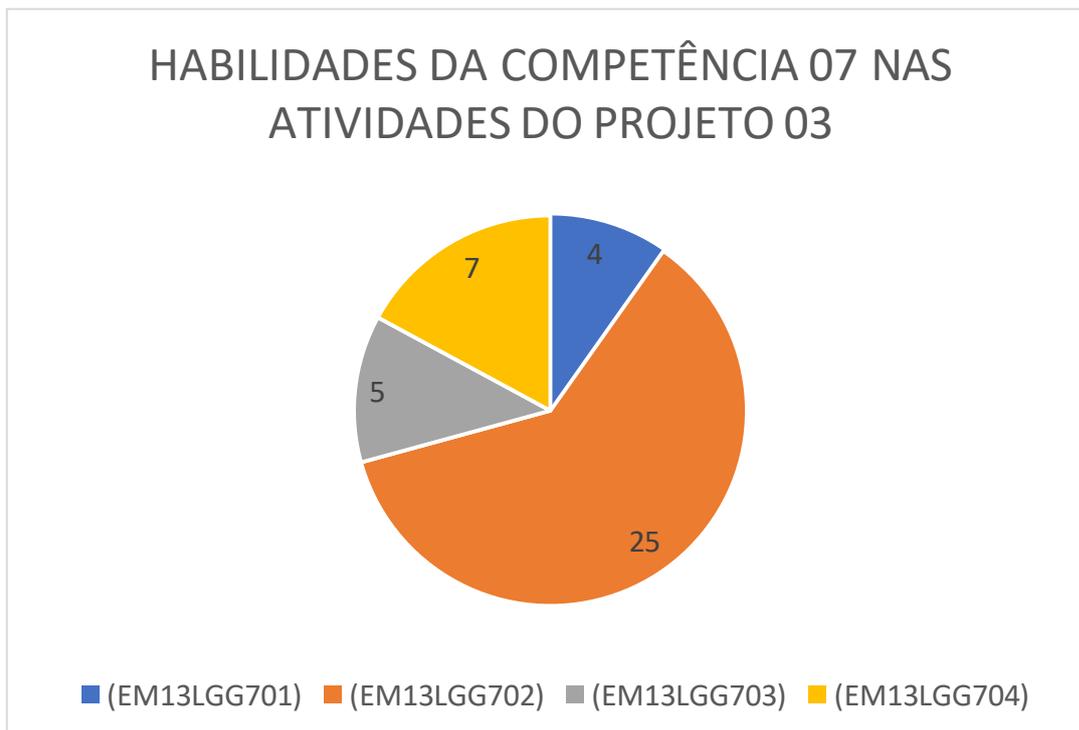
A proposta de atividade solicita utilizar diferentes linguagens para produzir de forma coletiva uma revista, usando também ferramentas digitais. Aposta-se também na produção e distribuição do conhecimento na cultura em rede para que essas habilidades sejam desenvolvidas. Na atividade 03 por exemplo, pede para o estudante pesquisar na internet produções semelhantes (ao vídeo tutorial) já realizadas e discutam as formas que lhes parecem mais eficientes para atrair o público. Dessa forma, ao utilizar a internet para pesquisa os estudantes se apropriam 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”. O fato da pesquisa ser feita para levantar discussões sobre a eficiência do vídeo tutorial para atrair ou não o público, contempla a criticidade do(a) aluno(a). Logo, entendemos que a habilidade EM13LGG704 pode ser desenvolvida na atividade 03 de forma efetiva.

