



Percepções sobre a reforma do Ensino Médio pelo viés da Análise do Discurso Textualmente Orientada e da Multimodalidade

Henrique Campos Freitas

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil

RESUMO

Conforme Ministério da Educação, para 2020, estavam previstas mudanças no Ensino Médio, a partir das recentes alterações no Plano Nacional de Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da elaboração da parte para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular. Com isso, é importante refletir como foram construídos os discursos dentro dessas alterações que geram grandes e importantes impactos no contexto educacional brasileiro. Partindo disso, este estudo visa compreender como os diferentes recursos semióticos presentes no texto do Guia do Novo Ensino Médio são instanciados a fim de buscar uma adesão à argumentação proposta para que, em uma visão simplória, o único caminho para “salvar” a educação seja por meio de uma reforma do Ensino Médio. Para tanto, recorreremos ao quadro teórico-metodológicos da Análise do Discurso Textualmente Orientada (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), dos preceitos da Semiótica Social (KRESS, 1988) para compreender tal proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do Discurso. Ensino Médio. Reforma do EM. Multimodalidade.

PERCEPTIONS ABOUT THE REFORM OF HIGH SCHOOL BY THE POINT OF VIEW OF THE TEXTUALLY ORIENTED DISCOURSE ANALYSIS AND BY THE MULTIMODALITY

ABSTRACT

According to the Ministry of Education (MEC – BRAZIL), for 2020, changes were planned for high school, based on recent changes in the National Education Plan, the Law of Directives and Bases of Education, the new National Curriculum Guidelines for High School, and the preparation of the part for high school of the Common National Curricular Base. Thus, it is important to reflect on how the discourses were constructed within these changes that generate major and important impacts on the Brazilian educational context. Based on that, this study aims to understand how the different semiotic resources present in the text of the New High School Guide are instantiated to seek adherence to the proposed argumentation that, in a simplistic view, the only way to “save” education is through a high school reform. To do so, we resort to the theoretical and methodological framework of Textually Oriented Discourse

Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), the precepts of Social Semiotics (KRESS, 1988) to understand such proposal.

KEY WORDS: Critical Discourse Analysis. High school. Multimodality. Reform of HS; Multimodality.

PERCEPTIONS ABOUT THE REFORM OF HIGH SCHOOL BY THE POINT OF VIEW OF THE TEXTUALLY ORIENTED DISCOURSE ANALYSIS AND BY THE MULTIMODALITY

RESUMEN

En conformidad con Ministerio de Educación, para el año 2020, se planificaron cambios para la escuela secundaria, a partir de los recientes cambios en el Plan Nacional de Educación, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación, en los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales para la Escuela Secundaria y la preparación de la parte para la escuela secundaria de la Base Curricular Nacional Común. Así, es importante reflexionar sobre cómo se construyeron los discursos dentro de estos cambios que generan grandes e importantes impactos en el contexto educativo brasileño. A partir de ello, este estudio pretende comprender cómo se instancian los diferentes recursos semióticos presentes en el texto de la Nueva Guía de Bachillerato para buscar una adhesión a la argumentación propuesta para que, en una visión simplista, la única forma de “salvar” la educación sea a través de una reforma del bachillerato. Para ello, recurrimos al marco teórico y metodológico del Análisis del Discurso con Orientación Textual (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), a los preceptos de la Semiótica Social (KRESS, 1988) para entender dicha propuesta.

PALABRAS-CLAVE: Análisis crítico del discurso. Escuela secundaria. Reforma de la ES. Multimodalidad.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o cenário educacional brasileiro passou por grandes e significativas mudanças a partir de 2020. A referida lei trata da Reforma do Ensino Médio (REM), que visa oferecer oportunidades aos estudantes de uma formação integral no que tange, principalmente, à uma formação profissional.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as mudanças estão previstas desde 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir das alterações recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da parte para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda conforme o MEC, a proposta considera três importantes desenvolvimentos do estudante: i) o protagonismo do projeto de vida, por meio de uma escolha orientada do que quer

estudar, ii) a valorização da aprendizagem com a ampliação da carga horária de estudos e iii) a garantia dos direitos de aprendizagem comum a todos os jovens do país. Porém, como é sabido, esse “novo” está pautado em questões ideológicas, políticas e hegemônicas, pois visa padronizar, estruturalmente, uma educação como nos grandes países (Ex.: Estados Unidos, Finlândia, Xangai e Coréia do Sul).

Nesse viés, segundo Ferretti (2018, p. 26), “a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio”. Ainda, nas palavras do autor, duas justificativas são apresentadas para as mudanças: 1) a baixa qualidade do EM no Brasil e 2) a necessidade de tornar a educação mais atrativa aos jovens, principalmente após as análises dos índices de grande evasão e reprovação.

Essa novidade, em contrapartida, apresenta a resolução parcial dos “problemas” porque, em linhas gerais, flexibiliza o currículo que, como mencionado, visa a uma formação profissional, mas suscita velhos impasses, tais como a falta de investimento em infraestrutura adequada às escolas, melhores condições trabalhistas dos professores etc.

Ainda nesse viés, para o grande índice de evasão e reprovação, deve-se levar em consideração as condições socioeconômicas em que muitos desses jovens, que deveriam cursar o EM, estão. Retomando as palavras de Ferretti (2018, p. 27), isso acontece devido à “necessidade [desses jovens] de contribuir para a renda familiar, além de, pressionados pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social”.

Partindo desses pressupostos, este artigo pretende analisar e compreender como foi construído o Guia no novo Ensino Médio, um documento orientador aos estados brasileiros, a partir do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso Textualmente Orientada (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999) e da Multimodalidade (KRESS E van LEEUWEN, 2006). Para tanto, o *corpus* é composto pelo texto do guia, disponível no site do MEC¹, além dos principais infográficos referentes a essas mudanças.

Como objetivo específico, pretende-se compreender como os diferentes recursos semióticos presentes no texto são instanciados a fim de buscar uma adesão à argumentação proposta para que, em uma visão simplória, o único caminho para “salvar” a educação seja por meio de uma reforma do EM.

A importância deste estudo justifica-se pela necessidade de buscar compreender o discurso que é instaurado no atual cenário educacional brasileiro, a partir da implementação do

¹ Guia disponível em: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>> Acesso em 4 de nov. de 2019.

novo currículo, que busca dominar, manipular ou convencer, de forma fática, uma reforma do EM pensada pela e na sociedade atual, mas que atende, majoritariamente, a interesses de poder e hegemonia política sobre as expectativas que se tem em relação à formação escolar de qualidade.

