

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**FLÁVIA MOTTA DE PAULA GALVÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO,  
LEI 13.415/2017, EM DIFERENTES GÊNEROS DO DISCURSO**

**UBERLÂNDIA/MG**  
**2019**

**FLÁVIA MOTTA DE PAULA GALVÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO,  
LEI 13.415/2017, EM DIFERENTES GÊNEROS DO DISCURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso.

Orientadora: Professora Doutora Maria Aparecida Resende Ottoni.

**UBERLÂNDIA/MG  
2019**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G182  
2019

Galvão, Flávia Motta de Paula, 1988-  
As representações discursivas da Reforma do Ensino  
Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso  
[recurso eletrônico] / Flávia Motta de Paula Galvão. - 2019.

Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.  
2019.2131](http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2131)

Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Resende Ottoni, Maria Aparecida, 1966-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**FLÁVIA MOTTA DE PAULA GALVÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO,  
LEI 13.415/2017, EM DIFERENTES GÊNEROS DO DISCURSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Cristina Vieira – UNB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Vieira Silva – FACED/UFU

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme – ILEEL/UFU

---

Prof. Dr. Ariel Novodvorski – ILEEL/UFU

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) - ILEEL/UFU

**UBERLÂNDIA/MG**

*Dedico este trabalho:*

*ao meu marido e amigo, Marco Ariel Galvão, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem você, Marco, nenhuma conquista valeria a pena.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeira e dignamente, ao Deus criador de todas as coisas. Ao Ser que me possibilita experimentar a cada dia o sabor da vida, ao alguém que sopra em minhas narinas o fôlego para viver e que me dá forças para continuar minha trajetória nesta vida.

Agradeço também ao meu marido, Marco Ariel Galvão, pois, sem você, a longa jornada não seria possível. Foram anos de abdicção, paciência, amor, carinho, cumplicidade, respeito e companheirismo. Hoje, no fim deste caminho, agradeço-lhe cada momento e saiba que esta tese também é sua.

Estendo minha gratidão aos meus pais, Ilka e Francisco, que me geraram e contribuíram para que eu me constituísse quem sou hoje. Sou grata pelos momentos de cuidado, de conselhos e de proteção. Suas vidas são exemplos a serem seguidos: vidas de dedicação, de abdicção, de temor e de amor.

Agradeço à minha irmã e ao meu cunhado, Fernanda Motta e Glariston Resende, pessoas que amo muito, o incentivo a lutar pelos meus sonhos e a oportunidade de eu poder demonstrar o meu amor a eles por minhas atitudes, nem sempre por palavras. Também agradeço muito aos meus sobrinhos, João Henrique e Helena; vocês tornaram a minha vida mais doce e mostraram-me que vale a pena viver cada minuto. Todos vocês são e sempre serão especiais na minha vida, pessoas que ocupam grande parte do meu coração.

Agradeço, também, aos meus amigos, cujos momentos de alegria e de aprendizado se estendem de segundos a anos inesquecíveis. Saibam que me sinto privilegiada de ter amigos para compartilhar os momentos da minha vida, nem sempre de alegrias, mas que se tornaram inesquecíveis pela companhia de pessoas tão especiais como vocês. Prefiro não citar nomes, pois, por um lapso de esquecimento momentâneo, posso esquecer algum nome e, assim, entristecê-los. Sou muito grata e feliz pela oportunidade de ter amigos e pessoas tão especiais no meu caminho, que me dão fôlego e força para dar mais uma braçada nesta maratona que é a vida. Saibam que vocês são especiais para mim, mesmo que, devido às nossas muitas atividades e caminhos diferentes a serem seguidos, não estejamos sempre juntos. Vocês são e serão sempre importantes para mim.

Agradeço, ainda, aos meus professores, cujo empenho em ensinar contribuiu para minha formação acadêmica e pessoal. A esses profissionais cuja profissão é desvalorizada, mas que persistem na arte de ensinar por acreditarem que é possível mudar o mundo em que vivemos. Em particular, agradeço às professoras Maria de Fátima Guilherme e Maria Cecília

de Lima por terem me ajudado de maneira tão profícua e carinhosa tanto na qualificação do projeto quanto na qualificação da tese.

Em especial agradeço à professora Maria Aparecida Resende Ottoni, cuja sabedoria, inteligência e tranquilidade me inspiram a prosseguir nessa jornada. Durante este processo de escrita da minha tese, seus conselhos e sua visão ecoaram a todo o momento. Agradeço também, pois no momento mais difícil, em que pensei estar sozinha e em abandonar tudo, a senhora estava lá! Sempre disposta a ouvir-me, a abraçar-me e a acolher-me. Hoje, se esta tese existe é porque a senhora esteve ao meu lado o tempo todo. Muito obrigada por ser esse ser humano incrível em suas múltiplas facetas!

Gostaria de expressar minha gratidão, também, aos membros do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente à Maria Virgínia Dias, pelo apoio recebido nas atividades que realizei durante todo o processo de pesquisa desta tese.

E, claro, agradeço, também, a você, querido leitor desta tese, por dispor de tempo para lê-la. Espero que minha experiência possa contribuir para sua formação de alguma forma.

## RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa que visou à investigação das representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415/2017, construídas em três gêneros diferentes: propagandas governamentais, reportagens *on-line* e comentários virtuais. As suas bases teóricas são: a Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003, 2006, 2009), os estudos sobre globalização, linguagem e novas tecnologias (FAIRCLOUGH, 2006; GIDDENS, 2003; CASTELLS, 2000; RECUERO, 2009; POSTER, 2000) e as pesquisas sobre a história da educação e mudanças curriculares (CAMPELLO, 2009; CUNHA, 1973; DOMINGUES, 2000; KUENZER, 1994, 1997, 2000; SAVIANI, 1987, 2007). Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) e a Análise de Discurso Crítica. O *corpus* da pesquisa é constituído por: a) três propagandas governamentais, veiculadas entre 2016 e 2017, anos da aprovação da Medida Provisória nº 076 e da Lei nº 13.415, respectivamente; b) três reportagens *on-line*, de três *sites* diferentes - Globo.com (G1), Nova Escola e UOL - todas veiculadas no dia 16 de fevereiro de 2017, dia da cerimônia de sancionamento da lei; c) 21 comentários virtuais disponíveis nos mesmos *sites* das reportagens. Para as análises de dados, foram utilizadas categorias da Análise de Discurso Crítica, a saber: o vocabulário, a intertextualidade, a interdiscursividade, a avaliação e a modalidade. As análises empreendidas demonstram que os discursos mais recorrentes nas propagandas governamentais e nas reportagens *on-line* convergem para uma representação discursiva favorável à Reforma, o que contribui para uma avaliação da Reforma como uma medida necessária. Além disso, nesses dois gêneros, a intertextualidade ocorre, majoritariamente, marcada pela voz do Governo Federal, principalmente por meio dos dizeres de Michel Temer e do ex-ministro da educação, Mendonça Filho. Em contrapartida, a maioria dos comentários virtuais constrói uma representação discursiva contrária à Reforma do Ensino Médio. Esses discursos questionam, principalmente, o processo pouco democrático de aprovação da lei e a sua legitimidade, como também o “novo” currículo. Desse modo, o capítulo analítico da tese possibilita reflexões acerca das representações discursivas em torno da Reforma, mostrando que há discursos que são favoráveis às alterações do currículo e outros que negam a validade e a necessidade dessas mudanças. Nesse sentido, percebemos que certas representações linguístico-discursivas colaboram para a manutenção de relações assimétricas de poder, uma vez que o discurso governamental é preponderante aos demais, além de demonstrar que as ações e decisões do governo não dependem necessariamente da vontade do povo, as quais são legitimadas, muitas vezes, pela mídia em diferentes veículos de comunicação.

**Palavras-chaves:** Discurso; Reforma do Ensino Médio; Representações Discursivas; Análise de Discurso Crítica.



## ABSTRACT

This thesis is the result of a research that aimed at investigating the discursive representations of the “Reforma do Ensino Médio” (Brazilian High School Reform), “Lei” (Law) n. 13.415/2017, constructed in three different genres: governmental advertisements, online reports, and virtual comments. Our theoretical basis are: Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003, 2006, 2009), the studies on globalization, languages and technologies (FAIRCLOUGH, 2006; GIDDENS, 2003; CASTELLS, 2000; RECUERO, 2009; POSTER, 2000) and researches about the history of education and curricular changes (CAMPELLO, 2009; CUNHA, 1973; DOMINGUES, 2000; KUENZER, 1994, 1997, 2000; SAVIANI, 1987, 2007). As methodology, we adopted the qualitative research (BAUER; GASKELL, 2002) and the Critical Discourse Analysis. The *corpus* is constituted by: a) three governmental advertisements, broadcasted between 2016 and 2017, approval years of both the “Medida Provisória” (Provisional Measure) n. 076 and the Law n. 13.415; b) three online reports, from three different websites – Globo.com (G1), Nova Escola, and UOL – all broadcasted on February 16<sup>th</sup>, 2017, day when the law was sanctioned; c) 21 virtual comments available at the same websites as the reports. For the data analysis, we used categories from the Critical Discourse Analysis, namely: vocabulary, intertextuality, interdiscursivity, evaluation and modality. The analysis demonstrated that the most recurrent discourses in the governmental advertisements and in the online reports converge to a discursive representation favorable to the Reform, which contributes to an evaluation of the Reform as a necessary measure. Besides, in these two genres, the intertextuality occurs, majorly, marked by the Federal Government voice, mainly by the sayings of Michel Temer and former minister of education, Mendonça Filho. On the other hand, most of the virtual comments construct a discursive representation contrary to the “Reforma do Ensino Médio”. These discourses question, mainly, the undemocratic process of the approval of the Law and its legitimacy, as well as the “new” curriculum. Thus, the analytical chapter of this thesis enables reflections about the discursive representations of the Reform, showing that there are discourses favorable to the changes in the curriculum and others that denies the validity and necessity of these changes. In this sense, we notice that certain linguistic-discursive representations collaborate to the maintenance of asymmetrical relations of power, once the governmental discourse is prevailing to the others, beside demonstrating that the actions and decisions by the government do not depend necessarily on the people’s will, which are legitimated, many times, by the media in different means of communication.

**Keywords:** Discourse; High School Reform; Discursive Representations; Critical Discourse Analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso .....	24
Figura 2 - Relação dialética entre os significados do discurso .....	32
Figura 3 - O discurso em relação às tecnologias da informação .....	36
Figura 4 - Aspectos propostos por Fairclough (2003) para a análise do significado acional...37	
Figura 5 - Enquadramentos da propaganda “Quem conhece aprova!” .....	118
Figura 6 - Recorte 01 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!” .....	121
Figura 7 - Recorte 02 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!” .....	126
Figura 8 - Recorte 03 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!” .....	128
Figura 9 - Gastos com a educação em diferentes países.....	130
Figura 10 - Recorte 04 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!” .....	132
Figura 11 - “Novo Ensino Médio 01” .....	136
Figura 12 - “Novo Ensino Médio 02” .....	138
Figura 13 - Recorte 1 de quadros da propaganda “Novo Ensino Médio 01” .....	143
Figura 14 - Recorte 2 de quadros da propaganda “Novo Ensino Médio 02” .....	143
Figura 15 - Imagem de Temer na reportagem da Nova Escola.....	164
Quadro 1 - Modalidades associadas à troca de conhecimento e à troca de atividade .....	46
Quadro 2 - Níveis de comprometimento .....	47
Quadro 3 - A construção da pesquisa em consonância com o arcabouço para o desenvolvimento de estudos em ADC, de Chouliaraki e Fairclough (1999) .....	105
Quadro 4 - Transcrição da propaganda “Quem conhece, aprova!” .....	119
Quadro 5 - Transcrição da propaganda Novo Ensino Médio 01 .....	137
Quadro 6 - Transcrição da propaganda Novo Ensino Médio 02 .....	139
Quadro 7 - Reprodução do texto da reportagem do G1 .....	155
Quadro 8 - Reprodução do texto da reportagem da Nova Escola.....	163
Quadro 9 - Reprodução do texto da reportagem da UOL.....	170
Quadro 10 - Reprodução dos comentários do G1.....	183
Quadro 11 - Reprodução do comentário da Nova Escola .....	184
Quadro 12 - Reprodução dos comentários da UOL .....	184

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA ABORDAGEM TRANSDICCIPLINAR.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>As origens da ADC .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>A ADC faircloughiana: concepções e reflexões.....</b>	<b>22</b>
2.2.1	O discurso nas práticas sociais .....	30
2.2.1.1	Significado Acional .....	33
2.2.1.2	Significado Representacional .....	40
2.2.1.3	Significado identificacional.....	43
<b>3</b>	<b>MÍDIA E LINGUAGEM EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>Globalização e meios de comunicação .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>Globalização e Linguagem: perspectivas da análise discursiva crítica .....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM CICLO EDUCACIONAL CONTROVERSO.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>A formação e a consolidação do Ensino Médio: dos jesuítas à lei 13.415/2017...65</b>	<b>65</b>
<b>4.2</b>	<b>Reforma do Ensino Médio de 2017: aspectos conjunturais.....</b>	<b>80</b>
4.2.1	Medida Provisória nº 746/2016 .....	87
4.2.2	Lei nº 13.415/2017 .....	93
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA: TRAJETÓRIA E CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>103</b>
<b>5.1</b>	<b>Pressupostos metodológicos .....</b>	<b>103</b>
<b>5.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>108</b>
<b>6</b>	<b>A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PROPAGANDAS, REPORTAGENS E COMENTÁRIOS VIRTUAIS...112</b>	<b>112</b>
<b>6.1</b>	<b>A representação discursiva da Reforma nas propagandas.....</b>	<b>112</b>
6.1.1	Propagandas governamentais .....	113
6.1.2	“Quem conhece, aprova!”.....	118
6.1.3	“Novo Ensino Médio 01 e 02” .....	136
6.1.4	Breves considerações sobre as análises das propagandas .....	149
<b>6.2</b>	<b>A representação discursiva da Reforma nas reportagens <i>on-line</i>.....</b>	<b>151</b>
6.2.1	As reportagens on-line.....	152
6.2.2	Reportagem 1: Globo.com – G1.....	155

6.2.3	Reportagem 2: Nova Escola .....	163
6.2.4	Reportagem 3: UOL .....	170
6.2.5	Breves considerações sobre as reportagens <i>on-line</i> .....	1498
<b>6.3</b>	<b>A representação discursiva da Reforma nos comentários virtuais.....</b>	<b>180</b>
6.3.1	Comentários virtuais.....	180
6.3.2	Os comentários do G1, da Nova Escola e da UOL .....	183
6.3.3	Breves considerações sobre as análises dos comentários virtuais.....	195
<b>6.4</b>	<b>Considerações sobre a Reforma nos três gêneros analisados.....</b>	<b>196</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar. (GONÇALVES, 2005, p.13).

Os primeiros passos que originaram este trabalho surgiram das experiências como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, especificamente, da docência no ensino médio regular, desde o ano de 2010, e do retorno ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica (ADC) e Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenado pelas professoras Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e Dra. Maria Cecília de Lima.

Ao retomarmos as leituras no grupo de pesquisa e observar o diálogo entre a ADC e outras teorias e, também, a proposta de se partir de um problema social, pensamos em uma problemática que merecesse nossa atenção. A partir disso, elegemos como temática a Reforma do Ensino Médio no Brasil, lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017, pelo ex-presidente da república Michel Temer.

A Reforma do Ensino Médio é uma política pública, que compreendemos “como política estatal de regulação e intervenção social” (SILVA, 2001, p. 37). Trata-se de uma medida tomada pelo Estado, a qual se revela como a materialização de uma relação de forças entre classes ou frações de classes (POULANTZAS, 2000). Conforme o autor,

o aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Assim, nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas. O Estado não é uma simples relação, mas a condensação material de uma relação de forças: ele possui uma ossatura específica que implica igualmente, para alguns de seus aparelhos, a exclusão da presença física e direta das massas populares em seu seio (POULANTZAS, 2000, p. 154).

De acordo com o autor, o Estado tem papel significativo nas relações de produção e na (re)produção das classes sociais, uma vez que seu domínio não se restringe à repressão, à força ou à violência. O Estado lança “mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público” (POULANTZAS, 2000, p. 27).

Dessa maneira, ao iniciarmos o texto com a epígrafe de Gonçalves (2005), acreditamos, assim como ela e como Poulantzas (2000), que a educação está inserida em um

amplo contexto e que a política, enquanto administração pública, interfere diretamente nos rumos das políticas educacionais. Dessa forma, os interesses políticos e econômicos relacionam-se diretamente às mudanças praticadas na educação. Conforme Vieira e Farias (2007),

(...) percebemos que o pano de fundo mais propício para contextualizar a organização escolar vigente em cada momento parecia residir nos fatos políticos. Isto porque se nem sempre é explícita a relação entre as mudanças políticas e as mudanças educacionais, as primeiras parecem exercer forte influência sobre as segundas. O exemplo das constituições brasileiras, neste caso, é oportuno. Em geral, a cada carta correspondeu a busca de um novo pacto, que veio a expressar-se em alguma lei de educação (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 19).

Toschi corrobora ao discurso de Vieira e Farias (2007) ao afirmar que

a escola, com sua complexa dinâmica, altera as políticas educacionais, fazendo com que, ao chegarem às salas de aula elas tenham outra configuração. É na escola que se reconstruem e se articulam elementos macro das políticas de governo e de Estado e onde as relações na dimensão micro ocorrem (TOSCHI, 2016, p.192).

Assim, a política, em seu amplo sentido, conforme apontado pelos autores nas citações, é fator determinante nas mudanças curriculares educacionais em nosso país. Isso é facilmente percebido ao fazermos um retrospecto da história da educação em nosso país, como pode ser acompanhado na seção 4.1 deste trabalho.

Dessa forma, a nossa escolha pela temática da Reforma do Ensino Médio ocorreu com o intuito de compreendermos como as novas diretrizes para esse ciclo escolar foram propostas e para problematizarmos os possíveis efeitos dessa política pública para o ensino, porque acreditamos que qualquer mudança no âmbito educacional traz impactos diretos às escolas, aos alunos, aos professores e aos cursos de ensino superior, principalmente os que abarcam as licenciaturas. Afirmamos isso, pois, há previsão na lei nº 13.415 de que apenas as disciplinas de língua portuguesa, inglês e matemática são obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. As demais disciplinas podem ser abordadas como “práticas educativas”, o que as agrega em áreas do conhecimento, e não serão, necessariamente, exigidas nos três anos, assim, disciplinas como filosofia e sociologia, por exemplo, podem ter a carga horária reduzida e os conteúdos reavaliados, logo, os cursos de ensino superior deverão adequar-se a essa realidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, propomo-nos a uma discussão da conjuntura da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementa e regulamenta a Reforma. Além

disso, propomos a investigação e a análise **a)** de propagandas governamentais<sup>1</sup> veiculadas em redes de televisão aberta<sup>2</sup>; **b)** de reportagens da mídia brasileira, especialmente reportagens *on-line* dos *sites* G1, UOL e Nova Escola; e **c)** de comentários virtuais disponíveis nos sítios eletrônicos das reportagens analisadas. Todas essas análises têm como objetivo investigar como a Reforma é representada discursivamente em três diferentes gêneros do discurso. Posteriormente, será feito o cruzamento dos dados obtidos, com o intuito de fazer uma análise comparativa e uma problematização dos resultados.

Em um levantamento bibliográfico, pudemos observar que mudanças curriculares na educação básica e no ensino superior foram e são objeto de estudo de muitos pesquisadores de diversas áreas e têm sido abordadas sob diferentes perspectivas. Esses estudos estão presentes, majoritariamente, na área de Educação, envolvendo, principalmente, a linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação. São trabalhos com enfoque na história da educação, nas transformações curriculares e na implementação de políticas públicas nos diferentes seguimentos do ensino (CAMPELLO, 2009; CUNHA, 1973; DOMINGUES, 2000; KUENZER, 1994, 1997, 2000; SAVIANI, 1987, 2007; entre outros). Além desses, há trabalhos embrionários que fazem uma análise da lei nº 13.415 de maneira mais ampla, articulando-a ao contexto político-social brasileiro, dentre esses “Vozes dissonantes na reforma do ensino médio”, do professor Carlos Artexes Simões, divulgado na página da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2016, e “E a Reforma do Ensino Médio? – Análise crítica da Medida Provisória nº 746 de 22/09/2016”, uma discussão do professor Murilo Silva Camargo, disponível na página do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Filosofia da UnB, também em 2016. Esses dois trabalhos não se configuram como artigo, dissertação ou tese, mas trazem apontamentos importantes para a discussão da temática e apresentam-se como discursos contra-hegemônicos, os quais visam mostrar os impactos da Reforma da educação.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os termos propagandas governamentais e propagandas institucionais são tomados numa relação sinônima, bem como os termos discurso governamental, discurso institucional e discurso oficial.

<sup>2</sup> Uma rede de televisão é “um conjunto de estações geradoras e respectivos sistemas de retransmissão de televisão com abrangência nacional e que veiculam uma mesma programação básica”, segundo o decreto de número 5.371, da presidência da república. O decreto ainda prevê, no artigo 1º, que “o Serviço de Retransmissão de Televisão (RTV) é aquele que se destina a retransmitir, de forma simultânea ou não simultânea, os sinais de estação geradora de televisão para a recepção livre e gratuita pelo público em geral”. Dessa forma, no Brasil, os principais canais abertos e gratuitos, os quais não exigem assinatura, são: Globo, SBT, Record e Band. Esses canais são os principais, tanto em abrangência quanto em audiência, devido à possibilidade de retransmissão, que ocorre em virtude das afiliadas presentes em diferentes estados da Federação, e à diversidade na programação. É válido ressaltar que há outros canais abertos, como TV Senado, TV Câmara, Rede Vida, Gazeta, TV Cultura, Rede TV, no entanto, o sinal de televisão não é abrangente e a audiência é baixa.

Ademais, com nossas investigações, pudemos verificar também que as mudanças e reformas têm sido o foco principal da maioria das pesquisas e que, ainda não há, em nível de mestrado e doutorado, trabalhos com base na Análise de Discurso Crítica (ADC), cujo enfoque seja o estudo da atual Reforma do Ensino Médio, concretizada por meio da lei nº 13.415/2017 e de sua representação discursiva em diferentes gêneros do discurso.

Portanto, a proposição deste trabalho justifica-se por vários motivos, dentre eles a necessidade e a relevância de se analisar uma mudança, de âmbito nacional, no currículo do Ensino Médio e quais as implicações para a educação, uma vez que há uma lacuna no que diz respeito a pesquisas com esse enfoque, pois a temática é recente.

Além disso, uma discussão da conjuntura brasileira e de documentos oficiais faz-se necessária, uma vez que são eles que norteiam, regulamentam e implementam a Reforma. Por sua vez, a análise de propagandas governamentais também é importante para que possamos compreender como o Governo Federal constrói a representação discursiva da Reforma, de modo a conseguir a adesão do público, e pela necessidade de se compreender quais discursos são articulados nessas propagandas, uma vez que há posicionamentos políticos-ideológicos em “jogo”.

Ademais, consideramos, como Fairclough (2003), que os textos têm efeitos causais e sociais e que a representação de mundo construída na mídia pode influenciar na constituição da representação de mundo de seus leitores. Assim, é importante e necessário que se investigue como a mídia representa discursivamente a Reforma do Ensino Médio e como tal temática é representada por seus múltiplos leitores, já que a mídia, principalmente a *on-line*, consegue atingir pessoas com formações, classes sociais, experiências de vida, posicionamentos políticos-ideológicos muito distintos, o que torna esses leitores/internautas um grupo heterogêneo e, por sua vez, as representações e avaliações em torno da Reforma podem ser as mais diversas.

Dessa maneira, para a análise das reportagens, escolhemos três *sites* diferentes: Globo.com (G1), UOL e Nova Escola. Nossa escolha deve-se, primeiramente, ao fato de que todos são acessíveis via internet, de maneira gratuita, sem necessidade de assinatura. Além disso, levamos em consideração uma mudança na maioria das sociedades atuais no que tange à leitura de notícias, reportagens, textos de opinião, editoriais e demais gêneros. Em tempos atrás, o acesso ao noticiário ocorria, majoritariamente, por meio dos jornais e revistas impressos e por meio dos telejornais, principalmente da televisão aberta. No entanto, com a popularização da internet e com a presença maciça das redes sociais, a maioria das pessoas



acessa virtualmente<sup>3</sup> as informações, dessa forma, a escolha dos *sites* também se dá por essa nova característica da sociedade. Outro fator é que, de acordo com a última pesquisa realizada pela Amazon<sup>4</sup>, que analisou os *sites* mais acessados no mundo e no Brasil, os *sites* G1 e UOL estão entre os seis *sites* mais acessados em nosso país; estão atrás apenas do Google.br, Youtube.com, Google.com, Facebook.com. O G1 aparece em 5º lugar e a UOL em 6º lugar. Ademais, ao serem digitadas as palavras de busca - Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio - no Google, além dos *sites* do Governo Federal, os *sites* G1, UOL e Nova Escola são os primeiros a aparecerem, o que demonstra que um maior número de pessoas já pesquisou sobre a temática nesses *sites*. Além dos critérios já apresentados, o *site* da Nova Escola, dentre os já selecionados, também é escolhido por ser um sítio eletrônico específico, voltado para professores da educação básica, com um enfoque didático-pedagógico, que pode trazer uma visão diferente dos outros dois *sites*, os quais não têm essas especificidades.

Outrossim, a análise dos comentários virtuais, localizados abaixo das reportagens analisadas dos *sites* descritos acima, também possibilita compreender como algumas pessoas, internautas, representam discursivamente a Reforma e identificar quais discursos são articulados a esses comentários virtuais e quais relações estabelecem entre si.

Portanto, as nossas inquietações e a reflexão sobre a necessidade de se tentar preencher a lacuna concernente à abordagem discursiva da Reforma do Ensino Médio foram traduzidas na seguinte questão de pesquisa: Como a Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415/2017, é representada discursivamente em propagandas governamentais, em reportagens *on-line* dos *sites* G1, UOL e Nova Escola, e em comentários virtuais?

A essa questão, correspondem os objetivos desta investigação. O objetivo geral é: discutir, analisar e problematizar as representações discursivas da Reforma do Ensino Médio em propagandas governamentais, em reportagens *on-line* e em comentários virtuais. Os objetivos específicos são: i) investigar quais vozes e textos são articulados nas propagandas governamentais e nas reportagens *on-line* e como são articulados; ii) identificar quais discursos são articulados nas propagandas, nas reportagens e nos comentários virtuais e quais relações estabelecem entre si; iii) analisar como a Reforma é avaliada por diferentes atores sociais em diferentes gêneros e como esses atores comprometem-se com seus dizeres.

---

<sup>3</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em 2014, 36,8 milhões de casas tinham acesso à internet, o que representa 54,9% do total. Por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2015, o IBGE indicou que a quantidade de internautas chegou a 54,4% das pessoas com mais de 10 anos em 2014. São 95,4 milhões de brasileiros com acesso à internet. O maior índice de uso da internet foi encontrado entre as casas com renda per capita de mais de cinco salários mínimos: 88,9% eram conectadas.

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/os-50-sites-mais-acessados-do-brasil-e-do-mundo>. Acesso em 21 out 2017.

Para atender a esses objetivos e responder a essa questão de pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002) e nos baseamos em pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003, 2006, 2009), em estudos sobre globalização, linguagem e novas tecnologias (FAIRCLOUGH, 2006; GIDDENS, 2003; CASTELLS, 2000; RECUERO, 2009; POSTER, 2000) e em pesquisas sobre a história da educação e mudanças curriculares (CAMPELLO, 2009; CUNHA, 1973; DOMINGUES, 2000; KUENZER, 1994, 1997, 2000, SAVIANI, 1987, 2007).

Portanto, para apresentação de nosso trabalho, organizamos esta tese em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. Tal organização é feita em consonância ao arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) para desenvolvimento de pesquisas em ADC. Nesse sentido, partimos de um problema social que tem uma faceta discursiva, o que é apresentado nesta introdução e na seção 2, na qual também apresentamos o referencial teórico do trabalho, em que são abordados os aportes da Análise de Discurso Crítica.

A análise da conjuntura é exposta nas seções 3 e 4, em que apresentamos uma discussão sobre as novas tecnologias, globalização e linguagem com vistas a discutir as relações discursivas presentes nas propagandas governamentais, nas reportagens *on-line* e nos comentários virtuais a fim de compreender como são construídos os discursos em torno da Reforma e a implicação disso no mundo globalizado. Ademais, na seção 4, fazemos um breve histórico sobre a educação no Brasil, além de uma análise da conjuntura brasileira na implementação da Reforma, em que são abordados os documentos oficiais, a Medida Provisória nº 746/2016 e a lei nº 13.415/2017.

A seção 5 é destinada à apresentação da metodologia de coleta e análise de dados.

A análise da prática social da qual o discurso é um momento e a análise do discurso estão presentes na seção 6, na qual analisamos as propagandas, as reportagens e os comentários. Por fim, nas considerações finais, retomamos a trajetória percorrida na tese, destacamos os resultados obtidos, fazemos uma reflexão sobre as análises e sobre a pesquisa, apontando as contribuições deste trabalho, assim como apontamos as lacunas ainda a serem preenchidas com futuras investigações.

## 2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA ABORDAGEM TRANSDICIPLINAR

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, discorreremos sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1989, 2001a, 2003, 2006, 2009), abordando seu espaço nos estudos da linguagem e do discurso. Apresentamos a teoria da ADC e, mais especificamente, a proposta de Fairclough, para se analisar as relações dialéticas entre o discurso (linguagem verbal e não verbal) e os outros elementos das práticas sociais. Na sequência, apresentamos os três modos pelos quais o discurso figura nas práticas sociais: modos de agir, de representar e de ser - articulados aos três significados - o acional, o representacional e o identificacional.

Com esta seção, buscamos, portanto, situar teoricamente a pesquisa e discutir os mecanismos a serem utilizados para compreender como os discursos se articulam em propagandas governamentais, em reportagens *on-line* e em comentários virtuais na construção de representações acerca da Reforma do Ensino Médio.

### 2.1 As origens da ADC

A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem teórico-metodológica que se dedica ao estudo do discurso e que tem como principal característica a preocupação com as práticas da vida social e com o modo como o discurso figura nessas práticas sociais. Ela tem sua origem na Linguística Crítica (LC), em virtude disso, os dois campos teóricos, em alguns momentos, são empregados, equivocadamente, como sinônimos. Além disso, para alguns autores, a ADC é considerada uma continuação da Linguística Crítica (WODAK, 2001). No entanto, Magalhães (2005) diz que essas interpretações reduzem o papel da ADC nas teorizações sobre o discurso. De acordo com a autora,

considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos. A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea. A ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade e à identidade de gênero, à exclusão social (MAGALHÃES, 2005, p. 05).

Frente a essa possibilidade de confusão teórica, vimos a necessidade de fazer esta breve ressalva. Em meados dos anos de 1970, na Grã-Bretanha, um grupo de pesquisadores desenvolveu uma abordagem de estudo da linguagem conhecida como Linguística Crítica (LC). Fowler, Kress, Hodge, e Trew publicaram, em 1979, o livro *Language and Control* (Linguagem e Controle), o qual chamou a atenção de linguistas e pesquisadores da linguagem que se interessavam pela relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia. Esse campo teórico recebeu influências de trabalhos no âmbito da Teoria Social, relacionada aos membros da chamada Escola de Frankfurt, e de trabalhos dos filósofos Michel Foucault e Antonio Gramsci.

Magalhães (2004, p. 118), ao resgatar Fowler e Kress (1979, p. 185), aponta para a configuração de três pressupostos centrais na LC: i) “a linguagem tem funções específicas e as formas e os processos linguísticos expressam essas funções”; ii) “as seleções feitas pelos falantes no inventário total de formas e processos linguísticos são sistemáticas, seguindo determinados princípios”; e iii) “contrariamente à visão de arbitrariedade na relação entre forma e conteúdo, ‘a forma significa o conteúdo’”. Esses pressupostos orientaram a configuração de uma nova possibilidade de se estudar a linguagem em sociedade, assim, os linguistas críticos produziram uma ruptura e desdobramentos distintos foram desencadeados.

Rajagopalan afirma que a LC é herdeira de tendências na história da filosofia dos séculos passados. De acordo com o autor,

ela nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A linguística também o é. A linguística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem que, contudo, conforme a abordagem teórica que se adota, pode ser caracterizada como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica, etc. - em suma, como qualquer coisa, menos uma prática social (RAJAGOPALAN, 2007, p. 18).

Entretanto, a Linguística Crítica enfrentou algumas críticas e, por mais que tentasse realizar uma análise que levasse em conta o texto e a sociedade, não conseguiu atingir esse objetivo e, de acordo com Fairclough (2001a), a LC acabou enfatizando o texto como produto e esqueceu-se dos processos de produção e de interpretação de textos. Além disso, os efeitos do discurso nas estruturas sociais foram abrangidos de maneira unilateral, o que compromete a análise e, para ele, acaba desconsiderando a relação dialética entre sociedade e linguagem. A partir disso, a LC e a ADC não podem ser consideradas em uma relação sinonímica, já que

um dos pontos principais da ADC é, justamente, a relação dialógica entre linguagem e sociedade e, por isso, busca ir além dos estudos da Linguística Crítica.

Logo, percebemos que a ADC e a LC preocupam-se com as relações entre linguagem, poder e ideologia, porém a ADC conseguiu ampliar os estudos da LC em termos de teoria, de aplicação e de metodologia. Teoricamente, a ADC leva em consideração que os textos são moldados pelas estruturas sociais e, também, (re)produzem ou (trans)formam essas mesmas estruturas, numa relação dialógica. Exemplo disso é o texto da lei 13.415/2017, em que, em alguns artigos da Reforma, identificamos discursos que circulam na sociedade e são, de certo modo, contemplados pela lei. No artigo 4º da lei, tem-se que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Neste artigo, existe a prevalência da língua inglesa aos demais idiomas, o que pode ser explicado pelo viés de pesquisas na área de políticas linguísticas, em que a escolha do inglês está relacionada, muitas vezes, a um discurso hegemônico de uma língua global e majoritária nas relações econômicas mundiais.

Para Phillipson (1992) a dominação da língua inglesa no mundo pode ser entendida como “imperialismo linguístico”, denominado por ele como

uma definição operacional do imperialismo linguístico do inglês é que a dominância do inglês seja afirmada e mantida pelo estabelecimento e pela reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas. Aqui estrutural refere-se, amplamente, a propriedades materiais (por exemplo, instituições, alocações financeiras), e cultural, a propriedades imateriais ou ideológicas (por exemplo, atitudes, princípios pedagógicos) (PHILLIPSON, 1992, p. 47)<sup>5</sup>.

Desse modo, assim como Phillipson (1992), entendemos que há uma relação direta entre os aspectos materiais das práticas sociais e os aspectos simbólicos ou ideológicos, o que pode acirrar, manter ou transformar as desigualdades econômicas, políticas e sociais por meio de ideologias linguísticas.

Outro exemplo dessa relação está no artigo 6º, inciso I:

---

<sup>5</sup> Tradução de MAGALHÃES, Izabel. Ideologias linguísticas no estudo do discurso: educação inclusiva e questões contemporâneas. **Discurso & Sociedad**, vol. 13(1), 2019, p. 04-28.

6º: A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

Nesse caso, os discursos econômicos, financeiro e trabalhista perpassam a construção da lei da Reforma do Ensino Médio, ressaltando que a formação educacional tem uma associação direta com o mercado de trabalho. Logo, escolher a língua inglesa como obrigatória e mencionar a importância de “vivências práticas de trabalho”, no texto da lei, são amostras de como os discursos que circulam na sociedade podem moldar textos.

Desse modo, para a ADC, a relação dialética entre texto e sociedade é uma constante. No entanto, para a LC, somente os textos refletem as estruturas sociais. No que se refere à aplicação, a ADC mostrou a necessidade de incluir a análise do exercício de poder nas relações sociais nos estudos linguísticos. Fairclough (2001a, p. 92) afirma que é “importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção social do discurso”. Portanto, é importante que tenhamos cuidado ao abordar a ADC e a LC.

A expressão “Análise de Discurso Crítica” apareceu pela primeira vez em um artigo intitulado *Critical and descriptive goals in discourse analysis*, de Fairclough, no *Journal of Pragmatics* (1985), que desencadeou uma série de importantes debates no Centro de Linguagem na Vida Social, na Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha), sobre a linguagem como prática social nas transformações econômicas e culturais. Desde então, os estudos em ADC têm sido ampliados em várias localidades do mundo, inclusive no Brasil.

A professora Maria Izabel S. Magalhães é uma das autoras brasileiras que trouxe a ADC para o Brasil e possibilitou a expansão de vários estudos no país em torno desse campo teórico. Em 1986, Magalhães publicou um artigo na revista D.E.L.T.A., com o título “Por uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso”, a partir disso, várias pesquisas têm sido desenvolvidas, principalmente, na Universidade de Brasília, onde a professora Magalhães orienta trabalhos de mestrado e doutorado. Além dela, outros autores já se filiaram a essa abordagem e têm possibilitado muitas discussões e ampliação da teoria (MARTÍNEZ, 2012; OTTONI, 2007; RESENDE, 2005; RESENDE; RAMALHO, 2004, 2005; 2009; RAMALHO; RESENDE, 2011).

## 2.2 A ADC faircloughiana: concepções e reflexões

Desde o artigo de 1985, Fairclough tem escrito sobre a ADC e tem apresentado mudanças teóricas importantes para a compreensão dialógica da linguagem e da sociedade. Nosso objetivo, portanto, nesta seção, é apresentar o percurso teórico traçado por Fairclough.

Em 1989, Fairclough publicou seu primeiro livro intitulado *Language and Power*, importante obra para a consolidação de conceitos como discurso, gênero discursivo, texto, poder e ideologia, e para a constituição da Análise de Discurso Crítica. Nesta obra, o autor apresenta o lugar da linguagem na sociedade, destacando a relação entre ambas juntamente à noção de poder. Fairclough afirma, em seu livro, que ele tem duas propostas principais, sendo que a primeira é mais teórica e a segunda mais prática. De acordo com ele, o primeiro objetivo é “ajudar na compreensão da linguagem na produção, manutenção, e na mudança das relações sociais e de poder”. A segunda proposta é ajudar “a aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas por outras, porque a consciência é o primeiro passo para emancipação” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 01)<sup>6</sup>.

Partindo dessas duas premissas propostas por Fairclough, podemos fazer uma associação a nossa pesquisa, já que, por meio da análise dos discursos das propagandas governamentais, das reportagens e dos comentários virtuais, podemos auxiliar no desvelamento de “relações sociais e de poder” no que tange à Reforma. Além disso, com a divulgação de nossos resultados em universidades, eventos acadêmicos, minicursos, cursos de extensão, publicações, podemos contribuir para o despertar de uma consciência mais crítica e questionadora em relação às novas propostas para o Ensino Médio e, com isso, expor a universalização e a naturalização de interesses e de discursos particulares e a vinculação de textos particulares a ideologias específicas.

Retomando a obra de 1989, Fairclough ainda afirma que o poder não é apenas uma questão de linguagem, mas também está presente nas diferentes relações sociais e que a ideologia é o principal meio de fabricação de consentimento. Todos esses conceitos são apresentados pelo autor dentro da sociedade moderna. Para isso, ele busca suporte em autores como Bordieu, Foucault e Habermas.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa de: “I have written it for two main purposes. The first is more theoretical: to help correct a widespread underestimation of the significance of language in the production, maintenance, and change of social relations of power. The second is more practical: to help increase consciousness of how language contributes to the domination of some people by the others, because consciousness is the first step towards emancipation” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 01).

Outro ponto importante do livro é a questão do discurso, o qual é constituído por estruturas sociais, mas também as constitui. Além disso, Fairclough apresenta os três estágios pelos quais a ADC percorre: a descrição, a interpretação e a explanação. A primeira ocupa-se das “propriedades formais do texto”; a segunda, foca na relação entre “texto e interação, considerando o texto como o produto de um processo de produção e como recurso no processo de interpretação”; e, a terceira preocupa-se com a “relação entre interação e contexto social - com a determinação social dos processos de produção e interpretação, e seus efeitos sociais”<sup>7</sup> (FAIRCLOUGH, 1989, p. 26).

Assim, ao compreender a linguagem como discurso e como prática social, o analista compromete-se não apenas com a análise de textos, nem apenas com a análise processos de produção e interpretação, mas em analisar a relação entre textos, processos e suas condições sociais, tanto as condições imediatas do contexto situacional como as condições mais remotas das estruturas institucionais e sociais. A partir destas três dimensões do discurso, o autor distingue os três estágios de análise de discurso crítica: a descrição, a interpretação e a explanação. Essas dimensões são de extrema importância para o que o autor postulou e aprimorou na obra de 1992, *Discourse and social change* (traduzida em 2001a), em que é apresentado um arcabouço teórico-metodológico para investigações discursivas.

Esta obra, *Discurso e mudança social* (1992 [2001a]), apresenta a primeira versão do enquadre metodológico da Teoria Social do Discurso (TSD) – o modelo tridimensional. Nele, Fairclough (2001a) insere a sua Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), a partir da qual desenvolve um quadro teórico adequado ao uso na pesquisa científica social. Sua intenção foi reunir uma abordagem linguística do discurso e as visões do pensamento social e político relevantes para o seu estudo da mudança social. Ele operacionaliza na ADTO três dimensões na abordagem do discurso: análise dos textos, análise das práticas discursivas e análise das práticas sociais.

Na dimensão do *texto*, ocorre a análise dos elementos estruturais e das questões de significado, o que, de acordo com Fairclough (2001a, p. 102), é “uma distinção ilusória, porque ao analisar textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado”; a *prática discursiva* envolve “processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106-107); a *prática social* é a terceira dimensão

---

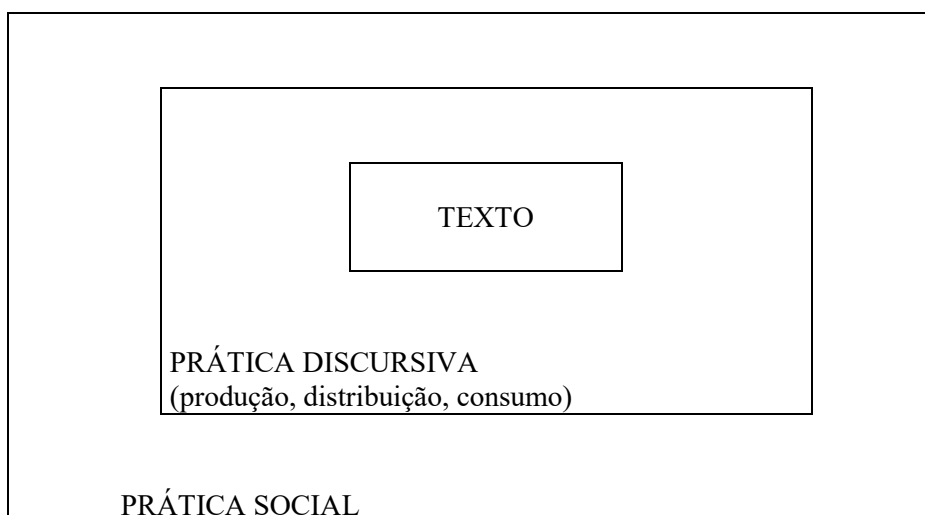
<sup>7</sup> Tradução nossa de: “Description is the stage which is concerned with formal properties of the text; Interpretation is concerned with the relationship between text and interaction; Explanation is concerned with the relationship between interaction and social text” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 26).



da teoria de Fairclough (2001a), na qual o autor discute “o conceito de discurso em relação à ideologia” e situa “o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 116).

Fairclough propõe esse quadro tridimensional para a análise do discurso, constituído das dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social, as quais estabelecem entre si uma relação dialética, em que “o propósito é mapear três formas separadas de análise em uma só: análise de textos (falados ou escritos), análise da prática discursiva e análise dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 135). Nesse modelo de 1992, o foco central era o discurso. Vejamos a figura 1, que sintetiza esse enquadre teórico-metodológico:

**Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso**



Fonte: Fairclough (2001a, p. 101).

Para a análise da dimensão textual, Fairclough (2001a, p. 103) propõe quatro itens: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O estudo do vocabulário, categoria importante em nossas análises, e da gramática ocupa-se das palavras individuais; a coesão refere-se às ligações entre as frases, por meio dos mecanismos de referência; e a estrutura textual trata da combinação dos elementos do texto. Tomada como elemento da prática social, a análise da dimensão textual implica em uma abordagem em que a análise não concentra no texto em si, mas no processo de interação entre os participantes.

De acordo com Fairclough (2001a), a análise do processo de significação do texto depende de três elementos: a produção, o texto em si e a recepção do texto. A produção coloca em foco o produtor, o autor, o falante, a escrita; a recepção coloca em foco o

intérprete, o leitor, o ouvinte. O significado do texto não depende apenas do que está explícito, mas também do que está implícito. Conforme Fairclough,

os textos apresentam resultados variáveis de natureza extradiscursiva, como também discursiva. Alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 108).

Na análise das práticas discursivas, são englobadas “as atividades de produção, distribuição e consumo do texto” (FAIRCHOUGH, 2001a, p. 106). O autor, ao longo do texto, explica como ocorrem essas atividades. Para ele,

a prática discursiva [...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Por exemplo, os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos: um artigo de jornal é produzido mediante rotinas complexas de natureza coletiva por um grupo cujos membros estão envolvidos variavelmente em seus diferentes estágios de produção – no acesso a fontes, tais como nas reportagens das agências de notícia, na transformação dessas fontes (frequentemente elas próprias já são textos) na primeira versão de uma reportagem, na decisão sobre o local do jornal em que entra a reportagem e na edição da reportagem. [...] Os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. Isso tem a ver com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica e com os modos de interpretação disponíveis. O consumo, como a produção, pode ser individual ou coletivo. [...] Alguns textos têm distribuição simples – uma conversa casual pertence apenas ao contexto imediato de situação em que ocorre -, enquanto outros têm distribuição complexa (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106-107).

Pensando em nossa pesquisa, as propagandas, as reportagens e os comentários virtuais são produzidos, distribuídos e consumidos de diferentes maneiras. Por exemplo, as propagandas governamentais, que reverberam a voz do Governo em função da aprovação da Reforma, são produzidas por diferentes pessoas, são gravadas e reeditadas, ou seja, “um conjunto de posições” é ocupado por várias pessoas: aquele que pensa na música e nas cores, a escolha das pessoas para serem filmadas, o *script* a ser seguido, o enquadramento da câmera, o lugar para a filmagem, enfim, o contexto de produção é o mais variado possível, trata-se, assim, de uma produção coletiva. O contexto de distribuição dessas propagandas também é complexo, já que foram distribuídas em canais abertos de televisão, *YouTube* e redes sociais, e, por sua vez, o consumo, que é coletivo, também ocorre diferentemente em contextos sociais diversos.