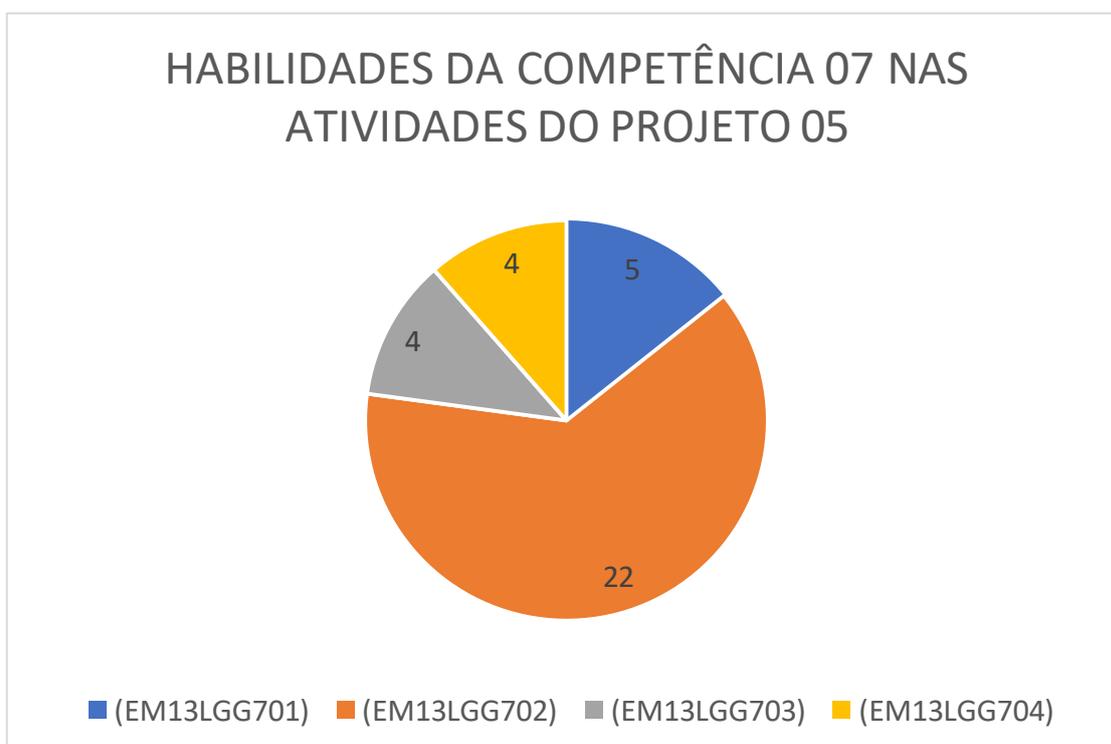
Destacamos mais uma vez a importância das TDICs no campo escolar para que a competência 07 e suas 4 habilidades sejam desenvolvidas. Como mais uma evidência, apontamos para a produção final deste projeto, nesta etapa 3, na atividade 05, que requer o uso de dispositivos digitais. Nas apresentações iniciais do projeto são apresentados os materiais necessários para a realização da atividade final: “computadores com acesso à internet, celulares, câmeras digitais, softwares para edição de vídeos.” Outras evidências que indicam a necessidade das TDICs para o desenvolvimento do projeto é na 3 etapa, nas orientações para a produção do vídeo tutorial, na seção “finalização” da etapa 3, no trecho: “separem os equipamentos que serão utilizados no dia da gravação (câmera digital, celulares, filmadoras, microfones etc.), verifiquem a necessidade de utilizar os computadores da escola para realizar a edição do vídeo-tutorial após a filmagem e pesquisem programas que podem ajudar na edição e finalização do conteúdo.”

Fica evidente a necessidade da presença das TDICs na escola para o desenvolvimento das atividades e que as habilidades citadas sejam desenvolvidas de forma efetiva. Dentre as fragilidades o manual do professor, apresenta esta afirmação como uma solução: “Caso a escola não disponibilize computadores com acesso à internet, os estudantes podem usar computadores, notebooks, tablets ou celulares aos quais tenham acesso fora do ambiente escolar. Podem ser usadas câmeras digitais ou câmeras de celulares para a gravação dos vídeos.” No entanto esse

problema permaneceria caso os alunos também não tivessem acesso aos dispositivos digitais necessários para realizar as atividades.

Por fim, olhando para os dois projetos em geral, os gráficos em seguida apontam quais Habilidades da Competência 07 ganham destaque em cada projeto:





Dessa forma, constatamos que a habilidade que mais pode ser desenvolvida, tanto no projeto 3 quanto no projeto 5, é a habilidade EM13LGG702. Sendo assim, apontamos que a habilidade que mais pode ser desenvolvida nas atividades dos dois projetos não necessita da presença das TDICs para ser desenvolvida. Já as outras 3 habilidades aparecem numa proporção muito menor em relação a habilidade EM13LGG702.

### **Algumas considerações finais**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o tratamento didático da competência 07 da Área de Linguagens e suas Tecnologias nas atividades de dois projetos integradores da obra “+ AÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE” que correspondem ao Objeto 1 – PNLD 2021 para o Ensino Médio. Para tanto, a investigação considerou as discussões teóricas a respeito de livro didático e livro didático de língua portuguesa com os estudos de Batista (2001, 2003), Jurado (2003), Bunzen (2001, 2005, 2009), Bunzen e Rojo (2008), Rojo e Batista (2008) Cassiano (2007) Rangel (2020). A respeito das TDICs no contexto escolar consideramos, o

manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group), Rojo (2020), Bunzen(2020), Coscarelli (2020) e o documento oficial da BNCC.

Além disso, este trabalho tem como base teórico-metodológica a Linguística Aplicada, campo multifacetado, in/transdisciplinar e que podemos fazer um estudo crítico sobre os usos das linguagens em diferentes contextos. Sendo assim, seu olhar é primordial para a análise desenvolvida aqui, já que nos possibilitou o estudo de atividades de dois projetos integradores da coleção, a partir do que a BNCC através de competências e habilidades propõe em especificidade a Competência 07 da Área de linguagens e suas tecnologias e suas 04 habilidades.