Na próxima seção, apresentarei algumas discussões teóricas a respeito das principais teorias que cercam o desenvolvimento da Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO): a Semiótica Social (SS), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Multimodalidade.

2 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS

Em qualquer instância de leitura e produção textual, não basta dividir o texto para buscar uma compreensão analítica ou descritiva, mas deve-se observá-lo em sua totalidade, ou seja, tentar compreendê-lo por meio do contexto de situação², além dos significados que ele potencializa como parte da construção social, pois é através de enunciados que nós materializamos nossas experiências.

Nesse sentido, é possível afirmar que é por meio de certas escolhas lexicais, advindas de uma rede sistêmica, que produzimos textos, que construímos uma realidade social, que interpretamos uma experiência. Assim, a língua é um fenômeno observado de duas perspectivas distintas: a da **potencialidade** (aquilo que pode significar) e a da **instância** (o que significa em uma situação particular) (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2014) .

De acordo com Freitas (2017), a língua materializa discursos e esses, por sua vez, possuem processos de significação específicos, pois são partes fundamentais da construção social. Nesse viés, Halliday (1978a, p. 15), afirma que “[...] desse ponto de vista, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano cria uma personalidade em consequência da sua existência na sociedade e da sua ocupação de papéis sociais³.”

Partindo desse pressuposto, Freitas (2017, p. 26) expõe que

o uso da linguagem se dá por meio de sistemas semióticos a fim de estabelecer significados negociados em contextos sociais e culturais, em um processo semiótico construído através de escolhas lexicogramaticais, consolidando a língua enquanto instituição e sistema social [...].

Para o desenvolvimento e análise desses significados semióticos, recorre-se aos estudos sobre a Semiótica Social (SS), uma corrente teórica que tem o foco nos **processos de**

² **Contexto de situação:** o texto deve ser interpretado em termos gerais do ambiente em que ele foi enunciado, levando em consideração tudo que está a sua volta (contexto, situações, culturas, etnias, etc.) (FREITAS, 2017, p. 27)

³ Tradução minha para: [...] *From this point of view, language is the medium through which a human being becomes a personality, in consequence of his membership of society and his occupancy of social roles* (HALLIDAY, 1978a, p. 15).

significação, pois esses estão situados como uma parte da construção social. Para a SS, devemos observar, através dos discursos, textos, oriundos das práticas semióticas, de todos os tipos de atividade humana, pois é por meio dessa materialização discursiva que é possível compreender como acontecem as dinâmicas culturais e ideológicas nas quais o discurso está imerso.

Reconhece-se, nessa visão, que a SS trabalha discussões acerca de amplos princípios semióticos, tais como a noção de escolha, de contexto e de funções semióticas – ideacional, interpessoal e textual (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009). Nessa perspectiva, a noção de escolha é de extrema importância, pois parte do princípio de que os signos são motivados, em uma relação entre significante e significado, por meio das escolhas e interesses do produtor de um signo.

Nas palavras de Natividade e Pimenta (2009, p. 21-22),

[...] o signo não é uma conjunção preexistente de significante e significado que deve ser recolhido e utilizado em bloco, da forma como a semiologia tradicionalmente o trata, mas como um processo de produção sónica no qual os estratos de significante e significado podem ser tratados de forma relativamente independente um do outro.

Na esteira desse pensamento, de acordo com Brent (2009), há diferentes abordagens linguísticas que se fundamentam na objetividade de um sistema linguístico autônomo, da qual elege o signo linguístico no interior do social, que é o caso da Análise Crítica do Discurso (ACD), sendo Norman Fairclough e Gunther Kress, os precursores desse quadro teórico. Fairclough apresenta que o objetivo da ACD é “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras” (FAIRCLOUGH, 1989, p.1).

2.1 Concepções de texto, discurso e prática social para Fairclough

Esta seção traz a noção de texto, discurso e prática social para Fairclough e para a Análise Crítica do Discurso. Dentro dessa abordagem, texto é uma unidade semântica em que o produtor **seleciona** e **escolhe** as informações que quer veicular, advindo de uma rede de sistemas, aquelas que, segundo Halliday (1964), estão no construto lexicogramatical. Esse, por sua vez, deverá sempre estar relacionado ao sistema linguístico como um todo, considerando a construção textual e suas manifestações semânticas e significativas em diversos contextos.

Fairclough (2001) apresenta que, por meio da compreensão das palavras nos discursos, é possível construir significados e analisar como a linguagem é materializada, isto é, compreender os discursos é compreender as intertextualidades, os valores, as crenças, as opiniões, a identidade empregada para a construção de um posicionamento social.

Nesse viés, o autor assinala que o discurso são manifestações das práticas sociais influenciadas por ideologias existentes nos contextos em que os produtores de textos estão inseridos, representando hegemonias ideológicas, políticas, sociais etc. Pode-se compreender, ainda, que o discurso é a manifestação linguística a fim de estabelecer relações com as realidades representadas no mundo; discurso é uma prática, é um jogo estratégico e polêmico de ação e reação, é o que veicula saber, é gerador de poder, é uma prática de formação de saberes e poderes.

É importante analisar que, até então, esses conceitos estão ligados à relação de poder e manifestação da realidade social por meio da linguagem. Assim, é através dessas ideias que é possível explicar criticamente acerca de questões que, de certa forma, impedem a emancipação social. Assim, a prática discursiva é compreensão dessas conjunturas sociais no que se diz respeito ao uso da linguagem envolvendo os processos de produção, distribuição e consumo dos textos.

2.2 A Análise Crítica de Discurso (ACD)

A Análise do discurso é **crítica**, pois busca-se explicar, compreender, interpretar, identificar a realidade social, que é oprimida, não só por questões sociais, mas também históricas, políticas, ideológicas etc. Na perspectiva da ACD, é no e pelo discurso que é possível reconhecer crenças, valores, ideologia, relações e identidades sociais das quais são produzidas, reproduzidas e transformadas quando instanciadas em uma sociedade, a partir de uma conjuntura particular.

É importante ressaltar que na ACD, a análise linguística deve estar inter-relacionada com a crítica social: a análise linguística alimenta a crítica social e a crítica social justifica a análise linguística. Assim, as categorias linguísticas são ferramentas para a investigação de problemas sociais.