Além dos contextos de produção, distribuição e consumo, a análise das práticas discursivas leva em consideração as categorias de força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade. A força dos enunciados trata dos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência refere-se às conexões necessárias e seu suporte em pressupostos ideológicos; a intertextualidade trabalha as relações dialógicas entre textos; e a interdiscursividade refere-se às relações entre ordens de discurso, as quais são entendidas como conjuntos de convenções associados a instituições sociais, nas palavras de Fairclough (2001a, p. 114), a interdiscursividade trata-se de “uma constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens de discurso<sup>8</sup>”, enquanto na intertextualidade<sup>9</sup>, tem-se “a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos”. Essas duas últimas categorias, a intertextualidade e a interdiscursividade, são exploradas em nosso trabalho.

E, por fim, na concepção tridimensional do discurso, a análise da prática social está associada aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva investigada. Conforme a proposta, as práticas sociais podem ser analisadas a partir das seguintes categorias: ideologia, na qual são analisados os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, por exemplo, “os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.118). Na categoria hegemonia, são observadas as determinações da prática social, que podem ser de ordem econômica, política, ideológica e cultural. Ademais, de acordo com Magalhães (2000, p. 92), “na prática social são considerados três aspectos principais: o econômico, o político – ligado às noções de poder e ideologia - e o cultural – ligado a valores e identidades culturais”.

Interessante ressaltar que

essas três dimensões da análise vão inevitavelmente estar superpostas na prática; por exemplo, os analistas sempre começam com alguma ideia da prática social em que se situa o discurso. Mas a sequência é útil para ordenar o resultado do engajamento de alguém em uma amostra discursiva particular antes de apresentá-la na forma escrita ou falada. Note-se que envolve uma progressão da interpretação à descrição e volta à interpretação: da interpretação da prática discursiva (processos de produção e consumo de texto) à descrição do texto, à interpretação de ambos à luz da prática social em que se situa o discurso. Não é necessário proceder nesta ordem, e os analistas podem começar da análise do texto, ou de fato da análise da prática

---

<sup>8</sup> Neste momento, a influência de Foucault (1971) torna-se relevante para a ADC. Ao percorrer o trabalho arqueológico de Foucault, Fairclough (2001a) reconheceu importantes considerações sobre o discurso, dentre as quais, as principais apontam para a natureza constitutiva do discurso, o caráter interdiscursivo e intertextual das práticas discursivas, o poder como prática discursiva. Dessa maneira, para conceituar interdiscursividade, Fairclough (2001a) traz o termo “ordem de discurso”, cunhado por Foucault (1971).

<sup>9</sup> Em Fairclough (2001) e, também, no glossário presente na obra de 2003, a interdiscursividade também é relacionada à articulação de outros elementos de ordens de discurso, como os gêneros e estilos.

social. A escolha dependerá dos propósitos e das ênfases da análise (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 282)

Em seguida, no ano de 1999, em parceria com a Lilie Chouliaraki, Fairclough apresenta um aprimoramento do quadro teórico-metodológico do “Modelo Tridimensional” (1992). Foi publicado, então, *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis* (1999), o qual foi fundamental para a concepção de outra obra de Fairclough, de 2003, intitulada *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Essas duas obras constituem um trabalho transdisciplinar de maior ênfase com teorias sociais e ampliam a abordagem da dimensão “macro e microssociológica do discurso” (RAMALHO, 2005, p. 286).

No livro de 1999, os autores mantiveram as dimensões anteriormente concebidas, mas o foco do novo enquadre passa a ser nas práticas sociais. Segundo observam Resende e Ramalho (2009, p. 30), esse “movimento descentralizador nas análises empíricas são importantes, especialmente no que concerne ao foco na dialética e ao caráter emancipatório da prática teórica em ADC”.

A partir dessa nova formatação teórico-metodológica, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem um deslocamento da posição do discurso; agora, é um dos momentos das práticas sociais e cada prática é entendida como “uma articulação de diversos elementos sociais dentro de uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 20).

Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam que a vida social é constituída de práticas, definindo-as como

[...] modos rotinizados, ligados a espaços e tempos particulares, por meio dos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir conjuntamente no mundo. Práticas são constituídas ao longo da vida social — nos domínios especializados da política e da economia, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana<sup>10</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Além disso, os autores pontuam que uma prática particular traz

(...) consigo diferentes elementos da vida – tipos particulares de atividade, ligadas de maneiras particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas: pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; fontes semióticas

---

<sup>10</sup> Tradução nossa de: (...) By practices we mean habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. Practices are constituted throughout social life – in the specialised domains of the economy and politics, for instance, but also in the domain of culture, including everyday life (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)

particulares e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante. Uma vez que esses diversos elementos da vida são trazidos juntos em uma prática específica, nós podemos chamá-los “momentos da prática” e ver cada momento como “internalizando” os outros sem ser redutível a eles<sup>11</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

A partir disso, o discurso, concomitantemente, constitui outros momentos dessas práticas e, dialeticamente, é constituído por eles. Por isso, a percepção do “momento discurso é fundamental, na medida em que ele articula, em uma prática específica, localizada em uma conjuntura social, os outros diversos momentos” (OTTONI, 2007, p. 21).

Outro ponto importante nesse livro é a questão da “transdisciplinaridade”. Sobre isso, Chouliaraki e Fairclough dizem que ao tratar de um diálogo ‘transdisciplinar’,

vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a 'ordem do discurso', a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16)<sup>12</sup>.

Assim, o que ocorre é uma transdisciplinaridade que evidencia a relação entre o mundo e a linguagem. Nessa relação, a linguagem é compreendida como constitutiva da sociedade e vice-versa. Isso significa que a Análise de Discurso Crítica rompe com as fronteiras disciplinares entre a Linguística e as Ciências Sociais, conferindo à linguagem uma dimensão de discurso. Assim, conforme apontado por Ottoni,

a preocupação da ADC é, portanto, com as mudanças que estão ocorrendo na vida social contemporânea, com o modo como o discurso figura dentro dos processos de mudança, e com as transformações na relação entre o discurso/semiose e outros elementos sociais dentro das redes de práticas (OTTONI, 2007, p. 22).

E essa abordagem de redes é importante para a ADC, pois as práticas são determinadas umas pelas outras e cada uma pode associar outras, o que gera diferentes efeitos sociais. Essas redes são mantidas por relações sociais de poder e as vinculações entre práticas

---

<sup>11</sup> Tradução nossa de: A particular practice brings together different elements of life in specific, local forms and relationships – particular types of activity, linked in particular ways to particular materials and spatial and temporal locations; particular persons with particular experiences, knowledges and dispositions in particular social relations, particular semiotic resources and ways of using language; and so forth. In so far as these diverse elements of life are brought together into a specific practice, we can call them ‘moments’ of that practice and see each moment as ‘internalising’ the others without being reducible to them (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

<sup>12</sup> Tradução feita por Izabel Magalhães (2005).

são ligadas a lutas hegemônicas. Desse modo, a manutenção de vinculações é entendida como efeito de poder sobre redes de práticas, “enquanto tensões pela transformação dessas vinculações são vistas como lutas hegemônicas” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 43).

Portanto, ao entendermos os diferentes momentos das práticas sociais, conforme postulado por Chouliaraki e Fairclough (1999), passamos para a compreensão da linguagem como “parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003), a qual está interligada dialeticamente a outros elementos das práticas sociais (ação e interação, relações sociais, pessoas, o mundo material, discurso), já concebidos na obra de 1999. Essa concepção de linguagem como “parte irredutível da vida social” ganha contribuições de Williams (1979, p. 165), o qual afirma que “a linguagem (...) não é apenas um meio: é um elemento constitutivo da prática social”; e de Harvey (1996) – citado em Chouliaraki e Fairclough (1999) – que concebe a constituição da vida social em torno de práticas.

Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 13), essa perspectiva de linguagem “pressupõe relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa”. O discurso é visto, pois, como um elemento inerente a práticas sociais, quer como parte da atividade, quer como representações discursivas sobre ela, o que nos permite, posteriormente, a análise das representações discursivas sobre a Reforma do Ensino médio, propostas em nosso trabalho.

Outro aspecto importante da obra de 1999 é o arcabouço teórico-metodológico que Chouliaraki e Fairclough propõem, uma vez que temos uma nova visão da ADC. Nesse modelo, a ADC é considerada não só como teoria, mas como método também, “enquanto um método para análise das práticas sociais, com particular consideração para os momentos do discurso, liga teoria e prática, realizando análise de práticas que acabam por ser construções teórico-práticas de discursos na vida social” (OTTONI, 2007, p. 110). A seguir, apresentamos o arcabouço analítico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), tradução de Ottoni (2007, p. 108), o qual é utilizado em nosso trabalho:

1. Um problema (é essencial como o definimos em uma pesquisa. Essa definição determinará o encaminhamento de uma investigação científica).

2. Obstáculos na superação do problema

a) análise da conjuntura

b) análise da prática da qual o discurso é um momento:

(i) a(s) prática(s) é relevante para o problema?

(ii) Relação do discurso com outros momentos

- discurso como parte da atividade
- discurso e reflexividade.

c) análise do discurso:

- análise estrutural: a ordem do discurso
- análise interacional: - análise interdiscursiva
- análise linguística e semiótica.

3. Funcionamento do problema na prática

4. Possíveis maneiras de resolver o problema

5. Reflexão sobre a análise.

A seguir, apresentamos as concepções de Fairclough, na obra de 2003, a qual mantém um diálogo constante com o livro de 1999, mas também traz uma proposta analítica mais didática, uma análise mais linguística do texto, apresentando um novo modelo, que é constituído por três significados: acional, representacional e identificacional.

### **2.2.1 O discurso nas práticas sociais**

Para compreender a linguagem na sociedade, diferentes aspectos podem ser focalizados; em relação à ADC, o cerne são as práticas sociais, acessadas por meio do estudo do funcionamento social da atividade discursiva. Os traços linguísticos “materializam significados sociais, e, assim, fazem com que os textos funcionem na sociedade” (ACOSTA, 2012, p. 58). Portanto, em 2003, na obra *Analysing Discourse*, Fairclough ampliou o diálogo da ADC com a Linguística Sistêmica-Funcional (LSF), principalmente com os estudos de Halliday (1985; 1991), adaptando alguns de seus pontos aos objetivos de suas análises. Conforme Ramalho, a abordagem funcionalista da Linguística “preocupa-se com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social e frisa a importância do papel do contexto social na compreensão da natureza das línguas” (RAMALHO, 2005, p. 291).

Dessa maneira, para Fairclough (2003), os textos são entendidos não apenas como elementos de eventos sociais, mas também como elementos que podem contribuir, por exemplo, para realizar mudanças na educação, como ocorre com a lei nº 13.415, a qual traz, em seu texto, alterações significativas para o Ensino médio que parecem favorecer a manutenção de desigualdades no acesso à educação. Segundo o autor, os textos têm efeitos sobre as pessoas, as ações, as relações sociais e sobre o mundo material. Esses efeitos são mediados pela construção do significado e pelo contexto.

Ao estabelecer um diálogo mais próximo com a LSF, Fairclough (2003) afirma que é uma abordagem teórica preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, cuja abordagem à análise linguística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos. Conforme afirmam Resende e Ramalho,

os estudos funcionalistas têm por objetivo, além de estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem, investigar a interface entre as funções e o sistema interno das línguas. A compreensão das implicações de funções sociais na gramática é central à discussão que relaciona linguagem e sociedade (RAMALHO; RESENDE, 2009, p. 56).

Para Halliday (1985), a relação entre o sistema linguístico e as funções sociais da linguagem é um “traço geral da linguagem humana”. Assim, dá-se a importância de se estudar a linguagem sob o aspecto das funções sociais. Halliday (1985), nos estudos da multifuncionalidade dos textos, apresenta três macrofunções que ocorrem concomitantemente em textos: ideacional, interpessoal e textual.

A função ideacional é a “função de representação da experiência” (HALLIDAY, 1991), “um modo de refletir a ‘realidade’ na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana através de relação simbólica” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 57). Já a função interpessoal relaciona-se “ao significado do ponto de vista de sua função no processo de interação social, da língua como ação” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 57). E, por fim, a função textual trata dos aspectos do texto, semânticos, gramaticais e estruturais, os quais são analisados com o objetivo de atender ao fator funcional.

Conforme o arcabouço da ADC, a linguagem tem um caráter funcional, sendo que seus usos estão presentes nos processos de interação em uma sociedade. Para Fairclough (2003), qualquer ato linguístico constitui texto, sejam escritos, orais ou multimodais – jornais, livros, publicidades, falas, aulas, programas de televisão, entre outros, em que se utilizam diferentes modalidades de linguagem oral, escrita, sonora, imagética para sua composição. Essas modalidades ou semioses são incluídas no conceito ampliado de texto, e são passíveis de serem analisadas.

A partir dessa proposta de multifuncionalidade dos textos, Fairclough (2003) expande a relação entre a ADC e a LSF e associa a ideia de multifuncionalidade dos textos à distinção entre gêneros, discursos e estilos e aos três modos principais pelos quais o discurso figura como uma parte da prática social: “modos de agir, modos de representar, modos de ser”. A



cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado: o acional, o representacional e o identificacional.

Desse modo, assim como Ottoni (2007), consideramos que esta tríade o “tripé da obra de Fairclough (2003)”, e os elementos que a compõem “estabelecem entre si uma relação dialética, em que cada um internaliza os outros como acontece com os momentos da prática social” (OTTONI, 2007, p. 33).

Essa relação dialética e de internalização pode ser assim representada, conforme Ottoni (2007):

**Figura 2 - Relação dialética entre os significados do discurso**



Fonte: Elaborado por Ottoni (2007, p. 33).

Conforme proposta de Fairclough (2003), representada pela figura 2 de Ottoni (2007), os três significados mantêm uma estreita relação, uma vez que operam simultaneamente em um mesmo enunciado. Neste trabalho, adotamos a proposta de Fairclough (2003) de se analisar os três modos pelos quais o discurso figura nas práticas sociais - modos de agir, de representar e de ser - articulados aos três significados - o acional, o representacional e o identificacional.

Apesar de os três aspectos do significado serem apresentados separadamente para fins analíticos e, de certa forma, serem diferentes, eles são dialeticamente relacionados, ou seja, cada um internaliza os outros: representações (discursos) particulares podem ser legitimadas em maneiras particulares de ação (gêneros) e impostas em maneiras particulares de identificação (estilos), por exemplo. Dessa forma, a análise de discurso deve ser, concomitantemente, uma análise de como os três tipos de significados são realizados “em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais,

verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos (RESENDE; RAMALHO, 2005, p. 61).

A seguir, tecemos algumas considerações sobre cada um desses três significados.

### 2.2.1.1 Significado Acional

O significado acional, de acordo com Fairclough (2003), é associado ao conceito de gênero como modo de ação e de interação em eventos sociais e aproxima-se da função interpessoal e da função textual de Halliday, uma vez que a ação questiona ou legitima relações sociais. De acordo com Fairclough (2003), o significado acional relaciona-se às formas particulares de ação social por meio dos textos no interior das práticas sociais. Para o autor, “gêneros constituem o aspecto especificamente discursivo de modos de ação e interação no decorrer de eventos sociais”<sup>13</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Enquanto modo do discurso que figura em práticas sociais, um gênero pode ser definido como um mecanismo de articulação que controla o que pode ser usado e em que ordem. Assim,

quando se analisa um texto em termos de gênero, focaliza-se a configuração e a ordenação do discurso em termos das práticas sociais articuladas para sua produção, assim mudanças nas práticas sociais incluem mudanças nas formas de ação e interação. As mudanças nos gêneros discursivos ocorrem não só pela combinação de diferentes gêneros, mas também pela combinação de gêneros preexistentes<sup>14</sup>. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).

Para o autor, há duas questões sobre os gêneros: a) os gêneros variam, de modo considerável, em termos de graus de estabilização, fixidez e homogeneização: alguns gêneros podem ter estruturas composicionais rigorosas e outros podem ser mais flexíveis. Para Fairclough (2003, p. 66-67), “neste período de rápida e profunda transformação social, há uma tensão entre pressões para estabilização, parte da consolidação da ordem social (por exemplo, os novos gêneros de telemarketing), e pressões no sentido de se obter a fluidez e a

---

<sup>13</sup> Tradução nossa de: “Genres are the specifically discursive aspect of ways of acting and interacting in the course of social events” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65).

<sup>14</sup> Tradução nossa de: “when a text is analyzed in terms of gender, it focuses on the configuration and ordering of discourse in terms of the social practices articulated for its production, so changes in social practices include changes in the forms of action and interaction. Changes in discursive genres occur not only by the combination of different genres, but also by the combination of preexisting genres” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).

mudança”<sup>15</sup>; b) não há terminologia. Existem gêneros com uma terminologia mais definida nas práticas sociais, mas outros não, no entanto, Fairclough salienta que até os gêneros com terminologia mais específica devem ser tratados com cautela, pois o sistema de classificação de gêneros pode trazer enganos. Fairclough exemplifica isso com o termo “seminário”, o qual é utilizado, nos dias de hoje, tanto na área da educação como na área profissional.

Um dos desafios com relação à concepção de gênero, segundo Fairclough (2003, p. 68), “é que eles se encontram em diferentes níveis de abstração”. O teórico distingue os gêneros em “pré-gêneros”, “gêneros desencaixados” e “gêneros situados”. Os pré-gêneros (conceito resgatado de SWALES, 1990), que incluem a narração, a argumentação e a descrição, estão localizados em um alto nível de abstração. Essas categorias transcendem redes particulares de práticas sociais e entram na composição de diferentes de gêneros situados. A narrativa, por exemplo, está presente na constituição de vários gêneros como nas histórias de pacientes em consultas médicas ou na transmissão de jogos de futebol.

Os gêneros desencaixados são aqueles que não se encaixam em uma prática social específica, por exemplo, a entrevista. Para Fairclough, caso tenhamos uma entrevista de emprego ou uma entrevista de pesquisa etnográfica, teremos um gênero situado. No entanto, se dissermos apenas entrevista, sem situar o gênero em uma prática social, teremos um gênero desencaixado. Os gêneros situados são “específicos de uma determinada prática social, tais como as entrevistas etnográficas<sup>16</sup>” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 69).

No livro, Fairclough (2003, p. 67) preconiza que a análise de gêneros deve ocorrer por meio da análise de cadeias de gênero; da análise de misturas de gênero em textos específicos; da análise de gêneros individuais em um texto particular (atividade, estrutura genérica, propósitos comunicativos, relações sociais e tecnologias); dos tipos de troca (troca de conhecimento e troca de atividade); das relações semânticas (causal, temporal, condicional, etc) e gramaticais (relação entre sentenças e orações); e da intertextualidade (o modo como textos e vozes são incorporados em outros textos).

De acordo com o teórico, “as cadeias de gêneros possibilitam ações, que transcendem diferenças de espaço/ tempo, ligando eventos sociais a diferentes práticas sociais, e facilitam a ação a distância - característica definidora da globalização - e, conseqüentemente, o exercício

---

<sup>15</sup> Tradução nossa de: “In this period of rapid and profound social transformation, there is a tension between pressures towards stabilization, part of the consolidation of the new social order (for example, the new genres of telemarketing- see belong), and pressures towards flux and change.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66-67)

<sup>16</sup> Tradução nossa de: “genres which are specific a particular networks de practices such as ethnographic interview.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 69)

do poder” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31)<sup>17</sup>. Por exemplo, o discurso do Ministro da Educação, Mendonça Filho, veiculado pelos meios de comunicação, passou primeiro pela redação, depois por uma equipe de revisores. A partir do pronunciamento do Ministro, vários textos foram produzidos; como resultado dessa produção pode ter surgido uma reportagem, um comentário *on-line*, os quais farão parte de toda essa cadeia de gêneros.

Ao discorrer a respeito da mistura de gêneros, primeiramente, Fairclough (2003, p. 34) admiti que “a relação entre textos e gêneros é complexa”; posteriormente, constata que um texto não ocorre em um gênero particular, mas envolve uma “hibridização” ou mistura dos gêneros. Fairclough (2003, p. 34) afirma que “as mudanças na relação entre as cidades e corporações empresariais envolvem o encadeamento de gêneros”<sup>18</sup>. Dessa maneira, essas mudanças acontecem a partir do surgimento de um novo gênero dentro da cadeia de gêneros, mesmo que haja a mistura de gêneros existentes.

Os gêneros individuais, conforme Fairclough (2003, p. 70), em um texto particular ou interação “podem ser analisados em termos de: atividade, relações sociais e tecnologia da comunicação - o que as pessoas estão fazendo, quais as relações sociais entre elas, e de qual tecnologia de comunicação (se de alguma) a atividade delas depende?”. A definição de atividade, para Fairclough, é importante para a análise de gêneros. Essa definição diz respeito ao que as pessoas estão fazendo (*What are people doing?*), que significa, mais especialmente: “O que as pessoas fazem discursivamente?” (*What are people doing discursively?*).

Além de se analisar a atividade, deve-se também analisar os propósitos do gênero e a estrutura genérica. De acordo com Fairclough (2003, p. 70-71), “é muito comum o gênero ser definido em termos dos propósitos da atividade”. No entanto, indica que “há alguns problemas em privilegiar o propósito na definição de um gênero”, por mais que, em um número de gêneros, o propósito seja claro e esteja amplamente ligado a fins sociais, em outros, isso não ocorre. A exemplo, temos uma conversa entre amigos, em que o propósito não é tão claro e fácil de ser identificado quanto em uma entrevista. Ademais, um gênero pode apresentar vários propósitos, como acontece nos gêneros do humor, os quais podem apresentar como propósito provocar o riso pelo riso, criticar a sociedade, entreter, denunciar, criar, manter, reforçar preconceitos e estereótipos (OTTONI, 2007).

---

<sup>17</sup> Tradução nossa de: “Genre chains contribute to the possibility of actions which transcend differences in space and time, linking together social events in different social practices, different countries, and different times, facilitating the enhanced capacity for ‘action at a distance’ which has been taken to be a defining feature of contemporary ‘globalization’, and therefore facilitating the exercise of power.” (FAIRCLOUGH, 2003, p.31)

<sup>18</sup> Tradução nossa de: “This change in the relationship between cities and business corporations involves the changing genres.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

A partir dos conceitos de Habermas (1984) sobre tipos de ação, Fairclough (2003) afirma que o problema, ao dar ênfase ao propósito na diferenciação de um gênero, está na diferenciação entre ação comunicativa e ação estratégica.

Na ação comunicativa, o foco é a informação; a ação estratégica refere-se às interações que intencionam obter algum resultado, fazer com que o outro aja de alguma forma. O anúncio publicitário, por exemplo, de início, tem o objetivo de comercializar uma mercadoria, mas pode ter propósitos estratégicos, como conscientizar, esclarecer, informar, alertar. O gênero reportagem, assim como o anúncio publicitário em uma ação estratégica, pode, além de informar, apresentar outros propósitos como criticar, denunciar e, até mesmo, “vender” uma proposta.

No que se refere às tecnologias da comunicação, Fairclough (2003) diz que estas provocam a mudança nos gêneros e que essas mudanças são o resultado da evolução das tecnologias. Portanto, o surgimento de novas tecnologias, como rádio, televisão, celular, internet, leva necessariamente à criação de novos gêneros, como é o caso de comentários *on-line*, “memes”, depoimentos no Facebook, mensagens do Twitter. Para o autor, existem quatro possibilidades para se estabelecer a comunicação em relação às tecnologias: bidirecional e unidirecional, mediada e não mediada. São elas:

### Figura 3 - O discurso em relação às tecnologias da informação

- Bidirecional não-mediada: interação face a face.
- Bidirecional mediada: telefone, e-mail, vídeo conferência.
- Unidirecional não-mediada: palestra, etc.
- Unidirecional mediada: impressão, rádio, televisão, internet, filme<sup>19</sup>.

Fonte: Fairclough (2003, p. 77).

É pertinente notar que Fairclough (2003) traz o rádio, a televisão e a internet como uma relação unidirecional, contudo, na atualidade, a nosso ver, isso não se configura, uma vez que há uma interação entre ouvintes, telespectadores e internautas. Por exemplo, nos programas de “reality show”, as pessoas podem ligar e decidirem se um participante fica ou não no programa. No rádio, as pessoas ligam, pedem música, reclamam de situações diversas, enviam mensagens e o radialista dialoga com essas diferentes pessoas. Na internet, essa

---

<sup>19</sup> Tradução nossa de:

“Two-way non-mediated: face-to-face conversation

Two-way mediated: telephone, email, video conferencing

One-way non-mediated: lecture, etc.

One-way mediated: print, radio, television, Internet, film” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 77).

relação bidirecional é ainda mais visível, pois tudo que é postado pode ser compartilhado, comentado, replicado. Desse modo, para nós, somente a impressão continuaria podendo ser enquadrada num relação unidirecional. Os demais se enquadram em uma relação bidirecional mediada.

Assim, ao pensarmos nos comentários *on-line*, que são analisados neste trabalho, temos uma relação bidirecional mediada, pois, após a publicação da reportagem, o internauta, ao se registrar no site, já pode fazer seu comentário e interagir com o texto da reportagem e com os demais comentadores/internautas.

Portanto, em nossa pesquisa, trabalhamos com três gêneros situados em práticas<sup>20</sup> sociais distintas, a propaganda, a reportagem e o comentário virtual. Nosso foco não é definir e caracterizar esses gêneros, mas analisar como a Reforma do Ensino Médio é representada discursivamente nesses gêneros.

A seguir, reproduzimos o quadro resumitivo, apresentado por Ottoni (2017), das categorias propostas por Fairclough (2003) para a análise do significado acional.

**Figura 4 - Aspectos propostos por Fairclough (2003) para a análise do significado acional**

Nível de abstração: a) pré-gênero b) gênero desencaixado c) gênero situado
Análise da ‘cadeia de gêneros’
Análise da mistura de gêneros em um texto particular
A análise de gêneros individuais em um texto particular: a) atividade: “o que as pessoas estão fazendo discursivamente?”; o/s propósito/s; estrutura genérica; b) relações sociais: análise das relações existentes entre os indivíduos que estão interagindo. Na análise dessas relações, é importante considerar a natureza dos participantes, seus status e papéis; como se relacionam entre si; tipo de troca, como agem uns sobre os outros e sobre si mesmos; c) tecnologias da informação.
As relações semânticas entre orações e frases, e trechos maiores do texto
Relações formais, incluindo gramaticais, entre frases e orações
Tipos de troca, função de fala e modo, em nível da oração; ação comunicativa ou ação estratégica
Pressuposição
Intertextualidade

Fonte: Ottoni (2017, p. 39-40) – Adaptação.

<sup>20</sup> As práticas de cada gênero são abordadas na seção 06 deste trabalho.

Interessa-nos, em particular, algumas categorias disponíveis no quadro acima, entre elas, a pressuposição e a intertextualidade.

A intertextualidade diz respeito à relação de um texto com outro, e está relacionada ao significado acional por permitir a análise do modo de agir discursivamente em práticas sociais. De acordo com Fairclough (2003, p. 39), “em seu sentido mais óbvio, a intertextualidade é a presença de elementos atualizados de outros textos dentro de um texto: as citações”<sup>21</sup>. Para ele, essa categoria pode se referir a elementos de um texto incorporados a outro sem lhe ser atribuído nenhuma citação ou referência. Também existem outros modos de construir a intertextualidade, os quais caracterizam formas de agir e se posicionar, uma vez que, ao dar maior ou menor espaço a uma voz, mais ou menos explicitamente, o autor do texto demonstra seu alinhamento e a importância que atribui à voz que atualiza em seu ato linguístico. A esse respeito, Ramalho e Resende (2011, p. 133) lembram que,

em textos específicos, a ausência, a presença, assim como a natureza da articulação desses outros textos, que constituem vozes particulares, permitem explorar práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas. De acordo com Fairclough (2001, p. 29), a presença de uma voz específica, articulada de maneira também específica em vez de outras, sinaliza o posicionamento do texto em lutas hegemônicas.

Em outro momento, as autoras explicam que a análise discursiva crítica deve observar em que medida o texto (e conseqüentemente seu autor) demonstra uma abertura ou um fechamento para a diferença, isto é, “dos variados graus de dialogicidade com as vozes recontextualizadas” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 133). É necessário observar os “cenários de negociação da diferença”, analisando quais são as vozes incluídas, de que maneira o são, bem como quais são as ausências significativas.

A respeito disso, o ocultamento ou silenciamento de opiniões antagônicas operam ideologicamente, o que mascara a realidade e, em certa medida, naturaliza-a. Por outro lado, ao analisarmos um texto mais aberto à diferença, o qual possibilita um espaço de “negociação” de diferentes vozes, “a maior ou menor abertura deixa ver o grau de engajamento do autor com o que está sendo texto, podendo concordar, discordar, polemizar esses outros atos de fala” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 68). Isso coloca a

---

<sup>21</sup> Tradução nossa de: “In its most obvious sense, the presence of actual elements of other texts within a text - quotations.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 39).

intertextualidade como característica do significado acional, porque, ao selecionar fragmentos de outros textos e incorporá-los ao seu, o autor age de maneira efetiva sobre o mundo.

Exemplos disso são as três reportagens analisadas em nossa pesquisa, já que apenas as vozes dos governantes (ex-presidente da república, ex-ministro da Educação e outros) são incluídas; as demais vozes dos agentes envolvidos na educação, como alunos, professores, diretores, pais, são silenciadas. Assim, as três reportagens colaboram para o silenciamento de certos efeitos, muitas vezes negativos, da Reforma e destacam os interesses do Governo, sinalizando o posicionamento do texto em lutas hegemônicas.

Outra categoria que é pertinente ao desenvolvimento de nossa pesquisa é a pressuposição, que, tal qual a intertextualidade, estabelece uma vinculação com outros textos, no entanto, de modo implícito. Assim, a pressuposição não se refere às vozes nos textos explicitamente, o que acaba trazendo para o locutor um alto grau de comprometimento com o que diz. Dessa forma, o que estabelece a diferença entre a intertextualidade e a pressuposição é a questão explicitude, uma vez que na intertextualidade é dada a voz ao autor, e, na pressuposição, não se atribui o que é dito a um autor. Com isso, a intertextualidade permite a diferença, uma vez que carrega outras vozes para dentro de um mesmo texto e esse recurso pode ser usado com várias intenções: concordar, discordar ou para reafirmar o que está sendo dito. Já a pressuposição, por não ser explícita, vai depender de um conhecimento prévio e geral por parte do leitor, pois as informações constituem-se como algo dado e não se sabe ao certo as vozes que estão circulando no texto.

De acordo com Fairclough (2003, p.47) “há um conjunto de textos e de vozes que são incorporados no texto”<sup>22</sup>, o que impossibilita a identificação da presença desse conjunto de texto com precisão. Alguns elementos de outros textos podem ser incorporados a outros, sem que a atribuição lhe seja feita de forma explícita e, para tentar identificar essas vozes, o autor apresenta as seguintes questões que podem ser investigadas na realização da análise textual no que se refere à intertextualidade: “quais vozes são incluídas no texto, quais são excluídas e quais ausências significativas estão no texto?”<sup>23</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47). Essas questões nos ajudam em nossas análises.

---

<sup>22</sup> Tradução nossa de: “there is a set of other texts and a set of voices which are potentially relevant, and potentially incorporated into the text.” (FAIRCLOUGH, 2003, p.47)

<sup>23</sup> Tradução nossa de: “which texts and voices are included, which are excluded, and what significant absences are there?” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47).



### 2.2.1.2 Significado Representacional

Quanto ao significado representacional, Fairclough (2003) associa-o ao conceito de discurso como representação de diferentes aspectos do mundo. O autor nos mostra que diferentes discursos constroem diferentes maneiras de se representar diferentes perspectivas de mundo e define o termo discurso em dois sentidos: de maneira concreta (discursos), representando aspectos particulares do mundo como os discursos machista, feministas, homofóbicos, etc.; e de maneira abstrata, ao se referir à linguagem e a outros tipos de semioses como elementos da vida social. Para Fairclough,

a representação é um processo de construção social de práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva. Ela participa e molda os processos e práticas sociais. Assim, o discurso como modo de representação também molda os processos e práticas sociais e é por eles moldados, desempenhando papel fundamental na vida social (FAIRCLOUGH, 2005, p. 64).

Trabalhar com as categorias do significado representacional, neste trabalho, é importante, uma vez que discursos materializados nas propagandas governamentais, nas reportagens e nos comentários constroem diferentes representações sobre a Reforma do Ensino Médio. Segundo Ottoni (2007, p. 41), “o discurso na representação de práticas sociais constitui os *discursos*”. E como os aspectos particulares do mundo podem ser representados de maneiras diferentes, devemos considerar a relação entre os diferentes discursos, isto é, a articulação entre eles, que é chamada de interdiscursividade.

Conforme o Fairclough,

os diferentes discursos referem-se a diferentes perspectivas de mundo; esses discursos estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Essas relações vão depender das posições que as pessoas adquirem no mundo, das suas identidades sociais e pessoais, bem como das relações estabelecidas entre elas. Os discursos representam não só o mundo como ele é (ou como se vê), mas também mundos possíveis, imagináveis. As relações entre diferentes discursos são um elemento da relação entre diferentes pessoas - discursos podem complementar-se, dominar ou competir um com o outro. Além disso, constituem parte do recurso que as pessoas utilizam na relação com o outro, cooperando, competindo, dominando<sup>24</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

---

<sup>24</sup> Tradução nossa de: “Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible

De acordo com a ADC, um texto pode misturar diferentes discursos, os quais podem se complementar, podem cooperar uns com os outros, competir uns com os outros, dominar os outros. Assim, “são estabelecidas relações dialógicas e/ou polêmicas pelos textos entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos dos outros” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 128). Segundo Fairclough, a identificação de um discurso em um texto envolve

identificar as principais partes do mundo que são representadas (os ‘temas’ centrais), e identificar a perspectiva, ou ângulo, ou ponto de vista particular de qual elas são representadas. Os discursos são caracterizados e diferenciados não só pelo vocabulário e pelas relações semânticas e pressuposições, mas também pelos traços gramaticais<sup>25</sup>. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

Dessa forma, um texto pode associar distintos discursos e gerar a cooperação, a competição e a dominação. O discurso protagonista e o discurso antagonista podem, por exemplo, aparecer na competição entre os discursos dentro de um texto. Nesse caso, de acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 71), “a articulação serve a propósitos de negação de um discurso em nome da afirmação de outro”. Desse modo, a análise interdiscursiva tem como objetivo a identificação de quais discursos aparecem na constituição de um texto e como eles são articulados.

Essa categoria de análise é profícua para nossa pesquisa, pois possibilita a investigação de quais discursos se articulam na composição do discurso das propagandas governamentais, das reportagens e dos comentários sobre a Reforma do Ensino Médio.

Fairclough (2003) salienta que, em um texto, os diversos discursos e a articulação entre eles podem ser identificados a partir de dois procedimentos: 1º) a verificação dos elementos do mundo que são representados, isto é, os temas principais; e 2º) o reconhecimento da perspectiva particular pela qual são representados. Os temas principais podem apresentar diferentes perspectivas, ou seja, um tema pode abarcar diferentes visões de mundo, as quais podem ser identificadas por meio da análise textual.

---

words which are different from the actual word, and tied in to projects to change the world in particular directions.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

<sup>25</sup> Tradução nossa de: “identify the main parts of the world that are represented (the central ‘themes’), and identify the perspective, or angle, or particular point of view from which they are represented. Discourses are characterized and differentiated not only by vocabulary and semantic relations and presuppositions, but also by grammatical traits” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129).

De acordo com o autor, uma das possibilidades de representar os elementos do mundo é por meio de traços linguísticos como o vocabulário, uma vez que o “mundo é lexicalizado nos discursos de maneiras diferentes” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 130). Vale lembrar que o reconhecimento dos discursos ocorre pelas marcas que se tem nos textos, sejam elas verbais ou não verbais, como ocorre nas propagandas governamentais, nas reportagens e nos comentários. E uma das marcas importantes, apresentadas por Fairclough, é a análise do vocabulário, categoria que é explorada em nossa pesquisa.

Outra importante categoria de análise do significado representacional é a “representação de atores sociais”, a qual possibilita identificar e relacionar os posicionamentos ideológicos dos atores sociais e as suas atividades. Fairclough (2003), para análise da representação de atores sociais, busca suporte na proposta de Theo van Leeuwen (1997; 2008), pois considera que, na medida em que tais representações ajudam a sustentar relações de dominação dentro de uma determinada prática, elas são ideológicas.

De acordo com Fairclough (2003, p. 145), a análise da representação de atores sociais requer identificar como eles são apresentados nos textos, isto é, quais são incluídos ou excluídos; se incluídos, se são por pronominalização ou como um nome; qual o papel gramatical que eles estão desempenhando: se de participante, de circunstância; se estão sendo representados de modo ativo ou passivo, de forma pessoal ou impessoal; se são nomeados ou classificados; se classificados, se são de modo específico ou genérico.

Segundo Fairclough (2003), a representação de atores sociais pode ser compreendida como uma forma de recontextualização. A partir da teorização de van Leewen (1997) sobre a representação dos atores sociais, Fairclough (2003, p. 138) aborda a representação dos eventos sociais, realizando uma distinção entre os diferentes níveis de abstração e de concretização nas representações. Ele trabalha a representação como recontextualização - ao representar um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social - trazendo à tona a discussão do universal e do particular (análise das maneiras de referir-se aos agentes sociais, especificamente à referência genérica); e da questão de agência (especificamente como os textos representam a questão da agência, por exemplo, se as ações são representadas de modo a especificar ou suprimir a agência dos agentes).

Assim, um discurso jurídico, por exemplo, pode ser recontextualizado e representado em uma reportagem, a partir disso, ser reverberado em vários outros comentários disponíveis na internet. Este é um processo de recontextualização que pode produzir diferentes representações de um mesmo evento social, em nosso caso, da Reforma do Ensino Médio. Dessa maneira, uma mesma realidade pode ser retratada de diferentes formas.

Sob o viés da ADC, o texto e o discurso não podem ser separados das práticas sociais. Na análise crítica dos textos, a preocupação da ADC não incide na análise dos textos em si, mas nos processos interativos de construção de significado. O texto, portanto, é visto como parte de um evento social e, de acordo com Fairclough (2003, p.21), “uma maneira pela qual as pessoas podem agir e interagir em um evento social é falando ou escrevendo. Esta não é a única maneira de agir e interagir”<sup>26</sup>. Para ele,

alguns eventos sociais têm um caráter altamente textual, outros não. Por um lado, temos em uma partida de futebol poucas ações linguísticas (quando um jogador pede a bola), pois grande parte das ações realizadas no jogo são não linguísticas. Por outro, temos uma palestra, em que podemos constatar que a maior parte das ações é linguística como, por exemplo, o que os palestrantes dizem, o que está escrito nas apostilas, as anotações feitas pelas pessoas que ouvem a palestra. Em uma palestra não se tem apenas linguagem verbal - há uma *performance* corporal, bem como uma *performance* linguística. Nesse tipo de ação, existem ações físicas, como, por exemplo, o professor operando um retroprojetor (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21-22)<sup>27</sup>.

Dessa forma, ao analisarmos o discurso, temos que considerar sua natureza multissemiótica, ou seja, considerar as semioses utilizadas ao mesmo tempo. Isso é relevante para nosso trabalho, pois, tanto nas propagandas governamentais como nas reportagens, as imagens, os gestos, expressões faciais, enquadramento da câmera, imagens, etc. tornam-se importantes na construção dos efeitos de sentido.

Portanto, de maneira ampla, as categorias associadas ao significado representacional são transitividade/estrutura visual (imagens), vocabulário/significado de palavras, interdiscursividade, representação de atores sociais e a representação de eventos sociais. Dentre essas categorias, neste trabalho, o significado representacional é analisado a partir das categorias interdiscursividade e vocabulário.

### 2.2.1.3 Significado identificacional

Sobre o significado identificacional, Fairclough (2003, p. 41) afirma que ele se refere ao conceito de “estilo”, que, para ele, relaciona-se “ao modo de ser ou identidades em seus

---

<sup>26</sup> Tradução nossa de: “One way in which people can act and interact in the course of social events is to speak or to write. It is not the only way;” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21)

<sup>27</sup> Tradução nossa de: “Some social events have a highly textual character, others don't. For example, while talk certainly has a part in a football match (e.g. a player calling for the ball), it is a relatively marginal element, and most of the action is non-linguistic. By contrast, most of the action in a lecture is linguistic - what the lecture says, what is written on overheads and handouts, the notes taken by people listening to the lecture. But even a lecture is not just language - it is a bodily performance as well as a linguistic performance, and it is likely to involve physical action such as the lecturer operating an overhead projector.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21 -22)

aspectos linguísticos e semióticos”. Quem somos revela-se, em certa medida, no modo como falamos, escrevemos e, também, pelo modo como nos expressamos, vestimos, portamos, etc.

Os estilos estão relacionados ao processo de identificação - como as pessoas se identificam e são identificadas pelos outros. Esse processo envolve efeitos constitutivos do discurso, desse modo, a identificação deve ser vista como um processo dialético em que os discursos são inculcados em identidades. De acordo com Fairclough (2003, p. 160), “uma das consequências dessa visão dialética é que o significado identificacional (bem como o significado acional) pode ser visto como pressupondo os representacionais, as suposições sobre o que as pessoas fazem ou são”<sup>28</sup>.

Para ele, a “identidade não pode ser reduzida a identidade social, o que significa, em parte, que a identificação não é um processo puramente textual, não é somente uma questão de linguagem” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160)<sup>29</sup>. Assim, os estilos se expressam por meio de múltiplas características linguísticas e fonológicas (pronúncia, entonação, acento, ritmo; vocabulário e metáfora) e envolvem uma interação entre linguagem verbal e não verbal.

De acordo com Fairclough (2003, p. 162), “a linguagem do corpo é baseada na materialidade física dos corpos, ainda é claramente semiotizada no sentido de que vários gestos têm relativamente significados estáveis”<sup>30</sup>. Dessa forma, há gestos que são identificáveis facilmente pelas pessoas na sociedade brasileira, por exemplo, os movimentos com a cabeça para cima e para baixo ou de um lado para outro podem indicar um acontecimento positivo ou negativo. Ainda, segundo o autor,

todos os tipos de aspecto do mundo material podem ser semiotizados, inclusive as paisagens, os edifícios, e tudo mais. Não há razão para reduzi-los à linguagem e ao discurso, mas para reconhecer a natureza dialética da relação entre discurso e o mundo não discursivo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162)<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Tradução nossa de: “One consequence of this dialectical view is that Identificational meaning (as well as Actions meaning) in texts can be seen as presupposing Representational meanings, the assumptions on which people identify themselves as they do.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160).

<sup>29</sup> Tradução nossa de: “Identity cannot be reduced to social identity, which partly means that identification is not a purely textual process, not only a matter a language.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160).

<sup>30</sup> Tradução nossa de: “‘Body language is based in the physical materiality of bodies, yet it is clearly ‘semiotized’ in the sense that various gestures have relatively stable meanings.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162).

<sup>31</sup> Tradução nossa de: “But then, all sorts of aspects of the material world can be ‘semiotized’, including landscapes, buildings, and so forth. This is not a reason for reducing them to language or discourse, but recognizing the dialectical nature of the relationship between discourse and the non-discursive world.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162).

Além de contemplar a análise dos recursos visuais, da pronúncia, da entonação, da metáfora e do vocabulário, Fairclough (2003) inclui a modalidade e a avaliação como categorias associadas ao significado identificacional, as quais podem ser compreendidas como o “comprometimento” do locutor em relação ao que diz, se “verdadeiro/ necessário/possível - modalidades, e em relação ao que é desejável ou indesejável – avaliação” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 164).

Em seu modelo para análise textual em ADC, Fairclough (2003, p. 162) recupera a teoria de modalidade de Halliday (1985) e afirma que “a questão da modalidade pode ser vista como as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, demandas ou ofertas”<sup>32</sup>. Para ele, há diferentes maneiras de fazermos uma declaração, uma pergunta, uma demanda e uma oferta, as quais se materializam em diferentes comprometimentos. Ele apresenta algumas definições de modalidades, dentre elas, define como “o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165)<sup>33</sup>.

As definições apresentadas pelo autor destacam um ponto comum ao considerar a modalidade na relação entre locutor/escritor/autor e representações, estabelecendo como as “escolhas” de modalidade contribuem para a identificação e, também, para a representação, que, por sua vez, também podem estar relacionadas ao gênero. Para Fairclough (2003, p. 166), a modalidade é um mecanismo linguístico de grande importância na construção das identidades social e pessoal, “nesse sentido o quanto você se compromete é parte significativa do que você é - então as escolhas das modalidades em um texto podem ser vistas como parte do processo de elaboração da própria identidade”<sup>34</sup>.

Fairclough (2001) ainda explica que o uso da modalidade envolve uma predileção por modalidades categóricas, asserções positivas e negativas (verbos modais, advérbios, adjetivos, indeterminações, e assim por diante). Trata-se também de uma predileção por modalidades objetivas que permitem que perspectivas parciais sejam universalizadas.

Além dessas possibilidades, existe ainda uma gama um tanto difusa de formas de manifestação de vários graus de afinidade: indeterminações como ‘uma espécie de’, ‘um pouco’, ‘ou uma coisa assim’, padrões de entonação,

---

<sup>32</sup> Tradução nossa de: “The question of modality can be seen as the questions of what people commit themselves to when they make Statements, ask Questions, make Demands or Offer.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162).

<sup>33</sup> Tradução nossa de: “modality means the speaker’s judgment of the probabilities, or the obligations, involves in what he is saying.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165).

<sup>34</sup> Tradução nossa de: “in the sense that what you commit yourself to is a significant part what you are so modality choices in texts can be seen as part of the process of texturing self-identity.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

fala hesitante, e assim por diante. Havia um caso de indeterminação quando a paciente glosou “estômago azedo” como ‘uma queimação ou uma coisa assim’. (FAIRCLOUGH, 2001a, p.199)

Segundo Fairclough (2003), a modalidade pode ser dividida em epistêmica e deôntica. A modalização epistêmica ocorre quando o falante revela, ao interlocutor, sua atitude, seu posicionamento, seu julgamento sobre o conhecimento que ele tem de um estado de coisas. Esse tipo de modalização depende do grau do conhecimento do falante sobre um determinado assunto, fazendo com que o enunciado se situe no campo da certeza, da possibilidade ou da incerteza. Já a “modalidade deôntica se situa no domínio do dever (obrigação e permissão) e se liga à volição e à ordem” (NEVES, 1996, p. 187). Essas duas modalidades, de acordo com Fairclough (2003), estão associadas à troca de conhecimento e à troca de atividade. Afirmações e perguntas referem-se à troca de conhecimento; demandas e ofertas referem-se à troca de atividade. Em trocas de conhecimento, a modalidade é epistêmica, refere-se ao comprometimento com a ‘verdade’; em trocas de atividade, a modalidade é deôntica, refere-se ao comprometimento com a obrigatoriedade/ necessidade.

Apresentamos, a seguir, um esquema com a distribuição dessa associação.

**Quadro 1 - Modalidades associadas à troca de conhecimento e à troca de atividade**

	Troca de conhecimento (Modalidade epistêmica)	Troca de atividade (Modalidade deôntica)
Afirmção	Afirmção: A janela <b>está</b> aberta. Modalizada: A janela <b>pode estar</b> aberta. Negação: A janela <b>não está</b> aberta.	
Questão	Não modalizada: A janela <b>está</b> aberta? Modalizada: <b>Poderia abrir</b> a janela? Não modalizada: A janela <b>não está</b> aberta?	
Demanda		Prescrição: <b>Abra</b> a janela. Modalizada: Você <b>deve abrir</b> a janela. Proibição: <b>Não abra</b> a janela.
Oferta		Oferta: Eu <b>vou abrir</b> a janela. Modalizada: Eu <b>posso abrir</b> a janela. Recusa: Eu <b>não vou abrir</b> a janela.