A relevância desse trabalho está na análise das potencialidades e fragilidades dessas atividades em relação aos novos modos de ler um texto, que aparecem em diferentes gêneros do discurso e estão inseridos na cultura digital. Além disso essa obra faz parte de uma inovação nos livros didáticos para o Ensino Médio e trazem uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem, que inclui: composição por áreas de conhecimento, a pedagogia de projetos, temas contemporâneos transversais e o desenvolvimento de competências e habilidades estabelecidos pela BNCC. Com todas essas novidades, é fundamental que o(a)s professor(a)s conheçam e se apropriem desses novos materiais para analisá-los criticamente e usem nas salas de aula de modo que possam contribuir para a formação crítica, ética, cidadã e responsável dos estudantes.

Para amparar, então, com o aprofundamento dos conhecimentos dos docentes sobre esses novos livros didáticos, escolhemos dois projetos da obra “+ AÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE”, que desenvolvem a mesma temática de projeto integrador (Mídiaeducação) e contemplam, segundo o manual da obra, a Competência 07. Dentre todas as coleções do PNLD 2021- objeto 1, selecionamos a obra “+ AÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE” por ser a obra escolhida pelas três escolas da cidade de Aliança-PE, cidade em que residimos, e por Aliança ser uma cidade em que dados apontam ter índices baixos em relação à infraestrutura nas escolas para banda larga e outros recursos digitais o que implica no desenvolvimento (ou não) da Competência 07. Após essa seleção, foi feita uma análise documental de base interpretativa no campo teórico metodológico da Linguística Aplicada. Tal análise se fez através das descrições do manual sobre os projetos e suas atividades, as orientações da BNCC, e o diálogo com os multiletramentos que contemplam a cultura

digital na leitura. Essa análise teve como intuito verificar quais são as potencialidades e fragilidades, sob um olhar mais aprofundado do pesquisador, nas atividades propostas nas 03 etapas dos dois projetos, considerando a competência 07 e suas 04 habilidades como foco da nossa análise.

Por meio da investigação, pudemos observar que as atividades de ambos os projetos apresentam como pontos positivos: atividades que exigem a presença das TDICs, contemplando assim, as exigências da competência 07 e suas 4 habilidades; temas importantes para o impacto das TDICs na sociedade atual, como a *fake news* e a manipulação de imagens; Textos em diversos gêneros do discurso com temas que ajudam de forma teórica e informacional o estudante a compreender a produção de discursos em ambiente digital; a diversidade de atividades (individual, em grupos e com toda a turma) e de práticas de linguagem, considerando-se os diferentes gêneros do discurso que percorrem em ambiente digital.

Por outro lado, dentre as fragilidades dos dois projetos da obra, apontamos: nas quatro habilidades que correspondem a competência 07, a que mais pode ser desenvolvida em todas as atividades dos dois projetos é a EM13LGG702, sendo tal habilidade a única que não exige a presença das TDCIs por ter uma função mais teórica para o uso dessas novas ferramentas às práticas de leitura. Outra fragilidade é que nas atividades dos projetos tendem a considerar, em maior parte, as dimensões da criticidade e criatividade, sem considerar de forma integral a ética e estética que também fazem parte das dimensões a serem consideradas na mobilização de práticas de linguagem no universo digital, proposta na competência 07. Ainda sobre essa fragilidade, nem no projeto 05, o qual diz respeito a uma temática relacionada ao contexto das dimensões ética e estética (imagens: manipulamos ou somos manipulados) essas dimensões não são abordadas como as de criticidade e criatividade.

Considerando-se os projetos de forma individual, o “mídias digitais é tudo verdade” se destaca: pela temática, muito relevante para o uso apropriado das práticas de leitura em ambiente digital; pelo foco nas atividades e textos que incentivam a investigar e ter um olhar crítico; pelo diálogo com as novas práticas de letramento; no entanto na seção “visão geral do projeto” a obra indica que da competência 07 só as habilidades EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704 são

desenvolvidas, porém nossa análise constata que a habilidade EM13LGG701 também é desenvolvida em atividades deste projeto 03 “mídias digitais é tudo verdade”.

Já o projeto 05 “imagens: manipulamos ou somos manipulados?” Também destacamos a temática relevante para estudantes dessa fase do ensino básico; o diálogo com as TDICs; e textos reflexivos com temas associados ao público jovem que consiste no ensino médio como “a era das selfies”. Porém, o projeto 05 é o mais frágil dentre os dois analisados em relação a abordagem da competência 07. Pois apesar de o manual apontar, e confirmarmos em nossa análise, que as atividades do projeto desenvolvem todas as quatro habilidades da competência 07, as 3 habilidades que exigem a presença das TDICs aparecem muito pouco.