Nesse viés, Freitas (2017, p. 28) assinala que

toda interação humana, comunicativa, nesse sentido, deve ser associada a determinados contextos sociais, dos quais inclui os contextos críticos e reflexivos, para que a estrutura social direcione, via linguagem, como será a nossa socialização linguística.

Como já mencionado, um grande precursor dessa abordagem crítica é Norman Fairclough. O estudioso, no livro “Discurso e mudança social”, apresenta que, a partir de um método de análise linguística, é possível estudar a mudança social. Com isso, o autor apresenta

o principal objetivo da obra: desenvolver uma abordagem de análise linguística que possa observar as mudanças na linguagem e que reflitam em mudanças sociais e culturais (FAIRCLOUGH, 2001).

Para chegar a essa possibilidade de análise linguística, o estudioso propõe uma revisão das metodologias que são utilizadas em outros campos da Linguística, como na Semântica, na Sintaxe, na Pragmática e, acima de tudo, nas análises do discurso, que é desenvolvida, por exemplo, por Pêcheux e Foucault, trazendo um caráter sociohistórico, teoricamente **orientado**, centralizando discurso e poder. Fairclough (2001) apresenta que seu pensamento está baseado na ideia de Pêcheux sobre “análise de discurso” e “discurso”, sendo esse último de difícil conceituação, pois há diversas definições “conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas diferentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21), por estar mais no nível do texto oral do que no texto escrito.

Ainda, o autor diz que análise textual e análise de discurso vão para além de uma análise linguística de frases ou unidades gramaticais, como acontece na tradição, mas, segundo ele, “focalizam as propriedades organizacionais de nível superior do diálogo (por exemplo, tomada de turno, ou a estrutura de aberturas e fechamentos conversacionais) ou de textos escritos (por exemplo, a estrutura de uma reportagem de crime em um jornal)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21). A partir desse pensamento, Fairclough amplia o conceito de **texto e discurso**, como apresentado na seção anterior, pois leva em consideração a interação entre os interlocutores (falante e receptor; escritor e leitor) e materializa o texto como uma dimensão social do discurso que se adequa às necessidades dessa interação por meio de manifestações particulares do uso da linguagem.

Segundo ele, os discursos refletem não só as relações sociais ou formas de representar entidades, mas constroem ou constituem relações sociais, de diferentes formas, a partir de práticas discursivas, marcadas textualmente. Essas têm como objetivo mostrar o posicionamento das pessoas, de diversas maneiras, sobre determinados assuntos, desencadeando “efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22) que, conseqüentemente, revelam condições sociais particulares para produzir novos discursos. Dessa maneira, é possível observar uma junção de análise linguística e teoria social a fim de analisar discursos orientados textualmente.

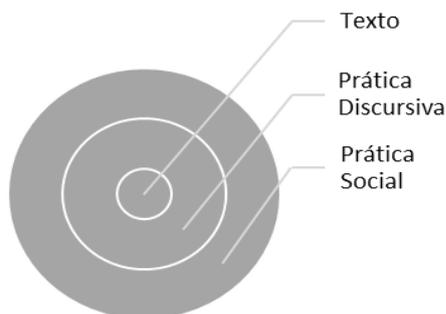
Assim, Fairclough (2001) propõe abordagens metodológicas para uma análise linguística, que visa o social, a partir de práticas sociais e discursivas, articuladas linguisticamente, e que, para o autor, derivam da teoria sistêmica de Halliday ao considerar a

linguagem multifuncional, representando a realidade, ordenando as relações sociais e estabelecendo identidade.

Nas palavras de Fairclough (2001, p. 27) “essa teoria de linguagem pode ter aplicações úteis quando combinada a ênfase nas propriedades socialmente construtivas do discurso nas abordagens socioteóricas do discurso, como a de Foucault” e que, nesse momento, é problematizada por ele.

Fairclough (2001) discute um conceito importante para os estudos linguísticos: o termo “discurso”, num quadro tridimensional, como texto, prática social e prática discursiva, através de uma análise de discursos orientada linguisticamente através, também, de um pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem como forma de mudança social. A figura 1 sintetiza essa perspectiva:

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

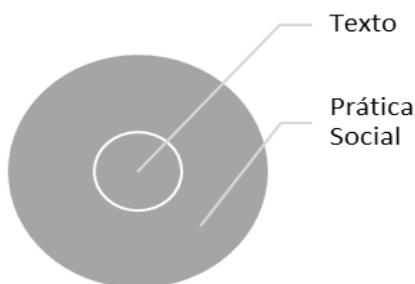
No que se refere ao quadro tridimensional, proposto pelo autor, algumas categorias analíticas são possíveis de serem destacadas e utilizadas na análise de discursos, de maneira crítica. Na instância do texto, podemos analisar vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, por exemplo. Já na prática discursiva, é interessante observar a produção, distribuição e o consumo desses discursos, bem como o contexto em que ele está inserido, a força argumentativa, a coerência e a intertextualidade.

Por fim, em uma análise das práticas sociais, pode-se compreender a ideologia (sentidos, pressuposições, metáforas) e a relação hegemônica (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas etc.). A partir desse percurso, cria-se uma análise do discurso textualmente orientada, pois perpassa por todas as camadas de produção e recepção de textos, a fim de tentar compreender os discursos, suas conjunturas, seus recursos semióticos, suas marcas.

Porém, em 2003, Fairclough apresentou outra reformulação do quadro para uma **abordagem bidimensional** no qual investiga o texto em suas materializações internas e externas, ou seja, segundo Ormundo (2007, p. 33), “os elementos antes constitutivos da prática

discursiva e das formas de texto, são agora embutidos na Prática Social, sendo essa constituída por vários elementos, entre eles: discurso, atividade social, relações sociais e fenômenos mentais, sendo que cada momento internaliza o outro e não se apresenta de forma fragmentada”. Assim, o modelo tridimensional passou para o modelo bidimensional e chegou à análise social, em 2006. A Figura 2 sintetiza a ideia bidimensional em Fairclough 2003:

Figura 2: Concepção bidimensional do discurso



Fonte: Baseado em Fairclough (2003).

Após apresentar um panorama sobre os estudos da linguagem e, principalmente, o uso social dela, Fairclough (2001) considera que **discurso** deve ser entendido como uma prática social e não como uma atividade única e exclusivamente individual ou como uma representação situacional, mas sim como algo socialmente constitutivo.