Fonte: Fairclough (2003, p. 167-168). Tradução nossa.

A partir desse esquema, entendemos que as modalidades arquetípicas são demarcadas pelos verbos modais: *pode* e *deve*, contudo, há outras possibilidades de se fazer essa demarcação. Na declaração, os casos modalizados são vistos como intermediários entre afirmação e negação, que é, normalmente, realizada como afirmação: “A janela está aberta” ou uma afirmação negativa: “A janela pode estar aberta”. No primeiro enunciado, o

comprometimento com a verdade é bem marcado, enquanto que, no segundo, a declaração do falante foi relativizada pelo verbo modal poder.

De acordo com Fairclough (2003, p. 170), “as modalidades podem materializar diferentes níveis (ou graus) de comprometimento com a verdade, configurando a modalidade epistêmica, e com obrigatoriedade/necessidade, configurando a modalidade deôntica”. Para isso o autor discorre sobre os níveis de comprometimento que são realizados nas orações modalizadas. Para ficar mais clara essa divisão, apresentamos o quadro esquematizado:

**Quadro 2 - Níveis de comprometimento**

	Verdade	Obrigação
Alto	Certamente	Requerido
Médio	Provavelmente	Suposto
Baixo	Possivelmente	Permitido

Fonte: Fairclough (2003, p. 170)<sup>35</sup>.

Dessa maneira, ao analisarmos o quadro acima, entendemos que a modalidade epistêmica   marcada pelos adv rbios, os quais funcionam como modalizadores: certamente, provavelmente e possivelmente. E a modalidade de ntica   marcada pelos verbos no particip o: requerido, suposto e permitido.

Outra categoria de an lise do significado identificacional importante para nossa pesquisa   a avalia o, que se refere  s impress es do locutor em rela o a aspectos diversos do mundo. Essa categoria pode ser expressa de forma mais ou menos expl cita, materializada em tra os textuais como declara es avaliativas; declara es com modalidade de ntica (obriga o) ou declara es com verbos de processo mental afetivo; e presun es de valor afetivo (FAIRCLOUGH, 2003).

Segundo Fairclough, as avalia es apresentam uma “escala de intensidade”. Em suas palavras,

os adjetivos e adv rbios avaliativos bem como o processo verbal mental afetivo agrupam em conjuntos sem nticos de termos que variam de baixa a

<sup>35</sup> Tradu o nossa de:

	Truth	Obligation
High	certainly	required
Median	probably	supposed
Low	possibly	allowed

Fonte: Fairclough (2003, p. 170)



alta intensidade. Por exemplo: ‘Eu gosto/ amo/ adoro este livro’, ‘este livro é bom/ maravilhoso/ fantástico’<sup>36</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172-173).

Para o estudo e a discussão sobre as identidades, é necessário também levar em consideração a “modernidade tardia<sup>37</sup>” (GIDDENS, 1991), expressão utilizada por Fairclough para se referir ao período atual, que tem envolvido mudanças radicais e tem provocado uma “crise de identidade” (GIDDENS, 1991, 1992, 2000) nos indivíduos e, também, se caracteriza como um período em que “a mídia impressa, eletrônica e digital tem um papel central na formação da identidade e os sistemas sociais adquirem um caráter globalizado” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 68). Além disso, tem transformado as estruturas e processos centrais das sociedades e deslocado os quadros de referência que davam aos indivíduos um suporte mais estável no mundo social.

Esse momento tem afetado constantemente nossas vidas, nossas práticas e nossas identidades. Existe um “novo sentido de identidade”, uma busca constante pela identificação do ‘eu’ marcado por “intervenções e transformações ativas” (GIDDENS, 1991, p. 12). Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que a modernidade tardia enfraquece identidades individuais e coletivas; assim, “lutas para a construção de identidades no discurso são um traço saliente da vida social nessa fase da modernidade” (OTTONI, 2007, p. 50). Portanto, ao analisar nosso *corpus*, temos que considerar os aspectos advindos desse momento fragmentado da sociedade.

Na seção 06, realizamos a análise textual-discursiva dos textos selecionados com base na proposta de Fairclough (2001a, 2003). Em nossas análises, levamos em consideração a prática social, pois como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999, p.24), “(...) toda prática social está inserida em redes de relações de poder e potencialmente subordina os sujeitos sociais que nela se engajam, mesmo aqueles com poder ‘interno’”. Ademais, consideramos as práticas discursivas que envolvem as “atividades de produção, distribuição e consumo do texto”, presentes no modelo de 2001. Além disso, trabalhamos com as categorias associadas

---

<sup>36</sup> Tradução nossa de: “Evaluative adjectives and adverbs as well as ‘affective’ mental process verbs cluster in semantic sets of terms which range from low to high intensity. For instance: ‘I like/ love/adore this book’, ‘this book is good/ wonderful/ fantastic’.”

<sup>37</sup> A partir dos pressupostos de Giddens (1991), entendemos o termo Modernidade Tardia como a conjuntura na qual adentramos desde fins do século XX, caracterizada pela emergência de mudanças de ordem tecnológica, econômica e sociocultural. Para Giddens, a modernidade tardia é uma “fase de desenvolvimento das instituições modernas em cujos traços se veem: *separação entre tempo e espaço*, uma vez que as pessoas interagem mesmo distantes no tempo e no espaço; *mecanismos de desencaixe*, que caracterizam o deslocamento das relações em contextos sociais; *reflexividade institucional*, que se refere à rotinização da vida cotidiana sem conexão intrínseca com o passado” (GIDDENS, 1991, p. 25, destaques nossos). Para alguns, esse mesmo período é denominado pós-modernidade.

aos três significados, a saber: intertextualidade, interdiscursividade, vocabulário, modalidade e avaliação.

Essas categorias são abordadas ao longo de nossas análises, mas cada texto exige um olhar diferente, portanto, nem todas as categorias são analisadas em todos os textos. Além disso, a relação com o não verbal, na análise das propagandas, é levada em consideração, por isso, a estrutura visual/imagens também será abordada em nosso trabalho, pois, assim como Kress e van Leeuwen (2006, p. 32), acreditamos que as imagens estão além de apenas representar a realidade, elas “produzem imagens da realidade” e, dessa forma, não devem ser vistas somente como meio para construir um conhecimento sobre fatos de uma cultura, mas para a compreensão de valores, crenças, práticas sociais da cultura alvo, pois são textos impregnados de sentidos “investidos” política e ideologicamente (FROW, 1985 apud FAIRCLOUGH, 2001a, p. 95) a serem desnaturalizados.

A seguir, apresentamos um panorama sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, a mídia e a linguagem em tempos de globalização para contextualizarmos as propagandas, as reportagens *on-line* e os comentários virtuais dentro de nossa pesquisa. Para isso, abordamos a obra de Fairclough, *Language and globalization*, publicada em 2006, e estudos em torno das novas tecnologias (CASTELLS, 2000) e da mídia (CUNHA, 2009; 2011).

### 3 MÍDIA E LINGUAGEM EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos aspectos sobre a consolidação das novas tecnologias de informação e comunicação, da mídia e da linguagem em tempos de globalização. O objetivo é contribuir para a compreensão de como os aspectos da globalização e as alterações no campo da comunicação, por meio das novas tecnologias da comunicação, estão imbricados na forma como os agentes sociais utilizam a linguagem no ambiente *on-line* e na mídia, com o intuito de compreender as representações discursivas nas propagandas governamentais, nas reportagens *on-line* e nos comentários virtuais. Além disso, apresentamos uma breve discussão sobre publicidade e propaganda.

Logo, a seção é subdividida em três subseções: na primeira, abordamos sobre a consolidação da globalização e dos meios de comunicação; na segunda, abarcamos a questão discursiva em torno da mídia em meio à globalização; na terceira, discorreremos sobre publicidade e propaganda.

#### 3.1 Globalização e meios de comunicação

Ao longo da história, vários movimentos do homem convergiram na tentativa de estabelecer um mundo integrado ou, atualmente, interconectado. A cada sucessão de um grande império, a intenção mais eminente era a expansão e a consolidação de novas fronteiras ilimitadas, mais longínquas e extensíveis.

As grandes navegações europeias, por exemplo, nos séculos XV e XVI, além de conquistarem terras além-mar, objetivavam a expansão das fronteiras do seu mundo, ou seja, a criação de um mundo integrado, a qual foi marcada, majoritariamente, pela perspectiva do conquistador, sob seu modo de vida, pelas suas crenças e pelo seu discurso colonizador.

Com o Iluminismo, no século XVIII, os alicerces para a construção e a constituição de um mundo integrado seriam possíveis pela razão. O mundo, na perspectiva iluminista, seria inevitavelmente integrado, não seria necessário implementar uma nova ordem pela força, pela fé em dogmas ou crenças; a razão viabilizaria a instituição e a constituição de homens cosmopolitas:

tudo isso levou à crença no "progresso histórico" da humanidade, concebido não como produto de um plano divino, mas como resultado da razão e dos esforços humanos. Formou-se assim pela primeira vez a ideia de "humanidade" como integração de todos os povos, acima de circunstanciais diferenças étnicas ou situações temporais ou espaciais (ANDREOTTI, 2012, p. 40).

No século XIX, a ideologia política e socioeconômica comunista, cunhada por Marx e Engels, em 1848, também menciona a instituição de um mundo integrado, do qual a burguesia aproveitava-se para universalizar seu modo de produção capitalista e para suscitar na sociedade um “novo” modo de vida. De acordo com Marx,

o período burguês da história está chamado a assentar as bases materiais de um novo mundo; a desenvolver, de um lado, intercâmbio universal, baseado na dependência mútua do gênero humano, e os meios para realizar esse intercâmbio; e, de outro, desenvolver as forças produtivas do homem e transformar a produção material num domínio científico sobre as forças da natureza. A indústria e o comércio burgueses vão criando essas condições de um novo mundo do mesmo modo que as revoluções geológicas criavam a superfície da Terra (MARX, 1981, p. 830).

Portanto, a constituição de um mundo integrado somente começou a ser mais palpável com a consolidação do capitalismo, principalmente após a Revolução Industrial, a qual transformou os contextos econômico e social, principalmente nos países europeus. O capitalismo industrial, em grande medida, viabilizou o estabelecimento de um mundo integrado ao possibilitar a constituição de um mercado de consumo integrador. Assim, a partir de 1840, foi possível pensar em um mundo mais integrado, por conseguinte, na noção atual de globalização e, conseqüentemente, na relação direta entre consumo e integração.

Com isso, devemos considerar a globalização como um processo intensificado no final do século XX. As primeiras características da globalização advêm da intensificação das relações comerciais da Terceira Revolução Industrial, em meados de 1940, que viabilizou a junção da informática e dos meios de comunicação, principalmente ao fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que as primeiras ideias para o surgimento do computador, que conhecemos hoje, consolidaram-se.

A partir desse momento, por meio dos estudos de Max Horkheimer e Theodor Adorno, ambos intelectuais da Escola de Frankfurt, na Alemanha, podemos citar também a “indústria cultural”, termo desenvolvido para denominar o modo de produzir cultura no período industrial capitalista. Ele designa principalmente a situação da arte na sociedade capitalista industrial, marcado por modos de produção que visavam, sobretudo, o lucro. Com isso, assim como afirma Souza, “o capitalismo organizado expande-se da esfera da produção de bens materiais para a produção de bens simbólicos” (SOUZA, 2017, p. 123). Dessa forma, “além de ser a forma dominante de produzir mercadorias materiais, como salsichas e roupas, o

capitalismo também passa a ser a forma dominante da produção de mercadorias simbólicas, como a informação e o conhecimento” (SOUZA, 2017, p. 123).

Dessa maneira, a globalização trouxe avanços tecnológicos, integração comercial, maior fluxo de pessoas e informações nas diferentes áreas do globo, mas também possibilitou o fortalecimento do capitalismo, que por sua vez aumentou as desigualdades sociais e provocou, em vários momentos, um processo de homogeneização das informações por meio de discursos hegemônicos, o que acirrou as relações de poder e ainda dificulta os processos de mudanças discursivas e sociais. Em *Media Discourse* (1995), Fairclough aponta o quanto é importante compreender o papel dos meios de comunicação de massa para a mudança social, já que as mudanças dependem da influência dos meios de comunicação, das crenças, das práticas, dos valores, das atitudes, das identidades que são propagadas nos meios. O autor considera que a experiência social das pessoas é uma combinação complexa de experiência não-mediada (pela interação direta e trocas com outras pessoas) e experiência mediada na qual cada uma molda e direciona sua resposta ao outro.

Portanto, muitas vezes, consoante a Souza, “os produtos da indústria cultural e da mídia não se dirigem ao conhecimento, que transforma e emancipa o sujeito, mas sim ao reconhecimento de estereótipos, clichês e chavões, que reproduzem o mundo e os interesses que estão ganhando” (SOUZA, 2017, p. 123). Sobre isso, Poster afirma que

para uns, a classe operária, em quem a teoria marxista depositava tão grande esperança, foi em grande medida politicamente anulada pelos média, mas foi, em sentido mais lato, incorporada na sociedade moderna como parte de uma massa maligna. Para outros, a sociedade moderna conseguiu uma integração da classe operária sem recurso, em grande medida, à repressão política explícita, mas mediante operações que Antonio Gramsci denominou de ‘hegemonia’ (POSTER, 2000, p. 14).

Outros episódios da História, entre as décadas de 1970 e 1980, contribuíram para a construção de uma nova ordem socioeconômica e política, entre elas: o esgotamento do modelo industrial fordista; a crise do petróleo provocada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo, que culminou na Guerra do Golfo (1990-1991); a crise do sistema financeiro internacional a partir da reunião de Bretton Woods, que marcou o fim da Era do Ouro (convertibilidade do ouro em dólar como padrão monetário internacional). O fim do socialismo e da Guerra Fria também pode ser citado entre as questões preponderantes para o fortalecimento e ampliação de um “mundo globalizado”.

Importante autor que discute a globalização e seus efeitos é o sociólogo Anthony Giddens, com quem Fairclough mantém um diálogo em suas teorizações para a discussão sobre identidade na “modernidade tardia”. Na obra “Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós” Giddens (2003) expõe uma abordagem nova sobre a temática, por meio da análise de dois grupos de pensamento sobre o fenômeno os “céticos e os radicais”. Os primeiros, de acordo com o autor, afirmam que o fenômeno não é uma novidade da contemporaneidade, uma vez que trocas sociais, econômicas e mesmo questões políticas sempre existiram ao longo da história, com consequências tão catastróficas quanto as da atualidade. O outro grupo, “os radicais”, diverge dos céticos, apontando que essa globalização é nova porque seus efeitos podem ser sentidos em toda parte, não atingindo apenas os envolvidos diretamente nos processos interculturais.

Giddens, por sua vez, estabelece um diálogo com o segundo grupo e, para ele, essa globalização é nova e “revolucionária por permitir a emergência de várias e divergentes formas de reações sobre os fenômenos globais” (GIDDENS, 2003, p. 38). Dessa maneira, o autor aponta que esse novo momento permite, por exemplo, que grupos de resistência elaborem com mais facilidade ações de autoafirmação. Nesse sentido, a globalização caracteriza-se como um “fenômeno político, econômico, tecnológico e cultural, potencializado pelos meios de comunicação, que possibilita as mesmas informações em todos os locais do mundo” (GIDDENS, 2003, p. 42).

Além disso, Giddens (2003, p. 59) afirma que a globalização também cria “grupos antagônicos (vencedores//perdedores; atual//arcaico; central//periférico)”, o que dialoga, em certo sentido, com as teorizações de Fairclough no que tange às relações de poder, a um sistema hegemônico, marcado por desigualdades sociais, e a um discurso homogeneizante de dominação.

De acordo com Fairclough (2006), a transformação do capitalismo teve um sentido semiótico baseado na economia do conhecimento e na sociedade do conhecimento e da informação. O autor acrescenta que essa transformação envolveu o movimento dos discursos e a questão da re-escalonamento, e cita como exemplo os discursos da nova gerência pública e da gerência de qualidade que apresentam novas maneiras de agir, de interagir e novos gêneros<sup>38</sup>. Isso é tratado em Fairclough (2006) na relação que a linguagem da globalização

---

<sup>38</sup> Segundo Fairclough (2006), diferentes gêneros são combinados e novos gêneros se desenvolvem mediante a combinação de gêneros já existentes. Mudanças de gênero são pertinentes para reestruturação e reescalonamento da vida social no novo capitalismo, que está ligado à capacidade transformadora da ação humana de intervir numa série de eventos, tanto quanto alterar o seu curso.

estabelece com os movimentos políticos, organizações não governamentais (ONGs) e outras vozes da globalização.

Nesse sentido, segundo Fairclough, o “discurso é em parte globalizante e globalizado”,

Primeiro, que as redes, conectividades e interações incluem crucialmente, e pode-se dizer, dependem de formas particulares (ou "gêneros") de comunicação que são especializadas para interação transnacional e inter-regional, como os gêneros das redes de notícias globais; e que os “fluxos” incluem fluxos de representações, narrativas e discursos, como o discurso econômico neoliberal. Nesse sentido, é em parte discurso globalizante e globalizado<sup>39</sup> (FAIRCLOUGH, 2006, p. 01).

A Terceira Revolução Industrial, por exemplo, permitiu que informática e telecomunicações fossem unidas, interligando e interconectando pessoas por todo o globo e, também, engendrou profundas alterações no modo de vida dos indivíduos, nos ideais, no comportamento, no consumo, na cultura. Entre estas inovações destacaram-se as tecnologias de informação e comunicação (TIC) que facilitaram a constituição de uma nova ordem econômica, modificando as formas de produção e dando novo enfoque à organização, às relações de trabalho, ao ensino e à pesquisa, além de terem estabelecido um vínculo estreito com a ciência, tornando popular o binômio “ciência e tecnologia”.

As TIC participaram das mudanças radicais que levaram as sociedades da era industrial para a era pós-industrial, definindo um novo desenvolvimento que gerou o estabelecimento das “sociedades da informação” (CASTELLS, 2000). As empresas, a partir do uso das TIC, ampliaram seu espectro de ação criando filiais, multiplicando-se como multinacionais. Ademais, o surgimento da internet, em meados de 1990, criou espaços e meios de interação e integração das pessoas, viabilizando a criação de novos espaços públicos e privados para o exercício e manifestação de opiniões e ideias. Com isso, a consolidação da internet viabilizou aos indivíduos se interconectarem, sendo uma faceta significativa do processo de globalização.

No entanto, é importante lembrarmos que, ao mesmo tempo em que os meios de comunicação ampliam as relações cotidianas, eles também exercem influência direta na vida das pessoas, não apenas proporcionando entretenimento, mas, moldando hábitos. Esses meios de comunicação, chamados por Giddens de “*mass media*”, ou melhor, “as comunicações de

---

<sup>39</sup> Tradução nossa de: “First, that the networks, connectivities and interactions crucially include, and one might say depend upon, particular forms (or „genres“) of communication which are specialized for transnational and interregional interaction, such as the genres of global news networks; and that the „flows“ include flows of representations, narratives and discourses, such as neo-liberal economic discourse. In that sense, it is partly discourse that is globalizing and globalized” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 01).

massa”, “têm uma larga influência nas nossas experiências e na opinião pública, não apenas por afetarem as nossas atitudes de várias formas, mas também porque são meios de acesso aos conhecimentos de que dependem muitas das nossas atividades sociais” (GIDDENS, 2010, p. 454).

Nesse sentido, a mídia, a qual era majoritariamente impressa ou televisiva, também ganhou um espaço mais dinâmico e interativo com seus consumidores. As redes de telecomunicações, jornais *on-line*, *sites* de pesquisas, redes sociais, dentre outras, permitem aos seus usuários criarem comentários e opinar sobre as matérias e os conteúdos apresentados, ou melhor, postados. Hoje, as reportagens *on-line*, gênero que faz parte de nosso *corpus*, assim como os comentários virtuais, podem, ser mediados, interativos, dialógicos, o que altera os efeitos causais e as representações construídas, uma vez que o excesso e rapidez das informações contribuem para leituras instantâneas e para uma formação de opinião veloz e com pouco senso crítico, gerando, muitas vezes, impactos negativos na sociedade, como é o caso das *fake news*.

Dessa forma, aspectos da vida social, que são representados nos meios de comunicação, passam por convenções, normas e práticas de mídias específicas, e suas formas e significados são transformados no processo. Assim, a reportagem, por exemplo, muda quanto ao grau de modalização, ao seu efeito semiótico e ao grau de participação do leitor naquilo que foi noticiado.

Outro aspecto fundamental da mudança reside na participação do usuário na construção da notícia, pois ele pode ser conduzido a buscar mais informações por meio dos *links* que estão disponíveis nas páginas que são consultadas, como também por meio dos mecanismos de buscas que há na rede.

Como afirma Santaella (2004, p. 163),

por intermédio de instrumentos materiais (tela, mouse, teclado) e imateriais (linguagem de comando), o receptor transforma-se em usuário e organiza sua navegação como quiser em um campo de possibilidades cujas proporções são suficientemente grandes para dar a impressão de infinitude.

Dessa maneira, a seleção do que é pertinente ou não é uma escolha do usuário e isso envolve uma série de elementos, possível pela mediação interface. Alguns estudos realizados (CUNHA, 2009; 2011) apontam que os “gêneros midiáticos” são constituídos de discursos em interação e em diferentes níveis:



no interior de um artigo (as notícias são majoritariamente relatos de fala), de um mesmo jornal ou site (os editoriais e artigos de opinião comentam as notícias), de um jornal ou site para outro (os sites comentam e postam textos de outros), de uma mídia para outra (o mesmo evento discursivo aparece na internet, imprensa, rádio, TV). A circulação discursiva é incessante e as formas e graus de alteridade extremamente variados (CUNHA, 2011, p. 123).

Esses novos instrumentos de socialização e do aparente exercício da cidadania parecem ter estabelecido uma multiplicidade de cidadãos mais ávidos a participar dos eventos e opinar sobre fatos, notícias e informações que são colocados à disposição. Sobre isso, Poster diz que

as comunicações eletrônicas constituem o sujeito de forma diferente das grandes instituições modernas. Se a modernidade ou o modo de produção significa práticas padronizadas que resultam em identidades autônomas e (instrumentalmente) racionais, a pós-modernidade ou o modo de informação indicam práticas de comunicação que constituem um sujeito instável, múltiplo e difuso. A super-auto-estrada de informação e a realidade virtual irão difundir o modo de informação a outras aplicações, ampliando a sua difusão ao inserir mais práticas e indivíduos no seu padrão de formação (POSTER, 2000, p. 45).

Exemplo disso são os comentários virtuais, ou comentários eletrônicos, que já fazem parte do cotidiano de várias pessoas. É uma nova maneira de dialogar, a qual era desconhecida pelos jornalistas, porque as cartas de leitores não eram imediatas e raramente eram respondidas pelo editor ou por outros leitores da mídia impressa.

Dessa maneira, a grande quantidade de informações disponíveis pelos novos meios de comunicação e pelas redes sociais viabilizou, em alguma medida, a democratização e universalização do acesso à informação. Nesse sentido, os indivíduos passaram a ter a sua disposição informações e o conhecimento de inúmeros assuntos, ideias, práticas, de forma significativa. Grande parte dos equipamentos, aplicativos e *sites* são criados como quebra-cabeças por indivíduos que não se conhecem, mas são agentes de estruturas sociais diversas em partes distantes do globo. De acordo com Recuero (2009), as redes de relacionamento

representam aquilo que está mudando profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social: o advento da Comunicação Mediada pelo Computador. Essa comunicação, mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas pelo computador (RECUERO, 2009, p. 16).

Assim, a tecnologia hoje desempenha um papel de interação e construção das identidades culturais dos indivíduos em seus ambientes naturais e sociais. Esta interação, um

processo social, é estruturada historicamente e as tecnologias acabam por influir na formação da identidade dos indivíduos e integram, simbolicamente, uma busca da satisfação de necessidades e desejos humanos. Essa busca pela identificação por meio da tecnologia pode ser relacionada ao que Fairclough (2003) concebe como o funcionamento do significado identificacional. O autor considera que o que as pessoas colocam nos textos é um importante indício de como se autoidentificam na ‘texturização’ das identidades.

Portanto, a quantidade de informações disponíveis aos indivíduos, os novos meios de comunicação, a internet e as redes sociais estabeleceram paradigmas inovadores capazes de facilitar e ampliar as formas de expressar opiniões. Sobre a “tecnologização do discurso”, Fairclough diz que se trata de

(...) um processo de intervenção na esfera das práticas discursivas, que visa construir uma nova hegemonia na ordem de discurso da instituição ou organização à qual se aplica, inscrevendo-se numa luta mais generalizada para impor hegemonias reestruturadas às práticas e culturas institucionais (FAIRCLOUGH, 1997, p. 89).

Com isso, entendemos que os novos meios de comunicação e informação democratizaram e constituíram mais um espaço de debate e de autoidentificação. Contudo, as ideias, opiniões e os comentários devem ser analisados na perspectiva que, em um sistema democrático, todas as vozes podem se manifestar e têm a chance de serem ouvidas, porém não podemos deixar de considerar que

a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe delas e as compreende cada vez menos. Fragmentos de conhecimentos especializados são aprendidos por especialistas que ignoram o seu contexto, seu alcance, seu sentido e, sobretudo, a combinatória independente que orienta à técnica (GORZ, 2005, p.81).

Diante disso, sabemos que os novos meios de comunicação, as redes sociais e a internet ampliaram a possibilidade de participação dos indivíduos em espaços públicos e privados antes inexistentes. Entretanto, não implica necessariamente na compreensão das informações, em capacidade de conhecê-las, inter-relacioná-las e interpretá-las. Devemos considerar que a quantidade de informações existentes não torna obrigatoriamente os indivíduos conscientes de suas opiniões e ideias, pois, em grande medida, são consumidores de informações oriundas desses próprios veículos.

Isso nos faz refletir, inclusive, sobre se realmente há interação, pois, as pessoas, muitas vezes, parecem falar sozinhas, é apenas “um gritar”, uma necessidade de exposição sem

fundamentação lógica e teórica. Dessa forma, o que parece, em vários momentos, é um monólogo; o debate parece ser abafado. Assim como Habermas, parece que o

desenvolvimento dos meios de comunicação social de massas e o entretenimento de massas leva a que a esfera pública se tome, em grande parte, um logro. A política é encenada no parlamento e nos meios de comunicação social, ao mesmo tempo que os interesses comerciais triunfam sobre os interesses do público. A Opinião Pública não se forma através de uma discussão aberta e racional, mas sim através da manipulação e do controle - como, por exemplo, sucede na publicidade (HABERMAS, 1984, p. 123).

Nesse sentido, de acordo com Sampaio e Barros (2014, p. 42),

os canais para participação do público seriam importantes por produzirem uma maior densidade semântica (FIDALGO, 2004), por serem uma camada adicional de informação e de opinião diversa, mesmo que, segundo Newman (2009), não se possa esperar que a participação do público desemboque em mais engajamento político, uma vez que apenas uma minoria engaja-se em questões da agenda política.

Esses aspectos são a faceta mais visível do processo de globalização que atinge os indivíduos. E todas essas transformações afetam também o discurso e por ele são afetadas. Na globalização, o discurso assume uma perspectiva peculiar na medida em que os novos instrumentos de comunicação são significativos para dar-lhe viabilidade e concretude. Segundo Poster (2000, p. 71), “o modo de informação decreta uma reconfiguração radical da linguagem, que constitui sujeitos fora do padrão do indivíduo racional e autônomo”.

Dessa forma, em nossa pesquisa, com as análises das propagandas, das reportagens e dos comentários virtuais, buscamos compreender como os discursos são configurados nesses gêneros, com o intuito de apreender as representações em torno da Reforma. Entendemos, assim como Fairclough (2006), que a internet permitiu transformações que decorreram tanto da tecnologia quanto da instabilidade das redes de poder, conferindo às pessoas, jornalistas, grupos ativistas, entre outros, a possibilidade de obtenção de voz no ambiente político. Logo, analisar esses três gêneros do discurso nos possibilita compreender se e como essas vozes se configuram na representação da Reforma.

Portanto, na próxima seção, discutimos a relação da linguagem e da globalização, com o intuito de compreender como essa integração global afeta e é afetada diretamente pela mudança discursiva e por mudanças sociais.

### 3.2 Globalização e Linguagem: perspectivas da análise discursiva crítica

Em 2006, Fairclough lançou o livro *Language and globalization*. Essa obra tem como objetivo a identificação e a análise de discursos que estão associados a estratégias hegemônicas para flexionar e direcionar aspectos da globalização em situações particulares; além disso, ele reforça o papel da análise textual como sendo uma contribuição importante que a ADC pode fornecer para a pesquisa social sobre globalização, ou qualquer outro aspecto da mudança social. Para isso, Fairclough (2006) usa exemplos de diversos países, tais como Estados Unidos da América, Inglaterra, Romênia, Hungria e Tailândia, para mostrar como a análise de textos pode ser coerentemente integrada dentro das análises que envolvem economia e política.

Fairclough (2006), ao tratar sobre Linguagem e Globalização, apresenta uma discussão sobre a “reestrutura e o re-escalamento do capitalismo”, na qual aborda o elemento semiótico que instaura uma nova ordem do discurso e novas relações entre gêneros, discursos e estilos para a análise da linguagem. De acordo com Fairclough,

língua e semiose têm uma considerável importância na reestruturação e reescalamento do capitalismo. Toda aquela ideia de uma economia baseada em conhecimento, na qual conhecimento e informação têm um novo e decisivo significado, é fruto de uma economia baseada no discurso: os conhecimentos são produzidos, circulam e são consumidos como discursos, os quais são operados como novas formas de agir e de interagir (inclusive como novos gêneros) e inculcados como novas formas de ser, novas identidades (inclusive com novos estilos). Um exemplo disso seria o conhecimento das novas maneiras de administrar organizações. A reestruturação e o reescalamento do capitalismo é em parte um processo semiótico – a reestruturação e reescalamento das ordens do discurso, envolvendo novas relações estruturais e escalares entre os gêneros, discursos e estilos (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309).

Para ele, a globalização deve, pois, ser vista como uma questão de mudança nas relações entre diferentes escalas da vida e da organização social.

Segundo Fairclough (2006), assim como para Giddens (2003), o processo de globalização transcende os limites das relações formais entre os países pela via diplomática, pelas relações comerciais entre governos e pessoas jurídicas e físicas. Esse processo permite maior integração entre as pessoas e novas formas de relações interpessoais.

Dessa forma, as consequências da globalização nos levam a buscar um entendimento para os processos que a envolvem, especialmente no que diz respeito ao uso do discurso, pois

os discursos da globalização não apenas representam processos e tendências de globalização que estão acontecendo independentemente. Eles podem em certas condições também contribuir para a criação e mudança dos processos atuais de globalização<sup>40</sup> (FAIRCLOUGH, 2006, p. 3).

Além disso, para o autor, as transformações no capitalismo têm ramificações em toda a vida social e, ao utilizar-se da globalização como tema de pesquisa, deve-se voltar para os interesses de como as transformações sociais no capitalismo impactam a política, a instrução, a produção artística e outras áreas da vida social. Dessa maneira, os discursos produzidos nos novos meios de comunicação, redes sociais e internet não podem ser dissociados do contexto da globalização. Assim, devemos considerar que há uma interdiscursividade mediada e, hoje, a mídia tem importância central na maioria dos países capitalistas; por meio dela decorrem interesses de grupos em disputa por poder político, econômico e social, tornando-a importante instrumento de perpetuação da hegemonia.

O mundo social e o texto são agentes que viabilizam a mudança do discurso, essa mudança não deve ser considerada como um processo natural, inato e isento, já que também é fruto desse processo de mediação entre o mundo social e o texto. Os meios de comunicação, em especial a televisão e a internet, são instrumentos fundamentais na construção de imagens que representem os grupos sociais e os atores em disputa na esfera pública<sup>41</sup> e tornaram-se um cenário de disputa de sentidos e de construção de consenso social. Dessa forma, o que eles representam afeta diretamente na construção de identidades e na formação discursiva de seus leitores, e todos esses aspectos estão diretamente relacionados ao mundo globalizado no qual vivemos, fortalecendo a naturalização de ideologias dominantes.

Sobre a globalização, Fairclough a descreve da seguinte maneira:

um jogo de processos reais que tem produzido e continua a produzir características estruturais do mundo em que vivemos. Mas o mundo social que está diante de nós também inclui ação estratégica por parte de vários grupos e agências para flexionar ou redirecionar os processos de globalização em direções particulares, e as várias estratégias utilizadas

---

<sup>40</sup> Tradução nossa de: “discourses of globalization do not merely represent processes and tendencies of globalization which are happening independently. They can under certain conditions also contribute to creating and shaping actual processes of globalization” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 3).

<sup>41</sup> Fairclough (2003, p. 144) busca em Habermas o conceito de esfera pública e conceitua-a como uma “zona de conexão entre os sistemas sociais e o ‘mundo da vida’, o domínio da vida cotidiana, em que as pessoas podem decidir sobre questões sociais e políticas como cidadãos e, em princípio, influenciam as decisões quanto a políticas públicas”.

incluem o discurso da globalização<sup>42</sup> (FAIRCLOUGH, 2006, p. 164, tradução nossa).

Não podemos negligenciar, no processo de globalização, as várias facetas que estão presentes nos discursos sem analisarmos as transformações operadas no mundo social e no texto. É necessário apontarmos para outros aspectos da globalização, os aspectos discursivos, especialmente, porque cremos que, ao analisar mais acuradamente o discurso, somos levados a compreender melhor os comportamentos dos sujeitos sociais, especialmente porque

certos discursos... que podem ser apresentados como inadequados para os processos reais [de globalização], em que falta ‘adequação prática’, podem também ser usados para criar e sustentar posições injustas e anti-democráticas e relações de poder, e podem nesse sentido serem considerados como ideologias<sup>43</sup> (FAIRCLOUGH, 2006, p. 4).

Por isso, ao aprofundar e analisarmos cuidadosamente as práticas discursivas no contexto da globalização, compreendemos os indivíduos na contemporaneidade globalizante. O processo da globalização é sensível não apenas fisicamente, mas sua presença é verificável no campo ideológico. Partindo da premissa de que a globalização atinge também aspectos ideológicos sua influência perpassa também os aspectos discursivos. Dessa maneira,

se, de um lado, a globalização é um fator facilmente reconhecível quando se trata de elementos ‘físicos’ (carros, roupas, acessórios, equipamentos de informática etc.) presentes no nosso cotidiano, de outro, sua presença no uso linguístico parece não ser tão facilmente reconhecida ou sua influência detectada como uma possível manipulação ou exercício de poder. Nesse sentido, devemos salientar especialmente que o poder não apenas aparece ‘nos’ ou ‘por meio dos’ discursos, mas também que é relevante como força societal ‘por trás’ dos discursos proferidos por agentes reais do cenário sociocultural (SILVA; PEDROSA; DAMASCENO, 2011, p. 35).

Assim, os discursos presentes nas propagandas, nas reportagens e nos comentários, produzidos nesses novos meios de comunicação, são parte constituinte do processo de modalização do discurso, da alteração linguística e de novos paradigmas de significação produzidos pelo processo de globalização. Sabemos ainda que o discurso não deve ser

---

<sup>42</sup> Tradução nossa de: “um jogo de processos reais que tem produzido e continua a produzir características estruturais do mundo em que vivemos. Mas o mundo social que está diante de nós também inclui ação estratégica por parte de vários grupos e agências para flexionar ou redirecionar os processos de globalização em direções particulares, e as várias estratégias utilizadas incluem o discurso da globalização” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 164).

<sup>43</sup> Tradução nossa de: “Certain discourses... which can be shown to be not adequate for real processes, which lack ‘practical adequacy’, can also be shown to be used to create and sustain unjust or undemocratic positions and relations of Power, and can in that sense be regarded as ideologies” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 4).

considerado como discurso isolado, sem contexto e texto, os discursos perpassam pelas relações sociais e práticas sociais.

Para Fairclough (2006), a informação e as notícias são globais em detrimento das comunicações de massa. A globalização criou uma integração dos indivíduos; como afirma Fairclough (2006), um mundo em que as comunicações de massa são monopolizadas por corporações transnacionais que detêm o controle dos grandes conglomerados das mídias, da internet, das redes sociais. Conforme Fowler, “as notícias permitem uma representação do mundo por meio da linguagem, portanto, trata-se de uma construção, não de um reflexo dos fatos, isento de valor” (FOWLER, 1991, p. 36). Posto isso, ampliamos essa noção ao nosso trabalho, uma vez que as representações em torno da Reforma do Ensino Médio são construções discursivas nos três gêneros analisados.

As corporações transnacionais, em regra, possuem trânsito livre e interesses intercambiados pelos detentores do poder político e econômico, permitindo o uso desses meios para viabilizar que suas mensagens, interesses, valores e crenças sejam disseminados e que os indivíduos se sintam integrantes desses preceitos. Exemplo disso, podemos citar a exposição de motivos<sup>44</sup>, escrita pelo ministro da educação, Mendonça Filho, e as propagandas governamentais, já que o discurso neoliberal e as referências ao Banco Mundial são reforçados em vários momentos, ou seja, o aspecto da formação de mão de obra trabalhadora parece prevalecer em detrimento de uma educação libertadora e emancipadora aos moldes de Paulo Freire.

Fairclough (2001) explica que a universalização de um objetivo, de um posicionamento, de um interesse, tomada como comum aos diferentes participantes, só é alcançada pelo domínio econômico, político, cultural, por meio do poder ideológico sobre um grupo ou sociedade; assim, o Governo Federal, ao utilizar os meios de comunicação para demonstrar os benefícios da Reforma, tenta universalizar sentidos e naturalizar as mudanças previstas em lei e, por conseguinte, naturaliza a ideologia hegemônica do capital. De acordo com Fairclough (2003), as representações são operacionalizadas pelo poder na constituição de processos de dominação e exploração, a ponto de serem inculcadas em identidades que repercutem nas formas crenças, valores e no próprio modo de agir. Com isso, ao serem repetidas várias vezes em práticas distintas, sob diferentes formas de manifestação

---

<sup>44</sup> Para fundamentar o pedido da Reforma do Ensino Médio, o Ministro da Educação, à época, Mendonça Filho, escreveu uma exposição de motivos ao Michel Temer, na qual tentava justificar a necessidade das alterações educacionais. A maioria dos pontos levantados por Mendonça Filho leva em consideração o mercado de trabalho, as necessidades do “novo” mercado global e a importância de atender aos anseios das propostas do Banco Mundial. Esse ponto é discutido de maneira mais ampla na seção 4.2 deste trabalho.

(propagandas e reportagens, por exemplo), o ideário de que a Reforma do Ensino Médio é profícuo passa a ser incorporado e naturalizado pela sociedade.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que o discurso da globalização se apresenta como um processo sem um detentor, sem um agente conhecido, mas uma necessidade, o que, para Fairclough (2006), implica em naturalizar a globalização, ofuscando seus mais íntimos e ínfimos interesses. “Sem a percepção das polaridades dos agentes-alvo das ações, a população não tem a quem atribuir o poder, senão a um “sistema” tão perverso quanto abstrato” (SATO, 2018, p. 126). Essa globalização perpetrada é uma globalização hegemônica e ideológica, na medida em que globaliza os interesses dos detentores do poder, sendo, portanto, um exercício de poder, muito distante de uma globalização cosmopolita.

Além disso, ao analisar o discurso da globalização, Fairclough (2006) fala em discursos centrais ou nodais, e diz que em torno desses discursos muitos outros se aglomeram, transformando o termo em um nódulo central tanto para a compreensão do leitor quanto para a própria concepção de sua significação e, nesse sentido, é importante que percebamos as nuances desse comportamento do mercado (e de seus agentes), pois os procedimentos todos devem ser entendidos como globalização, mesmo que veladamente.

Dessa forma, o processo da globalização possibilita que, no mundo prático, ocorram representações em contraste do que realmente acontece, porém, essas representações são complexas, diversas, desiguais e estão imbricadas com aspectos social, cultural, econômica e outros. Assim, para o autor, há dois discursos da globalização: o primeiro discurso da globalização é o discurso que permite uma efetiva globalização, cosmopolita e integradora; em segundo, há o discurso da globalização que é apropriada pelas concepções liberais no sentido de propagar e consolidar relações de poder e hegemonia.

Nesse sentido, podemos considerar que a linguagem, nos novos meios de comunicação, redes sociais e internet, não ficou imune ao processo de globalização. A linguagem como parte integrante do processo social sofreu modificações para adequar aos ditames do processo de globalização, acompanhando as novas imposições econômicas, sociais e culturais. No Brasil, por exemplo, isso tem sido pesquisado por Vieira (2007) em sua pesquisa sobre multimodalidade. A autora identificou que as mudanças que ocorreram no mundo desencadearam um processo de transformação das ordens do discurso e, com isso, mudanças na linguagem, decorrentes dos avanços da tecnologia da informação.

Vieira (2007) associou a reconfiguração da linguagem às práticas de letramento, além de estabelecer uma reflexão sobre as principais transformações ocorridas na forma como a linguagem, apresentada em jornais e nos meios de comunicação, contribuiu para a construção



de novas ordens discursivas. Fairclough (2003; 2006) destaca que as transformações no capitalismo têm ramificações em toda a vida social e que a globalização e as mudanças advindas dela devem ser objeto de investigação na pesquisa social contemporânea. Fairclough (2006) afirma que o estudo de aspectos da linguagem do novo capitalismo se tornou uma área de pesquisa significativa para os analistas de discurso crítico e aponta que a linguagem tem papel significativo nas mudanças socioeconômicas oriundas da transformação social contemporânea.

Assim, a globalização e a nova era do capitalismo estabeleceram modificações importantes no papel da linguagem, sendo um dos alicerces para a sua consolidação. Os alicerces e os pilares da globalização estão no discurso que viabiliza e impõe mudanças nas formas de imaginar, interpretar e representar.

Os discursos foram incorporados para dar concretude e viabilidade a uma nova ordem, são instrumentos apropriados e recontextualizados no projeto de consolidação da globalização. Dessa forma, entendemos, assim como Fairclough (2001), que o discurso é um instrumento de poder, hegemonia e controle. Ao nos debruçarmos e analisarmos os comentários virtuais disponíveis nos mesmos *sites* das reportagens *on-line*, devemos considerar que incumbe ao analista de discurso identificar esses instrumentos de poder, hegemonia e de controle, almejando expor, revelar e clarificar como tais aspectos modalizam e modificam o sistema linguístico, demonstrando o poder da linguagem, bem como identificar como o discurso é moldado e molda as opiniões dos comentaristas.

Os comentários nos meios digitais são discursos mediados que, para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.42), “objetivam estabelecer e ampliar os hiatos espaço-temporal”. A mediação operada nessa perspectiva constitui o que Fairclough (2003) denomina de “cadeia ou rede”, que significa que as mediações abrangem as práticas sociais da vida social. A mediação não só possibilita a orientação do texto, mas elabora, disponibiliza e produz significados em consonância com as demandas do poder, sendo um fundamento crucial de exercício de poder nas sociedades contemporâneas.

Logo, as discussões apontadas nesta seção contribuíram para o entendimento de como globalização, capitalismo, tecnologias da comunicação e informação alteraram e ainda alteram cotidianamente as práticas sociais; ademais, corrobora a posição de Fairclough de que todos estes elementos estão diretamente relacionados às práticas discursivas, que por sua vez moldam e são moldadas pelos outros elementos das práticas sociais, numa relação dialética. A partir disso, o analista de discurso deve preocupar-se com todos estes componentes na busca do desvelamento de práticas hegemônicas e relações assimétricas de poder.

## **4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM CICLO EDUCACIONAL CONTROVERSO**

Esta seção é dividida em duas subseções principais: uma com breve percurso da história da educação, mais especificamente, sobre as mudanças que levaram à formação do atual Ensino Médio; e outra, na qual abordamos os aspectos da conjuntura da Reforma do Ensino Médio, a Medida Provisória nº 076/2016 e a lei nº 13.415/2017, documentos oficiais que regulamentam a mudança curricular.

### **4.1 A formação e a consolidação do Ensino Médio: dos jesuítas à lei 13.415/2017**

A História da Educação brasileira é marcada por contradições, avanços e retrocessos, já que, ao longo do tempo, ela esteve e está, intrinsecamente, associada à política brasileira, que, por sua vez, mostra-se elitista e segregacionista. As alterações dos currículos escolares, frequentemente, estão associadas às mudanças no cenário político; a cada novo governo, novas medidas são propostas e adotadas, mesmo que implicitamente. E o Ensino Médio é um exemplo dessa situação, o qual, ainda hoje não tem objetivos muito claros e seu desenvolvimento é marcado pela fragmentação, em que muitas vezes, procura-se atender aos interesses das minorias privilegiadas. Conforme aponta Kuenzer,

a história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000, p. 49).

Apesar de o foco do nosso trabalho ser em um período mais recente, anos de 2016 e 2017, convém não o dissociar do que ocorreu antes, conforme registros e pesquisas na história da educação, e que nos informa que algumas das questões sobre o Ensino Médio brasileiro, ainda em pauta, já estavam presentes em tempos anteriores.

O Ensino Médio assumiu, ao longo do tempo, diferentes características e objetivos, desde a formação religiosa até a formação para o acesso à educação superior. Essa diversidade tem comprometido a construção de uma identidade para essa etapa de formação, gerando o que alguns autores chamam de "crise de identidade" no ensino médio (FELIPPE, 2000). Garcia (1999) utiliza uma expressão muito oportuna para caracterizar o ensino médio brasileiro: "continuidade descontínua", a qual retrata o percurso controvertido desse ciclo

educacional. Garcia (1999) adere a esse termo para se referir ao fenômeno de alterações constantes da política educacional, pois as ações, a cada momento histórico, mudam de direção; isto é, a cada troca de ministros da Educação no país, ocorre o abandono de propostas que vinham sendo executadas e ocorre mudança de prioridades enunciadas.

O Ensino Médio, desde o início, como afirma Lins (2007, p. 38), “apresentou contradições e dualidades que permanecem na atualidade, e se refletem, por exemplo, na ausência de objetivos e perspectivas mais definidas quanto ao seu papel”. Ao fazermos um breve retrospecto da história da formação do atual Ensino Médio, podemos constatar o que Lins afirmou.

Ao falarmos em educação no Brasil, é preciso voltar ao processo de colonização, marcado pela presença, majoritariamente, de portugueses. Com a vinda de portugueses para o Brasil, ficou estabelecida a relação entre a metrópole, Portugal, e a colônia, Brasil, predominantemente, pelos interesses econômicos, uma vez que o Brasil oportunizava muitas perspectivas de comércio. Juntamente do interesse financeiro, vieram os Jesuítas, que tinham o trabalho missionário e pedagógico de converter os índios e impedir o desvio da fé cristã e, também, de manter os colonos fiéis à igreja católica. Os jesuítas vieram “em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia” (SAVIANI, 2007, p. 41), deixando claro o interesse monetário pela colônia, tanto por parte do Rei quanto da aristocracia portuguesa e da “burguesia<sup>45</sup>-mercantilista”, a qual começou a ascender economicamente.