É importante apontar também que esses projetos trazem, como ponto positivo, uma divisão sistemática das etapas de desenvolvimento em etapa 01 – leitura e conhecimento prévio do tema e etapa 02 – análise, interpretação e leitura de textos, além de outras atividades e etapa 03 – organização e produção final.

A Começar dos resultados dessa análise, pretendemos colaborar para o processo de formação dos docentes, que através dessa pesquisa no campo teórico metodológico da linguística aplicada, podem acrescentar novos conhecimentos acerca dessa nova configuração dos livros didáticos. Além disso, procuramos incentivar outros pesquisadores a tomarem esses novos livros didáticos como objeto de investigação sob outras perspectivas de análise.

Portanto, são necessárias pesquisas acerca de outros projetos e de outros livros do Objeto 1, assim como pesquisas que os relacione com as novas práticas de letramento que avançam com a cultura digital. Além de que os trabalhos observem como tais livros são escolhidos e utilizados no âmbito do Novo Ensino Médio, é importante que novas pesquisas também tenham foco na relação sócio econômica com o desenvolvimento dessas novas práticas da cultura digital.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. da S.. (2019). REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. *Educação & Sociedade*, 40, e0225329. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>
- Arruda, D. L.. (2023). LETRAMENTO CRÍTICO EM PRINCÍPIOS: AUSÊNCIA, PRESENÇA E TRANSGRESSÃO. *Linguagem Em (dis)curso*, 23, e-1982-4017-23-36. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-23-36>
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.
- BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67
- BORGES, Carolina de Almeida. *Potencialidades e Fragilidades em Projetos de Mídiaeducação nos novos livros didáticos da Área de Linguagens no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2023.
- Braga, D. B.. (2010). Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 49(2), 373-391. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200005>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio PNLEM / 2005 Língua Portuguesa Brasil*. 2004
- BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BUNZEN JÚNIOR, Livro didático de português: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. 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, 2005.

CAZDEN et al. Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CARVALHO, Ana Beatriz, ALVES, Thelma Panerai. Cultura digital e formação docente: o desenvolvimento de competências digitais para a sala de aula no contexto da sociedade em rede. In: SILVA, Adriana M. Paulo, FREIRE, Eleta (orgs) Pesquisas e práticas formativas: diálogos sobre a formação docente. Recife: Editora UFPE, 2018.

CARVALHO, Geovana Lourenço. Letramento digital em livros didáticos de Português no Ensino Médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.

Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Costa, M. de O., & Silva, L. A. da .. (2019). Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira De Educação, 24, e240047. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>

COSTA, Rosekeyla de Araújo. Letramento digital na BNCC: estudo das competências e habilidades no componente de língua portuguesa no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade estadual do Ceará -2021.

DINIZ, Ligia G. . A literatura nos livros didáticos de Ensino Médio: uma análise quantitativa de textos e questões. EUTOMIA , v. 1, p. 526-547, 2013.

FREITAG, Bárbara, et. al. O Livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1989.

GOULART, D. C. ; CÁSSIO, FERNANDO L. . A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. RETRATOS DA ESCOLA , v. 16, p. 285-293, 2022.

JURADO, S. LEITURA E LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, p. 175. 2003.

JURADO, S. ROJO, R. A leitura no ensino médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Português no ensino médio e formação de professores. 2.ed. São Paulo: Editora Parábola, 2022. 412 p.

Lima, M., & Maciel, S. L.. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira De Educação, 23, e230058. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>

Lotta, G. S., Bauer, M., Jobim, R., & Merchán, C. R.. (2021). Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista De Administração Pública, 55(2), 395-413. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190159>

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação; Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016

MACEDO, R. M.. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), 34(73), 262-280. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino...

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In : BUNZEN JÚNIOR, Livro didático de português: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

RUFINO, L. F. ; BARROS JUNIOR, S. J. ; CUNHA, KÁTIA SILVA ; RODRIGUES, K. C. . UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CONCEITOS DE OBJETIVO, HABILIDADE E COMPETÊNCIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO. Revista Currículo e Docência, v. 2, p. 4-22, 2020.

SCHIAVON, Kauan Tair; CATAI, Carla Botteon. Relatos de educação em tempos de pandemia: entre a escola pública e privada. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 258-283.

SILVA, I. A. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século XXI. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2015, Florianópolis - Santa Catarina. Portal da ANPED, 2015.

SOARES, Magda. Becker. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (org). Língua portuguesa: história, perspectivas e ensino. São Paulo: EDUC, pp. 53-59, 1998.

XAVIER, Itamaragiba Chaves. Uma análise crítica do papel da escola pública no combate às Fake News. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023037, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670887. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670887>. Acesso em: 12 set. 2024.