Nesse sentido, para o autor, pensar nesse conceito – discurso – contribui para a construção de

todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Para o estudioso, três características importantes são constitutivas do discurso: a construção de identidades sociais, a construção de relações sociais e construção de sistemas de conhecimento e crenças que estão associadas às três funções da linguagem propostas por Halliday (1978).

2.3 A linguagem pelo viés do construto metafuncional

Para compreender melhor a linguagem pelo viés do construto metafuncional, recorreremos à Halliday e Hassan (1989) quando destacam a propriedade fundamental da

linguagem. Para os autores, a linguagem não pode ser considerada como o uso que fazemos dela, mas as possibilidades de organização semântica do sistema linguístico. Assim, para Halliday (cf. FREITAS, 2017, p. 30),

a linguagem possui três funções, uma vez que usamos para exprimir o sentido da nossa experiência e interligar nossas interações com outras pessoas. Para ele [Halliday], isso significa dizer que a gramática tem uma interface com o que se passa no exterior da linguagem, por levar em conta os acontecimentos e condições do mundo, os processos sociais em que nos envolvemos etc.

Partindo disso, afirmamos que a linguagem é metafuncional, pois é por meio dela que materializamos nossas experiências de mundo, expressas de diversas maneiras. Nesse viés, Freitas (2017) assinala que as metafunções buscam representar nossas reflexões linguísticas através dos usos sociais que fazemos da língua, em diversas práticas discursivas, que envolvem construtos semântico-discursivos ideacionais, interpessoais e textuais.

Assim, as metafunções, propostas por Halliday (1978), remetem a cada metafunção: o teor, para as relações entre os participantes da interação, o modo, relativo à forma combinada (ou não), para a produção de textos, fala ou escrita e o modo retórico que trata sobre o poder argumentativo, expositivo ou descritivo da linguagem.

Nesse viés, Halliday (1978) teoriza a linguagem como semiótica social, por apresentar os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) ao apresentar estruturas e realizações linguísticas, socialmente constituídas, através de metafunções, isto é, propósitos da linguagem.

A perspectiva de Halliday, a qual é de base paradigmática, parte do pressuposto de que a linguagem é formada a partir de um construto formal, ou seja, a partir de textos, organizados em estruturas sistêmicas criadas pelo falante, a partir das escolhas lexicogramaticais determinadas por uma situação.

Assim, Halliday (2004), com o auxílio de Matthiessen, criou uma Gramática Sistêmico-Funcional em que há uma análise funcional da gramática, ou seja, uma análise da potencialidade em produzir significados e não, simplesmente, fazer um estudo estrutural da língua. Para eles, a GSF é proposta a partir da sociosemiótica, que inicia desde a produção de signos, motivados por uma conjuntura, à sua máxima significação, potencializadas às construções sociais, por exemplo, por meio dos propósitos da linguagem.

Esses propósitos, ou metafunções, buscam compreender o uso linguístico a partir da percepção do meio, a relação com os outros e a organização do texto, conforme Neves (1997, p. 61) ilustra no quadro 1.

Quadro 1: Metafunções da linguagem e suas representações

SISTEMA ← → FUNÇÃO		ESPECIFICAM	CODIFICAM
Transitividade	Ideacional	Papéis (ator, meta, etc.)	Representação do mundo
Modo (modalidade)	Interpessoal	Funções (sujeito, complemento, etc.)	Troca
Tema (informação)	Textual	Relações (dentro do enunciado; entre enunciado e situação)	Mensagem

Fonte: Neves (1997, p. 61)

Como Natividade e Pimenta (2009) assinalam, Halliday e Matthiessen (2004, 2014) propõem um estudo da linguagem a partir dessas três metafunções⁴ que expressam a relação entre o sistema linguístico e o uso que fazemos da linguagem para especificar ou codificar as nossas mensagens.

Nesse sentido, é possível afirmar que toda análise discursiva deve ser fundamentada, primeiramente, em uma análise gramatical (seja ela sistêmica e funcional) para que não se produza simples comentários acerca do conteúdo que aquele texto apresenta, mas sim, como o texto e a língua se unificam como um fenômeno social.

Para interagirmos com as pessoas e representar nossas experiências com os mundos (internos e externos), de acordo com a GSF, utilizamos da **transitividade**, visto que ela descreve como o texto é materializado por meio de processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais), formando uma figura indicativa de quem faz o que, como os processos são realizados e em quais circunstâncias.

Nesse caminho, evidencia-se que a ACD e a LSF se interagem porque um dos pilares para uma “verdadeira” análise do discurso é observar e tentar desvendar os mistérios que estão para além das estruturas internas dos textos e dos discursos ao desvendar as contradições, os dilemas por meio dessas estruturas, das escolhas que o produtor textual faz na hora de produzir textos.

Porém, como é de conhecimento, não produzimos somente textos escritos para representar nossas experiências, pois, na língua, há diferentes modos e recursos semióticos ao nosso dispor. Os meios de comunicação, atualmente, são diversos e cada vez mais elaborados a fim de atrair mais o público em geral.

⁴ Freitas (2017, p. 31) sintetiza as metafunções da seguinte forma: “Na metafunção ideacional, é de caráter obrigatório escolher o sistema de transitividade, pois é a partir dela que expressamos e representamos nossa experiência no mundo. Na metafunção interpessoal, a modalidade é o sistema a ser trabalho para que a linguagem e suas funções exerçam a troca de informações e/ou bens e serviços, tudo via linguagem. Por fim, na metafunção textual, o Tema é o sistema obrigatório, pois cria-se relações entre enunciados e situações a fim de construir mensagens significativas a partir de experiências interpessoais em contextos coerentes.”

2.5 A abordagem multimodal: breves considerações

Nesse cenário, muito se fala de multimodalidade. Muito se fala devido à gama de possibilidades que temos para produzir textos e atingir certos propósitos comunicativos. Porém, de acordo com Gualberto (2016), todo texto é multimodal porque apresenta uma tipografia específica, apropria-se de um *layout* específico, dependendo do suporte em que ele irá se vincular.

A noção multimodal, preconizada por Kress e van Leeuwen (2001), parte da ideia de que essa teoria deve ser “comum para todos os modos semióticos, enfatizando, dentro de um domínio sociocultural, os mesmos significados que frequentemente podem ser expressos por diferentes modos semióticos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.1).

A multimodalidade, portanto, visa analisar como as pessoas utilizam os diversos recursos semióticos para produzir signos em contextos sociais específicos, com o objetivo de comunicar-se em sociedade, além de como esses textos potencializam significados e interpretações.