Os jesuítas foram os que mais rapidamente conquistaram os índios e os catequizaram de norte a sul do Brasil-Colônia, dessa forma, ganharam a confiança da Coroa. O trabalho jesuítico foi intenso e focava, principalmente, as crianças, já que os adultos eram mais resistentes à aculturação. Com o tempo, as crianças passaram a ler e a escrever e aprenderam os “bons costumes” e a religião cristã, o que deu início à desintegração da cultura indígena e a imposição de outra língua, outro deus, outra moral e outra estética. Conforme afirmam Vieira e Farias, a ação da Companhia de Jesus, realizada pelos jesuítas, assegurou “a hegemonia espiritual da Metrópole sobre o novo território. Se os soldados do rei conquistam pela força, aos soldados de Deus cabe a conquista pela persuasão” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 35).

---

<sup>45</sup> É anacrônico mencionar o termo burguesia em 1600, uma vez que esse conceito é adequado ao contexto das revoluções burguesas no século XVIII.

Dessa forma, vemos, nesse período, em especial, a presença do discurso religioso<sup>46</sup> fortemente imbricado à educação. Conforme afirma Pedrosa, o discurso religioso pode ter várias funções, dentre elas a pedagógica, “é através do discurso que as instituições, entre elas, a Igreja, garantem a aprendizagem de suas crenças e a transmissão da sua legitimidade para prescrever os preceitos destinados a regular os comportamentos e para interferir quando necessário” (PEDROSA, 2007, p. 38). E, assim, por meio do discurso religioso que a educação no Brasil colonizado começou a existir e a se consolidar.

Além das crianças indígenas, havia os filhos dos colonos, os quais não recebiam os mesmos tratamentos dados aos índios. As primeiras escolas separavam os “catequizados e instruídos”, ou seja, ao indígena era reservada apenas a educação jesuítica, a cristianização, a pacificação para o trabalho escravo. Para os filhos de colonos, a leitura e a escrita eram relevantes e tinham um papel fundamental na formação de uma elite agrária letrada. É nesse momento que já percebemos a dicotomização/dualidade da educação no Brasil, a qual perdura nos dias atuais com as devidas proporções, uma formação para o trabalho, proposta pelos cursos técnicos e profissionalizantes, e uma formação para os intelectuais, que cursarão o ensino superior. Com essa separação/segregação, colégios foram propostos e cursos foram montados, como o de Humanidades, que incluía Letras, Filosofia e Ciência, e Teologia e Ciências Sagradas, assim, os jesuítas ainda mantiveram o monopólio do ensino no Brasil.

A educação do século XVII não apresentou grandes mudanças em relação ao século do “descobrimento”. O processo de aculturação e o monopólio jesuítico mantiveram-se. No entanto, a partir da proclamação da república, o processo de urbanização da colônia e as aspirações por emancipação política fizeram com que os jesuítas fossem expulsos do Brasil e Marques de Pombal, com a fase pombalina (1759 – 1808)<sup>47</sup>, iniciou a reconstrução do ensino

---

<sup>46</sup> De acordo com Citelli, o discurso religioso tem um caráter autoritário, “a presença de estratégias persuasivas discursivas, a colaboração quase que nula do receptor e a imposição através da palavra são características inerentes ao discurso religioso e que corroboram para seu status de formação discursiva de caráter autoritário. É possível percebermos que o uso frequente de metáforas e de parábolas são exemplos de formações metafóricas utilizadas para representar situações do cotidiano humano; de antíteses, oposições clássicas e extremistas como céu e inferno, bom e mau, Deus e Diabo; do modo imperativo, imposição através do modo verbal; de vocativos ou sintagmas cristalizados, expressões consolidadas e características do discurso como ‘todo poderoso’, ‘Pai Eterno’, são estratégias para a argumentação e persuasão” (CITELLI, 2006, p. 45).

<sup>47</sup> A fase pombalina corresponde aos anos em que o Marques de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro em Portugal, durante o reinado de Dom José I. Em meado do século XVIII, a metrópole passava por um período de forte crise econômica e Marques de Pombal adotou várias medidas tentando melhorar as condições de Portugal. Várias destas medidas estavam relacionadas ao Brasil, principal colônia na época. A função do Brasil era suprir as necessidades materiais e comerciais da metrópole, com o objetivo de transformar Portugal em uma grande potência europeia.

uma década mais tarde, influenciado pelos ideais do Iluminismo<sup>48</sup>, fortemente difundido na Europa.

Em 1753, Pombal extinguiu a escravidão dos índios no Maranhão, onde ela era mais comum que no resto da colônia. Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias e, ao mesmo tempo, criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

No entanto, as medidas de Pombal voltadas para a educação no Brasil não foram bem-sucedidas pela dificuldade de mão de obra especializada, pela questão econômica e pelos resquícios da educação praticada pelos jesuítas. Conforme afirma Zotti,

o Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004, p. 32).

As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram, dessa forma, apesar de não tão bem-sucedida, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação, a partir de então, passou a ser uma questão de Estado. É válido frisar que este sistema de ensino mantido pelo Estado servia a poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais, permanecendo a dicotomia e exclusão social já presentes na educação jesuítica.

Com a vinda da família Real, o Brasil Imperial passou por modificações consideráveis, como a abertura dos portos, consolidação da imprensa, abertura de museus e bibliotecas. No século XIX, não houve política de educação sistemática e ocorreu maior ênfase na educação superior, com a abertura de vários cursos para atender às novas demandas. Em 1834, ocorreu a reforma do ensino: a Coroa ficou responsável por promover e regulamentar a educação superior e as províncias promoviam a educação elementar e secundária, estimulando a descentralização do ensino, logo, a educação da elite ficou a cargo da Coroa e a educação do povo era responsabilidade das províncias.

---

<sup>48</sup> Esses ideais iluministas foram fundamentais para que a educação brasileira deixasse de ser apenas uma questão religiosa e passasse a considerar a razão e a ciência. A partir disso, Pombal expulsa os jesuítas do Brasil e tenta instaurar uma educação pública e laica, por meio da criação de escolas régias leigas, sem controle religioso. De acordo com alguns historiadores, a reforma Pombalina foi um importante marco na Historiografia da Educação Brasileira.

Em 1837, foi fundado o colégio D. Pedro II<sup>49</sup>, que representava o padrão de ensino e era o único autorizado a realizar os exames necessários ao acesso aos cursos superiores. Era uma escola destinada às elites de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal e o ensino refletia a ânsia de estar “em dia” com a cultura europeia, sendo, predominantemente, informativo e enciclopédico (ANDRADE, 1999); logo, “o colégio se instituiu como o espaço de formação do cidadão erudito, apto a conquistar lugar de destaque na estrutura político-administrativa do país, além de importante instrumento de ascensão e de reprodução das hierarquias sociais vigentes” (MATTOS, 1990, p. 258-259).

Para ingressar no Colégio, os candidatos passavam por um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido e habilidades inatas. De acordo com o site do Ministério da Educação<sup>50</sup>, durante o período imperial,

o ensino no Colégio não era gratuito — os alunos admitidos pagavam honorário do ensino prestado, que se caracterizava por matrícula anual e pensões trimestrais. No entanto, algumas gratuidades eram concedidas, utilizando os seguintes critérios: órfãos pobres, filhos de professores com 10 anos de serviços no magistério, alunos pobres que se destacaram no ensino primário e, posteriormente, filhos de militares mortos na Guerra do Paraguai (BRASIL, ESTATUTO DO COLÉGIO D. PEDRO II, 1837).

Em relação aos professores, os primeiros foram indicados pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos e aprovados pelo imperador. Anos depois, foram instituídos os concursos para ingresso de docentes, avaliados por uma comissão formada por professores da instituição. Em geral, os professores eram escolhidos entre profissionais que se destacavam na sociedade letrada da época: advogados, médicos e escritores, ou seja, uma elite intelectual

---

<sup>49</sup> Mazotti e Nunes (2011/2012) fazem uma interessante análise sobre como o Colégio Dom Pedro II torna-se um modelo a ser seguido, de como o Colégio era representado discursivamente e de como essa representação ressoa ainda nos dias atuais. De acordo com os autores, “para os admiradores do Colégio, ele é o símbolo de uma educação voltada a atender um grupo selecionado e exclusivo de alunos e professores, de acordo com atributos que os diferenciava dos demais, quer seja pela origem, quer seja pelo cabedal financeiro que nunca ostentavam, quer seja pelo coeficiente intelectual, valores pelos quais os construtores de sua história afirmam o preferível daquele grupo, e lhes garante, ainda hoje, a sensação de pertencimento a uma elite. (...) Nesse sentido, o Colégio de Pedro II como um símbolo que alimenta e é alimentado, ainda em nossos dias, pelos que afirmam que o Colégio foi e, quando necessário ainda o é, o lugar de formação de intelectuais e da elite intelectual pronta ou quase pronta para governar o País. Desse modo, o Colégio apresenta-se como modelo, um algo a ser seguido pelos demais colégios e liceus de ensino secundário, pois era necessário produzir a elite intelectual, uma vez que sem ela não seria factível realizar a vida nacional” (MAZOTTI; NUNES, 2011/2012, p. 110).

<sup>50</sup> Informações obtidas no site do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>. Acesso em 12 dez. 2017.

educada na Europa, como os escritores Joaquim Manuel de Macedo e Gonçalves Dias. De acordo com Andrade (2003), o então Colégio Dom Pedro II,

criado em 2 de dezembro de 1837, pelo Ministro interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, era para ser o modelo da instrução secundária oficial do Município da Corte e nas províncias, e foi um dos instrumentos do projeto civilizatório da Monarquia, e paradigma da formação da nação brasileira, esta de perfil branco e origem europeia, tendo o Estado, como agente, e o Colégio, como agência oficial de educação, que formaram grande parte das elites condutoras dos destinos do país, quadros políticos e culturais para os postos da alta administração, e quando se fez necessário, formaram também, quadros intermediários do funcionalismo público, de gerencia dos setores secundários, terciários e chefes militares, ou seja, o extrato superior e médio da sociedade, composta por grupos heterogêneos em posição de influenciar o jogo político (ANDRADE, 2003, p. 1).

Essa influência ainda é tão presente que, na Constituição de 1988, foi reservado um inciso apenas para o Colégio Dom Pedro II, o qual também é a única instituição de educação básica nominalizada em um dos artigos. No artigo 242, parágrafo 2º, diz “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”. Ao ser incluso na Constituição de 1988, o Colégio Dom Pedro II ganha legitimidade jurídica e mantém-se como modelo. Sobre a legitimação, Thompson afirma que a

é um processo em que as relações de dominação são legitimadas. É o modo pelo qual se constrói uma cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações ou de instituições sociais. Podem ocorrer pela Racionalização e pela Universalização (THOMPSON, 2011, p. 82).

Dessa forma, podemos compreender a legitimação do Colégio Dom Pedro II pelo viés da “universalização”, pois

através desta estratégia, acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo de interesse de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido (THOMPSON, 2011, p. 83).

Portanto, a consolidação do primeiro Colégio de educação básica no Brasil é marcada pela erudição e elitização do ensino, algo que ainda permanece. Thompson destaca que as estratégias simbólicas (racionalização, universalização, deslocamento, naturalização, entre outras) de construção de sentido “não são ideológicas em si mesmas, pois adquirem esse papel quando são utilizadas para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON,

2011, p. 84). Entretanto, essas estratégias também podem servir, de determinada forma e em determinadas relações sociais e históricas, para subverter relações de dominação.

Na última parte do século XX, ocorreu um surto industrial, o fortalecimento da burguesia urbana, a política imigratória, a abolição da escravatura, a queda da monarquia e a proclamação da República. No âmbito educacional, o positivismo intensifica a luta pela escola pública, laica e gratuita. Na Era Vargas, de 1930 a 1945, com a “Revolução de 1930”, a União tomou o controle da formulação das políticas educacionais, procurando resgatar atribuições. O desenvolvimento industrial, juntamente com a ampliação da população nas cidades, exigiu novas demandas de formação, “não atendidas pelo ensino técnico voltado à produção artesanal e manufatureira, sendo necessária uma nova estrutura no âmbito da formação profissional” (MANFREDI, 2002, p. 35). Enquanto o Brasil industrializava-se, o ensino de ofícios assumia os moldes do trabalho fabril.

O ensino de ofícios para aprendizes e artífices foi substituído pelo ensino profissional e técnico-industrial para o operariado, com novas exigências em termos de escolarização e de qualificação profissional, tendo em vista a ocupação de diferentes postos de trabalho (MANFREDI, 2002). Dessa forma, a educação profissional no país atendeu à demanda colocada pelos processos de industrialização e urbanização.

Nesse período, duas constituições foram promulgadas e duas reformas no ensino foram realizadas. Com o Estado Novo, em 1937, foi criado um sistema educacional preocupado com a educação do trabalhador, em que aos menos favorecidos foi oportunizada a educação prática, de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e, à classe média, foi oferecido um ensino mais amplo, com cursos introdutórios de disciplinas em artes, ciência, letras, entre outros.

Na lei nº 378 de 1937, ocorreram mudanças no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, o qual passou a ser denominado como Ministério da Educação e Saúde, em que foi criado o Departamento Nacional de Educação, que por sua vez era composto por duas divisões: Divisão de Ensino Industrial e Divisão de Ensino Comercial. Nessa mesma lei, as escolas federais passaram a ser denominadas por Liceus Profissionais, com o objetivo de propagar “o ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do País” (BRASIL, 1937, art. 37).

Para muitos, a Constituição de 1937 demarcou um grande retrocesso no âmbito educacional, uma vez que vinculou “a educação a valores cívicos e econômicos, em uma dicotomia discriminatória entre o ensino profissionalizante das classes menos favorecidas e o



privilégio de uma escola secundária voltada à formação intelectual da elite que poderia pagar<sup>51</sup> por essa formação” (LISNIOWKI, 2016, p. 66). Nesse sentido, Zibas, alerta-nos que

a maior dificuldade é reconhecer que a imprescindível valorização da cultura popular não nos exime da necessidade de tornar significativo, principalmente para os filhos das camadas populares, o conhecimento historicamente acumulado. Caso contrário, continuaremos com um sistema educacional irremediavelmente cindido entre a escola para a classe média e a escola dos pobres, em que a aprendizagem de conteúdos significativos se torna uma farsa (ZIBAS, 2003, p. 38).

Em 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como a Reforma de Capanema<sup>52</sup>, foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo tinha duas opções: o curso clássico e o curso científico. As leis orgânicas do ensino industrial (Decreto-lei nº 4.073/1942), do ensino comercial (Decreto-lei nº 6.141/1943) e do ensino agrícola (Decreto-lei nº 9.613/1946) organizavam o ensino técnico a partir desses eixos da economia. “Em termos pedagógicos, os ensinos industrial, comercial e agrícola são reconhecidos como ramos do ensino secundário, organizados em dois ciclos, o primeiro dedicado à formação básica e o segundo, à formação técnica e didático-pedagógica” (CARVALHO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 314).

A reforma Capanema também criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946. Com isso, a Lei Orgânica do ensino profissional criou dois tipos de ensino no país: um ligado ao sistema oficial do governo de Vargas e outro mantido pelas empresas como o SENAI e SENAC. Os

---

<sup>51</sup> Aqui a autora menciona a questão de pagamento, pois no artigo 130, da Constituição de 1937 era previsto que “o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

<sup>52</sup> O ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, é conhecido como uma peça central na definição ideológica e nas políticas públicas implementadas no governo de Getúlio Vargas. De acordo com historiadores da educação, o ministério de Capanema tinha, entre outras atribuições, “a de formular um projeto cívico-pedagógico para engendrar um ‘novo homem brasileiro’” (NUNES, 2001, p. 108). Educação, saúde e cultura eram a base para a execução deste ideário, acentuadamente nacionalista. No âmbito educacional, Capanema realizou inúmeras obras, como a criação da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida que se intensificou com a declaração de guerra do Brasil à Alemanha. Foi, também, durante a gestão de Capanema que a reforma do ensino secundário se efetivou com a promoção do ensino técnico e profissionalizante que, por meio de convênios com entidades empresariais, deram origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Capanema também se posicionou favorável à abertura das Faculdades Católicas, que dariam origem à criação da Pontifícia Universidade Católica (Site Educação Pública do Rio de Janeiro).

Disponível em: [http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069\\_10.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_10.html). Acesso em 11 jan. 2018.

cursos mantidos pelas empresas deveriam atender aos alunos de baixa renda que visassem à especialização em uma profissão. Para Aranha, “as escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferem os cursos de formação e ocorre um desprezo dos cursos profissionalizantes” (ARANHA, 1989, p. 248). Portanto, conforme afirma Carvalho, Silva e Araújo, nesse período,

os dispositivos relativos à organização pedagógica reforçam a compreensão do ensino profissional como ramo paralelo ao ensino regular, numa perspectiva dualista<sup>53</sup>, em que a cultura técnica é colocada em oposição à cultura feral. Persistente ainda hoje, esse dualismo traz a marca da divisão da classe social (CARVALHO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 314).

Essas leis orgânicas também estabeleceram as bases de estruturação das redes pública e privada de ensino técnico ao dispor sobre os estabelecimentos de ensino industrial, comercial e agrícola federais. Além disso, em 1942, por meio do Decreto nº 4.127, os Liceus foram transformados em Escolas Técnicas Federais e Escolas Industriais Federais. A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB, lei 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, reflete o disposto nas leis orgânicas dos ensinos industrial, comercial e agrícola da década de 1940. O atual Ensino Médio foi dividido, na época, em: ginásial, de 4 anos; e colegial, de 3 anos, os quais eram abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal). Pela primeira vez, o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira.

Em 1964, o regime militar implantou uma administração autoritária em todas as esferas. Vários autores têm se dedicado ao estudo da educação no regime militar. Para citar alguns dos estudos mais conhecidos, lembremos Saviani (1987), Germano (1993), Cunha (1973, 1988), Freitag (1978; 1987) e Vieira e Farias (2007).

No âmbito educacional, várias reformas foram realizadas sem contar com a participação da população e os resultados, como aponta Pilletti, foram drásticos: “elevados

---

<sup>53</sup> Há várias pesquisas sobre a dualidade educacional (CAMPELLO, 2009). A maioria dessas pesquisas tem cunho marxista e tentam mostrar como essa dualidade funciona no sistema capitalista, em que a escola é separada segundo a divisão social do trabalho, expressando a oposição entre o trabalho manual (executores) e trabalho intelectual (dirigentes). “Em consonância com essa concepção, aos trabalhadores manuais é propiciada a escola primária e profissionalizante e aos intelectuais, a escola propedêutica e superior. Nessa visão, a educação profissional é reduzida à preparação para postos de trabalho” (CARVALHO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 338).

índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo” (PILLETI, 2003, p. 114). Na constituição de 1967, pelo menos no discurso oficial, a União assumiu o dever da igualdade e da obrigatoriedade nacionalmente, conforme o artigo a seguir

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (...) II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1967, artigo 168).

No entanto, nesse artigo, vemos como a garantia da “igualdade de oportunidade” é esvaziada, uma vez que no próprio artigo 168<sup>54</sup>, inciso II, já é declarado “que o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”, ou seja, “se não existe gratuidade para todos, mas tão somente nos estabelecimentos oficiais, conseqüentemente não pode haver igualdade de oportunidades para todos” (LISNIEWSKI, 2016, p. 68).

A LDB de 1961 foi reformada pelas leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, a última conhecida como a “lei da educação profissionalizante”. Por meio da lei nº 5.692, uma nova estrutura para os níveis de ensino foi determinada: ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o ginásial e com a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. A partir dessa alteração, “de um dia para o outro, as escolas de 2º grau foram impelidas a se transformar também em ‘escolas técnicas’ impondo grandes dificuldades principalmente para os sistemas estaduais de ensino, constitucionalmente responsáveis pela oferta do 2º grau” (CARVALHO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 319).

Também foi introduzido à nova legislação um “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, art. 4º). Com isso, pretendia-se reestruturar o ensino

---

<sup>54</sup> Ainda no artigo 168, inciso IV, a Constituição de 1967 manifesta a permanência da influência da religião na educação: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”. Assim, a laicidade continua não sendo assegurada nas instituições públicas. Esse ponto também foi debate no ano de 2017, em que o Superior Tribunal Federal decidiu, em setembro, que o ensino religioso nas escolas públicas pode ter natureza confessional e, com isso, a disciplina foi incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos infantil e fundamental, apresentada pelo MEC.

em moldes de uma escola integrada em que, além das matérias obrigatórias previstas pelo núcleo comum, o aluno poderia escolher por aquelas de livre escolha. Essa medida assemelha-se muito à nova proposta de Reforma do Ensino Médio de 2017. Exemplo disso são os artigos 4º, de 1971, e 36, de 2017, em que ambos propõem a divisão da carga horária do ensino médio em uma base comum e uma parte de “livre” escolha:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017 – destaques nossos).

Nos dois artigos, de 1971 e 2017, fala-se em uma parte comum a ser seguida nacionalmente, uma parte diversificada e das diferenças locais, embora isso esteja materializado por meio de escolhas léxico-gramaticais diferentes. Exemplo disso são expressões muito semelhantes como: “parte diversificada” (1971) e “itinerários formativos” (2017); “conforme necessidades e possibilidades concretas” (1971) e “conforme a relevância para o contexto local”. Desse modo, apesar de o léxico ser diferente, notamos que os dois artigos são bem semelhantes, o que colabora para uma representação discursiva da necessidade de uma formação comum e uma formação mais diversificada, consoante ao contexto de cada sistema de ensino. Em virtude disso e de outros aspectos que são apresentados ao longo deste trabalho, principalmente na seção 04, a Reforma de 2017 parece ser um retorno ao que já era previsto na década de 1970.

Na perspectiva da reforma de 1971, o currículo de 1º e 2º graus era dividido em educação geral e formação especial (Art. 5º). No 2º grau, a formação especial tinha caráter de “habilitação profissional”. No entanto, essa formação especial não foi concretizada, pois muitas escolas não tinham estrutura eficiente para colocá-la em prática. Freitag aponta os possíveis fatores para o fracasso da reforma de 1971,

um deles, certamente, foi o total despreparo físico, humano e ideológico das escolas para assumir a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações de oficinas, professores (profissionais) preparados para ‘profissionalizarem’ as crianças e adolescentes, assim como

não havia os recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta (FREITAG, 1987, p. 41).

Ainda, de acordo com a autora, a recusa ao trabalho braçal por parte das camadas médias e altas da sociedade brasileira, como da própria camada trabalhadora, também contribuiu para o fracasso da reforma de 1971:

a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes média e alta da sociedade brasileira. O trabalho manual era, para essas classes, algo que competia aos trabalhadores e filhos de trabalhadores. (...) A proposta profissionalizante, por isso mesmo, também desagradou à classe operária e rural. Ir para a escola era identificado como ‘liberação do trabalho braçal’, e o pai operário que fazia esforços para manter seu filho na escola esperava vir a ter um filho ‘doutor’, que mandasse nos outros e não fosse, como ele, um trabalhador manual (FREITAG, 1987, p. 41-42).

Frente aos empecilhos ideológicos e materiais, a reforma, proposta em 1971, não obteve sucesso. Importante lembrar que, durante o regime militar, com a formação dos jovens voltada para a profissionalização de nível técnico, houve o fortalecimento considerável das escolas profissionalizantes no país, sobretudo, as denominadas de “sistema S brasileiro”, ou seja, SESI, SENAI, as Federações de Industriais, que já haviam sido criadas no governo de Getúlio Vargas.

A opção política para a educação, ao longo do regime, coadunava com o propósito de atender às necessidades de mão de obra técnica e braçal que eram exigidas pelo processo de industrialização tardio que ocorria no país. De acordo com Domingues (2000, p. 64),

no Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (lei n. 4.024/61) e 1970 (lei n. 5.692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na [atual reforma do Ensino Médio]. Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado.

Como indicam os aspectos identificados no estudo citado, observa-se, em geral, uma falta de continuidade nas políticas curriculares nacionais, que se caracterizariam mais como “programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo

para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica” (DOMINGUES, 2000, p. 78).

Com o passar dos anos, a Ditadura Militar no Brasil enfraqueceu-se e o processo de democratização do país começou a se consolidar de maneira lenta e gradual. Um exemplo dessa consolidação é a Constituição de 1988, que dentre outros pontos, buscou se redimir com a educação e promulgou alguns artigos fundamentais, a saber:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: 1. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 2. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 1. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; 2. progressiva universalização do ensino médio gratuito;

Art. 213: Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei.

Com estes artigos previstos na Constituição, temos, pelo menos no discurso jurídico, uma posição mais democrática e acessível da educação. Contudo, na prática, esses artigos não se consolidam, havendo uma relação educacional muito desigual no Brasil. Outro importante instrumento para fortalecimento dos direitos já previstos na CF/1988 foi a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. No artigo 53, do ECA, temos que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Em 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em meio a um contexto repleto de controvérsias (progressistas e privatistas), uma vez que o discurso neoliberal passou a ter grande influência nas decisões políticas. Uma das polêmicas é que o grupo de políticos favoráveis à privatização das escolas era resistente quanto à criação do Sistema Nacional de Educação. De acordo com Melo, “a implantação e consolidação do neoliberalismo no Brasil, no início dos anos 1990, fortaleceu a reação dos sujeitos políticos coletivos interessados na defesa da educação privada” (MELO, 2016, p. 154). Para Calderón e Ferreira (2011, p. 328),

(...) os debates teóricos na primeira década dos anos 1990 são marcados pelo revigoramento da inserção de teorias da administração de empresas na educação, em decorrência (...) da entrada triunfante, embora não sem oposições, do neoliberalismo na educação e na produção simbólica brasileira.

Esse aspecto é bem demarcado na atualidade, pois o número de escolas particulares cresceu muito e, de certa maneira, o Estado contribuiu com isso ao deixar ocorrer, nas escolas públicas, “(...) o achatamento salarial do corpo docente e de servidores, estímulo indireto para a passagem de profissionais qualificados da rede pública para a rede privada de ensino; a ausência de concursos públicos (...); o corte de verbas federais (...); a cobrança de taxas diversas” (NEVES, 2002, p. 164). Além disso, a lógica das empresas chega à educação, por exemplo, com a incorporação de *rankings*, em que muitas escolas competem para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>55</sup>. Conforme Toschi (2016, p. 193), “provas nacionais são tidas como fins da educação e a avaliação deixa de ser meio de diagnóstico e de formação para se tornar índice e referência de qualidade da educação”.

Com a LDB de 1996, a educação formal ficou dividida em: ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. A lei também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais distinguem os parâmetros adotados no ensino fundamental dos adotados no Ensino Médio. Ademais, também foi responsável pela elaboração do novo Plano Nacional da Educação (PNE), lei nº 10.172, de 2001, que obriga o Estado a cumprir regras normativas que definem, por exemplo, o percentual e a forma de financiamento no âmbito educacional. O PNE também tem a função de articular o Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração entre as esferas administrativas, os estados-membros, o Distrito Federal e os municípios.

A partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), houve a ampliação da Rede Federal com a criação dos Institutos Federais (IFs)<sup>56</sup>, lei nº 11.892/2008, e, em 2011, a lei nº 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Conforme a lei nº 11.892,

---

<sup>55</sup> O Ideb foi criado em 2007 pelo Inep para medir e monitorar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para isso, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), que é obtida a partir do Censo Escolar; e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (Prova Brasil, criada em 2005, e Saeb, instituído em 1990).

<sup>56</sup> Em 29 de dezembro de 2008, “31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, art. 2º).

Dessa forma, os Institutos Federais ofertam, além de cursos em nível superior, o ensino regular e, paralelamente, o ensino profissional.

Já o Pronatec tinha como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação profissional e destina-se, prioritariamente, a estudantes do ensino médio da rede pública, aos trabalhadores e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda. O Pronatec era oferecido em horário diferente ao ensino regular e era é uma ação conjunta entre a União, estados-membros e municípios. Esse programa mostra, em certo modo, a manutenção de uma educação da classe menos favorecida voltada para o trabalho.

A LDB de 1996 teve alterações em seus artigos e ocorreram inclusões, por exemplo, a obrigatoriedade, no currículo, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, lei 11.645/2008, artigo 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Embora mantenha vários artigos da LDB/1996, a atual Reforma do currículo do Ensino Médio trouxe mudanças mais expressivas, como o aumento da carga horária, a obrigatoriedade de apenas três disciplinas no Ensino Médio, entre outros.

A Reforma do Ensino Médio, lei 13.415 de 2017, foi sancionada em fevereiro de 2017 pelo ex-presidente Michel Temer, frente às mudanças no âmbito político do Brasil, principalmente no que tange ao processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff<sup>57</sup>. Importa destacar que uma reforma para o Ensino Médio já era prevista pela presidenta Dilma Rousseff na campanha eleitoral de 2014, em que o currículo deveria ser revisto pelo excesso de disciplinas, no entanto, não foi colocada em prática. E, em 2016, ao ser proposta a atual Reforma, a presidenta negou-se a assinar por não estar de acordo com as alterações. Porém,

---

universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em jan. 2018.

<sup>57</sup> A ex-presidenta é filiada ao Partido do Trabalhadores (PT) e o presidente Michel Temer filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em dezembro de 2017, em convenção nacional extraordinária, ficou aprovada a alteração do nome do partido de Michel Temer, com isso, houve a supressão do substantivo “partido” do PMDB, voltando então a chamar Movimento Democrático Brasileiro - MDB. É importante lembrar que, durante o último período da ditadura militar no país, dentre os partidos permitidos pelo regime estava o MDB, que no processo de redemocratização havia acrescentado a palavra “partido” ao seu nome.



com a ascensão de Michel Temer ao poder, a Medida Provisória, nº 746 de 2016, foi rapidamente aprovada.

De acordo com o governo de Temer, a Reforma do Ensino Médio visa adequar o currículo às novas condições sociais, econômicas e culturais impostas pela sociedade tecnológica, “promovendo uma nova visão de ensino que prepare os jovens para um desempenho prático, capaz de conciliar as múltiplas demandas culturais e socioeconômicas do país” (SILVA, 2012, p. 1). Porém, na prática, a Reforma parece atender a outros interesses que são analisados neste trabalho.

Por isso, na seção 4.2, apresentamos a conjuntura da Reforma do Ensino Médio, a Medida Provisória nº 746/2016 e a lei 13.415/2017, porque, assim como Thompson (1987), acreditamos que é fundamental “relacionar toda a prática legislativa e seus produtos, ou seja, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e contribuem para produzir” (THOMPSON, 1987, p. 55).

#### **4.2 Reforma do Ensino Médio de 2017: aspectos conjunturais**

Em nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Capítulo III, artigo 205, é previsto que a educação é dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, a educação seria, em sua força legiferaste, pautada na tríade pessoa/cidadania/trabalho. Dessa maneira, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o aspecto do trabalho novamente<sup>58</sup> ocupa um espaço na formação de jovens, pois a lei propõe que o Ensino Médio seja dividido entre conteúdo comum (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas) e assuntos específicos (V - formação técnica e profissional).

Assim, os discursos técnico-profissional e da formação de mão de obra voltam a ser uma constante no “novo” currículo, o que, para nós, parece ser um problema, uma vez que o ensino pode se tornar, de novo, dicotômico, acirrando as diferenças de oportunidades no ingresso do ensino superior.

A nova lei, originada, no Brasil, pela Medida Provisória (MP) 746/2016, é problemática no que diz respeito ao aspecto participativo, ou até mesmo democrático, pois,

---

<sup>58</sup> Dizemos que isso ocorre novamente, porque a LDB de 1961 já propunha essa divisão do ensino e dava ênfase na formação técnica.

apesar de alguns congressos e reuniões realizados para debater as propostas para o novo Ensino Médio, muitos agentes escolares no país, como professores, alunos, diretores e supervisores, não participaram efetivamente dessa reformulação, o que mostra novamente a interferência direta da política nacional na educação.

De acordo com Thompson (1987), toda lei precisa ser legítima e legitimada,

pois ‘a lei’, enquanto uma lógica de igualdade, sempre deve tentar transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E ‘a lei’, enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe (THOMPSON, 1987, p. 360-361).

A Reforma do Ensino Médio demonstra, portanto, limitados diálogos entre o poder executivo e os envolvidos no processo educacional, mantendo a desigualdade do “poder de classe”. Qualquer reforma no sistema educacional, independentemente do nível, requer ampla e irrestrita participação dos sujeitos envolvidos. Assim, ao propor a alteração das bases curriculares do Ensino Médio, o procedimento deveria ser revestido de legitimidade popular, com a participação, no mínimo, da comunidade escolar, ou seja, discentes, docentes, família dos alunos, demais profissionais da educação e todos aqueles que se sentem partícipes do processo educacional.

De acordo com o Governo Federal, ocorreu uma consulta pública no site do congresso nacional sobre a reformulação do Ensino Médio, MP 746/2016. Do total de pessoal que votaram, 4.551<sup>59</sup> pessoas apoiavam a reformulação e 73.554 reprovaram a MP 746/2016. Logo, pelos próprios números do governo federal, notamos que é uma reforma não legitimada pela população.

Retomando as considerações de Thompson (1998) e estabelecendo um diálogo com Fairclough (1989), a questão da ideologia aparece intrínseca ao processo legislativo de aprovação e implementação da Lei. A questão ideológica relaciona-se aos modos pelos quais os sentidos são construídos e expressos por formas simbólicas de vários tipos, assim, ao falarmos da Reforma do Ensino Médio, em forma de lei, não podemos nos abster de considerar a questão da ideologia.

Além disso, precisamos retomar o contexto da Reforma do Ensino Médio ou “Novo Ensino Médio”, termo utilizado pelo governo de Michel Temer, e entender os aspectos políticos que permeiam a história recente da democracia brasileira. Como apresentado na

---

<sup>59</sup> Dados obtidos no site do Congresso Nacional. MEDIDA PROVISÓRIA nº 746 de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em 20 dez. 2017.

seção anterior, a educação básica sofreu diversas reformulações ao longo da história e essas mudanças estão diretamente atreladas às mudanças no campo político-partidário e às demandas do mercado e, com a lei 13.415 não é diferente, já que ela, via MP 746/2016, entrou em vigor logo após o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, o qual se efetivou em agosto de 2016.

Desse modo, é preciso adentrar no contexto político e social que precede e permeia o processo de impedimento da ex-presidente, bem como nas particularidades do processo político brasileiro que culminaram na sua destituição do cargo máximo do executivo do país. Além disso, discorrer sobre esse período, permite-nos compreender como a Reforma do Ensino Médio foi aprovada em uma tramitação eficiente e rápida pelos poderes executivo e legislativo, diferentemente de outros processos, que levam anos para serem aprovados.

Para a análise desse contexto, é preciso voltar ao período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ao ascender ao poder no ano de 2003, o ex-presidente, para a formação e a manutenção de seu governo, nas esferas executiva e legislativa, agregou um número significativo de diferentes partidos, comumente denominados de base aliada, com o fundamento da governabilidade.

De acordo com Dallari (1995), o sistema de governo republicano e as formas de governo parlamentarista e presidencialista são ancorados na tentativa de formação de uma maioria com a finalidade de viabilizar o projeto político e ideológico do governo formado. Assim, a formação dessa maioria tem como pressuposto a tentativa de unir os partidos com políticas, ideologias, discursos e práticas distintas a se coadunarem e viabilizar a governabilidade.

A partir disso, em sistemas representativos, a incumbência, em grande medida, de representar os anseios e os interesses sociais é atribuída aos partidos políticos, cuja personificação de seus dogmas, preceitos, ideologias, discursos e práticas são incumbidos aos seus membros. Nesse sentido, os partidos políticos podem ser compreendidos em duas noções:

(...) uma, geral e universal, e, em certo sentido, material, considera o partido como a qualificação de um movimento de ideias centralizado no problema político e cuja originalidade é suficientemente percebida pelos indivíduos, para que estes aceitem ver nele uma realidade objetiva independente dos comportamentos sociais; outra noção, de caráter mais formal, prende-se à natureza do liame que reúne os indivíduos no partido e à delimitação de seus objetivos imediatos. Na verdade, a extrema variedade dos partidos torna bastante difícil a formulação de um conceito de validade universal, devendo-se concluir em face de cada caso concreto, e tendo em conta o respectivo

sistema jurídico, se se trata ou não de partido político (DALLARI, 1995, p. 138).

A partir dessa definição de Dallari (1995), percebemos que no governo Lula ocorreu uma noção de partido político mais formal, já que os interesses imediatos foram colocados em prática e a ideologia e as práticas de cada partido parecem ter ficado em “segundo plano”, uma vez que esse processo de coalização agregou partidos com posições políticas, ideológicas e práticas que, discursivamente, seriam inconciliáveis.

Este modelo de governo, caracterizado pela coalização, estendeu-se ao governo da ex-presidenta Dilma Rousseff e a herança desse modelo de gestão, em grande medida, contribuiu para o desencadeamento do processo de impedimento de Dilma. As dicotomias entre os partidos integrantes da base aliada começaram a sofrer profundo desgaste já no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma.

Esse desgaste ficou mais evidente nas eleições de 2014 e foi amplamente divulgado por canais de televisão, pois partidos, que eram grandes aliados do governo, deixaram a base aliada, exemplo do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e outros, os quais lançaram candidatos próprios à presidência da república, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Ainda em termos da conjuntura político-partidária, as dificuldades do governo eleito em 2014 ocorriam já nos quadros dos partidos que compunham a chapa da campanha. A primeira dificuldade e, certamente a mais significativa, ocorreu na eleição do presidente da Câmara dos Deputados Federais, pois o PT e PMDB não chegaram ao consenso sobre o candidato à presidência daquela casa legislativa.

O auge das dissonâncias ocorreu quando o PT e o PMDB lançaram seus próprios candidatos à presidência da Câmara; o PMDB lançou como candidato o Deputado Eduardo Cunha e, o PT lançou o deputado Arlindo Chinaglia. Ao término desse pleito, o PMDB teve êxito e o Eduardo Cunha tornou-se presidente ao conseguir 267 votos.

O sistema presidencialismo brasileiro possui algumas peculiaridades em função do processo histórico nacional. Em razão do regime de exceção entre 1964 e 1985, a Constituição Federal de 1988 consagrou inúmeros poderes e deveres ao legislativo. Assim, eleger a presidência dessas casas legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal, implica em determinar o andamento das proposições que são fundamentais para ditar o ritmo das necessidades do governo e das políticas de estado.

Ademais, os presidentes da Câmara e do Senado são de extrema importância para assegurar o bom desenvolvimento das atividades legislativas que influenciam os demais

poderes, executivo e judiciário. Dessa forma, não conseguir eleger o presidente da Câmara representa não apenas uma derrota no legislativo, mas demonstra que o modelo de coalização que vigorava em ares de consonância e harmonia caminha para um processo de desagregação.

Os direitos e deveres atribuídos ao presidente da Câmara Federal estão estabelecidos na Constituição Federal, Regimento Interno da Câmara e entendimentos do Supremo Tribunal Federal (STF). Estabelece a Constituição que o presidente da Câmara é o terceiro na linha sucessória do presidente da República, conforme artigo 80, “em caso de impedimento do Presidente e do Vice-Presidente, ou vacância dos respectivos cargos, serão sucessivamente chamados ao exercício da Presidência o Presidente da Câmara dos Deputados, o do Senado Federal e o do Supremo Tribunal Federal” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 80).

Além disso, o entendimento do STF é de que cabe ao presidente da Câmara, privativamente, decidir sobre o recebimento de denúncia no processo de impedimento<sup>60</sup> contra o presidente da República. Foi baseado nesse entendimento do STF que Eduardo Cunha, na época presidente da Câmara dos Deputados, aceitou a denúncia do processo de impedimento de Dilma Rousseff. Cabe ainda ressaltar que esse mesmo entendimento é uma decisão política e não técnica, ou seja, não é baseada em aspectos jurídicos.

Diante desse panorama político-partidário, o modelo de coalização do governo petista não possuía mais o funcionamento que tivera outrora. As dissonâncias ficaram mais evidentes e os partidos iniciaram disputas abertas. Nessa perspectiva, no decorrer do ano de 2015, alguns pedidos de impedimento foram protocolados junto à presidência da Câmara. Dentre os pedidos protocolados, o pedido realizado pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB - teve prosseguimento quando Eduardo Cunha o acatou, culminado no impedimento da então presidenta Dilma Rousseff.

Neste cenário, formou-se o governo do presidente Michel Temer. Esse governo, também baseado na coalização, reuniu os partidos com as maiores bancadas no Congresso, exceto aqueles de esquerda e centro esquerda, tais como PT, Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Nos meses iniciais da formação desse governo, peemedebistas de coalização, com a junção de partidos que outrora eram oposição e base aliada, viabilizaram a formação de uma

---

<sup>60</sup> Impeachment do Presidente da República: apresentação da denúncia à Câmara dos Deputados: competência do Presidente desta para o exame liminar da idoneidade da denúncia popular, "que não se reduz à verificação das formalidades extrínsecas e da legitimidade de denunciante e denunciado, mas se pode estender (...) à rejeição imediata da acusação patentemente inepta ou despida de justa causa, sujeitando-se ao controle do Plenário da Casa, mediante recurso (...)". MS 20.941-DF, Sepúlveda Pertence, "Diário de Justiça" de 31.08.92.

maioria e muitas medidas encaminhadas ao Congresso Nacional passaram a ser aprovadas com tramitação célere, tal como ocorreu com a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2017. A indicação para o Ministério da Educação foi atribuída ao partido Democratas (DEM), ministro José Mendonça Bezerra Filho, que, em um período de aproximadamente um mês, encaminhou ao ex-presidente Michel Temer a Reforma do Ensino Médio.

Para além do campo político, mas intrinsecamente vinculado a esse, é necessário lembrarmos também o panorama social que permeou o movimento de impedimento da presidenta Dilma, que em alguma medida influenciou a Reforma do Ensino Médio. O ano de 2013 foi marcado por manifestações sociais de grande repercussão nacional. Carvalho (2015) destaca a fragilidade da democracia brasileira, assentada sobre relações de clientelismo e de patrimonialismo, e vê, nas manifestações populares eclodidas, sobretudo, a partir de 2013, “a vazão de uma insatisfação generalizada, represada por anos por meio de uma poderosa máquina de propaganda governamental” (CARVALHO, 2015, p. 10).

O princípio das manifestações ocorreu com o aumento das passagens do transporte coletivo em vinte centavos, no município de São Paulo, passando a custar três reais e vinte centavos. O aumento desencadeou grandes passeatas que, a priori, protestavam apenas contra o aumento do transporte público. Contudo, assumiu dimensões significativas e “como um efeito cascata” espalhou-se para todas as regiões do país. Para além de protestar sobre o aumento das tarifas dos transportes públicos, as manifestações desdobraram-se em demonstração de insatisfação geral com as políticas estatais, recaindo, sobretudo, como insatisfações contra os poderes executivos e contra a presidência da república. Os protestos ganharam amplo apoio popular e as reivindicações também se voltaram para o gasto de dinheiro público com a realização das Copas das Confederações e Copa do Mundo de Futebol, que foram sediadas no Brasil nos anos de 2013 e 2014, respectivamente.

Durante os eventos, as aparições da presidente Dilma Rousseff eram marcadas por grandes insatisfações do público presente, com vaias, palavras de ordem e xingamentos referentes ao cargo ocupado e à pessoa. Cabe ressaltar o surgimento de grupos organizados durante os protestos e manifestações de 2013 e 2014, como “Vem pra Rua, e Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>61</sup>”. Esses grupos começaram a organizar chamamentos públicos para

---

<sup>61</sup> O Movimento Vem pra Rua é um movimento político-social brasileiro, fundado em 2014. O principal líder é Rogério Chequer. O movimento surgiu em outubro de 2014, como uma tentativa de organizar e captar pessoas em razão da situação econômica, política e social do país, durante o Governo Dilma, tendo como alvo o próprio governo da ex-presidenta, e pautas definidas como o combate à corrupção. O oficialmente Movimento Renovação Liberal, que é chamado por seus organizadores de Movimento Brasil Livre (marca que vem sendo disputada na justiça por Alexandre Frota), é um movimento político brasileiro que defende o liberalismo econômico e o republicanismo, ativo desde 2014.

protestos, cujo fundamento propagandístico era a bandeira contra a corrupção e, nitidamente, contra a figura de Dilma, bem como, ainda que discretamente, com pedidos de impedimento da presidenta.

Em 2015, esses grupos organizados convocaram protestos requerendo o impedimento da presidenta Dilma. Além disso, nesses protestos também pleiteavam um estado com adoção de uma agenda conservadora, extinção de políticas públicas assistencialistas e intervencionistas, bem como havia solicitações de intervenções militares.

No início de 2016, houve intensificação desses protestos, com agendas mais conservadoras e reacionárias, convergindo com o cenário político já demonstrado em linhas anteriores. Nesse quadro político e social, o impedimento da presidente Dilma consolidou-se. Os espectros social e político constituíram elementos reveladores das posições políticas, ideológicas, discursivas e prática dos partidos políticos.

Com a destituição de Dilma, Michel Temer assumiu a presidência e em setembro de 2016 aprovou a Medida Provisória 746, que previa a Reformulação do Ensino Médio. Vale lembrar que nas campanhas eleitorais de 2014, a então candidata à reeleição Dilma Rousseff já previa em seu discurso uma reforma para o Ensino Médio, mas não deixava claras as mudanças que deveriam ocorrer. Em uma entrevista concedida ao “Bom dia, Brasil”, no dia 22/09/2014, Dilma fala sobre a necessidade de reduzir o excesso de disciplinas que existem no Ensino Médio: “O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias como Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos”. Com essa declaração, Dilma sofreu vários “ataques” da imprensa e de alguns professores, principalmente, ao sugerir, apesar de afirmar que não tem nada contra, que as disciplinas de Filosofia e Sociologia pudessem ser retiradas do currículo. E essa sugestão, coincidentemente ou não, é apresentada na MP 746/2016 de autoria do ex-presidente Michel Temer, o qual era vice de Dilma nos dois mandatos, de 2011 a 2016.

Logo, percebemos que esse é um ponto comum entre os governos de Temer e Dilma em relação às alterações do Ensino Médio. Outro ponto muito questionado dessa declaração de Dilma e visto como um equívoco por muitos é a homogeneização da figura do jovem, como se este fosse um sujeito bem definido e unitário em seus interesses e expectativas, e, desse modo, não existisse, com efeito, uma pluralidade de diferenças e particularidades sociais, econômicas, regionais, étnicas que singularizam e diversificam o ser jovem na sociedade e escolas brasileiras.

Após essa breve descrição do contexto histórico-social-político da proposição da Reforma do Ensino Médio, na próxima seção, são analisados os documentos oficiais que legitimaram a Reforma.

#### **4.2.1 Medida Provisória nº 746/2016**

Para compreendermos a medida provisória nº 746/16 e a lei nº 13.415/2017, é preciso entender como ocorre o processo de criação de leis em nosso país, sobretudo, quando as medidas provisórias devem ser utilizadas. A criação de uma norma<sup>62</sup> tem previsão na Constituição brasileira e os processos de elaboração, propositura, votação e vigência de uma lei têm relevância para compreendermos quais os possíveis efeitos no cotidiano da população. Dessa forma, vimos a necessidade de discutir, brevemente, como esse processo transcorre em nosso país para analisarmos as propostas de alteração do Ensino Médio.