Natividade e Pimenta (2009, p. 237) apontam que

A multimodalidade se preocupa com questões relativas ao modo como as pessoas utilizam a variedade de recursos semióticos na produção de signos em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar. Em textos midiáticos, fotografias e programação gráfica, a variação de cor, o enquadramento, centralidade na imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, intertextos e gêneros são aspectos considerados na gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (1996) como importantes recursos semióticos na construção de diferentes discursos.

Partindo desse pensamento, o modelo compreensão textual multimodal considera todo o processo interpretativo, ou seja, não só os produtores, mas a interpretação, a articulação entre os componentes textuais e como eles deve(ria)m ser interpretados. Assim, compreender a multimodalidade é compreender, nas palavras de Natividade e Pimenta (2009, p. 237) “as escolhas que as pessoas fazem ao explorarem tal potencial na construção da vida social no discurso”.

Diante do exposto, este texto propõe-se em analisar, pelo viés da multimodalidade e da ADTO, compreender como é construído o discurso sobre a reforma do EM, através do guia proposto pelo MEC e dos principais infográficos que complementam as informações e explicações dessa implementação.

Na próxima seção, então, mostrarei os procedimentos metodológicos propostos para este estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mediante a natureza deste gênero discursivo (artigo científico), o *corpus* que será analisado é composto, como já apresentado, por fragmentos do texto do guia, elaborado pelo MEC, para a reestruturação do Ensino Médio, além da análise dos principais infográficos que estão associados ao texto. Para isso, utilizaremos o quadro teórico-metodológicos da ADTO (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999), além dos preceitos da GSF (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) e da gramática do *design* visual (KRESS, van LEEUWEN, 2006).

Partindo disso, os seguintes critérios foram pensados para a análise: i) levantamento do problema social, ii) os possíveis obstáculos que precisam ser observados; iii) análise do discurso através da ordem estrutural e iv) função do problema na prática. Para a compreensão do terceiro item que desencadeará nos outros momentos, identificarei quais são os processos mais recorrentes nos textos, para materializar as experiências, e qual(is) é(são) a(s) relação(ões) que eles possuem com os infográficos.

4 ANÁLISES

É pertinente discutir sobre a educação, principalmente quando se trata de modificações que irão impactar toda a esfera social brasileira, pois, com essas mudanças, diversas consequências, positivas ou não, serão potencializadas. Nessa visão, Geraldi (2015, p. 126) assinala que

o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa, como no período imediatamente anterior (mais ou menos dos anos 1980 à eleição de FHC, ou seja, desde o começo da redemocratização até a elevação do modelo neoliberal a carro-chefe das políticas públicas), pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças (GERALDI, 2015, p.126).

Nas ideias do autor, muito se pensa sobre melhorias na educação brasileira e esses pensamentos são materializados em diversos documentos orientadores (teoria), mas pouco se tem feito na prática. São mudanças, reflexões e/ou possibilidades importantes a serem discutidas, no entanto, como já apresentei, buscam atingir a uma necessidade que vai além de uma visão pedagógica, ao encontro de interesses políticos hegemônicos.

Nesse sentido, Freitas (2017), em uma discussão sobre a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta que tais “imposições” desnudam e suscitam o real estado da educação brasileira. Para ele, há uma evolução a curto, médio e a longo prazo, que acontece, geralmente,

através do esforço contínuo dos professores em condições, muitas vezes, precárias de trabalho e pouca valorização da profissão; é mais fácil investir em consultores para construir um documento baseado em currículos de países desenvolvidos do que na formação continuada de professores, políticas públicas eficazes e ensino público de qualidade, principalmente sem excluir qualquer disciplina e acesso ao ensino dela (FREITAS, 2017, p. 92).

É de conhecimento que, atualmente, atrair os jovens para a escola é uma tarefa difícil e muito mais difícil é mantê-lo em constante conexão com os estudos a fim de desenvolver competências e habilidades para a sua vida em sociedade, principalmente, prepará-lo para o mundo do trabalho, também um dos objetivos do EM.

Nesse viés, o guia para a implementação do novo EM foi elaborado com o intuito de auxiliar as redes e sistemas de ensino no processo de implementação do novo currículo e das mudanças previstas na LDB. Para tanto, é necessário planejar, diagnosticar e capacitar as redes públicas e particulares, de forma vertical para o “sucesso”.

É interessante pensar no léxico “novo” que suscita a pressuposição de que há algo velho, que precisa ser modificado; esse, ainda, está associado ao léxico “implementação”, com o sentido de colocar em prática, executar um projeto, uma tarefa. Partindo dessa análise primária, podemos observar que há um discurso propositado, incorporado, que busca uma emancipação há anos e que não obteve sucesso em diversos governos, mas que, agora, esse irá transformar a realidade.

Partindo para uma visão multimodal, é necessário compreender a estruturação do documento, que é o *corpus* de estudo deste artigo. Para isso, apresento algumas reflexões acerca dos recursos multimodais.

A cor deve ser situada como um modo e como um recurso semiótico e multimodal, pois produz significados metafóricos de grande (e necessária) interpretação da mensagem informada pelo produtor textual. Assim, as cores buscam representar estados de espírito, pensamentos, sensações, informações culturais e históricas articuladas à linguagem, principalmente relacionados aos termos gramaticais, pois, conforme Machin (2007, p. 82), “existem algumas

regras e regularidades observáveis e a cor nos permite cumprir as funções básicas da linguagem”⁵.

Teo van Leeuwen, em 2011, no livro *The language of color: an introduction*, apresentou grandes reflexões acerca de um objeto semiótico importante na construção de significados: a cor. O estudioso, por sua vez, analisou a cor a partir das suas materialidades, com seus pigmentos e seus aspectos tecnológicos, assim como o material das tintas, a mistura das cores, o jogo de luz e de sombra.

Para van Leeuwen (2011), a compreensão das cores, como recurso semiótico, se faz necessária porque a utilização delas não é instintiva, mas ensinada, consciente e explícita, principalmente quando inseridas dentro de um contexto social, cultural e histórico com propósitos específicos. Assim, o autor apresenta uma teoria paramétrica da cor, indicando tais parâmetros de cores que funcionam como potenciais de significados baseados em características materiais e na identificação de *affordances* enquanto recursos semióticos.

Figura 3: Capa do guia de implementação do novo EM



Fonte: MEC. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em 16 nov. 2019

Partindo do exposto, é possível perceber que a capa é produzida com várias cores fortes e vibrantes, com um *layout* específico, através das setas, e com uma tipografia também singular. Isso justifica-se pelo fato de que, geralmente, a editora preza por letras grandes com cores bem

⁵ Minha tradução para: “there are some observable rules and regularities and colour does allow us to fulfil the basic functions of language”.

atrativas, em dimensões diversas, centralizadas, para apresentar-se como o núcleo central da informação, “para a qual todos os outros elementos, de certo modo, serão subservientes” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 196, *apud* GUALBERTO; PIMENTA, 2019, p. 118).

Na capa, as cores representam um valor abstrato, mas que, de acordo com van Leeuwen (2001), contrastam tonalidades e seu valor é intencional, sensata, pois “[...] seu valor reside unicamente no posicionamento de cada elemento móvel, da mesma forma as cores perdem seu valor único e se tornam relativas entre si e com o todo” (van LEEUWEN, 2011, p. 87).

As cores quentes – amarelo (introdução), verde (nova arquitetura do EM), e laranja (reelaboração do currículo na rede) -, então, são utilizadas com propósitos específicos, mas, neste caso, como forma de aproximação, de movimentação, de impor a atitude por parte dos leitores: implementar o novo Ensino Médio.

Quanto ao amarelo, em vários tons, foi utilizado em todo o percurso marcado, no início da seta que direciona ao caminho que deve ser percorrido, associado à introdução de todo o estudo. Segundo Kress e van Leeuwen (2002), o amarelo está “culturalmente associado ao intelecto, à academia, e às ideias” (KRESS; van LEEUWEN, 2002, p. 356).

Ainda sobre essa cor, é importante refletir que se cria um significado metafórico, pois há a transferência de significado de um ponto para outro, criando um significado experiencial metafórico. De acordo com Machin (2007), o amarelo, em uma capa, está ligado à metafunção textual, pois é utilizado para destacar os itens textuais da página, indicando a ordem prioritária das informações, criando conexão com o conteúdo interno, que se utiliza, em alguns momentos, da mesma cor, para dar um fluxo ao redor da composição temática, reforçando a ideia de adesão à proposta, enquanto percurso formativo, com felicidade e alegria.

Já o verde, ainda para o autor, “na hierarquia das cores, o verde é a ‘burguesia’ - auto-satisfeita, imóvel, estreita” (van LEEUWEN, 2011, p. 56) e, por fim, o laranja traz energia, criatividade, determinação. Mas, não basta impor fatos e sim compreender as consequências e desafios dessas mudanças. Para isso, a primeira oração, já na introdução, do documento é a seguinte:

(01) O ENSINO MÉDIO **TRAZ** DESAFIOS para todas as redes de ensino e escolas do país.

Partindo da GSF, quando identificamos um processo material, esses respondem à pergunta, por exemplo: “O que X fez [a quem]?”. Nesse viés, é possível identificar o **ator**, aquele quem faz a ação, a **meta**, a “coisa” afetada pela ação, a **extensão**, a “coisa” não afetada pela ação e o **beneficiário** da ação. Observe:

(01)

O Ensino Médio	traz	desafios	para todas as redes de ensino e escolas do país.
Ator	processo material	Meta	Beneficiário = receptor

É interessante observar que a utilização do processo material descreve a ação que, segundo eles, já acontece, principalmente a um público específico. Assim, o processo material “trazer”, nesse exemplo, é classificado como transformativo de intensificação, do tipo movimento. Isso nos faz pensar que há um processo de mudança no contexto do Ensino Médio, provocando um resultado diferente daquele inicial.

Nesse sentido, há um desdobramento da experiência através do tempo, ou seja, que não foi modificado até então e que, por um lado, é negativo, haja vista os conjuntos de problemas presentes com o público que frequenta esse nível de ensino e que, para eles, poderá ser resolvido por meio da alteração curricular.

Ao longo de todo o guia, essa ideia é reafirmada por textos complementares distribuídos nas páginas. Geralmente, eles vêm em letras menores do que a do texto e, sempre, a introdução, ou seja, aquilo que se quer reforçar está em letras maiúsculas.

Figura 4: Texto introdutório sobre as principais mudanças

AS PRINCIPAIS MUDANÇAS DO NOVO ENSINO MÉDIO

O ENSINO MÉDIO PASSARÁ POR ALTERAÇÕES IMPORTANTES, que visam oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem. Conheça essas mudanças:

- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**
Para que as alterações curriculares do Ensino Médio tenham os efeitos positivos esperados, outras políticas e ações se fazem necessárias. Uma delas é a (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC - essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular.
- A ESCOLHA POR ITINERÁRIOS FORMATIVOS**
Os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. É principalmente na escolha do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil.
- FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO REGULAR**
Os estudantes matriculados no Ensino Médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Existe ainda a oportunidade de os jovens percorrerem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC.
- AMPLIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA**
O Novo Ensino Médio amplia a carga das escolas de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, com os conhecimentos previstos na BNCC, e o restante da jornada para os itinerários formativos. As escolas têm até março de 2022 para se adaptar a essa mudança.

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em 16 nov. 2019

Isso pode ser justificado pela tipografia. As informações introdutórias, em letras garrafais, estão na parte superior da página que, segundo Gualberto e Pimenta (2019) indicam autoridade e dominação, que pode ser confirmada e justificada, ainda, pelos dizeres que complementam, inclusive, o título dado. Veja na indicação (02):

(02) BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: para que as alterações curriculares do Ensino Médio tenham os efeitos positivos esperados, outras políticas de ações se fazem necessárias. Uma delas é a (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC - essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular.

A ESCOLHA POR ITINERÁRIOS FORMATIVOS: os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. É principalmente na escolha do itinerário, portanto, que se manifesta o protagonismo juvenil.

FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO REGULAR: os estudantes matriculados no Ensino Médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Existe ainda a oportunidade de os jovens percorrerem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC.

AMPLIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA: o Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, com os conhecimentos prévios da BNCC, e o restante da jornada para os itinerários formativos. As escolas têm até março de 2022 para se adaptar a essa mudança.

As escolhas lexicais, também como a ênfase ao processo material, utilizadas refletem exatamente o caráter de dominação, de poder que, de certa forma, intimida a não implementação dessa reforma, pois contribui para continuidade do não protagonismo dos jovens e, ainda, a não continuidade do oferecimento dos mesmos direitos de aprendizagem a todos os estudantes do país.