Como sabemos, medida provisória nº 746/2016 propôs consideráveis mudanças no Ensino Médio do país. Entretanto, as medidas provisórias são instrumentos a serem utilizados pelo Presidente da República nos casos de relevância e urgência, conforme estabelece o artigo 62 da Constituição Federal de 1988: “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. Portanto, as medidas provisórias são atos normativos excepcionais, que deveriam ser utilizadas somente quando estivessem caracterizados os requisitos de relevância e de urgência, o que parece não serem requisitos para a alteração de uma estrutura curricular nacional.

O Poder Legislativo, como representante do povo, é, discursivamente, o legítimo detentor dos interesses coletivos; a partir disso, somos levados a considerar que as leis advindas desse Poder seriam aquelas que mais atenderiam aos anseios da coletividade. Dessa forma, leis, como a que altera o Ensino Médio, deveriam surgir do Poder Legislativo e não do Poder Executivo.

Na exposição motivos<sup>63</sup>, assinada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, enviada ao ex-presidente da República, Michel Temer, uma das justificativas para a implementação da MP nº 746/2016 é:

---

<sup>62</sup> A constituição estabelece que o processo legislativo abarca: as emendas à Constituição; leis complementares; leis ordinárias; leis delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos e resoluções.

<sup>63</sup> “Exposição de motivos é o expediente dirigido ao Presidente da República ou ao Vice-Presidente para: a) informá-lo de determinado assunto; b) propor alguma medida; ou c) submeter a sua consideração projeto de ato



Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVO nº 00084/2016, tópico 14, 2016).

Vemos, portanto, que há uma preocupação com a formação de uma “população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”, ou seja, para Mendonça Filho, a formação pelo viés do trabalho parece preponderar, uma vez que a economia precisa ser desenvolvida. Desse modo, podemos perceber que os discursos neoliberal e econômico estão articulados na construção da necessidade da Reforma, pois a formação técnico-profissional garantirá a manutenção de mão de obra rápida e o fluxo de pessoas no mercado de trabalho.

Assim, percebemos que com o discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Em virtude dessa relação, ressaltamos os três objetivos propostos por Marrach (1996) relacionados ao que a “retórica neoliberal” atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

---

normativo. Em regra, a exposição de motivos é dirigida ao Presidente da República por um Ministro de Estado” (MANUAL DE REDAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, p. 19, 2002).

Com isso, ficam facilmente identificados os valores e propósitos do modelo de gestão adotado, a partir das características comparativas apontadas por Prates (1995, p.128): “o homem neste projeto é reconhecido como objeto e não sujeito desse processo, já que a centralidade fica na técnica e no capital; a sociedade é identificada como espaço recriador da exclusão; os processos sociais são construídos por interesse da “minoría”. A educação, vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social.

Assim, na Exposição de motivos, percebemos, de modo claro, que o objetivo é atrelar a Reforma a uma necessidade da economia; nada é exposto sobre a importância de uma formação de cidadã, apenas de trabalhadores; dessa maneira, o discurso neoliberal perpassa a justificativa do Ministro da Educação e o critério da urgência é justificado mediante ao discurso econômico.

Frente a isso, o governo mantém apenas dois critérios que o aluno deve alcançar ao final do ensino médio: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (art. 36, LDB, 1996). Novamente, constrói-se um discurso sobre a formação para o mercado de trabalho e não uma preocupação com a cidadania, o que também é comprovado na justificativa 4, do Ministro da Educação, o qual afirma que

atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, **com o setor produtivo**, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVO nº 00084/2016, tópico 4, 2016 - destaques nossos).

Aqui Mendonça Filho destaca a necessidade do diálogo com o setor produtivo e reforça que alunos de baixa renda “não veem sentido” no que estudam. Assim nos perguntamos: e os alunos economicamente favorecidos? Eles veem sentido nas disciplinas que estudam? Essa questão não é abordada ao longo da exposição de motivos. Outro ponto refere-se ao fato de que o Ministro critica e discorre que o currículo não “dialoga com a juventude”, contudo como garantir que a “nova” grade curricular irá conseguir esse diálogo se o aluno ficará atrelado ao que a escola ofertará? Isso não é respondido nem questionado na Exposição de motivos.

Importante destacar que o Ministro, nesta justificativa 4, por meio da intertextualidade, traz um argumento de autoridade, baseado em pesquisa, mas não cita a data nem local onde foi realizada. Apenas é mencionado que foi um estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, a qual foi fundada por Victor Civita, um dos grandes empresários brasileiros e fundador do maior grupo editorial brasileiro, a Editora Abril.

Em outro tópico, o Ministro da Educação discorre que os dados fornecidos pelo INEP refletem que o antigo currículo

não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias **que não são alinhadas ao mundo do trabalho**, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVO nº 00084/2016, tópico 13, 2016 - destaques nossos).

Novamente, nos dizeres do Ministro da Educação, o importante é a educação estar atrelada ao “mundo do trabalho”. Em outro ponto, ele afirma que

um **novo** modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial** e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVO nº 00084/2016, tópico 18, 2016 – destaques nossos).

Ao mostrar que, com as novas mudanças do ensino médio, “estaremos atendendo às recomendações do Banco Mundial”<sup>64</sup>, o Ministro da Educação reforça, mais uma vez, o âmbito econômico sobressaindo-se ao educacional. Nesse aspecto, Kuenzer (2000) questiona estudos de órgãos, como o Banco Mundial, que recomendam que os países subdesenvolvidos diminuam os gastos com a formação das massas em níveis mais altos de ensino, mas que proporcionem a elas o ensino fundamental e, se condizente, alguma capacitação para o trabalho.

De modo igual, a autora condena o preconceito socialmente aceito de que somente uma pequena parcela da população, identificada com maior poder aquisitivo, tenha

---

<sup>64</sup> O Banco Mundial é uma organização financeira mundial que, dentre suas atribuições, é responsável por empréstimos a países em desenvolvimento.

capacidade para o exercício intelectual mais complexo, “cabendo à grande maioria, sobretudo aos pobres, negros e mulheres, receber uma educação que instrumentalize ao trabalho mecânico” (KUENZER, 2000, p.19). Nesse cenário, pensar que a Reforma do Ensino Médio pode ser concretizada com sucesso por meio de uma simples mudança de conceitos, sem tocar na “materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política”, é “ingenuidade ou má-fé” (KUENZER, 2000, p. 21).

Além das premissas do Banco Mundial, o Ministro afirma que as premissas do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unifec também serão contempladas pelo “novo” currículo, mas isso não é colocado de modo claro, ou seja, quais aspectos da Unicef serão trazidos para a Reforma? Outra vez, isso não é questionado ou respondido.

Outra questão do tópico 18, da exposição, é o uso do atributo “novo”, o qual também propicia o entendimento de que o “velho” currículo deve ser alterado, ou seja, que já está ultrapassado. Além disso, ao final desse documento, José Mendonça Filho afirma basear-se nos quatro pilares de Jacques Delors<sup>65</sup>, importante político e economista francês, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO.

De acordo com informações da página do Ministério da Educação (MEC), a Reforma do Ensino não violou nenhum preceito constitucional e foi proposta via medida provisória, pois os princípios de relevância e de urgência foram respeitados. Conforme o texto,

a edição da Medida Provisória (MP) seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal. Em primeiro lugar, em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma. Em segundo lugar, em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma (site do MEC – Novo Ensino Médio – Dúvidas).

---

<sup>65</sup> Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação: “**aprender a conhecer** (adquirir instrumentos de da compreensão), **aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente, **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores). Estas quatro vias do saber, na verdade, constituem apenas uma, dado que existem pontos de interligação entre elas” (Relatório da UNESCO Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, julho/2010).

No entanto, apesar de o discurso governamental justificar os requisitos da urgência e da relevância pelo argumento do “fracasso do ensino médio brasileiro”, percebemos que, por esse motivo, pela precariedade do ensino médio, é que todos os agentes envolvidos com a educação deveriam ser consultados, principalmente, porque as decisões devem ser tomadas a partir daqueles que têm a vivência escolar e, não somente, pelos burocratas, os quais, muitas vezes, estiveram na escola apenas como espectadores. Em muitos casos, as leis são pensadas e elaboradas por deputados, senadores, ministros que nunca presenciaram o cotidiano escolar, o que impacta diretamente no modo como certas medidas são impositivas e utópicas, não aplicáveis nas escolas. Assim, professores da educação básica e das universidades, pais, alunos, diretores, secretários de educação, todos precisariam participar das discussões e propostas para o “novo” Ensino Médio.

De acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) representada pelos presidentes de suas seccionais, os “projetos estruturantes, como a reforma do ensino, não podem ser tratados por medidas provisórias, uma vez que necessitam de amplo e democrático debate antes de sua adoção” (CONJUR, 2016). A afirmação foi apresentada na Carta de Maceió, em setembro de 2016, que sintetiza temas debatidos no colégio dos mandatários das seções. No texto, os presidentes também recomendam que o Conselho Federal ajuíze uma ação direta de inconstitucionalidade contra a Reforma apresentada pelo Governo Federal.

Em agosto de 2017, o ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF), reconsiderou a decisão por meio da qual havia julgado extinta a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5599, ajuizada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) contra a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. O relator havia considerado que, como o texto original da MP foi significativamente alterado, haveria perda de objeto da ação. Porém, analisando agravo regimental apresentado pelo partido contra sua decisão, o ministro Fachin reformulou seu entendimento e determinou que a ADI voltasse a tramitar. Ele acolheu o argumento de que a conversão da MP em lei não invalida o “vício formal apontado”, ou seja, a ausência do requisito de urgência para edição de medida provisória. Portanto, ainda será julgada pelo STF a constitucionalidade da MP nº 746/2016, uma vez que o ministro Fachin irá declarar seu voto e ainda colocará em votação no plenário, sendo possível também que cada ministro peça vista do processo, ou seja, não há uma data prévia para o julgamento da MP.

Dessa maneira, o que entendemos é que a Reforma do Ensino Médio, proposta por medida provisória, pelo então Presidente da República Michel Temer, além de não ter sido oriunda do Poder Legislativo, o que, de certa forma, viola a separação de Poderes prevista no Brasil, também contou com restrita participação dos sujeitos envolvidos no processo

educacional. Alguns eventos, como o “Seminário Nacional sobre a reforma do ensino médio”, realizado em 2002, foram realizados, mas a população não participou ativamente dessas discussões e apenas acompanhou as decisões tomadas de maneira vertical, em que representantes do governo determinaram o que é melhor para a educação.

Assim, consideramos que a Medida Provisória e a consulta popular, com baixa adesão, para implementar uma reforma educacional têm validade no âmbito da legalidade<sup>66</sup>, porém carecem de incondicionada validade no âmbito da legitimidade democrática. Portanto, ao estabelecer mudanças de forma autocrática, a democracia participativa fica comprometida. Dessa forma, alterações que afetam a educação, ainda que sejam pontuais, necessitam compreender e conciliar os anseios dos sujeitos que estão inseridos nesse sistema. Assim, a seguir, apresentamos a lei nº 13.415/2017, que manteve alguns artigos da MP nº 746 e alterou vários outros, já em vigência no Brasil.

#### **4.2.2 Lei nº 13.415/2017**

O texto aprovado no Congresso, a lei nº 13.415/2017, trouxe várias alterações para o “novo” Ensino Médio. Alguns artigos da MP nº 746/2016 foram alterados e tiveram um novo texto para a aprovação da lei. Dentre essas diferenças entre a Medida Provisória e a Lei está a questão das disciplinas obrigatórias e as deliberações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os artigos 35 e 36 da antiga LDB (3º e 4º da lei 13.415/2017) foram os que sofreram mais alterações e serão mais destacados neste trabalho.

De acordo com a lei nº 13.415/2017, o Ensino Médio contará com o ensino integral<sup>67</sup>, o qual será implantado de forma gradual. As escolas terão o prazo de 5 anos para aumentar a carga horária das 800 horas anuais para 1 mil horas anuais de carga horária, a partir de março de 2017 (artigo 1º, parágrafo 2º). Isso significa que os turnos passarão das atuais 4 horas

---

<sup>66</sup> Sabemos que a medida provisória em questão foi aprovada no governo do presidente Michel Temer, logo após o processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff. Assim, é de conhecimento público que o governo de Temer tinha ampla maioria no Congresso, isso implica que, invariavelmente, a medida provisória seria aprovada sem grandes dificuldades no Congresso. Consequentemente, a conversão da medida provisória nº 746/2016 na lei nº 13.415 de 2017 seguiu os ditames que estavam estabelecidos na medida provisória, dando apenas o viés de legitimidade e legalidade que incumbiria ao poder legislativo.

<sup>67</sup> É válido destacar que os estados de São Paulo e Minas Gerais já tentaram implantar o ensino integral, só que não que não foram bem-sucedidos, em virtude da ausência de profissionais capacitados e estrutura física adequada. Em Minas Gerais, o “Reinventando o Ensino Médio” foi criado em 2012, na gestão do governador Antônio Anastasia, filiado ao PSDB, e estendia-se a todas as escolas estaduais na busca de atender “às novas exigências da sociedade”. No entanto, com as eleições de 2014, Fernando Pimentel assumiu o Estado e extinguiu o programa. Em São Paulo, a proposta “Escola de Tempo Integral”, criada também em 2012, no governo de Geraldo Alckmin, também do PSDB, prevê uma formação que possa apoiar o aluno “no planejamento e execução do seu Projeto de Vida”. O governador tem se empenhado para a plena implementação desse projeto, mas esbarra nos mesmos empecilhos de Minas Gerias e do regime militar.

diárias para 5 horas diárias. Para isso, a lei também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral.

Segundo o Governo Federal, a reforma ocorrerá tanto em escolas públicas quanto em particulares. Para as públicas, está previsto um investimento do Governo Federal de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R\$ 2 mil por aluno/ano<sup>68</sup>. As instituições que programarem o tempo integral a partir da publicação da lei terão direito ao repasse das verbas da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A prioridade será para as regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) e com resultados mais baixos no processo nacional de avaliação do ensino médio (Enem).

Este ponto sobre o ensino integral é muito importante e merece atenção, pois, como é apresentado em algumas pesquisas (SAMPAIO, 2002), as escolas públicas, em diferentes estados da federação, têm sofrido com a falta de professores e com estruturas físicas muito precárias. Dessa forma, considerando os resultados desses estudos, não há como garantir profissionais para a implementação do ensino integral e dos “itinerários formativos” e a devida efetivação da Reforma. Assim, conforme abordado no percurso histórico sobre a educação no Brasil, esses problemas não são uma novidade, são pontos repetitivos e que também foram determinantes durante a década de 1960.

Para as escolas, haverá grandes mudanças, pois será necessário ampliar o currículo, repensar a duração das aulas, adaptar os espaços, reorganizar as turmas e o número de professores e funcionários e recalcular a quantidade de material e merenda. Apesar das diferentes necessidades de cada escola, a lei nº 13.415/2017 não deixa claro como as escolas farão para adaptar-se rapidamente às “novas” demandas do currículo.

Além disso, outro questionamento se faz necessário: o ensino integral é benéfico e produtivo? Entre os primeiros colocados do Programa Internacional de Avaliações de Alunos (PISA), estão os finlandeses, cuja jornada é de cinco horas nas séries iniciais. Segundo Sergio Martinic, professor da Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-Chile) e pesquisador da relação entre tempo e aprendizagem, “ficar mais na escola só é bom para o estudante quando as atividades são planejadas e têm objetivos claros e há um maior contato dele com o conhecimento” (MARTINIC, 2015, p. 482).

Dessa forma, o ensino integral somente será profícuo se for adequado às necessidades educacionais de cada região do Brasil e se houver mão de obra e infraestrutura disponíveis,

---

<sup>68</sup> Valores obtidos no site do governo federal. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: maio 2016.

por isso precisa ser pensado, articulado e discutido, e não simplesmente ser implementado por força de lei. Esse ponto, inclusive, deveria constar na BNCC, orientando as escolas a como perceber as necessidades de cada região e, assim, tornar o ensino integral mais produtivo.

Ainda, de acordo com a lei, o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos, de acordo com o processo formativo escolhido pelo estudante, “conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade** dos sistemas de ensino” (artigo 4º- destaque nosso). Desse modo, a divisão se dará seguinte maneira:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Neste artigo 4º, ao fazer a escolha lexical pelo nome feminino “possibilidade”, fica evidente que nem todos os sistemas de ensino terão condições de oferecer todas as disciplinas previstas nas cinco áreas de conhecimento, estabelecidas pela lei. Com isso, o aluno poderá “escolher” dentro de um leque já pré-definido pela escola e, caso queira optar por disciplinas de uma área que não será contemplada em sua escola, terá que “escolher” outro colégio.

Outro ponto é sobre as disciplinas. Português e matemática continuam obrigatórias nos três anos do ensino médio, assegurado, às comunidades indígenas, o ensino de línguas maternas. Entre as línguas estrangeiras, o espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do inglês, que continua obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. No artigo 3º, parágrafo 4º, há a disposição de que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

Interessante analisarmos o porquê da escolha pela língua inglesa, pois essa ainda é reconhecida, por muitos estudiosos, como a língua de dominação, principalmente econômica, que exerce grande monopólio no mundo globalizado, como no caso das tecnologias que surgem diariamente. A expansão do inglês, fruto do imperialismo britânico e americano, trouxe consigo fortes traços ideológicos mantidos pela herança da língua em seus países de



dominação e naqueles com os quais estabelece contato. Conforme Siqueira (2005, p.17), “ensinar uma língua é um processo que pode se ancorar em neutralidade ou onde relações de poder e ideologia podem ser facilmente ignoradas”. A dominação por meio do idioma está relacionada ao poder, isso ocorre desde o período de colonização de nosso país, em que os portugueses, com a ajuda dos jesuítas, exigiram que os índios aprendessem o português. Como afirmam Martins e Lima (2015, p. 303), “sendo a linguagem mediadora de ideologias, não há como enxergar o ensino de línguas como um exercício neutro, mas como prática igualmente politizada”.

Portanto, a escolha do inglês como língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio brasileiro é bastante controversa e contribui para um processo de não efetividade de integração entre os povos da América Latina e do Sul. Isso é perceptível, pois o Brasil tem vizinhos que têm o espanhol como língua oficial, assim, como medida de integração e cooperação na América, seria mais profícuo o ensino das línguas latinas, sobretudo, as línguas oficiais dos países da América do Sul. Portanto, parece-nos que a Reforma do Ensino Médio está voltada para o mercado financeiro/consumidor, pois o inglês apresenta-se como uma língua cosmopolita para o mundo econômico.

Dessa forma, a determinação do inglês como língua obrigatória é algo relacionado ao discurso econômico. Atrelado a isso, podemos voltar ao discurso do Ministro da Educação, na exposição de motivos, que pretende atender às necessidades do Banco Mundial, e associar a questão da língua à questão econômica novamente.

Com relação ainda à escolha do inglês, é importante lembrarmos que em países conhecidos como pertencentes ao 1º mundo, como Finlândia, Suécia, Dinamarca, entre outros países, os alunos aprendem várias línguas, então, o caso não seria escolher entre o espanhol e o inglês, mas contemplar as duas línguas e quantas mais fossem possíveis.

Além da língua estrangeira oficial, na lei, ainda no artigo 3º, parágrafo 2º, é feita referência às disciplinas de arte, educação física, filosofia e sociologia. De acordo com a lei, “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Percebe-se que não há uma obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo, basta que a BNCC insira “estudos e práticas”, o que não é bem explicitado pela lei. Ainda de acordo com lei, a organização do ensino médio poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos com terminologia específica, além dos já previstos no artigo 23 da LDB/1996.

Foram retirados os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental. Na LDB/1996, era previsto que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os

princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (Incluído pela lei nº 12.608, 2008, artigo 26, parágrafo 7º). Agora, foram incorporados como “projetos e pesquisas envolvendo temas transversais”, “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” (artigo 2º, parágrafo 7º). Logo, trabalhar essas temáticas é algo facultado a cada escola, uma vez que o verbo “poderá” não exprime uma exigência.

Fairclough (2003), em suas teorizações sobre a Análise de Discurso Crítica, distingue as modalidades epistêmicas e deônticas, as quais podem ser associadas à troca de conhecimento e à troca de atividade, respectivamente. Segundo Fairclough, a modalidade é um recurso linguístico importante na construção das identidades social e pessoal, “nesse sentido o quanto você se compromete é parte significativa do que você é - então as escolhas das modalidades em um texto podem ser vistas como parte do processo de elaboração da própria identidade” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166). Assim, na lei, quando é usado o verbo “poderá”, no futuro do indicativo, vemos como a declaração do governo foi relativizada pelo verbo modal poder<sup>69</sup>.

Este ponto torna-se preocupante, pois, enquanto países como Suécia, Finlândia e Dinamarca estão preocupados com o meio ambiente e com sua atual e futura degradação, o Brasil não vê isso como prioridade. Tal aspecto comprova-se por algumas medidas do ex-presidente da República, como a redução em mais de 1,1 milhão de hectares das unidades de Conservação, aprovada por comissões no Congresso, a liberação indiscriminada de agrotóxicos, a facilitação da ocupação de terras públicas e o novo Código de Mineração, que pode fazer com que casos como o de Mariana<sup>70</sup> deixem de ser exceção. Frente a esses exemplos, parece que o atual Governo não está muito interessado em preservar o meio-ambiente e isso reverbera na Reforma do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, ao excluir do Ensino Médio o estudo de princípios sobre o meio ambiente e defesa civil, retrocedemos a uma perspectiva individualista e economicista da educação, visto que a educação deve ter como fundamento a concepção de homem como partícipe de uma coletividade. É válido ressaltar que o Ministro da Educação, na exposição de

---

<sup>69</sup> De acordo com Fairclough (2003), as modalidades deônticas são marcadas pelos verbos modais: pode e deve, contudo, há outras maneiras de se fazer essa marcação, as quais são abordadas na seção 02 deste trabalho.

<sup>70</sup> O caso Mariana trata-se do rompimento da barragem de Fundão, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do município brasileiro de Mariana, Minas Gerais. O acidente ocorreu em 5 de novembro de 2015, onde foi rompida uma barragem de rejeitos de mineração controlada pela Samarco Mineração S.A., um empreendimento conjunto das maiores empresas de mineração do mundo, a brasileira Vale S.A. e a anglo-australiana BHP Billiton. E, mesmo depois de três anos, a justiça ainda não culpabilizou os responsáveis e as famílias sofrem com contaminação do solo e da água, a perda de suas casas e da rotina, já que foi necessária mudar de cidade.

motivos apresentada na seção anterior, cita os Quatro pilares da educação: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser”, mas parece que, na tessitura da lei, esses pilares foram negligenciados. Um dos elementos fundamentais do Ensino Médio deveria ser a formação de sujeitos sociais conscientes e ativos, para que consigam inter-relacionar e compreender que as escolhas, ainda que sejam individuais, afetam a pluralidade.

Outro ponto da lei que merece destaque é a formação técnica e profissional. Atualmente, para cursar a formação técnica de nível médio, o estudante precisa cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico. A nova legislação prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular. Ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico. Na lei, artigo 4º, é expresso que a oferta de formação técnica e profissional poderá ocorrer na própria instituição ou em parceria com outras instituições,

Art. 4º - § 8º - A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Assim, o modelo de parcerias pode ocorrer a qualquer momento com as instituições de interesse de cada escola, inclusive com instituições de educação a distância, “com notório reconhecimento”, conforme expressa o parágrafo 11, do artigo 4º. Logo, não é expresso em lei que outros tipos de instituições podem participar dessa parceria, o que pode levar a convênios com instituições privadas, na tentativa, novamente, de atender ao capital e até mesmo ocorrer casos de improbidade administrativa e corrupção, já que não há uma regulamentação para essas parcerias.

Outro aspecto controverso da lei 13.415 é a adoção do notório saber, pois essa medida parece tirar a responsabilidade do Estado na formação e capacitação dos professores. Na Lei temos que,

art. 6º - altera o art. 61, da LDB/1996. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Diante disso, os profissionais com notório saber surgem para atender à demanda da formação técnica e profissional, que é a 5ª área do conhecimento que o aluno pode escolher. Por enquanto, no ensino regular, será exigida dos professores a formação em nível superior (graduação), no entanto, na formação técnica, o notório saber já é uma realidade.

De acordo com alguns pesquisadores e professores, inclusive da Universidade Federal de Uberlândia<sup>71</sup>, a adoção do notório saber é prejudicial de forma imediata e a longo prazo. De forma imediata, professores sem qualificação adequada são colocados em sala de aula e os cursos de formação de professores também têm seus currículos impactados<sup>72</sup>, os quais devem adequar-se rapidamente às transformações que ocorrem na educação básica. Conforme a lei, “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (artigo 7º, parágrafo 8º, da lei 13.415/2017).

Dessa maneira, as universidades também deverão passar por mudanças para se adaptarem às novas medidas, uma vez que deverão também adotar um currículo comum para atender à BNCC do Ensino Médio. Além disso, os cursos de graduação em licenciatura concorrerão com a formação técnica e com a possibilidade posterior de certificação de notório saber para a docência.

Em longo prazo, isenta o Estado de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores e de valorização da carreira docente, como melhores salários e plano de carreiras com progressões e incentivos à qualificação e, assim, também o desobriga da responsabilidade pelo déficit de professores, que é real, em especial em algumas áreas do

---

<sup>71</sup> No dia 21 de outubro de 2016, a Universidade Federal de Uberlândia escreveu um manifesto sobre a MP 746/2016. Entre os vários itens abordados, está o notório saber: “A MP 746 fere a LDB e contraria também as lutas nacionais em prol da formação de professores e da profissionalização dos docentes, porque valida uma outra possibilidade, não oriunda dos cursos de licenciatura, para o exercício do magistério – “o notório saber” – promovendo a precarização do ensino, o desprestígio a esses profissionais e a desmotivação para a formação dos mesmos”.

<sup>72</sup> Alguns congressos e fóruns já estão sendo realizados para discussão sobre as transformações que a Lei 13.415 trará para a educação superior, exemplo disso é o IV Fórum de Licenciatura da UFRB, realizado em 2017.

conhecimento. Portanto, mais uma vez, notamos um movimento discursivo que se apoia na negação dos reais determinantes do problema que a Lei diz pretender solucionar, em prol de medidas paliativas, por meio das quais se expressa um descaso com a formação de professores e com a educação em nosso país.

No artigo 10, parágrafos 3º e 4º, a lei traz que

§3º - O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§4º - As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.

Com isso, vemos a necessidade do Governo Federal em divulgar seus feitos, trazendo o discurso propagandístico e promocional e o ditado popular de que “a propaganda é a alma do negócio”, o que age ideologicamente sobre o leitor/ouvinte/telespectador/internauta. Sobre isso Thompson afirma que

a publicidade, portanto, trabalha ideologicamente na manutenção de relações assimétricas de poder, construindo formas simbólicas que reproduzem sentidos que sustentam valores e crenças socialmente partilhados, mas que, normalmente, normalizam/naturalizam o status quo e suprimem a reflexão crítica sobre a ordem social e política estabelecida (THOMPSON, 1998, p. 87-88).

A lei nº 13.415 também aborda, nos artigos 13 ao 20, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que, em linhas gerais, prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, que será baseado em número de matrículas no Ensino Médio e resultados de avaliações nacionais apresentados pelo Censo Escolar, que ocorre anualmente.

Portanto, o que vemos nessa lei é que ainda há vários pontos em aberto, em que alguns artigos não são muito claros e a noção de educação básica, principalmente, do Ensino Médio, ainda não é muito precisa e que, novamente, a identidade desse ciclo continua flutuante entre uma formação cidadã e uma formação com indicações mais expressivas para a manutenção da formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ademais, a atual Reforma parece não dialogar com as outras duas etapas do ensino, ensinos infantil e fundamental, com isso, a noção de “base”, da educação básica, torna-se ausente. Sobre isso, Cury discorre que

a própria etimologia do termo base nos confirma essa acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes (CURY, 2002, p. 170).

Logo, para que o conceito de educação básica se efetive e o Ensino Médio possa ter uma identidade, é indispensável a mediação do Estado, com a participação da sociedade civil, por meio de políticas (programas e projetos) definidas em um planejamento, que considere a análise da realidade como um todo e em cada situação específica.

Vale ressaltar ainda que a atual Reforma do Ensino Médio está atrelada à constituição e à instituição da BNCC, a qual já tem previsão desde o processo de redemocratização do Brasil e foi entregue em 2019. Sobre isso, o governo também não foi muito claro na divulgação dos dados, pois segundo informações da consulta pública da BNCC houve “12 milhões de contribuições”, tentando construir uma representação discursiva de que a elaboração da BNCC foi pautada na discussão democrática. Dessa maneira, muitas pessoas podem ser levadas a compreender que a BNCC teve 12 milhões de pessoas/entidades contribuindo para a produção do documento, mas, na realidade, a consulta pública, que terminou em março de 2016, teve 300 mil cadastros, dos quais 207 eram professores e 45 mil escolas participaram da consulta.

No entanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram, no censo escolar de 2016, que o Brasil possui mais de 189.000<sup>73</sup> mil escolas que contemplam o ensino regular (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio), a educação especial, a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Dessa forma, ao contrapormos os dados da consulta com os dados do INEP, percebemos, assim como ocorreu com a MP nº 746/2016, que não houve grande adesão popular na construção da

---

<sup>73</sup> Dados obtidos no site do INEP. Censo Escolar 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: jan. 2018.

BNCC e, novamente, um documento, que deveria emanar das necessidades do povo, é homologado de acordo com as necessidades do governo federal.

Portanto, a lei nº 13.415/2017 deveria estar em consonância com a BNCC do Ensino Médio, mas, no momento, a lei entrou em vigor e as escolas ainda não sabem, ao certo, as diretrizes para as mudanças no currículo do Ensino Médio. Assim, percebemos como a lei é um documento para legitimar o poder, mas não há preocupação de como será implementada e se as escolas brasileiras conseguirão se adequar às novas medidas, as quais ainda precisam ser norteadas pela BNCC.

Na próxima seção, apresentamos nossa metodologia de pesquisa.

## 5 METODOLOGIA: TRAJETÓRIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos nosso percurso de pesquisa para atingir nossos interesses de investigação. Situamos a nossa pesquisa no campo científico e acadêmico, apresentamos os pressupostos e procedimentos que sustentaram o nosso trabalho e evidenciamos as escolhas metodológicas adotadas, com o intuito de proceder às análises. Para isso, organizamos esta seção em duas subseções. A primeira é destinada à descrição dos pressupostos metodológicos na realização desta investigação. Na subseção 5.2, são abordados os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados.

### 5.1 Pressupostos metodológicos

Nossa metodologia de pesquisa é baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), porque nosso objetivo não é quantitativo, mas interpretativo. A condução da pesquisa nesse campo metodológico possibilita ao pesquisador construir uma visão mais geral e articulada do objeto investigado e sua relação com os aspectos socioculturais, políticos e econômicos.

A pesquisa qualitativa centraliza-se na natureza subjetiva do objeto analisado. Nesse tipo de pesquisa, o interesse não é contabilizar quantidades como resultado, mas, sim, a partir das respostas, que não são objetivas, analisar e compreender as relações discursivas que são construídas em torno do objeto analisado, que em nossa pesquisa é a Reforma do Ensino Médio.

Outro ponto que merece destaque sobre a pesquisa qualitativa é o fato de entendermos que não há um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais e humanas possuem especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 8-9),

uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige: a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto)observações dos atores e dos espectadores exige; b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige; c) uma análise sistemática.

Dessa forma, negamos o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, “uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e



crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Conforme aponta Deslauriers (1991, p. 58),

na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Portanto, a pesquisa qualitativa volta-se para os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, a pesquisa qualitativa nos ajudará a compreender a representação discursiva sobre a Reforma do Ensino Médio. Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), por meio da pesquisa qualitativa,

é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 30).

Aliado a isso, temos a Análise de Discurso Crítica, que é um suporte teórico, mas também é método. Consideramos, assim como Chouliaraki e Fairclough (1999), que a ADC é teoria e método para investigar e analisar as manifestações entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade, pois a ADC propõe uma reflexão teórica acerca do funcionamento da linguagem em práticas sociais, além disso, propõe enquadres analíticos para a análise de textos.

Ademais, a ADC apresenta uma importante teorização multimodal de análise dos textos, o que favorece a compreensão da linguagem como “parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3), a qual está conectada dialeticamente a outros elementos das práticas sociais. A semiótica agrega todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua. Válido lembrar que a análise textual é, necessariamente, seletiva, isto é, optamos pelo questionamento de certos elementos sobre eventos sociais e textos e outros não são questionados. Logo, não há como esgotar todas as possibilidades de análise.

Além disso, como esclarece Fairclough (2003), a análise textual é um recurso que possibilita a investigação social, mas essa deve estar associada a outros métodos de análise. Sozinha, a análise textual acaba por ser limitada, é preciso, portanto, considerar a análise

textual na construção de significados, os efeitos causais e ideológicos presentes no texto e como esse texto figura em determinadas áreas da vida social.

Assim, a ADC é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa área do conhecimento preocupa-se com as transformações na vida social contemporânea, na função que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. Dessa maneira, a função da semiose nas práticas sociais deve ser estabelecida por meio de análise.

Para Fairclough (2001, p. 27), para que um método de ADC seja “útil”, deve preencher quatro condições mínimas: **ser multidimensional**, para avaliar as relações entre mudança discursiva e social, relacionando propriedades de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social”; **ser histórico**, focalizando a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição a longo prazo de ‘ordens de discurso’ (configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares ou na sociedade como um todo modificadas segundo as direções seguidas pela mudança social)””; **ser crítico**, mostrando “conexões e causas ocultas e intervindo”, ou seja, fornecendo recursos para os desfavorecidos; **ser multifuncional**, para contemplar “a relação entre práticas discursivas em mudança que alteram o conhecimento, as relações e as identidades sociais”.

No texto de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), eles apresentam um arcabouço analítico, o qual também norteia o desenvolvimento de nosso trabalho. A partir dessa proposta analítica, localizamos nosso trabalho na perspectiva da ADC e tentamos direcionar nossa pesquisa a partir da proposta apresentada.

**Quadro 3 – A construção da pesquisa em consonância com o arcabouço para o desenvolvimento de estudos em ADC, de Chouliaraki e Fairclough (1999)**

Arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999)	Representação discursiva da Reforma do Ensino Médio
1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico	Em nosso trabalho, partimos de um problema social que tem uma faceta discursiva, a saber: a Reforma do Ensino Médio. O modo como a Reforma foi aprovada e o texto da lei foram essenciais para nossa decisão. Nosso interesse é também entender e analisar como a Reforma do Ensino Médio é representada discursivamente em três

	gêneros diferentes. Tal problema é apresentado nas seções 1 e 2.
<p>2. Obstáculos na superação do problema</p> <p>a) análise da conjuntura</p> <p>b) análise da prática da qual o discurso é um momento:</p> <p>(i) a(s) prática(s) é relevante para o problema?</p> <p>(ii) Relação do discurso com outros momentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. discurso como parte da atividade</li> <li>. discurso e reflexividade.</li> </ul> <p>c) análise do discurso:</p> <p>análise estrutural: a ordem do discurso</p> <p>análise interacional: . análise interdiscursiva</p> <p>análise linguística e semiótica.</p>	<p>Para a identificação de obstáculos na superação do problema, analisamos a conjuntura, as práticas particulares das quais o discurso é um momento e o discurso propriamente, levando em conta a análise estrutural, a interdiscursiva, a linguística e a semiótica. Para isso, nas seções 3 e 4, analisamos a conjuntura da Reforma do Ensino Médio. Na seção 6, fazemos o estudo da prática particular e do discurso das propagandas governamentais, das reportagens <i>on-line</i> e dos comentários virtuais. Investigamos o que pode estar sendo empecilho para sua resolução, por meio da análise das práticas sociais dentro das quais ele está localizado, dos elementos que compõem essas práticas e da relação entre eles e entre as práticas. Para a análise do discurso das propagandas, das reportagens <i>on-line</i> e dos comentários virtuais, partimos das seguintes categorias: vocabulário, estrutura visual (imagens), intertextualidade, interdiscursividade, modalidade e avaliação.</p>
3. Funcionamento do problema na prática	<p>Na seção 4, mostramos como a Reforma tornou-se um problema político-partidário e que, agora, também é um problema jurídico, uma vez que a lei ainda será julgada quanto a seu aspecto constitucional. Assim, para o governo federal, não há problemas a serem enfrentados; diferentemente, da comunidade escolar. Desse modo, para nós, analistas do discurso, é necessário essa discussão para que a Reforma seja entendida como um problema que precisa ser enfrentado por todos os envolvidos com a Reforma do Ensino Médio.</p>
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos	<p>Na seção 6 e nas considerações finais, tentamos desvelar e denunciar, por meio do discurso, práticas hegemônicas de poder e de exclusão social, mostrando como a Reforma acirra as desigualdades de oportunidades de ingresso no ensino superior e como reforça o discurso</p>

	econômico e neoliberal para justificar o “novo” Ensino Médio. Ademais, a partir dos resultados, divulgá-lo para o maior número de pessoas por meio de apresentações, palestras e publicações.
5. Refletir criticamente sobre a análise	Apesar dos autores indicarem a reflexão crítica da análise, fazemos esse procedimento ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Mais especificamente nas considerações finais, é o momento reflexivo sobre a pesquisa, em que nos indagamos, por exemplo, sobre sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas nos dias atuais tão ligadas ao mercado e ao Estado.

Além disso, fazemos a triangulação de nossos dados e das teorias. Esse conceito tem sido muito discutido quando falamos em metodologia de pesquisa. Segundo Cohen e Manion (1983, p. 254), a triangulação “pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos no estudo de algum aspecto do comportamento (...) numa abordagem multimetodológica”. Para eles, isso pode se dar de várias maneiras, de modo que se pode falar triangulação teórica, metodológica, temporal, espacial, de procedimentos de análise, entre outras formas. Portanto, a triangulação refere-se à combinação de diversos tipos de dados, de dados coletados em diferentes locais e época, de teorias e de metodologias, em uma pesquisa.

A partir dessa visão, em nosso trabalho, a triangulação se dá em dois níveis: (a) abordagens teóricas: a Análise de Discurso Crítica, os estudos sobre globalização, linguagem e novas tecnologias e as pesquisas sobre a história da educação e mudanças curriculares; (b) análise de dados: fazemos a triangulação dos dados coletados das propagandas, reportagens e comentários virtuais. Cruzamos os dados para comparar e entender as representações discursivas da Reforma do Ensino Médio em cada gênero, com o objetivo de desvelar possíveis relações de poder e discursos que tentam naturalizar<sup>74</sup> as mudanças impostas pela Reforma.

<sup>74</sup> Entendemos a naturalização ao fato de algum grupo social considerar os elementos de uma prática dada como corretos, bons, legítimos, sem questionar se são, realmente, necessários ou desejáveis, o que condena alternativas de ação, identificação e representação. “Essa fabricação de consensos é um dos modos de garantir que os grupos instalados no poder consigam manter seus privilégios por estabilizarem – ainda que local, temporária e instavelmente – elementos da prática que sustentam desigualdades que são de seu interesse (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014, p. 8-87).

## 5.2 Procedimentos metodológicos

Para a execução da pesquisa, iniciamos uma revisão e discussão da literatura referente à ADC, aos estudos sobre globalização, linguagem e novas tecnologias e às pesquisas acerca da História da Educação no Brasil, o que ocorreu durante toda a realização da pesquisa. Em seguida, fizemos a leitura e a análise conjuntural dos documentos oficiais, a MP nº 746/2016 e a lei nº 13.415/2017, nos quais os Poderes Executivo e Legislativo apresentam as propostas para a mudança curricular, a fim de entendermos como as medidas foram discursivamente oficializadas. Isso resultou na produção das seções 2, 3 e 4 desta tese.

Posteriormente, selecionamos três propagandas governamentais, veiculadas nos canais de televisão aberta do Brasil e em redes sociais, três reportagens dos *sites* G1, UOL e Nova Escola, sendo uma de cada *site*, e 21 (vinte e um) comentários virtuais, disponíveis nos mesmos *sites* das reportagens e que são acessíveis para a leitura de todas as pessoas que acessam a página das reportagens, com o intuito de analisarmos como a Reforma do Ensino Médio é representada discursivamente nesses textos.

No tocante às propagandas, entre os anos de 2016 e 2017, o Governo Federal veiculou seis propagandas sobre a Reforma. Fizemos uma análise inicial delas e a seleção das propagandas ocorreu por meio de dois critérios: 1º) disponibilidade do vídeo; já que alguns foram retirados de circulação; 2º) temporalidade: o primeiro vídeo foi veiculado em outubro de 2016, um mês depois da MP nº 746/2016 entrar em vigor; os outros dois vídeos foram veiculados em junho de 2017, quatro meses após a lei nº 13.415 ser sancionada pelo ex-presidente Michel Temer. A temporalidade foi critério para que pudéssemos analisar se ocorreram mudanças significativas no discurso oficial na transição da medida provisória em lei. Após baixarmos todas as três do *site* YouTube para que tivéssemos acesso a todo momento, transcrevemos cada uma delas, a partir das legendas disponíveis. Em concomitância, fizemos uma breve descrição de cada propaganda, apresentando tempo de duração, quando foi veiculada e os aspectos não verbais, entre eles as expressões corporais.

No que diz respeito às reportagens, a seleção seguiu um critério temporal. Todas foram veiculadas no dia 16 de fevereiro de 2016, dia em que a lei nº 13.415/2017 foi sancionada pelo ex-presidente da república. A partir disso, selecionamos 03 reportagens de cada *site* (G1, UOL e Nova Escola). Válido lembrar, assim como exposto na introdução deste trabalho, que nossa escolha pelos três *sites* refere-se ao número de acesso e porque são os primeiros disponíveis quando se faz uma busca textual pela temática da Reforma. Ademais, a

escolha por três reportagens deve-se ao fato de que as representações discursivas eram consonantes nas várias reportagens que lemos dos *sites*, desse modo elegemos uma de cada.

Com relação aos comentários, a seleção ocorreu por meio da disponibilidade em cada *site*: no G1, a reportagem teve 391 comentários; na Nova Escola, apenas 01 comentário; e na UOL, 37. Desse total, selecionamos 10 do G1 e 10 da UOL, sendo os 10 primeiros que tratavam da Reforma, já que existem postagens que não se relacionam à temática, e 01 da Nova Escola, portanto, um total de 21 comentários.

Após selecionarmos esses dados e os gravarmos em uma pasta em nosso computador pessoal, fizemos várias leituras com o intuito de identificar quais categorias mostravam-se mais salientes em cada um, pois, conforme Ramalho e Resende (2011, p. 113), a escolha das categorias utilizadas em uma análise textual “irá depender não só do objetivo da análise e da natureza do trabalho analítico, mas também da extensão do texto: escolher várias categorias para um texto extenso é inviável”. Essas leituras revelaram como produtivas as seguintes categorias: vocabulário, estrutura visual, intertextualidade, interdiscursividade, modalidade e avaliação.

Apesar de se mostrarem produtivas, nem todas as categorias são analisadas nos três gêneros. Isso se deve à recorrência de determinados elementos em cada texto. Desse modo, nas propagandas, todas as categorias apresentadas são abordadas em virtude do *corpus* que é multimodal. Assim como Kress e van Leeuwen (1996), entendemos que os signos semióticos servem como elemento de comunicação e trazem em si representações ideológicas. Ao se interpretar os textos multimodais, notam-se interesses dos produtores dos textos, sendo guiados por necessidades pessoais de um grupo ou deles próprios.

Em relação às reportagens, o enfoque é na intertextualidade, na avaliação, na modalidade e na interdiscursividade. Nosso objetivo é compreender quais vozes e discursos são articulados nos textos das reportagens e de que modo os três *sites* avaliam e representam a Reforma.

Quanto aos comentários virtuais, analisamos a interdiscursividade, avaliação e a modalidade. Nossa preocupação volta-se a quais discursos perpassam as postagens *on-line* e de que maneira esses internautas avaliam e representam discursivamente a Reforma.

A análise do vocabulário nos permite analisar como a linguagem é apropriada para estabelecer, nas propagandas, uma relação mais próxima com o interlocutor/telespectador, com o objetivo de apresentarem os benefícios da Reforma do Ensino Médio. A análise do vocabulário é também produtiva para observarmos as representações, levando em consideração que os discursos “‘lexicalizam’ o mundo de maneiras particulares”

(FAIRCLOUGH, 2003, p. 129) e para observarmos como a Reforma é avaliada nos três gêneros.

A análise da estrutura visual/imagens, nas propagandas especificamente, uma vez que faz parte da estrutura composicional do gênero, auxilia-nos a compreender como o não verbal pode (re)produzir imagens da realidade. Conforme Kress e Van Leeuwen,

as estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão vinculadas aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.47).

Desse modo, as imagens são percebidas como meio para construir um conhecimento sobre fatos de uma cultura, mas também são um modo de compreender valores, crenças, práticas sociais, pois são textos impregnados de sentidos “‘investidos’ política e ideologicamente” (FROW, 1985 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 95) a serem desnaturalizados.

A categoria da intertextualidade nos permite compreender quais textos e vozes estão presentes ou ausentes nas propagandas e nas reportagens, e o que essa presença ou ausência tem de significativa e como essas vozes estão relacionadas.

A análise da interdiscursividade, entendida como a “combinação de diferentes discursos” (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) possibilita-nos desvelar quais e como discursos são articulados nas propagandas, nas reportagens e nos comentários e os efeitos disso. Os diferentes discursos estão relacionados, por exemplo, a diferentes posições de pessoas no mundo e as diferentes formas de relações entre pessoas. Assim, disputas por poder, dominação são recursos discursivos socialmente diferenciados.

A categoria avaliação relaciona-se aos valores apontados como desejáveis ou não pelos atores sociais e a modalidade, a como e quanto “as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168). A análise dos recursos empregados para a construção da avaliação e da modalidade, nos textos selecionados, propicia-nos pôr à vista como a Reforma do Ensino Médio é avaliada por diferentes atores sociais em diferentes gêneros e como esses atores comprometem-se com seus dizeres.

Conforme Ramalho e Resende (2011, p. 112), as categorias analíticas da ADC referem-se a “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” e “auxiliam o mapeamento de relações dialéticas entre o social e o discursivo, permitindo a investigação de efeitos constitutivos de textos em práticas sociais, e vice-versa”. (p.11).

Nessa perspectiva, além de contemplar as categorias expostas, também discorreremos sobre as práticas sociais das quais as propagandas governamentais, as reportagens e os comentários fazem parte, sobre ideologia e hegemonia e sobre a produção, distribuição e consumo, relacionados à dimensão da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

Passamos, a seguir, à análise dos corpora.