Na parte “Estudos e diagnósticos”, apresentam-se exemplos já colocados em prática e aquilo que deverá compor o currículo, de acordo com as “necessidades” do estudante integral, com uma formação transversal e com projetos de vida em escala local, regional e global.

Figura 5: Apresentação dos estudos e diagnósticos

2.1 ESTUDO DA BNCC E DAS POSSIBILIDADES PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O processo de (re)elaboração do currículo passa por conhecer a BNCC em seus diferentes aspectos, bem como as diversas possibilidades de construção dos itinerários formativos e de organização de sua oferta nas escolas, considerando as particularidades e os arranjos produtivos de cada unidade federativa.

A BNCC NOS CURRÍCULOS

OS CURRÍCULOS DEVERÃO CONTEMPLAR, na parte destinada à formação geral básica, o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC, bem como contextualizar os anseios e demandas da sociedade local, considerando uma carga horária que não ultrapasse 1.800 horas. Para iniciar a (re)elaboração curricular, os participantes devem conhecer a fundo a BNCC, incluindo sua estrutura, diretrizes principais, objetivos, competências e habilidades.

As unidades curriculares da formação geral básica podem ser ofertadas de diversas formas, respeitando a obrigatoriedade de que Língua Portuguesa e Matemática estejam presentes em todos os anos do Ensino Médio. As DCNEM apontam para que os currículos sejam organizados e planejados dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. As redes ou escolas podem criar unidades curriculares diversas, como projetos, oficinas, clubes, laboratórios, entre outras formas de organização, por módulos ou unidades temáticas, para desenvolver as aprendizagens.

EXEMPLOS JÁ COLOCADOS EM PRÁTICA

Na rede SESI, algumas turmas já estão trabalhando de forma interdisciplinar, por áreas do conhecimento.

Já em Santa Catarina, o modelo de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) promovido pela Secretaria de Estado de Educação articulou-se em torno de uma proposta que promove a integração entre os diferentes componentes curriculares.

CONHEÇA MAIS NO PORTAL DO NOVO ENSINO MÉDIO

ATENÇÃO

É importante evitar, na construção dos currículos, a fragmentação das unidades curriculares que tratam da BNCC. A organização proposta possibilita a construção de currículos interdisciplinares que mobilizam as habilidades de todos os atuais componentes curriculares, bem como os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Diagram illustrating curriculum components: DISCIPLINAS, PROJETOS, OFICINAS, NÚCLEOS DE ESTUDO, LABORATÓRIOS, and (...).

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em 16 nov. 2019

Todas as possibilidades até aqui mencionadas estão relacionadas ao poder e a ideologia em que esses atores sociais se inserem, também apresentadas pela mistura das cores e de outros recursos semióticos. Essa forma de atribuir a semioses a condição de um participante pode ser definida como metáfora gramatical, em contextos discursivos permissíveis, conferindo, ao participante, esse papel de ator social de uma produção textual.

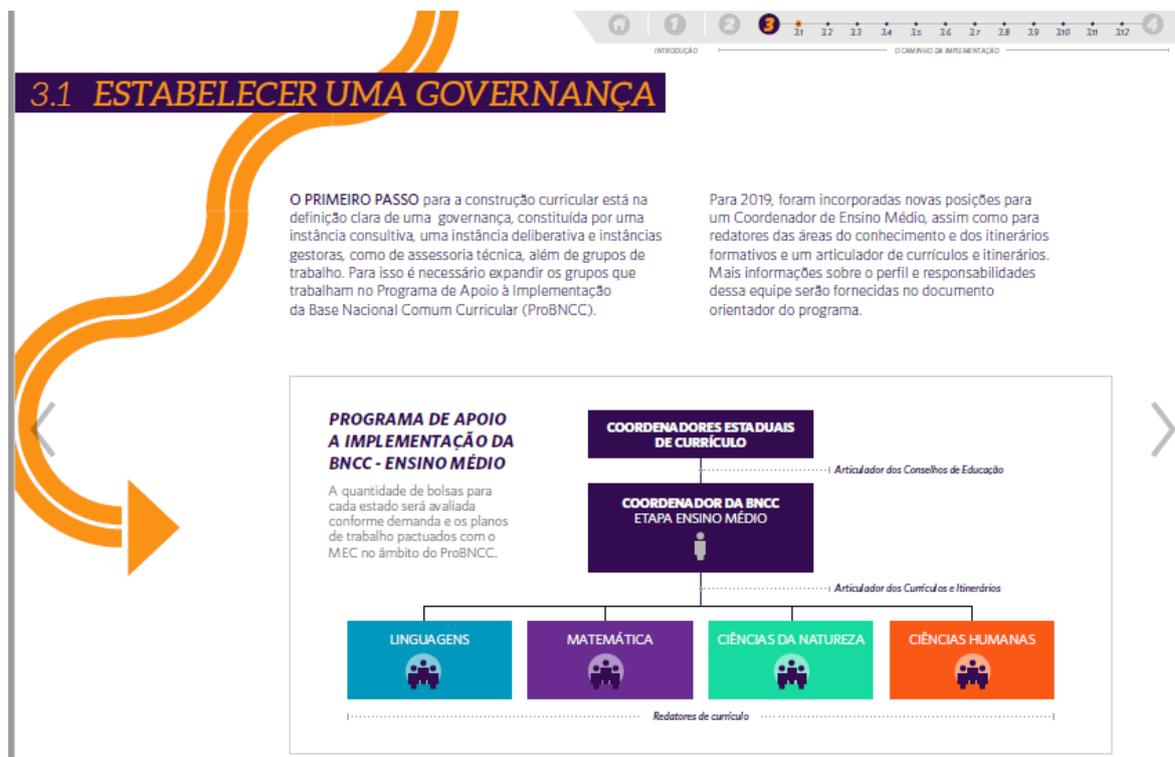
Nesse viés, Ferretti (2018, p. 39) salienta que “na sociedade capitalista, a relação antagonica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação”. Assim, é necessário discutir a respeito das políticas educacionais e compreender o papel do Estado sobre essas mudanças e como essas refletem nos textos que são divulgados amplamente à sociedade.

Como é perceptível, após as observações feitas até aqui e nas palavras de Ferretti (2018, p. 39) “[...] não há neutralidade na produção do conhecimento, dado que essa envolve o intercâmbio material dos homens e que a atividade da consciência se define a partir da motivação do sujeito em relação à presença histórica do objeto”.