## 6 A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PROPAGANDAS, REPORTAGENS E COMENTÁRIOS VIRTUAIS

Nesta seção, apresentamos a análise discursiva das propagandas governamentais, das reportagens *on-line* e dos comentários virtuais sobre a Reforma do Ensino Médio, conforme arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica. Nesta pesquisa, como já assinalado, adotamos a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (2001; 2003) de se analisar as práticas sociais de que essas propagandas, reportagens e esses comentários são parte e os modos pelos quais o discurso figura nas práticas sociais - modos de agir, de representar e de ser - articulados aos três significados - acional, representacional e identificacional.

A seção está dividida em quatro subseções, sendo analisados: 6.1 - as propagandas governamentais; 6.2 - as reportagens *on-line*; 6.3 - os comentários virtuais; e, por fim, na subseção 6.4, fazemos a triangulação dos resultados obtidos.

### 6.1 A representação discursiva da Reforma nas propagandas

Nesta subseção, propomo-nos a analisar como a Reforma do Ensino Médio é representada discursivamente em propagandas governamentais. Como explicamos na seção 5, fazem parte de nosso *corpus* três propagandas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), em emissoras de televisão aberta e em redes sociais do MEC e no *site* Youtube<sup>75</sup>, nos anos de 2016 e 2017, anos da aprovação da MP nº 746 e da lei nº 13.415 respectivamente.

As três têm duração entre trinta segundos e um minuto e são intituladas pelo Governo Federal como: “Quem conhece, aprova!”, “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02”. Por uma questão didática, fizemos a opção de analisar as propagandas separando-as em dois tópicos: em um, analisamos a primeira e, em outro, as duas últimas, a propaganda “Novo Ensino Médio 01” confere continuidade à “Novo Ensino Médio 02”.

Antes de dar início à análise das três propagandas, com foco nas categorias vocabulário, estrutura visual/imagens, intertextualidade, interdiscursividade, avaliação e

---

<sup>75</sup> É válido ressaltar que no Youtube são permitidos comentários abaixo dos diferentes vídeos disponibilizados, mas, no canal do MEC, dentro do YouTube, isso não é permitido, e aparece a seguinte mensagem: “Os comentários estão desativados para este vídeo”, ou seja, um canal de comunicação mais democrático é cerceado ao não permitir comentários nos vídeos postados, por isso, não analisamos comentários em relação às propagandas. Esse aspecto pode ser lido como um apagamento intencional por parte do MEC, o que já representa uma relação pouco democrática com a população, em que o MEC não parece muito interessado na opinião das pessoas, o que é contraposto nas propagandas, onde os atores sociais dizem para as pessoas participarem das discussões, o que ressalta um discurso contraditório quanto ao aspecto participação popular

modalidade, tecemos considerações sobre a prática social da qual as propagandas governamentais são parte, sobre a sua produção, distribuição e consumo (prática discursiva) e sobre algumas características desse gênero discursivo.

### 6.1.1 Propagandas governamentais

Neste tópico, discutimos e analisamos o gênero propaganda governamental, o qual se vincula às práticas sociais governamental e publicitária, uma vez que “o discurso encontra-se sempre encaixado em uma prática social que, em maior ou menor grau, estrutura nossos dizeres e as nossas ações - inclusive, a de analisar discursos criticamente” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79).

Para isso, primeiramente, tratamos das diferenças entre os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda; em seguida, discorremos sobre as normas que regem as ações de comunicação do Poder Executivo e, ao final, tecemos considerações sobre a prática social da qual as propagandas governamentais são parte, sobre a sua produção, distribuição e consumo.

Focalizando a publicidade na sua atual definição, podemos observar como, efetivamente, há três elementos que a identificam e a diferenciam de outros conceitos: “capacidade informativa, força persuasiva, caráter **comercial**” (GOMES, 2011, p. 110, destaque nosso). Em um aspecto mais geral, a publicidade é concebida como atividade mediante “a qual bens de consumo e serviços que estão à venda se dão a conhecer, tentando convencer o público da vantagem de adquiri-los” (GOMES, 2001, p. 115).

Em relação à propaganda, numa mesma concepção atual, seus três elementos identificadores e diferenciadores são: “capacidade informativa, força persuasiva, caráter **ideológico**” (GOMES, 2001, p. 116, destaque nosso). De acordo com Gomes,

a propaganda, no terreno da comunicação social, consiste num processo de disseminação de ideias através de múltiplos canais, com a finalidade de promover no grupo ao qual se dirige os objetivos do emissor, não necessariamente favoráveis ao receptor; o que implica, pois, um processo de informação e um processo de persuasão. Podemos dizer que propaganda é o controle do fluxo de informação, direção da opinião pública e manipulação - não necessariamente negativa - de condutas e, sobretudo, de modelos de conduta (GOMES, 2001, p. 117).

Dessa forma, vemos que o ponto diferenciador entre publicidade e propaganda é a questão comercial. O que as distingue, essencialmente, são os seus propósitos: verificamos que o primeiro tem uma finalidade comercial, na qual os indivíduos são levados a

consumirem um produto; enquanto o segundo tem como finalidade promover uma ideia, uma ação, sem o objetivo de venda e compra.

Importante destacar que, apesar do caráter comercial da publicidade, tanto na propaganda quanto na publicidade, a ideologia é um aspecto intrínseco, uma vez que onde há linguagem há ideologia, mas o *modus operandi* nesses gêneros ocorre de maneira distinta. Sobre isso, Fairclough afirma que

a publicidade tem realçado potencial ideológico, e capacidade para formar mercados de consumidores, porque trabalha ideologicamente de três principais maneiras. Primeiro construindo relações entre anunciante, publicitário e consumidor; segundo, construindo uma “imagem” para o produto anunciado e, terceiro, construindo o consumidor, reservando-lhe a posição submissa de membro de uma sociedade de consumo (FAIRCLOUGH, 1989, p. 199).

Desse modo, entendemos que o discurso publicitário dissemina necessidades e valores, coloniza discursos e amplia, conseqüentemente, comunidades de consumo com o objetivo de lucro.

Por outro lado, entendemos a propaganda como “a expressão de uma opinião por indivíduos ou grupos, deliberadamente orientada a influir opiniões ou ações de outros indivíduos ou grupos para fins predeterminados” (GOMES, 2001, p. 117). Assim, a propaganda está mais relacionada a objetivos políticos que comerciais e os processos ideológicos, assim como na publicidade, estão presentes nesse gênero, veiculando ideias e modos de vida de determinados grupos e os apresentando de forma universal.

De acordo com Fairclough (2003), a propaganda é um gênero situado, relativamente estável, inserido na ordem do discurso publicitária, que possui características composicionais potencialmente definidas, como a presença de atores sociais, trilha sonora, imagens, cores e é, geralmente, produzida por uma pessoa ou por uma empresa que tem o objetivo de divulgar, inculcar uma ideia em alguém. Além disso, ocorre em diversas práticas sociais, como é o caso de nosso trabalho, em que a propaganda também está inserida na prática social governamental.

Ademais, a propaganda, assim com a publicidade, circula em várias mídias, como televisão, rádio, jornal, revista e computador, e suportes (papel, internet, cartaz, *outdoors*). Dependendo da mídia e suporte em que circula, o gênero sofre algumas modificações em sua configuração. A propaganda televisiva, por exemplo, contém um texto mais curto, com

imagens em movimento, um fundo sonoro, tal como são as propagandas institucionais<sup>76</sup> sobre a Reforma, que possuem curta duração.

Em virtude de todas essas diferenças apresentadas entre os gêneros anúncio publicitário e propaganda, entendemos que o termo mais adequado para nosso contexto é propaganda, já que não ocorre a venda de um produto, mas a disseminação e promoção de uma ideia, ou seja, as propostas para o “Novo Ensino Médio”.

Sobre esse contexto de propagandas, é importante destacar que as amplas transformações sociais nos séculos XX e XXI acarretaram também mudanças nas práticas discursiva e social da qual a propaganda faz parte. A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo de textos, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares, sendo que a natureza da prática discursiva varia entre os diferentes tipos de discurso, conforme fatores sociais envolvidos (FAIRCLOUGH, 2001).

O uso da tecnologia, os cursos de publicidade e propaganda nas universidades e o maior fluxo de informações na atualidade alteraram o contexto da propaganda no Brasil. As transformações da prática discursiva refletem transformações da prática social, uma vez que aquela é mediadora entre esta e o texto (FAIRCLOUGH, 2001). A propaganda contemporânea, inserida no contexto da modernidade tardia, deslocada de sua prática original e recontextualizada em práticas diversas, reflete características de seu tempo atual. A partir da década de 1950, nas rádios e na televisão, os anunciantes faziam o patrocínio e tinham suas campanhas divulgadas entre os programas. Cartazes e panfletos eram muito utilizados e foram se tornando mais criativos e inovadores. Já em meados de 1990 é que surgiu a publicidade *online*, a partir do advento da internet, que fez com que as propagandas se ajustassem ao desenvolvimento tecnológico.

No Brasil, por exemplo, até a década de 1950, as propagandas eram consumidas, principalmente, por meio de jornais, folhetins e rádio. No entanto, com a chegada da televisão<sup>77</sup> em alguns lares brasileiros a partir de 1951, com a inauguração da TV Tupi, em São Paulo, essa realidade mudou, já que a imagem, ainda em preto e branco, e o som despertaram outros sentidos em seus telespectadores e mudaram as relações de ordem tecnológica, econômica e sociocultural.

---

<sup>76</sup> O termo propagandas institucionais é utilizado como sinônimo de propagandas governamentais, porque se trata de uma publicidade institucional, conforme Instrução Normativa nº2, de 2018.

<sup>77</sup> Importante destacar que a televisão era um item muito caro e poucas famílias tinham condições de comprá-la.

Dessa maneira, o modo como as propagandas era consumido foi ampliado, apesar de já ter um consumo coletivo, com a expansão da internet, esse consumo tornou-se ainda mais amplo. Quanto à distribuição, a propaganda já tinha uma distribuição complexa e assim ela permaneceu, ampliando o número de pessoas para o qual a propaganda é distribuída, assim como no contexto de consumo. Isso se dá em virtude de ela ser distribuída em uma variedade de diferentes domínios, em que “cada um dos quais possui padrões próprios de consumo e rotinas próprias para a reprodução e transformação de textos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 108). Sobre o contexto de produção é coletivo, a propaganda é produzida por diversas pessoas e, na atualidade, os recursos tecnológicos colaboram com novos e diferentes aspectos como cores, música, ângulo da câmera, etc.

Frente a isso, a mídia, principalmente a televisão e a internet, é um importante instrumento na construção de imagens que representam os grupos sociais e os atores em disputa na esfera pública<sup>78</sup>.

Sobre a propaganda governamental, notamos que há algumas peculiaridades, uma vez que ela não pode ocorrer por livre iniciativa, mas seguir alguns ordenamentos. Na Constituição Federal de 1988 já havia previsão sobre a publicidade<sup>79</sup> dos atos da administração pública. De acordo com o artigo 37,

§ 1º A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Desta maneira, para que haja a publicidade de qualquer informação do governo federal, esta máxima deve ser preservada. Ou seja, conforme o disposto no artigo 37, as ações de comunicação de órgãos públicos devem primar pela informação geral à população e não devem servir para a promoção de ações individuais ou partidárias<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Fairclough (2003, p. 144), para trabalhar o conceito de esfera pública, retoma Habermas e define como “uma zona de conexão entre os sistemas sociais e o ‘mundo’ da vida, o domínio da vida cotidiana, em que as pessoas podem decidir sobre questões sociais e políticas como cidadãos e, em princípio, influenciam as decisões quanto a políticas públicas”. Tradução nossa de: “The domain of social life in which people can engage as citizens is deliberating about and acting upon issues of social and political concern, aiming to influence policy formation” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 144).

<sup>79</sup> É importante destacar que publicidade, aqui, trata-se do ato de tornar público e não sobre o gênero publicidade, conforme discutido no início desta seção.

<sup>80</sup> No mês de fevereiro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) enviou às escolas um email pedindo que as crianças fossem perfiladas para cantar o hino nacional e que o momento fosse gravado em vídeo e enviado para o governo. Ademais, foi solicitada a leitura de uma carta do ex-ministro Ricardo Vélez Rodríguez, que terminava com o slogan da campanha de Jair Bolsonaro: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos.” Esse fato gerou

Além do que está previsto na Constituição, existe um Decreto e uma Instrução Normativa que regem as ações de comunicação do governo federal. De acordo com o Decreto nº 7.379, de dezembro de 2010, as ações de comunicação do Poder Executivo Federal compreendem as áreas de: “I – Comunicação Digital; II - Comunicação Pública; III - Promoção; IV - Patrocínio; V - Publicidade, que se classifica em: a) publicidade de utilidade pública; b) publicidade institucional; c) publicidade mercadológica; e d) publicidade legal; VI - Relações com a Imprensa; e VII - Relações Públicas”.

E a Instrução Normativa nº 2, de 20 de abril de 2018, define as espécies de publicidade como:

I – publicidade institucional: destina-se a divulgar atos, ações, programas, obras, serviços, campanhas, metas e resultados dos órgãos e entidades do Poder Executivo federal, com o objetivo de atender ao princípio da publicidade, de valorizar e fortalecer as instituições públicas, de estimular a participação da sociedade no debate, no controle e na formulação de políticas públicas e de promover o Brasil no exterior;

II – publicidade de utilidade pública: destina-se a divulgar temas de interesse social e apresenta comando de ação objetivo, claro e de fácil entendimento, com o objetivo de informar, educar, orientar, mobilizar, prevenir ou alertar a população para a adoção de comportamentos que gerem benefícios individuais e/ou coletivos;

III – publicidade mercadológica: destina-se a alavancar vendas ou promover produtos e serviços no mercado; e

IV – publicidade legal: destina-se à divulgação de balanços, atas, editais, decisões, avisos e de outras informações dos órgãos e entidades do Poder Executivo federal, com o objetivo de atender a prescrições legais.

Assim, em nosso trabalho, entendemos que as propagandas em análise encaixam-se no que é definido, conforme Instrução Normativa, em duas espécies de publicidade (ato de tornar público): a institucional e a de utilidade pública, pois elas não só divulgam a Reforma de Ensino Médio, mas também tentam “informar, educar, orientar, mobilizar” a população sobre as mudanças curriculares. Assim, essas duas espécies de publicidade, classificadas pelo próprio governo, materializam-se nas três propagandas em análise, as quais se constituem como um meio de o governo tornar a Reforma do Ensino Médio algo público e de orientar a população sobre as “novas” mudanças e mobilizá-la em prol do “Novo Ensino Médio”.

A seguir, passamos a análise dos modos pelos quais o discurso figura nas práticas sociais governamental e publicitária na representação da Reforma do Ensino Médio.

---

grande repercussão, uma vez que, segundo alguns advogados, o Ministério da Educação estaria infringido o que está previsto na Constituição, pois haveria, neste caso, “a promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos”. Em virtude da reação negativa de vários setores da sociedade, o Ministro disse que a ação de cantar o hino não seria obrigatória, nem mesmo a gravação do vídeo, além de retirar o slogan previamente solicitado.

### 6.1.2 “Quem conhece, aprova!”

No mês de outubro de 2016, mais especificamente no dia 28, um mês depois da MP nº 746/2016 entrar em vigência, o Governo Federal lançou duas propagandas sobre o “Novo Ensino Médio”, com o mote “Quem conhece, aprova!”. Foram os primeiros vídeos a circularem na sociedade sobre a temática.

Dentre essas duas propagandas, escolhemos a segunda, pois a primeira não está mais disponível na internet, meio onde conseguimos baixar e salvar os vídeos para posterior análise. A propaganda tem duração de um minuto.

A seguir, apresentamos os quadros que compõem a propaganda e a transcrição de fala.

Figura 5 – Enquadramentos da propaganda “Quem conhece aprova!”





#### Quadro 4 – Transcrição da propaganda “Quem conhece, aprova!”

**Ator social<sup>81</sup> (menino):** Aí galera, vocês já conhecem o novo ensino médio? Essa proposta que tá todomundo comentando por aí? Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje? Pois é! Agora além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão, eu vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro.

**Narrador (voz masculina):** Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Como observamos nos quadros apresentados, na figura 5, o cenário da propaganda é uma representação idealizada de uma sala de aula. Os indícios não verbais que nos permitem essa afirmação são as carteiras enfileiradas; todos os jovens em filas e uniformizados, usando camiseta branca com mangas e colarinho azuis; presença de um quadro branco na frente da sala; uma carteira maior também na frente da sala, onde uma mulher está sentada, a qual, aparentemente, é a professora da turma; a presença de livros, armário; um globo terrestre e um quadro de anatomia humana.

Nenhum marcador verbal é apresentado explicitamente sobre o lugar social que os atores sociais ocupam na propaganda, mas os indícios não verbais, como gestos, cores, expressões faciais, permitem associá-los ao ambiente de uma sala de aula e aos componentes que integram esse ambiente, como professores e alunos.

São apresentadas características de um ambiente escolar rígido, tradicional e disciplinado (silêncio e organização), limpo, bem conservado e propício para o aprendizado de uma turma silenciosa, atenta e, em sua grande maioria, branca, excetuando-se a professora, que é negra.

Todos esses elementos favorecem a construção de uma representação discursiva idealizada do que é uma sala de aula no Brasil. Isso, porque muitas escolas em nosso país não

<sup>81</sup> Neste trabalho, as pessoas que participam da propaganda são nomeadas como atores sociais, a partir da teoria de Van Leeuwen (1997).



têm a infraestrutura apresentada na propaganda. Essa representação de sala de aula remonta ao tradicionalismo, ou seja, apesar de a propaganda tentar mostrar a “nova” proposta para o Ensino Médio, acaba trazendo elementos que reforçam as antigas e atuais salas de aula, demonstrando a contradição entre a medida e a sala de aula proposta, ou seja, há um batimento entre o discurso do “novo” (inovador) e o discurso do “velho” (tradição), desse modo, são necessárias “novas” mudanças, mas o ambiente disciplinado e hierárquico deve permanecer.

Além disso, o fato de incluir, na representação do evento social aula, uma mulher negra como professora denota uma possível preocupação ou obrigação em se atentar para o discurso da inclusão, numa tentativa de respeitar as diferenças e valorizá-las. Tal representação de professora constitui uma estratégia argumentativa que pode contribuir para aproximar o público das ideias propostas, demonstrando o quanto a Reforma é democrática e inclusiva. No entanto, não há a representação de pessoas com deficiência, o que, de certa forma, aponta para a inexistência de uma preocupação em incluir todas as pessoas nas “novas” mudanças curriculares e que a propaganda pode estar apenas cumprindo com a lei, pois há alguns anos já existem projetos<sup>82</sup> de lei em discussão para o estabelecimento de cotas para representação de afrodescendentes na publicidade governamental.

Portanto, a escolha pela mulher negra não é aleatória e produz diferentes efeitos na sociedade, como uma representação positiva em relação à mulher, a qual está satisfeita com o lugar social que ocupa, pois aparece sorrindo durante toda a propaganda. Além disso, as noções de inclusão, de ausência do preconceito racial, do empoderamento feminino também perpassam a construção dos sentidos.

Todos esses elementos presentes na propaganda, como imagens (quadro, carteiras, alunos, professor, posição) e ações dos participantes materializam um discurso educacional, o qual é articulado ao discurso da propaganda, ao discurso político e governamental. Assim, essas práticas sociais e discursivas se entrecruzam na propaganda.

Conforme a figura 5, o vídeo começa com os jovens conversando entre si, aqui entendidos como possíveis alunos do Ensino Médio, e um deles levanta-se e vai até a mesa da professora, conversa com ela, sem que o áudio do diálogo esteja disponível, aparentemente, solicitando a autorização para conversar com a turma. A professora, com um gesto com a cabeça e com um sorriso, dá uma resposta positiva. A partir disso, o aluno chama a atenção dos demais.

---

<sup>82</sup> Projeto de lei nº 4370/98, do deputado Paulo Paim (PT-RS); PROJETO DE LEI nº 932/2015, do deputado Rômulo Gouveia (PSD/PB).

Esses atores sociais não são nomeados, mas são representados em termos de sua identidade social, por meio da categorização, conforme postulado por Van Leeuwen (1997). Para o autor, há dois tipos fundamentais de categorização: a funcionalização e a identificação. A primeira acontece quando a referência aos atores sociais é feita em termos de alguma atividade, ocupação ou função que desempenham. A identificação, por sua vez, ocorre quando se define o que os atores sociais são e pode ser dividida em três tipos: classificação, identificação relacional e identificação física.

Assim, na propaganda, ocorre uma categorização por funcionalização, já que os atores sociais são representados por meio da função que estão exercendo dentro da sala de aula – alunos e professora.

Concomitantemente à fala do estudante – um garoto branco, que é o principal ator social - vão aparecendo mensagens escritas no quadro branco, conforme o recorte a seguir:

**Figura 6** – Recorte 01 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!”



Esses dizeres são informações consideradas importantes, já que, além de serem ditos oralmente, são expostos visualmente, assim, o valor da informação acaba sendo relacionado ao grau de importância atribuído aos elementos representados. Isso se dá, por exemplo, por meio da posição que ocupam na imagem, dessa forma, o que está no quadro branco é um modo de mostrar a relevância da informação e de selecionar o conteúdo que será transmitido.

Sobre isso, Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que o “valor de informação” de uma representação visual é aferido por meio da disposição de seus elementos composicionais em um dado espaço, ou seja, é a maneira como seus elementos assumem posições entre si dentro desse espaço em termos de esquerda/direita, topo/base, centro/margem, o que lhes confere significado. Assim, ao utilizar essas mensagens ora no centro, ora no topo/base, a propaganda reforça a relevância delas na construção dos sentidos.

A primeira informação a aparecer por escrito no quadro branco é “Novo Ensino Médio”. Como se fosse um título, em letras maiúsculas, esse texto escrito explicita a temática da propaganda, chamando a atenção do interlocutor para além da fala do jovem, uma forma de

reforçar o fato de a Reforma trazer algo “novo” para o Ensino Médio. A utilização do atributo “novo” para qualificar e avaliar o Ensino Médio representa, no discurso propagandístico, a mudança; a velha configuração está em decadência e uma “nova” proposta está em ascensão. Segundo Fairclough (2003), a avaliação diz respeito a como os autores se comprometem com eles mesmos em relação ao que é desejável ou não, bom ou ruim, ou seja, a mudança curricular está sendo apresentada como algo bom e desejável. Há outros indícios que nos levam a essa análise, como os atributos “estimulante”, “compatível”, que são contemplados ao longo de nossas análises.

Ademais, os atores sociais (alunos e professora), os quais estão sentados e ouvindo o ator principal, são representados imagetivamente como curiosos e satisfeitos com as propostas apresentadas. Isso é percebido por meio de gestos de aprovação, atenção e concordância ao que está sendo dito. Essa escolha por pessoas jovens constrói uma representação de um público cuja formação será mais impactada pela Reforma e o modo como esses jovens se portam na propaganda contribui para a construção de sentidos favoráveis à Reforma.

Sobre a participação de jovens nas propagandas, vários estudos demonstram que escolher os personagens certos contribui positivamente para a lembrança do conteúdo, aprovação e adesão à proposta veiculada (ROY, 2006):

O uso de personagens alinhados com o propósito da comunicação midiática é outra estratégia de persuasão comumente empregada. Ela envolve o uso de aspectos relacionados à característica, reconhecimento, credibilidade, poder de influência, aparência e/ou similaridade do personagem da propaganda com o interlocutor (ROY, 2006, p. 147).

Assim, a propaganda, com o cenário de uma sala de aula, com a presença de jovens alunos e uma professora negra, é uma estratégia discursiva governamental, altamente ideológica, que colabora na possível adesão às propostas de alteração do currículo do Ensino Médio. Além disso, o fato de o ator social principal ser um aluno branco e não a professora constrói uma relação de que a “nova” proposta quebra com o que é tradicional, em que não é a professora a detentora do conhecimento, mas sim um aluno. Contudo, o fato de apenas ele falar remonta o discurso tradicional da educação, uma vez que apenas uma pessoa é detentora de todo o conhecimento e assume todos os turnos de fala.

Além disso, o ator social principal é um garoto branco, o que reforça os discursos machista e racista presentes no Brasil, uma vez que o fato de ser homem e branco contribui

para a manutenção de estereótipos na realidade e em propagandas, já que 75%<sup>83</sup> dos protagonistas da publicidade brasileira são brancos. Assim, observamos que a propaganda governamental em análise reproduz velhos conceitos de gênero e raça presentes na sociedade brasileira e a voz do governo, papel desempenhado por um estudante, é incluída de maneira preponderante na representação da Reforma e, outras vozes, como as de professores, de pais e de diretores, são excluídas.

Outro elemento do vídeo que esbarra no discurso tradicional é o fato de os alunos serem representados de maneira artificial em relação à realidade, correspondendo a uma representação idealizada de estudantes atentos, disciplinados e crédulos a todas as informações recebidas e, conseqüentemente, passivos no processo de aprendizado, algo muito criticado pelas atuais teorias dos processos de ensino-aprendizagem, já que o perfil do aluno, atualmente, é outro, o qual é interativo e busca pela informação.

Ademais, os jovens, na propaganda, têm suas expressões faciais filmadas em *close*<sup>84</sup>, as quais parecem transmitir que estão interessados e entusiasmados com a fala do outro aluno - eles sorriem, balançam a cabeça como forma de corroborar a fala, bem como a professora, que parece, com um sorriso constante, reafirmar o que é dito pelo ator social principal, ou seja, há a representação de uma relação harmônica entre os participantes, nada é contradito ou questionado. Sobre essa questão, quanto à categoria distância social, Kress e van Leeuwen (1996) destacam que, para se perceber esta categoria, deve-se examinar o plano de enquadramento do participante representado na imagem. Os autores apontam três planos: fechado (*close shot*), médio (*medium shot*) e o aberto (*long shot*). No primeiro plano, o enquadramento é mais próximo, incluindo a cabeça e os ombros do participante representado, como é o caso do texto imagético analisado neste estudo, em que os estudantes e a professora se encontram em enquadramento *close-up*. Isso permite, por exemplo, que o interlocutor perceba as emoções dos participantes da imagem, fazendo-nos sentir mais íntimos deles.

Outro aspecto é que a sala de aula é filmada, basicamente, em duas perspectivas: face individual dos alunos e da professora e a filmagem em bloco. Concomitantemente, todos os atores sociais são filmados juntos, tanto mostrando seus rostos, como também posicionando a câmera atrás, como se o telespectador fosse também um estudante que está na sala de aula,

---

<sup>83</sup> Levantamento realizado pela Heads Propaganda. Disponível em: <http://www.heads.com.br/site2019/#home>. Acesso em abr. 2019.

<sup>84</sup> Close-up, em cinema e audiovisual, é um tipo de plano, caracterizado pelo seu enquadramento fechado, mostrando apenas uma parte do objeto ou assunto filmado - em geral o rosto de uma pessoa. Pode ser obtido por uma grande aproximação da câmara em relação ao objeto ou personagem, ou pelo uso de uma lente objetiva com pequeno ângulo de abertura. Disponível em: <http://context.reverso.net/traducao/portugues-ingles/em+close>. Acesso em jan. 2018.

numa tentativa de incluir esse telespectador e torná-lo partícipe da “aula” sobre o “Novo Ensino Médio”. Com esse recurso, o interlocutor é impelido a “sentar-se junto” aos estudantes e a entender o que significa as novas mudanças para o Ensino Médio. Sobre isso, Kress e van Leeuwen (1996) discorrem a respeito da perspectiva, que se apresenta como o ângulo ou ponto de vista pelos quais o participante representado na imagem é mostrado. O ângulo pode ser frontal, oblíquo e vertical. Os autores esclarecem que

produzir uma imagem não envolve apenas a escolha entre ‘oferta’ e ‘demanda’ e a seleção de um determinado tamanho da estrutura da imagem, mas também, simultaneamente, a escolha de um ângulo, um ‘ponto de vista’, o que implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas dos participantes representados, humanos ou não. Ao tratar das ‘atitudes subjetivas’, não estamos dizendo que significa que estas atitudes são sempre individuais e únicas. Veremos que muitas vezes elas são atitudes socialmente determinadas. Mas elas estão sempre codificadas como se fossem subjetivas, individuais e únicas<sup>85</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 129).

Desse modo, na propaganda em análise, o ângulo predominante é frontal, o qual sugere que existe um grande envolvimento entre os participantes representado e interativo.

Além dos aspectos não verbais, a fala do ator social principal é permeada por vocabulário mais informal, próprio da linguagem da maioria dos adolescentes.

Primeiramente, é utilizado o vocativo “aí galera”, o qual é usado para chamar a atenção dos demais alunos em sala e dos interlocutores, estabelecendo um diálogo. Inclusive, ao usar uma relação coletiva, “galera”, remete ao fato de que, em geral, os adolescentes estão agrupados com outros jovens. Sobre essa questão do agrupamento na adolescência, Santos afirma que

as relações com os grupos sociais revelam-se imprescindíveis nesse momento do desenvolvimento, pois são essas que definem as normas e valores que contribuem para edificação da identidade pessoal. Desse modo, as relações entre os grupos de amigos são intensificadas nesse período, em função de características uniformes a exemplo do sexo, idade, estado civil, escolaridade, renda, religião, traços de personalidade, atividades e interesses compartilhados (SANTOS, 2013, p. 13).

Além disso, o uso do vocativo “aí galera” é um recurso o qual inicia o texto e tem um objetivo retórico, cujo propósito, segundo Lectu (2007), é “dirigir a confrontação de um modo

---

<sup>85</sup> Tradução nossa de: “Producing an image involves not only the choice between ‘offer’ and ‘demand’ and the selection of a certain size of frame, but also, and at the same time, the selection of an angle, a ‘point of view, and this implies the possibility of expressing subjective attitudes towards represented participants, human or otherwise. By saying ‘subjective attitudes’, we do not mean that these attitudes are always individual and unique. We will see that they are often socially determined attitudes. But they are always encoded as though they were subjective, individual and unique” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 129).

mais benéfico, para a sua própria perspectiva, para atingir uma definição da discordância que sirva a seus próprios interesses e a mais vantajosa distribuição do peso da comprovação” (LECTU, 2007, p. 48).

Assim, quando o garoto se refere aos jovens em sala e aos telespectadores por meio de um vocativo informal, referindo-se a uma coletividade, trata-se de um recurso de comunicação midiático-discursivo estratégico para “falar a mesma língua” dos adolescentes, ou seja, manter a aproximação e inclusão desses sujeitos, que são parte das pessoas diretamente expostas às mudanças curriculares. Essa necessidade de aproximação do telespectador decorre do discurso de *marketing*, que projeta seu público alvo, como a idade, sexo, região, para poder atingir um maior número de pessoas e persuadi-las<sup>86</sup>, seja para vender um produto ou uma ideia. De acordo com Roiz (2002),

a persuasão compreende o processo de criação ou modificação de pensamentos do interlocutor através de ações de influência sem violência ou ameaça. A comunicação persuasiva requer intenção deliberada do emissor em exercer influência sobre o receptor, seja na forma de recordação do anúncio, mudança de pensamento em relação à marca ou indução à compra do produto. Em geral, a propaganda persuasiva busca enaltecer determinada imagem e convencer sobre os benefícios/diferenciais do produto ou marca anunciado. A persuasão é elemento de eficácia da comunicação e permite influenciar públicos-alvo relevantes (ROIZ, 2002, p. 137).

Assim, na propaganda em análise são articulados os discursos de *marketing*, o que pode ser relacionado ao que Fairclough (2003) chama de interdiscursividade, ou seja, os discursos político e educacional, nesse caso, são atravessados por características do discurso de *marketing*. Desse modo, a análise interdiscursiva de um texto é constituída pela identificação desses discursos articulados e de como são articulados. Neste caso, os discursos político, educacional e de *marketing* estão numa relação harmônica com o objetivo de ressaltar e convencer a população dos benefícios da Reforma do Ensino Médio.

Ademais, o ator social principal faz três questionamentos: *Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Essa proposta que tá todo mundo comentando por aí? E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje?*. Apesar de serem interrogações, o próprio estudante responde, isto é, são perguntas retóricas que não têm como objetivo obter uma resposta, mas sim provocar alguma reação no interlocutor. Essa reação pode ser: expressar uma crítica, mostrar indignação,

---

<sup>86</sup> O termo persuadir vem do latim *persuadere*, que significa convencer, induzir ou fazer crer. A persuasão é um componente do processo comunicacional e está presente em qualquer comunicação que tenha como propósito convencer alguém (ROIZ, 2002).

estimular uma reflexão, persuadir ou sensibilizar o interlocutor, enfatizar uma ideia, demonstrar uma ironia, entre outras finalidades. E, no estudo específico, notamos que as perguntas do estudante suscitam a persuasão e sensibilização do interlocutor, além de enfatizar alguns pontos da Reforma considerados importantes.

Ao dizer “Novo Ensino Médio”, o estudante reforça a informação que também aparece no quadro branco, conforme o recorte 02:

**Figura 7** - Recorte 02 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!”



Esse enquadramento da imagem associado ao que o estudante diz indaga nas perguntas retóricas, parece evidenciar que o Ensino Médio está ganhando uma nova configuração. Em seguida, o processo relacional “estar” sofre uma abreviação e o garoto diz “tá”, novamente, uma tentativa de aproximação do telespectador e mostrar uma fala informal e “natural”.

O processo “tá” vem acompanhado do participante “todo mundo”, o que demonstra o uso da generalização<sup>87</sup>, da obviedade e da necessidade de inclusão, já que parece ser uma informação de que a sociedade já tem conhecimento e sobre a qual tem discutido muito, isto é, essas escolhas lexicais, “tá todo mundo comentando por aí”, permitem que discursos particulares sejam universalizados, ou seja, a Reforma é representada como um assunto de interesse de todas as pessoas. Esse é um recurso que pode ser associado ao funcionamento da ideologia pela legitimação, conforme postulado por Thompson (2011).

Thompson (2011) apresenta os modos de operação da ideologia a partir de cinco modos gerais, a saber: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Com isso, ele demonstra como a ideologia pode operar, isto é, como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder, e os correlaciona, ainda, a estratégias de construção simbólica.

---

<sup>87</sup> Generalização é um elemento fundamental da lógica e raciocínio humano. É um recurso amplamente utilizado pela mídia para obter uma aceitação do que é apresentado.

A legitimação é compreendida como relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas como legítimas e pode utilizar de algumas estratégias típicas de construção simbólica, a saber: (i) racionalização: uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência; (ii) universalização: interesses individuais são apresentados como interesses coletivos; (iii) narrativização: exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente. A partir disso, notamos que, na propaganda, a estratégia da universalização é utilizada para a apresentação da Reforma como sendo de interesse de todos.

Ademais, outro modo de operação da ideologia é a unificação, a qual padroniza e simboliza a unidade, que implica a adoção de símbolos por parte de um grupo para garantir sua unidade e a criação de uma identidade coletiva, mas em determinadas circunstâncias pode contribuir ao estabelecimento de relações de dominação com grupos diferentes que não partilham os símbolos adotados. No caso da propaganda em análise, constatamos que ocorre uma simbolização da unidade, uma vez que ela é usada com o objetivo de difundir as ideologias do governo sobre a Reforma e, assim, construir uma identidade e identificação coletiva com a finalidade de conseguir o maior número de adeptos aos ideais da propaganda e, conseqüentemente, do governo.

Em seguida, há outra pergunta retórica: *sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países?* O estudante responde argumentando que a proposta do “Novo Ensino Médio” é baseada em experiências de outros países, que tratam a educação como prioridade. Ou seja, novamente, a Reforma é avaliada beneficentemente, a qual é fundamentada em experiências bem sucedidas de outros países.

O uso dessas perguntas como um recurso discursivo pode ser associado ao que Fairclough (2003) chama de troca de conhecimento, que envolve dar e receber informação, fazer asserções, declarar fatos. Contudo, na propaganda, o propósito não é simplesmente trocar informações, mas fazer com que o interlocutor apoie a Reforma. Esse recurso é uma ação estratégica (procura influenciar, dirigir ou modificar o comportamento dos interlocutores), a qual é mascarada como troca de conhecimento ou ação comunicativa (FAIRCLOUGH, 2003). Desse modo, a característica inicialmente informativa da propaganda não exclui a presença de outra característica, de ordem instrumental, que se concretiza na estrutura dos atos de fala e nos modos oracionais, estabelecendo relações assimétricas de poder entre propaganda e interlocutor.

Concomitante aos dizeres do estudante, no quadro branco, aparece a imagem com citação de cinco países, em cores diferentes, “Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e



Austrália”, conforme apresentado no recorte 03, para corroborar e exemplificar o que está sendo dito, utilizada, neste caso, como argumento de autoridade.

**Figura 8** - Recorte 03 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!”



Ao citar os nomes desses países, conhecidos como desenvolvidos, pode levar novamente o interlocutor a uma “adesão” à Reforma; é uma maneira de legitimar as novas propostas, pois se nesses países deram certo, por que no Brasil isso não seria possível? É dito também que esses países “tratam a educação como prioridade”, ou seja, há aqui a pressuposição de que agora, com o “Novo Ensino Médio”, a educação também passará a ser prioridade no Brasil. Essa menção a outras nações, com o destaque de alguns países e apagamento de outros, demonstra uma necessidade de exemplificar situações positivas, com o intuito de fortalecer o argumento da inevitabilidade de adequar a educação do Brasil aos parâmetros dos países mencionados e, portanto, a importância da Reforma. Assim, o outro é chamado para legitimar a Reforma.

É importante perceber que a propaganda trouxe como exemplo países muito diferentes em vários aspectos, mas que, de fato, a partir de pesquisas, valorizam a educação com investimentos em escolas, salários de professores, infraestrutura, etc., e não se trata de uma simples mudança de currículo, como está acontecendo no Brasil. No entanto, esses pontos são silenciados no vídeo, já que é preciso ressaltar os aspectos positivos aos “olhos” do Governo Federal, na tentativa de reforçar que não há motivos para a não aceitação das novas medidas.

Dentre os países citados, a Austrália é incluída, um país da Oceania, que compreende a menor área continental do mundo, onde a educação é responsabilidade dos seus estados. Cada governo fornece o financiamento e regula as escolas públicas e privadas com sua área de administração. Além disso, a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2016, listou o sistema educacional da Austrália, o qual apresentou o país em 6º lugar em leitura, 8º em ciências e 13º em Matemática, em uma escala global incluindo 56 países. O índice de educação, publicado em conjunto ao índice de Desenvolvimento

Humano das Nações Unidas, em 2017<sup>88</sup>, lista a Austrália com 0,993, entre os maiores do mundo, empatado em primeiro lugar com Dinamarca, Finlândia e Nova Zelândia. Além disso, 99% das pessoas são alfabetizadas.

Em relação à Coreia do Sul, país da Ásia Oriental, segundo o PISA de 2010<sup>89</sup>, os alunos sul-coreanos ficaram em quinto lugar na prova que testou seus conhecimentos em matemática, ciências e leitura. Dados do Banco Mundial, divulgados em 2011, apontaram que 98% dos jovens entre 25 e 34 anos completaram o ensino médio. Esses números foram conquistados, segundo especialistas, devido a um maciço investimento em educação (em 2009, segundo o Banco Mundial, esse investimento foi de 5% do PIB, ou seja, US\$ 47,1 bilhões)<sup>90</sup>, principalmente na formação dos professores, no investimento em material de apoio e na melhoria da estrutura e funcionamento das escolas. Outro ponto relevante é que a Coreia do Sul foi o primeiro país do mundo a fornecer internet banda larga em todas as escolas.

Outros exemplos apresentados na propaganda são Portugal, França e Inglaterra, países onde a educação também recebe grandes investimentos e que também aparecem bem colocados nos *rankings* mundiais.

No entanto, apesar de a propaganda trazer como exemplo a realidade desses países, vemos, por meio das estatísticas, que o Brasil ainda precisa investir muito em educação e não é apenas em reformas curriculares, mas em formação de professores e infraestrutura. Como podemos ver no infográfico a seguir, disponibilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ainda precisa aprender muito no âmbito educacional:

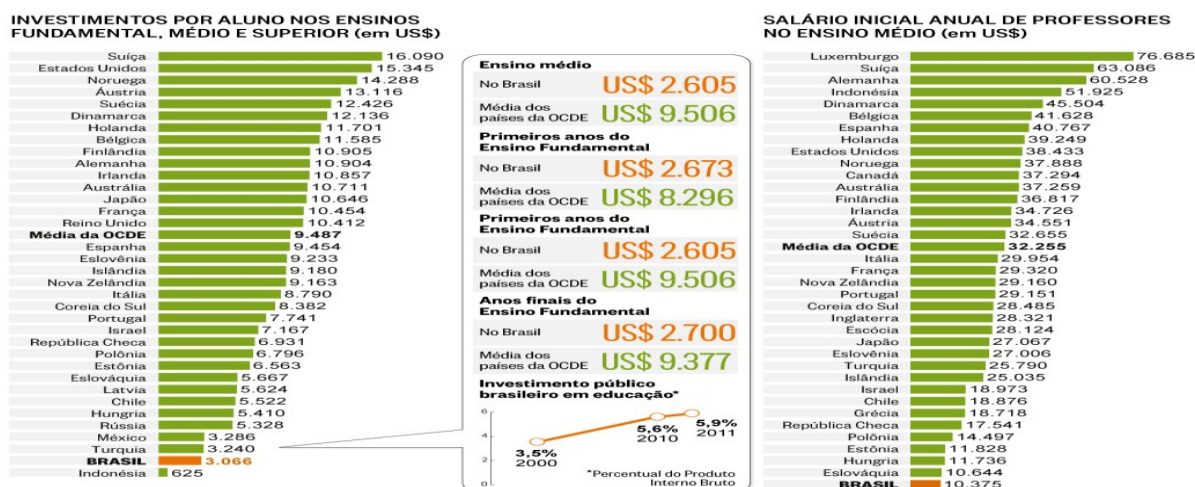
---

<sup>88</sup> Informações disponíveis em: [http://hdr.undp.org/en/media/HDI\\_2008\\_EN\\_Tables.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDI_2008_EN_Tables.pdf). Acesso em jan. 2018.

<sup>89</sup> Informações disponíveis em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em jan. 2018.

<sup>90</sup> Informações disponíveis em: <http://www.universia.com.br/estudar-exterior/coreia-do-sul/sistema-ensino>. Acesso em jan. 2018.

Figura 9 – Gastos com a educação em diferentes países



Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - Dados de 2017<sup>91</sup>.

Pelo infográfico, é notório que o Brasil ocupa os piores lugares no ranking mundial de investimento na educação, o que só reafirma que não basta uma lei para importantes mudanças na educação; é fundamental maior investimento para a área, tornando-a prioridade para todos os governos.

Durante a fala, o ator social principal indaga, retoricamente: *E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje?* Mais uma vez ocorre uma troca de atividade em forma de troca de conhecimento, pois o objetivo é influenciar o interlocutor. O uso da circunstância “mais”, para intensificar os atributos “estimulante” e “compatível”, constrói uma representação da Reforma como interessante e inovadora, que será capaz de deixar os alunos mais estimulados. Além disso, ao falar da compatibilidade com a “realidade dos jovens de hoje”, nos questionamos sobre qual realidade e a quais jovens a propaganda se refere, já que o Brasil é um dos maiores países em dimensões territoriais, com imensa diversidade de pessoas e regiões, ou seja, a Reforma atende aos diferentes anseios dos jovens brasileiros?

Novamente, com o recurso da unificação dos jovens, utilizado outrora, é construída uma representação discursiva de que a Reforma atenderá a todos os “jovens de hoje”, mas, na prática, as diversidades são desconsideradas, o que, para Fairclough (2001), é o modo de operação da ideologia, em que todos os sujeitos parecem ser partícipes do processo, mas, na

<sup>91</sup> Disponível em: <http://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/alguns-dos-dados-do-levantamento.html>. Acesso em jan. 2018.

prática, há o funcionamento de um discurso hegemônico, mantendo as relações assimétricas de poder e um apagamento da heterogeneidade.

Na propaganda, “vende-se” a ideia de que o Ensino Médio se tornará mais atraente para os jovens a partir da flexibilização do currículo. Paralelo a isso, hoje, um dos grandes desafios nacionais no campo educacional é combater a evasão escolar. Atualmente, apenas 38%<sup>92</sup> dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos terminam o Ensino Médio no Brasil, sendo que 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram a escola. A título de comparação, nos Estados Unidos, a proporção de jovens entre 18 e 24 anos, com “high school” completo, chega a 89%.

Outrossim, na propaganda, o aluno também diz sobre o currículo obrigatório, “essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão”, o que denota, de novo, a operação da ideologia pela universalização, em que o “novo” currículo serve ao interesse de alguns indivíduos, mas é apresentado como se fosse de interesse e benefício de todos. Em relação à BNCC, que foi entregue em 2019, e à lei nº 13.415/2017, as disciplinas obrigatórias são Português, Matemática e Inglês; as demais disciplinas são tratadas pela BNCC e podem aparecer apenas como conteúdos e não necessariamente como matérias obrigatórias para o currículo do Ensino Médio. O uso do atributo “essencial” demonstra que essa parte obrigatória não está em discussão e que já foi definida como fundamental para o Ensino Médio.

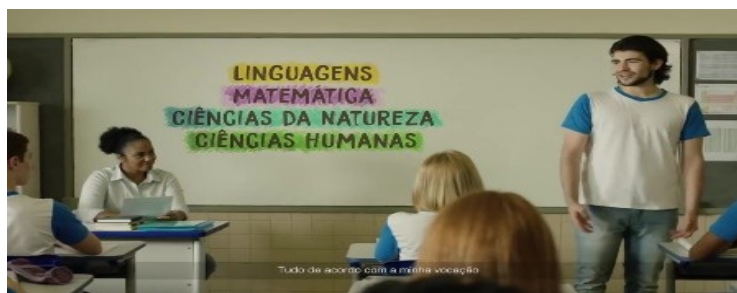
Em vários momentos da propaganda, o ator social principal estabelece um diálogo com o texto da lei e com da BNCC, configurando-se como aquilo que Fairclough (2003) denomina como intertextualidade. Desse modo, a propaganda perpassa por vários pontos da lei, mas vários outros são silenciados, como formação de professores, carga horária, disponibilidade de verbas e de mão de obra, entre outros aspectos.

Também é dito na propaganda que os alunos terão “liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com minha vocação e com o que eu quero para minha vida”. E, ao mesmo tempo, são mostradas, no quadro branco, as áreas de conhecimento, previstas na Reforma (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humana), conforme recorte 04.

---

<sup>92</sup> Dados do Instituto Unibanco. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/28/>. Acesso em jan. 2018.

**Figura 10** - Recorte 04 de quadros da propaganda “Quem conhece, aprova!”



O uso do nome “liberdade” traz a ideia de que haverá uma escolha, de fato livre, por uma das áreas de conhecimento e um dos efeitos dessa flexibilização do currículo é provocar no sujeito a ilusão de que ele terá “controle” do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não é explicitado que o aluno escolhe dentro do rol de áreas já determinadas por cada escola, de acordo com a disponibilidade de mão de obra e infraestrutura.

Desse modo há um embate constante entre os discursos de flexibilização e de controle, que se torna uma incoerência, pois ao mesmo tempo em que o Estado flexibiliza o currículo, o aluno tem o controle de suas escolhas. Esse discurso da flexibilização é uma estratégia argumentativa da propaganda para mostrar como o Estado é democrático, o qual “permitirá” ao aluno fazer suas próprias escolhas, mas, em concomitância, coloca o aluno como o maior responsável pelo seu próprio futuro. E esse discurso do controle por parte dos estudantes é recorrente na propaganda, contribuindo para uma desresponsabilização do Estado, pois ele se ausenta da responsabilidade do currículo e a transfere ao aluno, o qual será responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, pois a escolha não será feita pelo Estado e sim pelo aluno.

Além disso, dizer que um adolescente, entre 16 e 18 anos, já sabe qual a vocação e o que quer para a vida é algo precipitado, afinal, muitos jovens ainda fazem testes de vocação, desistem dos cursos superiores e têm crises de identidade, conforme comprovam os próprios estudos realizados, em 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo a pesquisa, em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, o número chegou a 49%<sup>93</sup>. Portanto, um adolescente parece ainda não estar pronto para essas decisões, uma vez que ainda está em formação. Dessa forma, ele deveria ser exposto a diferentes conhecimentos e habilidades para que, depois, possa fazer uma escolha mais assertiva para o ensino superior.

<sup>93</sup> Informações obtidas no site do Ministério da Educação.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em jan. 2018.

Na propaganda, o ator social principal também discorre sobre a formação técnica profissional, que “quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas”. E, no quadro branco, a informação também aparece escrita em letras grandes verdes. No entanto, não é dito como será essa escolha e nem quais cursos serão oferecidos.

Ademais, essa escolha pela formação técnica profissional, como está previsto na lei nº 13.415, dependerá da disponibilidade de cada escola ou das parcerias estabelecidas. Outro ponto é a necessidade de afirmar que o ensino técnico tem aulas teóricas e práticas, o que parece deixar o ensino mais dinâmico e próximo da “realidade dos jovens”, o que reafirma o discurso governamental de que o ensino atual é distante do cotidiano dos adolescentes e muito teórico.

Somado a isso, a referência feita à formação técnica como possibilidade para “quem quer terminar o Ensino Médio e já quer começar a trabalhar” é controversa, pois há uma falha entre o projeto e a realidade efetiva de parcela dos jovens, os quais já trabalham ao cursar o nível médio. Segundo pesquisa do Instituto Unibanco (2016), 23% dos estudantes matriculados no diurno e 60% no noturno estão empregados.

Essa menção à formação técnica estabelece uma interdiscursividade com o discurso da profissionalização do Ensino Médio, debatido há anos na educação, que assevera as diferenças socioeconômicas, mas sem pontuar que isso ocorrerá. Nesse aspecto, a discussão sobre a Reforma do Ensino Médio leva a debates sobre a desigualdade social e as restrições que, culturalmente, se constroem para as minorias, principalmente, aos alunos de escolas públicas brasileiras.

Ao analisarmos a representatividade do jovem nas propagandas, constatamos que ela é limitada, uma vez que a composição da turma – predominantemente, branca, adolescente e estudante do diurno, como representado pela iluminação cenográfica – não considera o elevado número de alunos com um desvio de idade em relação ao nível de ensino, a predominância étnica afrodescendente no Brasil, a grande parcela de estudantes noturnos e trabalhadores. Nesse sentido, o jovem enunciador da propaganda não representa a coletividade, mas um grupo específico, que poderá usufruir dos benefícios de uma reestruturação do Ensino Médio, que, todavia, parece novamente esquivar-se dos embates socioeconômicos que respingam na qualidade do ensino.

O jovem ator social termina a fala olhando frontalmente para a câmera, simulando um encontro direto com o telespectador. Sobre o olhar, Kress e van Leeuwen (1996) afirmam que devemos levar em conta algumas dimensões que dizem respeito à interação – significados

interativos (dentro de qualquer ato semiótico) entre falantes da língua: “participantes representados e interactantes” e as modalizações existentes em um evento comunicativo. A primeira dimensão é o olhar, que marca uma maior ou menor interação com o leitor, pode-se classificar como demanda – o participante representado olha diretamente para o leitor; e oferta – o participante representado olha para o leitor de maneira indireta. Assim, na propaganda, temos o participante representado olhando diretamente para o participante interactante, um olhar de demanda, entendido, como uma necessidade de aprovação da Reforma do Ensino Médio, e apresenta um sorriso na sua expressão facial, estabelecendo uma relação social de afinidade com o leitor e convidando-o a participar das discussões.

Abrindo os braços, ele fala: “Agora é você quem decide seu futuro”. A partir dessa afirmação, o garoto, entendido como a voz do governo, atribui ao interlocutor a responsabilidade pelo seu futuro via reforma curricular, ou seja, há um deslocamento das responsabilidades, não é mais o Estado responsável pela educação e, sim, cada indivíduo. Dessa maneira, o Estado exime-se dos possíveis fracassos e os atribui às escolhas errôneas dos alunos.

O garoto ainda utiliza dois processos no imperativo: “**Acesse** o site e **participe** das discussões”, configurando-se como uma modalidade deontica e uma troca de atividade, pois a propaganda procura agir sobre o seu o interlocutor, interpelando-o e autorizando-o a participar, o que envolve “uma atividade na qual os participantes fazem coisas ou levam outras pessoas a fazerem coisas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 105).

É importante lembrar que esse vídeo foi veiculado um mês a da medida provisória já estar em vigor, ou seja, o interlocutor é levado a entender que as “novas” medidas ainda estão em discussão, porém a medida já está em execução.

Ademais esse “convite” feito pelo garoto, ao final da propaganda e acompanhado da projeção do endereço eletrônico do MEC, parece apontar para uma abertura do governo à conversa com a população. Contudo, a pessoa que acessa o site e segue os *links* necessários para chegar à temática da MP nº 746 encontrava apenas um endereço de e-mail para enviar suas dúvidas que, se recorrentes, recebem uma resposta oficial e uma página de “opinião”, em que constam 17 artigos, todos favoráveis à proposta. Portanto, não há espaço para debates, problemas, indagações, conflitos, questionamentos, tensões; está posto, interdiscursivamente, que a proposta é perfeita e necessária.

Além disso, dizer que será cada pessoa quem decidirá o futuro é algo utópico, pois as “escolhas” já estão pré-determinadas pela MP nº 746 e pela lei nº 13.415, assim, temos uma ideia sendo apresentada na propaganda, mas que já está em andamento, mostrando como o

processo para a consolidação da lei nº 13.415, assim como discutido em outras seções, foi pouco democrático.

Dessa forma, é necessário questionar a participação convocada na propaganda. Isso, inclusive, pode ser percebido no próprio vídeo, já que há supressão do diálogo entre os personagens. O modelo de “pseudointeração” em sala de aula, em que as diferentes perspectivas e os discursos são silenciados em prol de uma harmonia institucional, projeta uma organização social idealizada, que não oferece resistência ao poder, legitimado pelos discursos hegemônicos.

E a propaganda termina com a voz do narrador: “Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso”. É ao final que temos a fonte do vídeo, refere-se à publicidade institucional, conforme previsto na Instrução Normativa nº 02. E, para fechar o vídeo, a bandeira nacional é apresentada no centro da imagem juntamente ao lema “Ordem e Progresso”. Esse é um recurso comum em propagandas governamentais, pois se trata de uma estratégia discursiva do Governo, na qual é divulgado e marcado, de certo modo, o posicionamento político-ideológico de determinada gestão.

O lema, ou mote, “Ordem e Progresso”, tem sua origem no lema religioso positivista formulado pelo filósofo francês Auguste Comte: “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim<sup>94</sup>”. Segundo Comte, “esta fórmula demonstra irrevogavelmente, que o progresso representa, da mesma forma que a ordem, um dos requisitos essenciais da civilização moderna” (1983, p. 109). Esse mote, no período de Ditadura Militar, principalmente em 1964, foi duramente criticado, uma vez que, em nome da “Ordem”, tudo era possível, inclusive torturas, e criou-se a ideia do Exército como educador do povo.

Canetti diz que poucas são as vezes em que o homem se questionou sobre o que é ordem, “(...) pouquíssimas vezes o homem se perguntou o que, de fato, é a ordem”. A ordem “(...) tornou-se o mais perigoso componente isolado da convivência humana” (CANETTI, 1995, p. 303 e 333). A expressão “ordem é ordem”, por exemplo, é uma evidência da sua naturalização.

Vale ressaltar que o lema na gestão da Dilma Rousseff era “Brasil, um país de todos”, o que constrói uma representação discursiva de um governo mais disposto aos ideais de inclusão e de democracia. Contudo, assim que assumiu a presidência, Michel Temer adotou o

---

<sup>94</sup> Na criação da Bandeira Nacional brasileira, instituída pelo Governo Provisório em 1889, adotou a divisa 'Ordem e Progresso', que é a redução do lema positivista que proclama o Amor por princípio e a Ordem por base, o Progresso por fim'.



novo lema, “Ordem e Progresso”, construindo a representação discursiva de um governo menos tolerante, democrático e inclusivo.

O governo de Michel Temer reforçava o mote constantemente em suas propagandas, com o intuito, talvez, de demonstrar que o “Progresso” aconteceria de qualquer maneira, independentemente, da opinião pública, como foi a MP nº 746/2016 e a lei nº 13.415/2017. Dessa forma, o que percebemos, por meio de nossas análises, é que há um discurso político-educacional determinado pelo Governo Federal sobre quais mudanças devem ocorrer na educação brasileira.

### 6.1.3 “Novo Ensino Médio 01 e 02”

No mês de junho de 2017, mais especificamente no dia 06, o Governo Federal lançou outra propaganda sobre o “Novo Ensino Médio”, com o mote “Novo Ensino Médio: o que vai mudar?”, quatro meses após a lei nº 13.415 ter entrado em vigor. É importante lembrar que a MP nº 746 ficou em vigência até fevereiro de 2017, quando a lei nº 13.415 foi sancionada.

As duas propagandas analisadas, nesta subseção, têm duração de 30 segundos cada. Temos a impressão de que uma é a continuação da outra, já que a configuração delas mantém-se nos dois vídeos. Inclusive, no *site* onde estão disponíveis, foram intituladas como: “Novo Ensino Médio 01” e “Novo Ensino Médio 02”. Dessa maneira, como seguem a mesma estrutura, fizemos as análises em um mesmo tópico.

Assim como a primeira propaganda analisada, ambas foram transmitidas em canais de televisão aberta e compartilhadas em redes sociais do Ministério da Educação e no *site* do YouTube.

Figura 11 – “Novo Ensino Médio 01”





### Quadro 5 – Transcrição da propaganda Novo Ensino Médio 01

**Narrador (voz masculina):** Novo Ensino Médio. O que vai mudar?

**Personagem 1 (menino):** Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?

**Personagem 2 (homem):** Claro. A base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso.

**Personagem 3 (menino):** Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?

**Personagem 1 (homem):** Vai sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe.

**Personagem 4 (menina):** As mudanças também valem para escolas particulares?

**Personagem 2 (homem):** Sim, elas valem para todas as escolas do país.

**Narrador (voz masculina):** Novo Ensino Médio. Aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Figura 12 – “Novo Ensino Médio 02”



## Quadro 6 – Transcrição da propaganda Novo Ensino Médio 02

**Narrador (voz masculina):** Novo Ensino Médio. O que vai mudar?  
**Personagem 1 (homem):** Tudo bem? Olá, tudo bem? Sejam bem-vindos! Vamos sentar?  
**Personagem 2 (menina):** É verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?  
**Personagem 1 (homem):** Sim, claro!  
**Personagem 3 (menina):** Mas eu ainda não sei que profissão seguir.  
**Personagem 1 (homem):** Não precisa escolher a profissão agora, apenas a área de conhecimento.  
**Personagem 4 (menina):** E se eu quiser fazer um ensino técnico?  
**Personagem 1 (homem):** Aí basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola.  
**Narrador (voz masculina):** Novo Ensino Médio. Aprovado por 72% dos brasileiros. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Como podemos ver nas figuras 11 e 12, as duas propagandas são construídas em um ambiente público, no calçamento de uma rua, possivelmente de uma grande cidade, já que alguns indícios não verbais permitem essa associação, como fluxo de carros e pessoas, grandes construções, o barulho do trânsito, presença de comércios diversos, no entanto, não há como afirmar em qual município foram gravadas.

O espaço para o desenvolvimento da propaganda foi criado com vários objetos: um pequeno letreiro nas cores azul e amarelo, combinando com os demais objetos: sofá, almofadas, cadeiras, pufe, mesas de centro e lateral, tapete, livros, alguns enfeites em cima da mesa e um abajur grande. Esses objetos estão no meio da calçada e outras pessoas, que não estão diretamente relacionadas à propaganda, aparecem passando pelo calçamento. Esses indícios parecem reconstruir a representação de uma sala em uma casa, já que um abajur, à luz do sol, parece não fazer muito sentido, por isso, a possível representação de uma sala, em um ambiente mais restrito e acolhedor, em um espaço público. Há também a presença de um quadro verde, escrito a giz, o que mostra uma mescla entre uma sala convencional e uma sala de aula.

Essa criação de uma sala em meio à cidade constrói a representação de um espaço privado em um espaço público, ou seja, a Reforma deveria estar ao acesso de todos, mas é criado um espaço específico para que alguns sejam informados das mudanças curriculares. Assim, cria-se uma dicotomia entre público-privado, entre aqueles que não sabem informações da Reforma e aquele que sabe, entre o povo versus o Estado e, na propaganda, o espaço, que era público, torna-se restrito a um grupo específico. Indovina (2002), de uma forma geral,

considera que o espaço público constitui um fator importante de *identificação*, que conota os lugares, manifestando-se através de símbolos e em segundo lugar, refere o espaço público como o *lugar da palavra*, como lugar de *socialização*, de encontro e também onde se manifestam grupos

sociais, culturais e políticos que a população da cidade exprime (INDOVINA, 2002, p. 123).

Contudo, o que vemos no vídeo é uma inversão. A cidade deixa de ser esse espaço público de manifestação de grupos sociais e torna-se um espaço privado, em que há, em vários trechos, o monopólio discursivo por meio das falas de um ator social que representa o Estado e atende aos interesses de representar a Reforma de maneira benéfica.

Outro elemento marcante nas propagandas é a questão das cores, principalmente as cores azul e amarela. De acordo com Goethe (1993), as cores têm efeito sobre as pessoas e esses efeitos podem ser diversos, já que cada ser humano vivencia uma prática particular. De nossa parte, no entanto, pensamos as cores significadas social e historicamente, o que as leva a apresentarem, segundo a sociedade na qual se apresentam, sentidos, de certo modo, estabilizados socialmente, ou seja, normatizados nos e pelos processos simbólicos de que fizeram e/ou fazem parte.

Embora Goethe (1993) aborde o aspecto individual da experiência com as cores, esse autor afirma que, normalmente, as cores são associadas da seguinte maneira,

as cores quentes estimulam a circulação do observador e são profundamente excitantes, sensuais, despertam calor humano e são favoráveis a aglomeração de confraternização ou cooperação mútua. Conotam também proximidade, densidade, materialidade; elas avançam em nossa direção, diminuindo o espaço. Em mensagens transmitem carinho e aproximação fraternal. Por outro lado, as cores frias diminuem a circulação do observador, causando uma ligeira queda na temperatura do corpo; são impessoais e denotam certo afastamento emocional. Provocam sensação de distância, transparência, abertura e imaterialidade, recuando e abrindo o espaço (GOETHE, 1993, p. 39).

Nos estudos de *marketing*, também há grande valorização sobre as cores utilizadas na mídia. De acordo com estudiosos da área, muitas vezes, somos impelidos a comprar simplesmente pela cor da marca, do produto ou do próprio comercial. Para Patel<sup>95</sup>, “a psicologia das cores é um estudo que revela como nosso cérebro identifica transforma as cores em diferentes sensações. Cada cor gera uma sensação diferente nas pessoas, por isso, é fundamental saber como usá-las”. Consoante a Freitas, as cores

---

<sup>95</sup> Neil Patel é um dos grandes nomes do Marketing Digital e reconhecido entre os Top 100 empreendedores com menos de 30 anos pelo ex-presidente Obama. Ele é criador de 4 das mais populares ferramentas de SEO do mundo e autor de um dos principais blogs de Marketing.  
Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/psicologia-das-cores/>. Acesso em jan. 2018.

têm a capacidade de liberar um leque de possibilidades criativas na imaginação do homem, agindo não só sobre quem admirará a imagem, mas também sobre quem a produz. Sobre o observador que recebe a comunicação visual, a cor exerce três ações: a de impressionar a retina, a de provocar uma reação e a de construir uma linguagem própria comunicando uma ideia, tendo valor de símbolo e capacidade (FREITAS, 2007, p. 1).

Frente a esses estudos sobre a influência das cores, notamos que, nas propagandas em análise, há a prevalência das cores azul e amarela. De acordo com Freitas, para que “uma marca, um título, ou uma informação, tenham legibilidade é preciso que se analise a cor de fundo deles para que haja um contraste. Do contrário, terão a visibilidade prejudicada e dificilmente serão memorizados” (FREITAS, 2007, p. 02).

Dessa forma, nas propagandas do MEC, o uso constante dessas cores contribui para a construção de uma representação auspiciosa das reformulações do Ensino Médio. Freitas (2007), em seu trabalho, faz uma descrição das cores, entre elas o azul e o amarelo. Nas sensações cromáticas, o azul está relacionado, numa associação afetiva, “à verdade, ao afeto, paz, advertência, serenidade, espaço, infinito, fidelidade, sentimento profundo” (FREITAS, 2007, p. 08). Ademais, a palavra azul “tem origem no árabe e no persa *lázúrd*, por *lazaward* (azul), o qual proporciona a sensação do movimento para o infinito” (p. 8). Já o amarelo relaciona-se aos sentimentos de “alerta, ciúme, orgulho, egoísmo, euforia, originalidade, iluminação, idealismo”. Além disso, “vem do latim *amaryllis* e é o símbolo da luz que irradia em todas as direções” (p. 7).

Portanto, a escolha pelas cores azul e amarela cria uma representação de certa “originalidade” da proposta e sensação de confiança ao interlocutor. Assim, as cores podem ter como característica marcante fixar os aspectos positivos da Reforma do Ensino Médio e, pelo poder de impacto, por seu conteúdo emocional e por sua expressividade de fácil assimilação, elas ajudam na construção de uma avaliação favorável à Reforma. Além disso, as cores azul e amarelo estabelecem uma intertextualidade com as cores da bandeira brasileira, o que pode denotar certo nacionalismo e dialogar diretamente com o lema final, presente em todas as propagandas, “Ordem e Progresso”.

Em ambas, a formatação da propaganda ocorre por meio de uma interação face a face, em uma seção de perguntas e repostas sobre o que será alterado com o “Novo Ensino Médio”, o que as distingue da propaganda 01. Nelas, um ator social principal, um homem branco, adulto, de cabelos grisalhos e usando óculos, responde aos questionamentos de jovens representados como estudantes.

Interessante notar que, nas três propagandas em análise neste trabalho, a pessoa responsável por esclarecer, divulgar e informar sobre a Reforma é um homem de cor branca: na primeira, um jovem e, na segunda, um homem adulto. Isso contribui para a construção de uma relação com o saber ainda excludente, pois, nas propagandas, é o homem de pele branca que detém o conhecimento das mudanças curriculares. Essa escolha do ator social principal com tais características reforça os discursos sexista e racista presentes na sociedade brasileira, pois as minorias aparecem no vídeo apenas como interlocutores, ou, às vezes, apenas como coadjuvantes, como é o caso da professora negra na propaganda 01.

Ademais, essa escolha por homens e brancos dialoga com o lema e com a gestão de Michel Temer, em que as minorias não são prioridades, em que a elite branca e masculina estava presente na maioria dos cargos de chefia, diferente do governo passado, com o lema “Um país de todos”, em que havia maior diversidade étnico-racial e de gênero.

Além disso, constitui-se novamente como um aspecto do ensino tradicional, em que existe uma pessoa detentora do conhecimento responsável por transmiti-lo. Assim, apesar de a propaganda tentar “vender” uma “nova” proposta ao Ensino Médio, os métodos são tradicionais, desse modo, o batimento e a concorrência entre os discursos do novo e do velho são uma constante nos vídeos, o que, a partir de Fairclough (2003), podemos entender como interdiscursividade. Esses discursos também são articulados na propaganda 01.

Nas duas propagandas “Novo Ensino Médio 01 e 02”, o homem adulto exerce uma função de “apresentador”: ele recebe as pessoas de maneira sorridente, cumprimentando-as e todos os atores sociais sentam-se no sofá da “sala” para o início da conversa. Esse “apresentador” é o detentor do conhecimento sobre o “Novo Ensino Médio” e, por se tratar de uma propaganda governamental, representa a voz do Governo Federal, respondendo a todas as perguntas de modo favorável à Reforma.

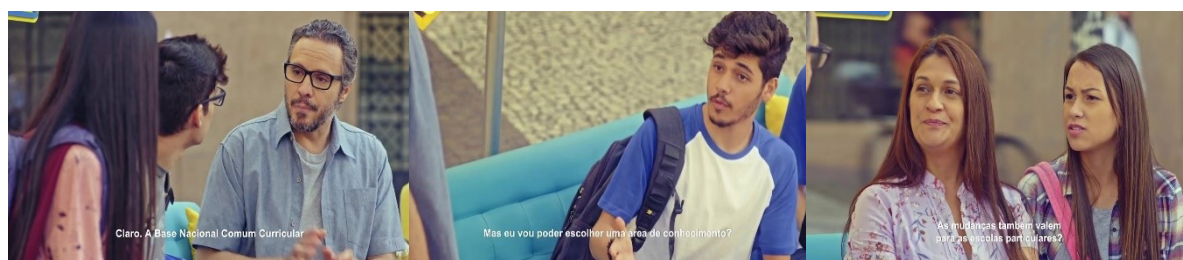
Dessa maneira, nas propagandas 02 e 03, em termos de intertextualidade, temos a voz do governo federal, materializada na voz do “apresentador” e as vozes dos brasileiros, materializadas nas vozes dos estudantes do Ensino Médio. Ademais, há um intertexto com o texto da Reforma, já que alguns pontos da lei são questionados durante a propaganda. Assim, as vozes representadas relacionam-se de modo harmônico, uma vez que o objetivo é trazer uma seção de perguntas e respostas, na qual certos pontos da Reforma são destacados e constrói-se uma representação de que as pessoas estão, de fato, interessadas e curiosas com as “novas” mudanças. Desse modo, há uma representação do que o governo considera ser dúvidas de muitos jovens, as quais são materializadas nas perguntas feitas pelos adolescentes.

As duas propagandas começam com a câmera enfocando um letreiro onde está escrito o mote “Novo Ensino Médio – o que vai mudar?”, e o “apresentador” aparece recebendo os jovens que se aproximam da “sala”.

Mais uma vez, a presença de jovens, assim como analisado na propaganda 01, é importante para a aproximação dos interlocutores, e mais enfaticamente dos adolescentes, e associá-los aos estudantes representados, que podem ser o público mais interessado pela temática. O uso de uniformes e de mochilas leva à construção de uma representação de sujeitos discursivos pertencentes à comunidade escolar, possíveis alunos do Ensino Médio, o que Fairclough (2003) designa como representações identitárias, já que os jovens, pelas características físicas, são identificados como estudantes, o que de certa forma constrói uma representação do que é ser adolescente e estudante no Brasil.

Após esse enquadramento do letreiro e a recepção das pessoas, a seção de perguntas e respostas é iniciada e nenhuma identificação é feita por nenhum dos personagens. Ninguém se apresenta e não são estabelecidas normas para que o debate comece. Conforme pode ser visto nos recortes a seguir, os interlocutores são impelidos a entenderem que se trata de jovens curiosos e questionadores, alguns acompanhados de seus possíveis responsáveis, para entender certos pontos da Reforma.

**Figura 13** – Recorte 1 de quadros da propaganda “Novo Ensino Médio 01”



**Figura 14** - Recorte 2 de quadros da propaganda “Novo Ensino Médio 02”



Os alunos, conforme transcrição das duas propagandas, começam a fazer as perguntas e o “apresentador” responde. O modo como são colocados no sofá, os gestos, as expressões



faciais levam a essa construção de que há uma seção de perguntas e respostas. Ademais, colocar uma mulher mais velha ao lado de uma adolescente, com semelhanças de cor de pele, cabelo, formato do rosto possibilitam uma associação de que se trata de uma mãe ou responsável pela aluna. Desse modo, nessas propagandas, além de alunos, os pais são, em alguma medida, inseridos, contudo, participam apenas como ouvintes da seção de perguntas, ou seja, são atores sociais que aparecem, mas suas vozes são silenciadas.

No início da cena, escutamos a voz masculina de um narrador, o qual diz: “Novo Ensino Médio. O que vai mudar?”. Essa fala tem duas características das mudanças da ordem de discursos, propostas por Fairclough (2001): “aparente democratização do discurso” e a “personalização sintética”. No primeiro caso, ocorre “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual, que é evidente numa diversidade de domínios institucionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 129). A segunda, denominada “personalização sintética”, é um traço conversacional/informal com o leitor, ou melhor, “a simulação de discurso privado face a face em discurso público para audiência em massa (imprensa, rádio, televisão)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 129). Desse modo, essas duas mudanças afetam “a ordem de discurso societária” e estão presentes em todos os discursos estratégicos. Nesses discursos, como na propaganda ao usar a indagação “o que vai mudar?”, diferentes valores subjetivos e relacionais são trabalhados de maneira instrumental (por exemplo, uso de um tom pessoal e íntimo, uso da 3ª pessoa do singular ou do plural, uso de linguagem coloquial e de traços da oralidade), o que dá a impressão de que cada uma das pessoas da grande massa a quem esses discursos se dirigem é individual e única, e que há uma relação pessoal, informal e amigável entre produtor e consumidor textual.

Para Fairclough (2001), esse processo é compreendido como tecnologização do discurso, que é “um processo de intervenção na esfera das práticas discursivas, que visa construir uma nova hegemonia na ordem de discurso da instituição à qual se aplica” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 89) que é o resultado do aprimoramento da linguagem e promove uma mudança discursiva e uma simulação em função de propósitos estratégicos das práticas discursivas, assumindo a presença de um discurso estratégico orientado para um propósito, nesse caso, a aceitação da Reforma do Ensino Médio.

Nas propagandas, a cena começa e parece que todos já têm a compreensão do ritual que se passará ali e é tomado como pressuposto de que os interlocutores também compreendem a situação, afinal, uma pessoa pergunta e outra responde e ninguém é interrompido durante a fala, o que mostra a artificialidade do processo, pois em um debate ou seção de perguntas, no mundo real, há interrupções e falas em elaboração. Todos perguntam e

respondem com muita certeza, objetividade, clareza e rapidez. Esse processo artificial também é notado na propaganda 01 e constrói uma relação de algo idealizado, em que os alunos estão ávidos pelo conhecimento do “novo” currículo e que há uma preocupação em sanar estas dúvidas. Nessa situação, podemos entender a operação da ideologia por meio da universalização, pois um assunto de interesse de poucos se torna um interesse coletivo.

A primeira pergunta feita por um menino é: “Eu vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?”. Ele recebe a resposta do apresentador: “Claro. A Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso”. Aqui, a resposta, inclusive pela entonação, é enfática. O uso da circunstância “claro” demonstra a certeza de que os estudos em Geografia, História e Filosofia continuarão no Ensino Médio. Isso pode ser classificado, de acordo com Fairclough (2003), como um alto grau de comprometimento do falante com o que a Reforma propõe. A fala dele pode ser entendida como uma verdade, já que há certeza na resposta, configurando a modalidade epistêmica, conforme na seção 02 deste trabalho. No entanto, não é respondido como essas disciplinas serão dispostas no novo currículo, apenas é afirmado que a BNCC será responsável por essas disciplinas.

O uso do processo “contemplará”, no futuro do presente, pode ser entendido como uma “predição categórica”, o que Fairclough (2003) analisa no significado identificacional ao falar sobre a categoria da modalidade, o que denota a certeza de que algo acontecerá, assim o apresentador não traz a certeza de que Geografia, História e Filosofia farão parte do currículo e transfere a responsabilidade para o texto da BNCC.

Em nenhum momento é dito que essas disciplinas não estão previstas na lei nº 13.415/2017 e que podem ser abordadas em meio a outros conteúdos e não necessariamente como uma disciplina com carga horária específica. Assim, nas propagandas, é selecionado apenas o que mais atende aos interesses do governo federal; as dificuldades da Reforma são silenciadas, o que mantém as relações de poder, uma vez que o Estado é quem determina o que será ou não obrigatório.

Em seguida, outro jovem, também um menino, questiona: “Mas eu vou poder escolher uma área de conhecimento?”. E temos como resposta: “Vai sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte, você escolhe”. Esse diálogo estabelece relação com a primeira propaganda analisada, em que o processo “escolher” é de novo utilizado como forma de mostrar como é “democrática” a nova proposta e como o aluno, agora, tem autonomia para fazer opções. Assim, novamente reforça o discurso de que o aluno tem controle sobre suas decisões. Ademais, o uso dos processos no presente (escolhe) e no futuro (será) demonstra um alto grau de comprometimento com o dizer.

Ao dar a resposta, o apresentador levanta-se e vai até um quadro, escrito a giz, para mostrar como ficou a divisão curricular no “Novo Ensino Médio”. Nesse momento, a carga horária total de 3.000 horas/aula para o Ensino Médio é explicitada, mas, na propaganda, isso não é explicado e nem é dito qual será o prazo para as escolas adaptarem-se ao “novo” modelo. Além disso, o apresentador não informa que a escolha do aluno não é livre, já que é predeterminada pela disponibilidade de cada escola. Com isso, vários pontos da lei nº 13.415 continuam sendo silenciados.

Interessante notar que, assim como na primeira propaganda analisada, a presença de um quadro se faz presente, seja ele mais tradicional, na cor verde escrito a giz, seja o quadro branco. Esse objeto constante nas propagandas remete à sala de aula e à construção de que as informações em destaque devem aparecer nesse local, remetendo ao ensino tradicional, em a matéria é, majoritariamente, apresentada no quadro.

Outra pergunta feita é: “As mudanças também valem para escolas particulares?”. E a resposta é: “Sim, elas valem para todas as escolas do país”. Aqui, mais uma vez, a resposta não evidencia que a implementação nas escolas públicas e particulares será diferente, já que as questões salariais, disponibilidade de mão de obra e infraestrutura afetam diretamente na qualidade das mudanças e, conseqüentemente, as escolas públicas terão mais obstáculos para a implementação das “novidades”. Assim, na resposta, há um discurso da generalização da implementação da Reforma em todas as escolas, mas é sabido que, na realidade, há vários empecilhos.

Outra pergunta, já na propaganda “Novo Ensino Médio 02”, é: “É verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?”. Aqui a menina estabelece um diálogo com outros textos que falam da possibilidade de escolha, por exemplo, o da propaganda 01. O apresentador responde: “Sim, claro!”. Novamente, nesta resposta, o apresentador traz certeza em sua fala, configurando a modalidade epistêmica e reforça os discursos de controle e de escolha, pois o que parece ser mais relevante na Reforma é a possibilidade de os alunos escolherem as disciplinas e terem o controle de suas vidas. Portanto, os discursos da flexibilização e do controle, via interdiscursividade, são articulados na composição da propaganda.

Em seguida, é questionado: “Mas eu ainda não sei que profissão seguir”. E a resposta é: “Não precisa escolher a profissão agora, apenas a área de conhecimento”. Essa resposta, para nós, gera um paradoxo: se o aluno não sabe qual profissão seguir, como escolherá uma área de conhecimento? O aluno escolhe matemática, mas resolve fazer o curso de História, como

resolver isso no ambiente escolar? É possível mudar de área depois da escolha? Não há respostas para nossos questionamentos, nem na propaganda, nem na lei; são pontos excluídos.

Outra indagação é apresentada: “E se eu quiser fazer um ensino técnico?”. A resposta é: “Aí basta escolher uma das formações técnicas oferecidas pela sua escola”. Esse é o primeiro momento que, na propaganda, inclusive ao analisarmos as demais, é dito que o aluno escolhe conforme o oferecimento de cada escola, ou seja, não é uma escolha livre, ela depende do que cada instituição de ensino poderá oferecer de acordo com a realidade de cada lugar, portanto, há uma escolha limitada. Contudo, na propaganda, este ponto não é explorado, não ficando clara esta informação.

Como percebemos, a maioria das respostas do “apresentador” são positivas, com o uso de circunstâncias de afirmação ou com o uso do processo ir (vai), sempre na perspectiva de comprovar como a nova proposta é profícua, interessante e inovadora e mantendo um alto grau de comprometimento com a verdade, inclusive pela entonação e sorriso do “apresentador”. Uma circunstância de negação é utilizada apenas para afirmar que a escolha da profissão não ocorre no Ensino Médio, apenas a escolha da área de conhecimento, ou seja, é circunstância de negação utilizada para demonstrar que o aluno pode tranquilizar-se e que a Reforma não traz uma pressão para a escolha profissional.

Na constituição das duas propagandas são os jovens, representados como alunos, que fazem as perguntas. Na primeira, “Novo Ensino Médio 01”, há a presença de 02 meninos e 01 menina. Os três têm a cor da pele mais clara e cabelos lisos. Na segunda, “Novo Ensino Médio 02”, três meninas fazem os questionamentos. As três têm cabelos crespos e a cor da pele mais escura. Essas escolhas atuam na construção de uma representação da heterogeneidade da população e, ao mesmo tempo, e uma representação da inclusão, já que apresenta diferentes personagens.

No entanto, nas três propagandas, o detentor do conhecimento sobre a Reforma é uma pessoa branca; na primeira um garoto branco e, nas outras duas, um homem branco, logo, apesar da representação inclusiva de distintos estereótipos nos vídeos, a fala principal e o foco são dados a homens brancos.

Além disso, nas duas propagandas, há uma representação do que o governo considera serem dúvidas de muitos jovens. Não se sabe se realmente são estes os questionamentos principais, mas o governo é quem elenca o que é importante a ser questionado, como será indagado, quem são os atores sociais que devem ser incluídos e excluídos e, dos incluídos, quem terá a voz preponderante, denotando, de novo, a manutenção das relações assimétricas

de poder e contribuindo para a avaliação favorável e a representação discursiva benéfica da Reforma.

Ambas as propagandas, “Novo Ensino Médio 01 e 02”, terminam com todos se levantando e indo ao encontro do quadro escrito a giz, cuja imagem apresenta a seguinte informação: “Novo Ensino Médio. Aprovado por 72% dos brasileiros. Pesquisa IBOPE”. Essa informação também é narrada por uma voz masculina externa ao espaço da calçada. Essa escolha pelos dados é uma intertextualidade com a pesquisa IBOPE e configura-se como uma estratégia argumentativa para fortalecer seu argumento de aceitação do “Novo Ensino Médio” e para ampliar a adesão à Reforma, pois, se já existem dados que comprovam, por que ser contra a Reforma? Nesse momento, os atores sociais aparecem sorrindo, aparentando estarem satisfeitos com as repostas e, conseqüentemente, com a “nova” proposta para o Ensino Médio.

No entanto, a informação não é exata. Sobre a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), o levantamento foi feito em resposta às críticas feitas à Medida Provisória nº 746/2016, que impôs as alterações. O IBOPE entrevistou 1.200 brasileiros em todo o território nacional, entre 30 de outubro e 6 de novembro de 2016. A pergunta feita aos participantes da amostragem foi: "O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?".

A formulação desta pergunta esconde uma discussão muito mais complexa sobre como ocorrerão as mudanças e em qual prazo. Na pergunta, são destacados apenas alguns pontos da lei nº 13.415 considerados positivos. Além disso, o número de pessoas entrevistadas é ínfimo se comparado à população brasileira, que hoje soma mais de 207 milhões. Desse modo, é silenciado na propaganda que não houve uma ampla consulta pública sobre a Reforma do Ensino Médio e que a aceitação do “Novo Ensino Médio” exige discussões e participação da sociedade. Ademais, as escolhas lexicais (ampliação, integral, permite, profissionalizante, outras ações) e a maneira como a pergunta foi construída interpelam o sujeito a ser a favor, sem questionar o modo como as mudanças serão implementadas.

E, novamente, as duas propagandas terminam com a voz do narrador dizendo a fonte, “Ministério da Educação. Governo Federal” e o lema da bandeira “Ordem e Progresso”, também já discutido na análise da primeira propaganda.

#### **6.1.4 Breves considerações sobre as análises das propagandas**

Ao analisarmos as três propagandas governamentais, percebemos que elas são importantes ferramentas do governo na difusão das propostas da Reforma, isso porque é interessante que o governo tenha maior número de adeptos para que possa desenvolver seus planos e programas de governo.

As propagandas governamentais em análise atingem o objetivo proposto pela Instrução Normativa nº 2, de 20 de abril de 2018, que é tornar pública a Reforma do Ensino Médio, com os objetivos de divulgá-la e de “educar, orientar, mobilizar, a população para a adoção de comportamentos que gerem benefícios individuais e/ou coletivos” (INSTRUÇÃO NORMATIVA, nº 2, 2018), que, em nosso trabalho, é estimular um comportamento social favorável à Reforma.

Na análise das propagandas, segundo Thompson (2011), percebemos que a operação da ideologia ocorre por meio, principalmente, da legitimação e da unificação. A legitimação se dá por meio da tentativa do governo em construir uma representação de que a Reforma é de interesse de todos. Ademais, as propagandas representam os atores sociais por meio de identidades coletivas, como estudantes e professores, com o intuito de construir uma identificação coletiva. Assim, em nosso trabalho, a ideologia pode ser entendida, na propaganda governamental, como a maneira pela qual o governo busca difundir seus ideais na sociedade, por meio da produção e recepção das formas simbólicas, que tem como objetivo estabelecer e sustentar relações de dominação.

Outrossim, notamos que as três propagandas analisadas possuem um contexto de produção coletivo, pois são produzidas por diferentes pessoas, gravadas, editadas e passam pelo crivo do governo federal, já que as propagandas ecoam o discurso institucional e são consideradas uma publicidade institucional. A distribuição é complexa, uma vez que elas foram veiculadas em distintos meios de comunicação (internet, televisão) e, por sua vez, o consumo é coletivo, porque os interlocutores são os mais diversos possíveis.

A partir dessas análises, foi possível perceber que há discursos recorrentes, como da flexibilização e do controle, os quais contribuem para uma representação favorável acerca da Reforma do Ensino Médio e que estabelecem entre si uma relação harmônica, afinal, são propagandas elaboradas pelo governo federal, o qual é responsável pela execução e sancionamento da lei nº 13.415/2017.

As respostas apresentadas pelos atores sociais são, em sua maioria, afirmativas e positivas, o que colabora para uma avaliação profícua sobre a Reforma e para uma

representação de que ela é importante e necessária. Assim, as propagandas tornam-se um mecanismo usado pelo governo para que a população seja convencida das “novas” medidas e possa apoiá-las. Para isso, na propaganda, são selecionados e elencados alguns pontos entendidos como importantes sobre a Reforma e outros aspectos são silenciados, de modo que isso ajuda na construção de uma representação da Reforma sem problemas, dicotomias e obstáculos.

O vocabulário utilizado nas três propagandas é menos formal e de fácil compreensão, com o uso de recursos linguísticos típicos da conversação cotidiana, como analisado no primeiro vídeo, demonstrando maior envolvimento emocional, empatia. Assim como Fairclough (2001) e Gomes (2003), tal estratégia consiste em uma aparente democratização do discurso institucional, uma vez que a linguagem mais informal pode-se constituir como uma estratégia de solidarização efetuada pelos membros mais poderosos em uma prática discursiva com a finalidade de facilitar mecanismos de consenso e de aceitação.

Em relação à interdiscursividade, os discursos mais recorrentes nas três propagandas são: da educação, da flexibilização, do controle, do novo e do velho. O discurso educacional é constitutivo das três propagandas analisadas, uma vez que a Reforma e suas alterações são o tema dos três vídeos.

O discurso que o jovem poderá escolher o que quer estudar, ou seja, quais disciplinas irão compor o seu currículo, constrói uma representação de caráter democrático das novas diretrizes curriculares e reforça um discurso de que o estudante tem o controle de seu futuro. Desse modo, flexibilização e controle aparecem em uma relação harmônica, contudo, para nós, configura-se como uma incoerência, pois as escolhas dependem das ofertas pré-selecionadas por cada escola, portanto, construção discursiva de “liberdade de escolha” colabora para que, no futuro, o Governo isente-se dos fracassos educacionais, porque foi o aluno quem fez as escolhas.

Outro aspecto é que os discursos do novo e do velho estão em constantes embates. Apesar de nas propagandas ser dito que são “novas” mudanças, elas reproduzem várias práticas tradicionais da educação: o uso de quadros a giz ou branco, a concentração da fala e do conhecimento em apenas um ator social, o uso de uniformes pelos alunos etc. Desse modo, luta interdiscursiva é configurada e, ao tentar negar o velho, de modo mais latente ele é percebido.

Além disso, as três silenciam outros aspectos da lei, como: educação integral, investimentos para as escolas públicas, escolhas por área mediante disponibilidade de cada

escola, regulamentação para o ensino técnico, mão de obra disponível nas escolas entre outros que também não estão previstos pela lei nº 13.415.

Sobre a intertextualidade, as propagandas apresentam dados e estatísticas, dialogam com o texto da Reforma, com experiências de outros países para sustentarem que a Reforma já é “amplamente” aceita pela sociedade e que essa nova grade curricular poderá trazer experiências positivas para o ensino assim como já ocorreu em outros países, como apresentado na análise da propaganda 01. Ademais, as vozes do governo e dos alunos são trazidas para dentro dos vídeos, mas os pais, diretores, professores não têm voz nas três propagandas.

Em relação à modalidade, notamos que há uma prevalência por construções do tipo epistêmica, a qual se refere ao comprometimento com a ‘verdade’ e constrói uma relação de segurança ao que está sendo dito. Ademais, a utilização de perguntas retóricas pode ser, em geral, associadas à troca de conhecimento, mas, nas propagandas, elas são um mecanismo de convencimento e persuasão, assim a troca de atividade é mascarada pela troca de conhecimento, pois o objetivo é fazer o interlocutor apoiar a proposta da Reforma, e não simplesmente informar. O uso da modalidade epistêmica tem o efeito de conferir caráter universal a certas representações particulares, o que é fundamental para o funcionamento da propaganda.

Diante de tais aspectos, foi possível perceber que as propagandas analisadas constroem uma representação favorável e apresentam uma avaliação da Reforma como benéfica, colocando-a como algo necessário, como libertadora, dinâmica, próxima da realidade dos jovens, aceita pela maioria e que não pode ser mais adiada, “universalizando” (FAIRCLOUGH, 2001) a necessidade da lei nº 13.415. Assim, as propagandas servem como meio de legitimação e mobilização do discurso do Governo Federal. Essa construção discursiva dos benefícios da Reforma favorece a ocultação da maneira como ela será implementada e como as novas diretrizes afetarão mais as escolas públicas, o que acarretará um abismo ainda maior entre a rede particular de ensino e a pública.

## **6.2 A representação discursiva da Reforma nas reportagens *on-line***

Nesta subseção, propomo-nos a analisar como a Reforma do Ensino Médio é representada discursivamente em reportagens *on-line*. Como esclarecido na seção 5 deste



trabalho, fazem parte de nosso *corpus* três reportagens de três *sites* diferentes: G1, Nova Escola e UOL<sup>96</sup>.

O G1 é um portal de notícias brasileiro mantido pelo grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo e foi lançado em 18 de setembro de 2006, ano em que a Rede Globo fez 41 anos. O site Universo Online, conhecido pela sigla UOL, é uma empresa brasileira de conteúdo, produtos e serviços de internet do conglomerado Grupo Folha, fundada em 1996. A revista Nova Escola era uma publicação da Editora Abril, mas, em 2015, a Fundação Victor Civita decidiu transferi-la para a Fundação Lemann, fundada em 2002, e sem fins lucrativos.

As três reportagens foram veiculadas no dia 16 de fevereiro de 2017, dia em que ocorreu a cerimônia na qual Michel Temer sancionou a lei nº 13.415.

Para nossa análise, dividimos, em três subseções diferentes, a análise de cada reportagem. Em cada subseção, reproduzimos os textos das reportagens, pois não é possível ler o texto somente pelos *prints*<sup>97</sup> retirados dos *sites*.

Essas três reportagens são analisadas a partir das seguintes categorias: intertextualidade, interdiscursividade, modalidade e avaliação. Nosso objetivo é analisar quais vozes são incluídas nos textos das reportagens, como são incluídas, como atuam na construção de representações da Reforma e como ela é avaliada.

Antes de passarmos para a análise das reportagens, a partir da seleção de categorias, tecemos considerações sobre algumas características desse gênero, sobre a prática social da qual as reportagens são parte e sobre a sua produção, distribuição e consumo.

### **6.2.1 As reportagens *on-line***

Neste tópico, discutimos e analisamos o gênero reportagem, situado na prática social jornalística, conforme Fairclough (2003). Neste trabalho, entendemos a reportagem como um “relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que já são percebidas pela instituição jornalística” (MARQUES DE MELO, 2003, p. 66). De início, podemos caracterizar a reportagem por seu caráter estritamente jornalístico, que tem como principal finalidade informar, de maneira mais aprofundada, acerca de temas

---

<sup>96</sup> No G1, há a presença de um vídeo que apresenta discurso oficial de Temer, no Palácio do Planalto, na cerimônia de sancionamento da lei, e na Uol não há imagens. Apenas na Nova Escola há uma imagem do presidente Michel Temer, que será abordada na seção 6.2.2.

<sup>97</sup> No SEPELLA de 2018, evento realizado pelo programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Uberlândia, a professora Dra. Viviane Vieira sugeriu colocar as imagens das reportagens, contudo, a qualidade ficou muito ruim e achamos que não foi profícuo para o nosso trabalho.

pautados a partir de critérios que classificam os acontecimentos e os fatos do cotidiano como publicáveis.

Contudo, como analistas críticos de discurso, sabemos que as reportagens geralmente são constituídas por diferentes vozes, as quais podem estar numa relação harmônica ou de concorrência ao longo do texto e podem exercer um papel de disfarçar o caráter subjetivo do trabalho jornalístico, a partir de vozes diversas que provocam a sensação de neutralidade. Dessa forma, o discurso jornalístico torna-se um importante agente de transformação e/ou de manutenção das práticas sociais.

O uso da expressão “imprensa livre” pressupõe um discurso segundo o qual a imprensa só diz a verdade sobre os fatos e o seu papel é o de informar e, principalmente, sua posição é imparcial. Mas, como afirmou Fairclough (1995), uma narrativa é construída e isso implica, necessariamente, certas escolhas representativas que não serão imparciais. Assim, o que aparentemente é uma representação objetiva dos fatos é também uma construção dos fatos, cujo efeito se dá cósioante aos recursos linguísticos utilizados. Logo, analisar o discurso jornalístico é perceber que, mais do que informações, ele pode revelar os embates ideológicos presentes no contexto social, mesmo que não esteja aparente na superfície discursiva.