Assim, há, muito presente, as vozes dos chefes de estado e das equipes dirigentes na produção desse guia de forma a trazer credibilidade e legitimidade à proposta da reforma. Essas

vozes buscam reiterar a relevância da reforma, trazendo como justificativa o baixo desenvolvimento social, econômico e intelectual ao longo dos anos. Vale ressaltar, ainda, que, conforme a figura 6, haverá uma subdivisão de coordenadores para supervisionar a implementação desse novo currículo.

Figura 6: Estabelecimento de uma governança



Fonte: MEC. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em 16 nov. 2019

A partir da escolha da palavra “governança”, de acordo com Fairclough (2001, p. 248), há uma “democratização do discurso” como uma comodificação, ou seja, há sujeitos que podem (e serão) contrários às mudanças propostas, pelos motivos já expostos, e que há uma preocupação em que essa implementação seja aceita, tenha adesão e, de fato, aconteça. Com isso, vemos uma postura, mais uma vez, impositiva, burocrática, imóvel, indissociável e, de certa forma, cômoda ao grupo hegemônico dominante, de diversas maneiras, com essa reforma.

Por fim, é interessante pensar que, mesmo a partir do que está posto e guiado por meio dos passos a serem, obrigatoriamente, percorridos, não devemos considerar que os problemas de uma má qualidade na educação, principalmente no EM, seja de formação humana via escola, pois corroboro com Ferretti (2018) ao pensar que, geralmente, quem impõe não apresenta soluções para os outros problemas que emergem. Segundo o autor, “a educação apresenta

limites, especialmente considerado o papel que muitas vezes desempenha de mera reprodução social” (FERRETTI, 2018, p. 39).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas percepções puderam ser observadas a partir da breve discussão feita neste trabalho. Há imbricado no discurso do guia, aspectos ideológicos e hegemônicos que se refletem através de modos semióticos diversos.

Há muitos anos, entraves sociais e políticos vêm ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, pois, segundo o que se diz, a qualidade da educação caiu e pouco se tem feito. Mas, de certo modo, não se analisa (ou há uma maquiagem) nas principais necessidades para que a educação chegue a um nível etéreo, ou seja, com as condições básicas de formar cidadãos de bem, com pensamentos críticos sobre o mundo que o cerca.

Deposita-se tanto em uma elaboração de uma base que minimize as distâncias do que se aprende por todo o país (ou, até mesmo, em outros países) e, ainda, crê-se tanto em uma forma do EM com o intuito de propiciar uma formação para vida, pessoal e profissional. Entretanto, questões tão relevantes não são trazidas para problematização ou reflexão.

Segundo Ferretti (2018, p. 39), “é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como ‘forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada’”, pois essas são moldadas e pensadas a partir das necessidades sociais e não de interesses políticos.

Assim, por meio de uma análise do discurso textualmente orientada e dos recursos semióticos utilizados para a construção desse guia, foi possível perceber que, ao utilizar certa tipografia, na perspectiva do descritor avaliativo (GUALBERTO; PIMENTA, 2019), há uma predominância da autoridade, da dominação.

Quanto à construção do texto, é perceptível a imposição, a obrigatoriedade de fazer acontecer, sem levar em consideração as condições das escolas vinculadas ao Estado, por exemplo, que, muitas, não possuem, sequer, estrutura adequada para atender às necessidades educacionais. Não é, primeiramente, modificando uma estrutura curricular que a educação elevará de nível.

Nesse viés, e mais uma vez, coaduno com as ideias de Ferretti (2018), ao trazer que os projetos e o modelo proposto por não considerar as práticas sociais envolvidas no processo que, dentro delas, está a do professor, único responsável por essa má qualidade do ensino no país.

Nesse sentido, para Ferretti (2018), há três aspectos negativos em se pensar a implementação da reforma do EM, sendo a terceira a mais preocupante e que trago, ao final do artigo, como uma provocação: “diz respeito ao objetivo visado por tal forma de **arranjo curricular**, qual seja, o desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC, mais do que o estabelecimento de relações dialéticas entre conteúdos disciplinares tendo em vista a compreensão de fenômenos naturais e sociais” (FERRETTI, 2018, p. 39).

Por fim, ao longo desse período em que acontece a reforma do EM, é necessário, constantemente, analisar, refletir e discutir se a proposta implementada busca auxiliar na construção de currículos que visam a formação técnica voltada às necessidades do mercado de trabalho ou, de fato, traz conteúdos e que trazem os estudantes para uma reflexão multicultural e crítica da sociedade, formando cidadãos mais conscientes sobre o seu papel e das suas escolhas perante o mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

BRENT, G. R. Análise Crítica do Discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. de. *Incursoes Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2019.

FREITAS, H. C. *Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em corpus sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade - 2017*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Ensino-de-LP-e-BNCC_Geraldi.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. A Multimodal Analysis of Aesthetics in Brazilian School Textbooks. In: TØNNESSEN, E. S.; FORSGREN, F. (Ed.). *Multimodality and Aesthetics*. Londres: Routledge, 2019.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A8KNM8/1/c_1_gualberto_tese_capa_dura.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; McIntosh; STREVENSON, P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans, 1964.

HALLIDAY, M. A. K. *Estrutura e função da linguagem*. Tradução de Jesus Antônio Durigan. In: LYONS, J. (org.). *Novos horizontes em Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edgard Arnold, 1978a.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4th edition. London and New York, Routledge, 2004.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, [s.l.], v. 1, n. 3, p.343-368, out. 2002.

MACHIN, David. *Introduction to multimodal analysis*. London: Bloomsbury, 2007.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. de. *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORMUNDO, J. da S. *A reconfiguração da linguagem na globalização: investigação da linguagem on-line*. 2007. 272f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3311>. Acesso em: 05 dez. 2021.

van LEEUWEN, T. *The language of colour*. Londres: Routledge, 2011.

SOBRE O AUTOR

Henrique Campos Freitas é Doutorando em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Minas Gerais - PosLin/UFMG), mestre em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia - PPGEL/UFU), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER), especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) (FAVENI), licenciado em Letras-Português e Inglês (Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM) e técnico em Secretariado (SENAC/MG).

E-mail: henrique.freitas@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0308-2895>

Recebido em 06 de dezembro de 2021.

Aprovado em 21 de agosto de 2021.

Publicado em 05 de setembro de 2022.