De acordo com Rodrigues (1988, p. 34), a mídia, entendida como instituição social, “tem sua legitimidade expressiva e pragmática delegada das restantes instituições, estando, portanto, estruturada segundo os princípios da estratégia da composição dos objetivos e dos interesses dessas diferentes instituições”. Com isso, a mídia é submetida a diferentes pressões contraditórias: a das diferentes instituições que a ela delegaram a função de mediação; a pressão do interesse público e, também, a pressão mercadológica dos donos dos jornais e dos anunciantes. Desse modo, como afirma Martins (2005, p. 130), “a realidade tem mostrado que a imprensa é atravessada ela mesma por interesses os mais diversos, frequentemente difusos e antagônicos”, ou seja, a imprensa (e a mídia jornalística em geral), composta por diferentes atores sociais, apresenta-se como arena de conflito, um domínio aberto a ideologias contrastantes.

Além disso, ao analisarmos a prática discursiva da qual as reportagens são parte, notamos que os contextos de produção e distribuição foram alterados ao longo dos anos. As novas tecnologias, principalmente com a consolidação da internet, fazem com que “um mesmo conteúdo” passe por modificações para se adaptar ao novo meio, e isso gera novos efeitos. Podemos observar, por exemplo, a diferença existente entre o formato de uma publicação *on-line* e essa mesma publicação nos jornais de papel: a reportagem se transforma em algo diferente, porque as adaptações devem se adequar não somente ao novo formato, por

exemplo, a internet, mas também aos novos interlocutores digitais, que são diferentes dos “leitores do papel”.

Ademais, a mídia, especificamente jornais e revistas, é um modo de comunicação cujos participantes estão separados no tempo e no espaço, com isso o contexto de produção é diferente do contexto de consumo (leitura e interpretação). Essa plasticidade na dimensão espaço temporal em uma comunicação pela mídia de massa foi ressaltada por Fairclough (1995):

eventos diferem nos seus parâmetros de espaço-tempo. Enquanto, por exemplo, uma consulta médica tem lugar com todos os participantes (basicamente o médico e o paciente) presentes, em um espaço e em um tempo particulares, um evento comunicativo da mídia, como um documentário da televisão, envolve grande disjunção espacial-temporal. O ponto fundamental é que o tempo e o espaço da produção de um texto de comunicação de massa é diferente do tempo e do espaço de consumo, quando uma audiência vê ou ouve ou lê o texto<sup>98</sup>. (FAIRCLOUGH, 1995, p. 36).

Portanto, como parte da prática social jornalística, os textos dos três *sites* são produzidos coletivamente, uma vez que a produção inicia-se já no processo de elaboração de pautas para cada edição. Além disso, passam pela revisão e edição. Os textos têm uma distribuição complexa, pois são distribuídos em vários domínios institucionais e são consumidos coletivamente pelos diferentes usuários da internet, por meio do acesso ao respectivo sítio eletrônico.

É preciso também levar em consideração que os assuntos das reportagens já são pré-determinados. No entanto, o leitor de uma reportagem, muitas vezes, pressupõe que o que está escrito é, de fato, a descrição fiel do que aconteceu, porque há um senso comum difundido pela sociedade de que o que a mídia é a realidade e não uma representação de aspectos da realidade. Desse modo, a maioria das pessoas, quando leem um jornal, não se indagam sobre quem escolheu determinadas reportagens e não outras.

A seguir, passamos a análise de cada uma das reportagens. É válido lembrar que as reportagens podem ser analisadas por diferentes vieses, mas, para nosso trabalho, elencamos as seguintes categorias: intertextualidade, modalidade, avaliação e interdiscursividade. Essas categorias nos permitem analisar de que modo a Reforma é representada e avaliada

---

<sup>98</sup> Tradução nossa de: “events differ in their space-time parameters. While, for example, a medical consultation takes place with all participants (basically the doctor and the patient) present, in a particular space and time, a communicative event of the media, like a television documentary, involves great spatial-temporal. The fundamental point is that the time and space of the production of a mass communication text is different from the time and space of consumption when an audience sees or hears or reads the text” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 36).

discursivamente, além de analisarmos quais vozes e discursos são incluídos e excluídos do texto do G1, e dos incluídos, como são articulados. Ademais, partimos do pressuposto de que os discursos veiculados nas diferentes mídias constituem modos de representar diferentes aspectos do mundo, no nosso trabalho, a Reforma do Ensino Médio.

## 6.2.2 Reportagem 1: Globo.com – G1

### Quadro 7 - Reprodução do texto da reportagem do G1

#### **Temer sanciona a lei que estabelece a reforma do ensino médio**

Apesar de já ter força de lei, reforma não será posta em prática imediatamente; escolas poderão escolher o que irão ensinar em 40% da carga horária.

Por Luciana Amaral e Gustavo Garcia  
Brasília 16/02/2017 12h07

O presidente da República, Michel Temer, sancionou nesta quinta-feira (16), em cerimônia no Palácio do Planalto, a lei que estabelece a reforma do ensino médio.

Por ter sido enviada ao Congresso por meio de uma medida provisória, a reforma tem força de lei desde a publicação no Diário Oficial, em setembro do ano passado. No entanto, ainda não vai ser colocada em prática. Isso porque a aplicação do novo modelo ainda depende da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está sendo elaborada e deve ser homologada em 2017.

A reforma do ensino médio é considerada pelo governo como uma das mais importantes da gestão de Temer.

Em discurso, o ministro Mendonça Filho defendeu que a discussão acerca da reforma não começou no governo Temer, mas estendeu-se há 20 anos no Congresso Nacional. Segundo o ministro, faltava “vontade política” para dar seguimento à tramitação da “maior e mais importante reforma estrutural básica” do país.

“Não há discussão que se inaugurou, essa discussão remonta há 20 anos. Somente entre comissão especial e o início de tramitação de projeto, completa-se, nesse ano, cinco anos. Não existia vontade política de fazê-la passar. O quadro bastante crítico do ensino médio no Brasil compromete vida de jovens”, afirmou.

Ao falar após o ministro Mendonça Filho, o presidente Michel Temer afirmou que a implementação da reforma do ensino médio é fruto de coragem e ousadia por parte do governo.

“É interessante salientar que nos dias atuais mais do que coragem para governar, é preciso ousadia. Por isso que cumprimento a ousadia do ministro da educação ao dizer vamos fazer por meio de uma MP porque essa matéria está sendo debatida há mais de 20 anos no Congresso Nacional”, disse. Temer afirmou que algumas das propostas enviados pelo governo ao Congresso, como a reforma do ensino médio, têm suscitado polêmica. Mas, segundo ele, são polêmicas “saudáveis”.

“Temos mandado propostas que têm tido muita polêmica, e uma saudável polêmica, porque vivemos em um estado democrático. E no estado democrático o que mais se deve fazer é polemizar, porque a polêmica gera aperfeiçoamento”, ressaltou.

Veja os principais pontos da reforma:

O texto aprovado permite que as escolas possam escolher como vão ocupar 40% da carga horária dos três anos do ensino médio: 60% será composto de um conteúdo mínimo obrigatório, que será pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em debate. Já o restante do tempo será definido de acordo com a proposta da escola, que deverá oferecer aos estudantes pelo menos um de cinco “itinerários formativos”:

1. linguagens e suas tecnologias
2. matemática e suas tecnologias
3. ciências da natureza e suas tecnologias

4. ciências humanas e sociais aplicadas

5. formação técnica e profissional

O ensino de português e de matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Também será compulsório o ensino de inglês, artes, educação física, filosofia e sociologia.

Na versão original enviada pelo governo, a MP deixava claro que somente matemática e português seriam obrigatórios.

Isso gerou a principal polêmica em torno do texto. No Brasil, não existe uma lei que especifica todas as disciplinas que deveriam obrigatoriamente ser ensinadas na escola – esse documento será a BNCC. Até então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) só citava explicitamente, em trechos diversos, as disciplinas de português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia como obrigatórias nos três anos do ensino médio.

Na versão original enviada pelo governo, a MP mudou isso, e retirou do texto as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia. Desde que foi apresentada pelo governo, em setembro, a reforma se tornou alvo de protestos pelo país. Nos últimos meses de 2016, estudantes chegaram a ocupar escolas para se manifestar contra a MP.

Tempo integral

Outro objetivo da reforma é incentivar o aumento da carga horária para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral.

No ensino médio, a carga deve agora ser ampliada progressivamente até atingir 1,4 mil horas anuais. Atualmente, o total é de 800 horas por ano, de acordo com o MEC. No texto final, os senadores incluíram uma meta intermediária: no prazo máximo de 5 anos, todas as escolas de ensino médio do Brasil devem ter carga horária anual de pelo menos mil horas. Não há previsão de sanções para gestores que não cumprirem a meta.

O texto da reportagem do G1 é estruturado em vários parágrafos e há dois tópicos em negrito *Veja os principais pontos da reforma e tempo integral*. Além disso, é apresentado no primeiro parágrafo um *link* que leva a outra reportagem que discorre sobre a MP nº 076/2016.

O título da reportagem, *Temer sanciona a lei que estabelece a reforma do ensino médio*, deixa bem claro o assunto a ser abordado: o uso do artigo definido “a” singulariza e reafirma que se trata de uma lei específica e os processos no presente do indicativo estabelecem uma relação de certeza. Esse recurso linguístico pode ser associado ao que Fairclough (2003) denomina de modalidade epistêmica, uma vez que a utilização de uma afirmação é associada à troca de conhecimento, ou seja, a reportagem constrói uma representação de preocupação com a “verdade”. Por meio desse título, também já é possível compreender o que foi selecionado para a escrita da reportagem: o sancionamento da lei, o qual se deu por meio de Michel Temer. Essa construção discursiva é utilizada nas três reportagens em análise.

No subtítulo, o enunciado começa com uma oração concessiva *apesar de já ter força de lei*, denotando que, mesmo sendo lei, a Reforma ainda não tem efetividade, informação

reforçada por “não será posta em prática “imediatamente”, ou seja, existe uma contradição, porque no papel a lei já existe, mas na prática ainda não foi implementada.

No que concerne à análise da intertextualidade, na reportagem, são articulados alguns textos e algumas vozes: as vozes do ex-presidente Michel Temer e do ex-ministro da educação, Mendonça Filho, a voz do Ministério da Educação (MEC) e o texto do Plano Nacional da Educação (PNE). Primeiro, apresentamos trechos das falas de Michel Temer, depois, as do Mendonça Filho.

Essas vozes ora são incluídas por meio do discurso direto, ora pelo discurso indireto, ou seja, há momentos da reprodução exata da fala do ator social e outros momentos em que o jornalista não reproduz as palavras como elas foram ditas, ele as escreve com suas próprias palavras. Sobre isso, Benites (2002) afirma que o discurso indireto “não mantém estável, em sua globalidade, o conteúdo do discurso citado; ele é uma interpretação de um discurso anterior, e não a sua reprodução” (BENITES, 2002, p. 57). Por outro lado, no discurso direto, “predomina a repetição, a imitação. Esta é a razão porque o discurso direto autentica os enunciados reportados”. (BENITES, 2002, p.59).

Nesse sentido, passamos, agora, à análise das falas do ex-presidente Michel Temer, ora em discurso direto, ora em discurso indireto.

- (1) O presidente da República, Michel Temer, sancionou nesta quinta-feira (16), em cerimônia no Palácio do Planalto, a lei que estabelece a reforma do ensino médio.
- (2) Ao falar após o ministro Mendonça Filho, o presidente Michel Temer afirmou que a implementação da reforma do ensino médio é fruto de coragem e ousadia por parte do governo.
- (3) “É interessante salientar que nos dias atuais mais do que coragem para governar, é preciso ousadia. Por isso que cumprimento a ousadia do ministro da educação ao dizer vamos fazer por meio de uma MP porque essa matéria está sendo debatida há mais de 20 anos no Congresso Nacional”, disse.
- (4) Temer afirmou que algumas das propostas enviadas pelo governo ao Congresso, como a reforma do ensino médio, têm suscitado polêmica. Mas, segundo ele, são polêmicas "saudáveis".
- (5) “Temos mandado propostas que têm tido muita polêmica, e uma saudável polêmica, porque vivemos em um estado democrático. E no estado democrático o que mais se deve fazer é polemizar, porque a polêmica gera aperfeiçoamento”, ressaltou.

Esses recortes das citações de Temer, em discursos direto e indireto, constroem com o texto da reportagem uma relação harmônica, já que esses dizeres, em vários momentos, são trazidos para justificar a implementação da lei. No recorte (1), há uma retomada do título e a categorização de Temer como presidente da República. Nos recortes (2) e (3), a voz de Temer

representa a implementação da Reforma como fruto de “coragem e ousadia”, construindo, assim, uma avaliação favorável à implementação. Ademais, no recorte (3), Temer representa a Reforma como algo que não é novo, uma vez que está em discussão há mais de 20 anos, e que seria, portanto, um antigo anseio.

Nos recortes (4) e (5), é abordada a questão das medidas governamentais serem “polêmicas”, ou seja, pelos dizeres de Temer, a Reforma do Ensino Médio é representada como algo que tem suscitado “polêmicas saudáveis”. Assim, Temer associa a polêmica à questão democrática, pois, para ele, polêmica gera debate e, por sua vez, “aperfeiçoamento”. Contudo, o que não é explicitado por Temer nem pela reportagem é que essas polêmicas ocorrem após a aprovação e divulgação das medidas impostas pelo Governo dele, então, na prática, não existe um diálogo democrático com as diferentes estruturas sociais. Ademais, Temer traz a democracia para seu discurso, pois seu governo, em vários momentos, foi questionado sobre sua legitimidade, pois ele assumiu a presidência depois do Golpe de 2016. Assim, cria-se uma representação de um governo democrático, mas que comete ações autoritárias, como o Golpe de 2016, a MP nº 76, a PEC 241, que limita gastos públicos, e a Reforma trabalhista.

Além de Temer, a reportagem também traz a voz de Mendonça Filho sobre a Reforma. A seguir, apresentamos os recortes.

- (6) Em discurso, o ministro Mendonça Filho defendeu que a discussão acerca da reforma não começou no governo Temer, mas estendeu-se há 20 anos no Congresso Nacional.
- (7) Segundo o ministro, faltava “vontade política” para dar seguimento à tramitação da “maior e mais importante reforma estrutural básica” do país.
- (8) “Não há discussão que se inaugurou, essa discussão remonta há 20 anos. Somente entre comissão especial e o início de tramitação de projeto, completa-se, nesse ano, cinco anos. Não existia vontade política de fazê-la passar. O quadro bastante crítico do ensino médio no Brasil compromete vida de jovens”, afirmou.

No recorte (6), a presença do processo verbal “defendeu” constrói uma representação discursiva de que não era consenso a urgência da Reforma e, por isso, o Ministro teria a necessidade de enfatizar o período de 20 anos de discussão para justificar, inclusive, a MP nº 76, além de reforçar, assim como Temer, no recorte (3), que é uma medida já era discutida a anos, sendo um anseio antigo.

Nos recortes (7) e (8), a reportagem trouxe as falas do Ministro, tanto em discurso direto quanto indireto, nas quais ele tece críticas a outros governos, afirmando que faltava “vontade política”, ou seja, para ele, esse é o motivo da Reforma do Ensino Médio não ter sido aprovada antes, dessa maneira, a aprovação da Reforma é representada como fruto de vontade política dos governantes atuais. Ainda, para ele, a Reforma é o caminho para enfrentar o “quadro crítico do ensino médio”. Contudo são falas muito genéricas que não especificam nem quem são os políticos com essa falta de vontade, nem quais são os problemas do Ensino Médio. Ademais, o Ministro avalia a Reforma como a “maior e mais importante reforma estrutural básica”, construindo uma representação discursiva de que a Reforma é relevante e que ocupa uma posição central na educação básica.

Além das vozes destes atores sociais, a reportagem também estabelece intertextualidade com outros textos, como a lei nº 13.415/2017, a LDB, a MP nº 76/2016, com a área do Direito e com o PNE. Os recortes estão a seguir.

- (9) Por ter sido enviada ao Congresso por meio de uma medida provisória, a reforma tem força de lei desde a publicação no Diário Oficial, em setembro do ano passado.
- (10) Isso porque a aplicação do novo modelo ainda depende da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está sendo elaborada e deve ser homologada em 2017.
- (11) A reforma do ensino médio é considerada pelo governo como uma das mais importantes da gestão de Temer.
- (12) O texto aprovado permite que as escolas possam escolher como vão ocupar 40% da carga horária dos três anos do ensino médio: 60% será composto de um conteúdo mínimo obrigatório, que será pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em debate. Já o restante do tempo será definido de acordo com a proposta da escola, que deverá oferecer aos estudantes pelo menos um de cinco "itinerários formativos":
  1. linguagens e suas tecnologias
  2. matemática e suas tecnologias
  3. ciências da natureza e suas tecnologias
  4. ciências humanas e sociais aplicadas
  5. formação técnica e profissional
- (13) O ensino de português e de matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Também será compulsório o ensino de inglês, artes, educação física, filosofia e sociologia.
- (14) Outro objetivo da reforma é incentivar o aumento da carga horária para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na



educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral.

- (15) No ensino médio, a carga deve agora ser ampliada progressivamente até atingir 1,4 mil horas anuais. Atualmente, o total é de 800 horas por ano, de acordo com o MEC. No texto final, os senadores incluíram uma meta intermediária: no prazo máximo de 5 anos, todas as escolas de ensino médio do Brasil devem ter carga horária anual de pelo menos mil horas.

Nos recortes (9) e (10), a reportagem traz que a Reforma ocorreu via MP, ou seja, ela partiu do Poder Executivo, e não do Legislativo, como é de praxe. No entanto, não é esclarecido ao leitor o porquê da MP, apenas existe a datação de setembro de 2016. No mesmo parágrafo, é reforçado, assim como no subtítulo, que a lei *ainda não vai ser colocada em prática*, ou seja, há um distanciamento entre a lei e a sua práxis. A reportagem justifica o fato pela ausência da BNCC, uma vez que ainda estava em elaboração. Com isso, a reportagem mostra que existe um hiato entre o que a lei obriga e o que será implementado pela BNCC. Diante disso, questionamo-nos: por que a Reforma se deu via medida provisória se não se sabe ao certo o que é e como será o novo currículo? Isso mostra que a Reforma parece ter interesse políticos e não pedagógicos, pois tanto no discurso de Temer como no do Ministro há um reforço de que a medida é importante, que precisou de “coragem e ousadia”, mas há várias lacunas, como currículo, formação de professores, infraestrutura das escolas, as quais eles não abordam e que também foram silenciadas pela reportagem.

No recorte (11), é trazida para a reportagem a avaliação e a representação discursiva do governo sobre a Reforma, a qual é caracterizada como uma das “mais importantes da gestão Temer”. Neste momento, existe uma avaliação favorável em torno da Reforma e também a pressuposição de que há outras reformas aprovadas pelo ex-presidente, ou seja, no governo de Temer, mudanças estão ocorrendo e são avaliadas como importantes também.

Nos trechos (12-15), a reportagem estabelece diretamente uma intertextualidade com o texto da lei nº 13.415, em que são apresentadas algumas medidas no “novo” currículo, como: escolha das escolas de 40% da carga horária, divisão dos “itinerários formativos” e aumento da carga horária. O uso do processo no futuro do presente do indicativo, “poderão”, constrói uma avaliação benéfica sobre a Reforma, pois, pelas escolhas lexicais na reportagem, é possível o entendimento de que, antes da lei, as escolas eram obrigadas a oferecer apenas o que era imposto e que agora elas estão/são “livres”, logo, um discurso que deixa pressuposto que antes da lei existia um currículo “engessado”, mas, agora, cada escola escolherá parte do

currículo, ou seja, há uma construção discursiva de que é uma lei que dá mais autonomia para as escolas.

Apesar de trazer essas informações das mudanças que ocorrerão, a reportagem não as aprofunda, são apenas citadas. Não existe problematização ou informações, por exemplo, se mais escolas serão construídas, uma vez que o ensino integral é uma das metas do governo. Dessa maneira, do modo como as mudanças são apresentadas pela reportagem, constrói-se uma representação de algo fácil de ser implementado, sem que seja questionada a viabilidade estrutural e financeira para que todo o sistema de ensino brasileiro seja alterado.

Além da lei nº 13.415, a reportagem também estabelece intertextualidade com a MP nº 76/2016. A seguir, apresentamos os recortes.

- (16) Na versão original enviada pelo governo, a MP deixava claro que somente matemática e português seriam obrigatórios. Isso gerou a principal polêmica em torno do texto. No Brasil, não existe uma lei que especifica todas as disciplinas que deveriam obrigatoriamente ser ensinadas na escola— esse documento será a BNCC.
- (17) Desde que foi apresentada pelo governo, em setembro, a reforma se tornou alvo de protestos pelo país.
- (18) Na versão original enviada pelo governo, a MP mudou isso, e retirou do texto as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia.
- (19) Nos últimos meses de 2016, estudantes chegaram a ocupar escolas para se manifestar contra a MP.

Por esses recortes (16-19), notamos que a reportagem associa a MP a manifestações contrárias às mudanças curriculares. Primeiro, diz que a MP gerou polêmica, depois que foi alvo de protestos e que escolas foram ocupadas. Nesse sentido, a reportagem parece tentar mostrar que a MP e as “novas” mudanças não foram aceitas de modo pacífico, contudo, ela não traz vozes para legitimar este posicionamento contrário à MP. O G1 afirma que os estudantes ocuparam escolas, contudo, não há informações de quem são esses estudantes, onde ocorreram os protestos e nem como a ocupação ocorreu, assim, existe a menção de um grupo contrário à MP, mas nenhuma voz desse movimento é incluída.

No que tange a LDB, a reportagem apresenta que:

- (20) No Brasil, não existe uma lei que especifica todas as disciplinas que deveriam obrigatoriamente ser ensinadas na escola— esse documento será a BNCC. Até então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) só citava explicitamente, em trechos diversos, as disciplinas de português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia como obrigatórias nos três anos do ensino médio.

Neste recorte, a reportagem parece tentar eximir a responsabilidade governamental pela lei nº 13.415, uma vez que, na lei, somente português, matemática e inglês são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Desse modo, para a reportagem, como a LDB de 1996, assinada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, não deixava explícita quais eram todas as disciplinas obrigatórias, a “nova” lei também não precisa e o documento que será responsável por isso será a BNCC.

Ao final do texto, a reportagem traz o seguinte trecho:

(21) Não há previsão de sanções para gestores que não cumprirem a meta.

Nesse recorte (21), há uma negação como marca de intertextualidade. Existe um diálogo com outros textos que falam sobre a necessidade de haver sanções ou que *não há sanções* para os gestores que não cumprirem a meta de em até cinco anos todas as escolas de ensino médio tenham carga horária anual de pelo menos mil horas. Em contrapartida, a reportagem não menciona a maneira como esses gestores poderiam se adequar às mudanças nem mesmo sobre a atual infraestrutura das escolas brasileiras (ausência de professores e espaço físico, baixos salários, recursos tecnológicos, laboratórios etc.), assim, constrói-se uma representação da necessidade de adequação à lei, mas as circunstâncias para a concretização da Reforma são silenciadas.

Portanto, ao analisar toda a reportagem, no que tange à intertextualidade, ela trouxe as vozes de Michel Temer e de Mendonça Filho, do MEC e textos como a lei 13.415, a MP 76/2016 e o PNE, o que colabora para uma visão unívoca da Reforma. Por meio desta intertextualidade, constrói-se uma relação harmônica entre o texto da reportagem, as vozes desses atores sociais e os outros textos.

Os demais agentes envolvidos no processo educacional, como professores, alunos, pais, supervisores, diretores etc., são excluídos e nenhuma voz em oposição à Reforma é incluída no texto da reportagem. É citado que a MP foi alvo de protestos e que escolas foram ocupadas, porém não são descritos detalhes de onde, quem, além de estudantes, estava envolvido, nem o desfecho desses movimentos; é feita apenas uma menção rápida sobre essas posições contrárias à Reforma.

Sobre a avaliação e modalidade, a reportagem utiliza com maior constância afirmações, que, de acordo com Fairclough (2003), referem-se à troca de conhecimento e configuram-se como a modalidade epistêmica, a qual se compromete com a ‘verdade’. Frente

a isso, percebemos também que, na reportagem, é construída uma avaliação favorável à Reforma, uma vez que ela apresenta apenas algumas mudanças que ocorrerão e, ao longo do texto, não questionado, por exemplo, de que maneira as escolas conseguirão se adaptar ao “novo” currículo.

No que tange à interdiscursividade, a reportagem é permeada pelos discursos i) educacional, ao mencionar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para, de alguma maneira, suavizar as críticas que foram feitas à MP, uma vez que a LDB também não explicitava todas as disciplinas obrigatórias; ii) jurídico para falar da conversão da MP em lei e que ainda não está sendo exercida; iii) político-legislativo, ao escolher colocar no corpo do texto trechos que destacam algumas ações da atual gestão e por fazer alusão a outras reformas; iv) jornalístico, com a tentativa de mostrar um texto mais impessoal, informático, dentro de uma estrutura do gênero reportagem.

Portanto, por meio da análise da intertextualidade, da modalidade, da avaliação e da interdiscursividade, entendemos que a reportagem do G1 constrói uma representação discursiva que dialoga com os interesses de promoção e de aceitação da Reforma, os quais são comuns ao Governo Federal; não existem críticas diretas às mudanças curriculares e houve a seleção e o silenciamento de aspectos da lei nº 13.415/2017. Essa construção colabora para o apagamento dos pontos controversos da Reforma e para perpetuar um discurso de que a lei é necessária e importante.

### 6.2.3 Reportagem 2: Nova Escola

#### Quadro 8 - Reprodução do texto da reportagem da Nova Escola

<p style="text-align: center;"><b>Temer sanciona a reforma do Ensino Médio</b></p> <p>Medida Provisória 746, que propunha as mudanças na etapa de ensino, já começa a valer como lei</p> <p style="text-align: right;">POR: Laís Semis 16 de Fevereiro de 2017</p> <p>O Novo Ensino Médio é lei. Nesta quinta (16), o presidente Michel Temer sancionou na íntegra o texto aprovado pelo Senado na última quarta (8). Com isso, todas as escolas de Ensino Médio brasileiras devem se adaptar à reforma.</p> <p>Isso não significa que as instituições devam começar a se mexer já agora. O Novo Ensino Médio virar lei é apenas o primeiro passo. “Temos um grande desafio: o coração da reforma do Ensino Médio chama-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sem ela não teremos reforma”, disse Fred Amâncio, secretário de Educação do Estado de Pernambuco e presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). “Por isso, precisaremos estar unidos para dar continuidade ao processo. Esse trabalho só será efetivo quando chegar no chão da sala de aula e transformar de fato a Educação”.</p>
--

Para o governo, a nova lei deve tornar a Educação mais inovadora e diminuir as taxas de evasão. “Essa lei é um convite para experimentar modelos e deixar o Ensino Médio mais atrativo para o estudante”, afirmou Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) na cerimônia de sanção.

Mendonça Filho, Ministro da Educação, ressaltou os possíveis benefícios do novo modelo e cutucou as críticas que o Governo recebeu sobre a reforma ter sido aprovada via Medida Provisória (MP). De acordo com ele, o tema estaria em discussão há 20 anos. “Debate houve, o que não existia na prática era vontade e decisão política de fazer avançar. Na prática, quem clama por um debate infundável não percebe que o quadro grave do Ensino Médio no Brasil compromete vidas e pessoas”, declarou o Ministro.

Na sequência da fala de Mendonça Filho, Temer sancionou o documento. “Mais do que coragem para governar, é preciso ousadia” disse o presidente sobre a proposta de Mendonça em fazer a reforma editada por MP. “Eu vejo que a aprovação, pelas autoridades que estão aqui presentes, é de 100%”, avaliou. A medida é alvo de críticas e questionamentos de especialistas, educadores e estudantes.

No discurso, Temer também citou outras ações polêmicas que o governo aprovou: “Quem ousaria fazer um teto para os gastos públicos? Seria mais pacificante se o presidente pudesse gastar à vontade, sem se preocupar com o país do futuro, mas com o seu mandato. O teto foi uma ousadia bem sucedida”, concluiu se referindo à PEC 241, aprovada em dezembro e também criticada por especialistas de Educação.

Apesar da rapidez com que tramitou a reforma e do fato de já estar valendo como lei, a proposta deve demorar um pouco para chegar até às escolas. Isso porque o cronograma de implementação depende de outras definições atreladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ter suas discussões sobre as diretrizes do Ensino Médio retomadas em março.

O novo modelo tem gerado muitas dúvidas sobre quais conteúdos serão obrigatórios, quem poderá lecionar, quais serão os impactos nas avaliações externas e quais os prazos de implantação, por exemplo.

O título da reportagem da Nova Escola é muito semelhante ao da reportagem do G1, o qual, de maneira categórica, afirma a ação do ex-presidente da república. Assim como no G1, a Nova Escola faz a opção pelo processo “sanciona” para que fique clara a natureza do ato; uma escolha lexical do campo jurídico que denota que a lei, agora, tem validade. No subtítulo, há uma referência à MP, o qual reforça a efetivação da lei.

Em seguida, a Nova Escola exhibe uma imagem, na qual aparece o ex-presidente Temer na cerimônia de sancionamento da lei:

**Figura 15** – Imagem de Temer na reportagem da Nova Escola



A foto focaliza três aspectos: Temer, um púlpito e, ao fundo, letras em caixa alta NOVO ENSINO e ESCOLA. Temer está vestido de terno e olhando para o púlpito, onde existe um símbolo que representa o Palácio do Planalto, em Brasília, que é o centro do poder executivo. Com essa configuração, na imagem, o púlpito e Temer complementam-se na relação de poder e do lugar que o ex-presidente ocupa na cerimônia, afinal ele é o responsável pelo sancionamento da lei. Além disso, é excluída da imagem a pessoa que está no púlpito, o que reforça a posição central de Temer na questão da Reforma do Ensino Médio. Em relação à escrita, a imagem focalizou os termos “novo ensino e escola”, o que leva à construção de que a Reforma trará mudanças para o ensino e para as escolas. Assim, o enquadramento da imagem associa três elementos: poder, ex-presidente e “novo ensino”, constituindo-se em uma representação imagética favorável ao presidente e à Reforma.

Em seguida é apresentado o corpo do texto da reportagem, o qual é dividido em oito parágrafos. No primeiro, a frase *O Novo Ensino Médio é lei* caracteriza-se como uma modalidade epistêmica, pois o uso do processo relacional no presente do indicativo, conforme afirma Fairclough (2001), apresenta um alto grau de comprometimento com a verdade, o que denota uma troca de conhecimento, denotando uma preocupação em transparecer exatidão nas informações.

Ademais, o uso do atributo “novo”, aspecto já discutido em outras seções deste trabalho, traz a ideia de que é uma proposta inovadora e que agora já se tornou lei, logo, obrigatória. Esse trecho é reforçado com outra passagem que diz que *todas as escolas de Ensino Médio brasileiras devem se adaptar à reforma*. A utilização de uma modalidade deôntica refere-se ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade, assim, para a Nova Escola, por ser uma lei, todas as escolas têm que se enquadrar às “novas” mudanças.

No que se refere à intertextualidade e à avaliação, a reportagem traz as vozes de Fred Amâncio, então secretário de Educação do Estado de Pernambuco e ex-presidente do Conselho de Secretários de Educação (Consed), do Eduardo Champs, ex-presidente do Conselho Nacional da Educação (CNE), do Mendonça Filho, ex-ministro da educação, do Michel Temer, presidente da República à época. Assim como na reportagem do G1, as falas aparecem em discurso direto e indireto. Apresentamos os trechos a seguir.

- (1) Nesta quinta (16), o presidente Michel Temer sancionou na íntegra o texto aprovado pelo Senado na última quarta (8). Com isso, todas as escolas de Ensino Médio brasileiras devem se adaptar à reforma.

- (2) Na sequência da fala de Mendonça Filho, Temer sancionou o documento. “Mais do que coragem para governar, é preciso ousadia” disse o presidente sobre a proposta de Mendonça em fazer a reforma editada por MP.
- (3) “Eu vejo que a aprovação, pelas autoridades que estão aqui presentes, é de 100%”, avaliou.
- (4) No discurso, Temer também citou outras ações polêmicas que o governo aprovou: “Quem ousaria fazer um teto para os gastos públicos? Seria mais pacificante se o presidente pudesse gastar à vontade, sem se preocupar com o país do futuro, mas com o seu mandato. O teto foi uma ousadia bem sucedida”, concluiu se referindo à PEC 241, aprovada em dezembro e também criticada por especialistas de Educação.
- (5) Para o governo, a nova lei deve tornar a Educação mais inovadora e diminuir as taxas de evasão.

Os recortes (1), (2) e (4) assemelham-se a recortes da reportagem do G1 analisados, já que também é trazida a informação do sancionamento da lei e a questão de Temer avaliar a proposição da Reforma como uma atitude “ousada”. Desse modo, a Nova Escola seleciona os mesmos dizeres presentes no G1, no qual Temer avalia a Reforma como uma ação audaciosa. Além disso, a polêmica da Reforma também é abordada: a Nova Escola traz uma fala explícita de Temer sobre a PEC 241, a qual limita os gastos públicos e que gerou posições contrárias, uma vez que traz impactos diretos para a educação e se torna o ponto mais controverso. Isso porque a Reforma do Ensino Médio necessita de novos investimentos, como construção de escolas, mais professores, mais recursos tecnológicos, laboratórios, etc., mas, com a PEC 241, essa realidade é impossível, pois não há como as escolas se adaptarem às medidas impostas pela lei se já existe outra que impede o gasto público. A emenda prevê, até 20 anos, podendo ser revisado depois dos primeiros dez anos, um limite para as despesas: será o gasto realizado no ano anterior corrigido pela inflação (na prática, em termos reais - na comparação do que o dinheiro é capaz de comprar em dado momento - fica praticamente congelado). Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio não pode gerar gastos, devido à PEC 241; logo, há uma incoerência posta, pois se haverá mudança no currículo, isso afetará os orçamentos municipais, estaduais e federais, que por sua vez vão “esbarrar” no teto de gastos públicos e isso se tornará um ciclo.

No recorte (3), Temer acredita que, frente às autoridades presentes na cerimônia, a Reforma tenha 100% de aprovação, representando e avaliando-a como aprovada por unanimidade. No entanto, não são mencionadas pela reportagem todas as autoridades presentes, além de não sabermos de onde o ex-presidente retirou esse dado.

O recorte (5) também é uma avaliação do governo em relação à Reforma, a qual tornará a “Educação mais inovadora”, ou seja, a educação, antes da lei 13.415, é avaliada como retrógrada. O atributo “nova” refere-se à lei, construindo uma representação de que haverá mudanças e a “antiga” educação será abandonada. Ademais, o processo “deve” estabelece uma relação de que é algo obrigatório e tem como objetivo reafirmar a importância das medidas apresentadas, as quais, para o governo, irão *diminuir as taxas de evasão*. No entanto, não são trazidos dados para embasar essas taxas e nem quais as medidas adotadas para decrescer o número de alunos que abandonam o Ensino Médio.

Outra voz trazida para a reportagem é a do Fred (secretário de Educação do Estado de Pernambuco e ex-presidente Consed):

- (6) “Temos um grande desafio: o coração da reforma do Ensino Médio chama-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sem ela não teremos reforma”.
- (7) "Por isso, precisaremos estar unidos para dar continuidade ao processo. Esse trabalho só será efetivo quando chegar no chão da sala de aula e transformar de fato a Educação”.

As duas falas estão em discurso direto. No recorte (6), Fred associa a efetivação da Reforma à construção da BNCC; é uma maneira, talvez, de justificar o fato de a lei ainda não estar em implementação. Interessante notar que Fred usa os processos em 1ª pessoa do plural (temos e precisaremos), mas ao leitor não é esclarecido quem são essas pessoas, tratando-se de uma estratégia discursiva de inclusão do leitor ao que está sendo afirmado por Fred. Além disso, Fred diz que há necessidade de união, contudo, não explica de que modo esta união será composta. Assim, é uma voz que não agrega novas informações à reportagem nem aos leitores, mas que avalia a Reforma como algo bom, pois, para ele, ela irá “transformar de fato a Educação” e que existe apenas um empecilho para a sua concretização: a BNCC.

Eduardo Champs, ex-presidente do CNE, diz que:

- (8) “Essa lei é um convite para experimentar modelos e deixar o Ensino Médio mais atrativo para o estudante”, afirmou.

No recorte (8), Eduardo Deschamps<sup>99</sup> considera a Reforma um *convite* para a experimentação de *modelos e deixar o Ensino Médio mais atrativo para o estudante*. Com

---

<sup>99</sup> Importante destacar que Eduardo Deschamps, além de presidente do CNE, também passou a ocupar o cargo de presidente da Comissão Bicameral da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em julho de 2018, uma vez que César Callegari renunciou ao cargo por divergências sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC.



esses dizeres, entendemos que ele avalia a Reforma como algo inédito e que ainda não se tem muita certeza dos acertos ou dos erros da “nova” medida. Desse modo, a Reforma pode dar certo ou não e, enquanto esses experimentos ocorrem, a situação nas escolas fica conturbada e sem direcionamento, o que reforça a representação de que há muitas lacunas na implementação do “novo” Ensino Médio.

Ainda na fala do ex-presidente do CNE, assim como nas propagandas analisadas, há um discurso recorrente em tornar o Ensino Médio *mais atrativo*, essa fala transformou-se em um mote da Reforma e também é observada em outros discursos, como do turismo, da tecnologia, do mercado consumidor, o que colabora para uma representação discursiva da Reforma como um objeto que precisa ser “atrativo” e que agrade aos “clientes”, ou seja, é uma construção mercadológica em torno da “venda” dos propósitos da lei.

O ex-ministro da educação, Mendonça Filho também é uma voz incluída pela reportagem da Nova Escola.

- (9) Mendonça Filho, Ministro da Educação, ressaltou os possíveis benefícios do novo modelo e cutucou as críticas que o Governo recebeu sobre a reforma ter sido aprovada via Medida Provisória (MP). De acordo com ele, o tema estaria em discussão há 20 anos.
- (10) “Debate houve, o que não existia na prática era vontade e decisão política de fazer avançar. Na prática, quem clama por um debate infundável não percebe que o quadro grave do Ensino Médio no Brasil compromete vidas e pessoas”, declarou o Ministro.

No recorte (9), a utilização do atributo e do nome “possíveis benefícios” indica que as alterações no currículo podem ser benéficas, como também podem ter efeitos negativos, os quais não são mencionados pela reportagem, nem pelo ex-ministro. Além disso, a Nova Escola, assim como o G1, trouxe a fala de Mendonça Filho sobre os debates em torno da Reforma e que *não existia na prática era vontade e decisão política de fazer avançar*, uma crítica direta aos governos anteriores. É válido lembrar que Michel Temer foi vice-presidente da República, ao lado de Dilma Rousseff, entre os anos de 2011 e 2016, logo, ao fazer críticas às gestões passadas, de algum modo, Mendonça Filho também faz críticas ao próprio Temer. Desse modo, as falas do ex-ministro constroem uma representação de que o governo de Temer é responsável por ter medidas aprovadas, ou seja, um governo eficiente e preocupado com a “vida das pessoas”.

---

Deschamps já foi filiado ao PSDB e, em 2016, passou a fazer parte do PSD (Partido Social Democrático). Essa informação é importante, pois, assim como abordado na seção 04, as relações macro políticas estão intrinsecamente associadas às mudanças educacionais.

Além das vozes destes atores sociais, a reportagem avalia a lei nº 13.415/2017, em diferentes momentos:

- (11) A medida é alvo de críticas e questionamentos de especialistas, educadores e estudantes.
- (12) O novo modelo tem gerado muitas dúvidas sobre quais conteúdos serão obrigatórios, quem poderá lecionar, quais serão os impactos nas avaliações externas e quais os prazos de implantação, por exemplo.

Os recortes (11) e (12) não dialogam harmonicamente com as outras vozes apresentadas no texto da reportagem. No recorte (11), é feita menção à MP, a qual enfrentou várias críticas de *especialistas, educadores e estudantes*, contudo o texto não aprofunda quais foram esses posicionamentos contrários ou quem eram essas pessoas, nem mesmo a voz deles é incluída na reportagem. Esse é o primeiro trecho que a reportagem menciona os outros agentes da educação para mostrar que houve resistência às propostas, contudo isso não é explorado ao longo do texto, ou seja, o que seria “negativo” em relação à Reforma é silenciado pela reportagem.

Nos dois últimos parágrafos, a reportagem volta a discorrer sobre a tramitação e implementação da lei em virtude da BNCC que, à época, ainda estava sendo discutida. No recorte (12), a reportagem utiliza outra vez o atributo “novo” para avaliar as propostas da lei, mas afirma que ainda existem dúvidas sobre a implementação, assim, na reportagem, é construída uma representação de incerteza do modo serão efetivados os artigos da lei. Apesar de a Nova Escola afirmar que existem muitos questionamentos em torno da Reforma, o texto da reportagem não aborda essas questões com exatidão e nenhuma voz que represente os professores, diretores ou alunos é incluída.

Desse modo, um veículo de informação que tem como público alvo principalmente os professores não responde a questões de extrema importância para a prática docente; são incluídas as vozes dos governantes, agentes responsáveis pela elaboração, proposição, sancionamento e execução da lei.

Em relação à interdiscursividade, os discursos que permeiam a reportagem da Nova Escola são: i) jurídico para falar da MP; ii) educacional, ao discorrer sobre a BNCC; iii) político/legislativo, ao trazer os discursos do presidente da república e do ministro da educação para justificar a MP e as necessidades do governo; iv) jornalístico, com a estrutura do gênero reportagem, na tentativa de informar e mostrar aspectos da lei.

Sobre a avaliação e a modalidade, percebemos que a Nova Escola avalia a Reforma de maneira benéfica, uma vez que faz uso de expressões favoráveis à “nova” proposta em vários trechos do texto, além de manter o uso de modalizadores epistêmicos, que dizem respeito à avaliação sobre o valor de verdade, bem como sobre as condições de verdade da proposição. Estão relacionados, pois, à verdade do conteúdo da Reforma do Ensino Médio.

No que se refere à intertextualidade, apenas as vozes que representam o governo são apresentadas: Fred (secretário de educação de Pernambuco), Eduardo Deschamps (ex-presidente do CNE), Mendonça Filho (ex-ministro da educação), Michel Temer (presidente da república), o que reforça uma visão unilateral da Reforma, além de legitimar e reproduzir a posição do Governo Federal, acirrando uma representação discursiva favorável à lei. Tudo isso, contribui, portanto, na propagação dos interesses do Governo Federal e na manutenção do discurso hegemônico da necessidade da lei.

### 6.2.4 Reportagem 3: UOL

#### Quadro 9 - Reprodução do texto da reportagem da UOL

##### **Temer sanciona lei para novo ensino médio: 100% de aprovação**

Felipe Amorim Do UOL, em Brasília 16/02/2017

O presidente Michel Temer sancionou nesta quinta-feira (16) o projeto de lei da reforma do ensino médio, que promove diversas alterações na carga horária e estrutura curricular dessa etapa do ensino. O ensino médio corresponde ao antigo colegial. Temer disse acreditar que hoje, após o projeto ser debatido pela sociedade, a reforma tem "100%" de aprovação.

O projeto, apresentado como uma medida provisória ao Congresso Nacional, foi alvo de críticas de partidos de oposição e levou a protestos pelo país que culminaram na ocupação de escolas públicas em diferentes Estados.

"No lançamento da reforma do ensino médio, a aprovação era de 56%. Logo depois, dois três meses depois, por força desse debate, a aprovação já era de 84%. E, hoje, eu vejo pela presença das autoridades que estão aqui, a aprovação é de 100%", disse o presidente, em cerimônia para sanção da lei no Palácio do Planalto.

Em seu discurso, Temer defendeu as reformas pretendidas por seu governo, como o teto de gastos públicos, já aprovado, e as mudanças na Previdência e nas leis trabalhistas, ainda em tramitação no Congresso. "Este é o rumo que o Brasil precisa, é o rumo que tem sido apoiado pelo Congresso Nacional e é o rumo que pouco a pouco vai sendo compreendido pela sociedade", disse o presidente. As mudanças nessa etapa escolar são resultado de uma medida provisória enviada ao Congresso pelo governo Temer e aprovada em votação final pelo Senado no último dia 8. Mudanças só em 2019

O ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que a proposta tem a meta de, em três anos, dobrar a oferta de educação em tempo integral na rede pública do ensino médio --movimentos críticos ao governo apontam a inviabilidade da medida por causa do limite de gastos, imposto pelo governo.

Mendonça Filho afirmou que as propostas curriculares da reforma só devem estar efetivamente implantadas na rede pública em 2019. Isso vai acontecer porque o novo modelo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, ainda em elaboração pelo MEC (Ministério da

Educação) e que só deve ser homologada ao final de 2017. Com isso, as escolas teriam o ano de 2018 para preparar a migração para o novo modelo.

Mendonça afirmou que a reforma no ensino médio deve provocar mudanças no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que também só serão implantadas em 2019. "Então, quem vai fazer o Enem em 2017 não tenha nenhuma preocupação com relação às no ensino médio", afirmou o ministro. Entenda os principais pontos da reforma no ensino médio:

#### Carga horária

Uma das principais mudanças está em relação ao tempo de permanência dos estudantes em sala de aula. A partir da medida provisória, está previsto que a carga-horária escolar passe das atuais 800 horas anuais para 1.000 horas (5h diárias). Progressivamente, esse tempo ainda irá ser ampliado para 1.400 horas por ano (7h diárias).

#### Currículo escolar

Até então os estudantes eram obrigados a cursar 13 disciplinas durante os três anos: português, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história, sociologia, educação física, artes, língua estrangeira e literatura.

Com a MP, apenas matemática, português e inglês são obrigatórios durante os três anos do ensino médio. O restante do currículo deverá ser definido 60% pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ainda em discussão, contendo as disciplinas educação física, artes, sociologia e filosofia. O texto não deixa claro se as disciplinas citadas serão obrigatórias durante os três anos ou em apenas uma parte da formação.

Os outros 40% do currículo estão reservados aos chamados itinerários formativos, no qual o aluno poderá escolher qual área do conhecimento deseja estudar: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino médio deveria ser a partir da quinta-série do ensino fundamental (hoje, sexto ano). A medida provisória altera a regra e define que o inglês seja obrigatório na mesma etapa. A música também era uma das disciplinas previstas pela LDB. O texto da medida provisória não faz qualquer menção à área.

#### Formação de professores

Diante da proposta para o novo ensino médio, os professores com o chamado "notório saber" (sem a formação específica na área de atuação) poderão lecionar no ensino técnico e profissional. Além disso, os profissionais graduados que não tenham cursos de licenciatura estão autorizados a dar aulas no ensino médio. A condição é que façam complementação pedagógica. Outra mudança é que os professores podem ser formados em cursos de licenciaturas plena feitos em qualquer faculdade e não mais apenas em universidades e institutos superiores de educação.

#### Críticas

A reforma do ensino médio via MP (Medida Provisória) foi criticada pelo procurador geral da República, Rodrigo Janot. Em parecer enviado ao STF (Supremo Tribunal Federal) em dezembro, Janot defendeu que a questão não apresenta os requisitos de relevância e urgência para edição de medidas provisórias, além de ferir princípios constitucionais. O MEC contestou o parecer de Janot e justificou a apresentação da MP. "É urgente apresentar à sociedade uma proposta para enfrentar o flagelo do ensino médio", defendeu o ministério.

O PSOL também entrou com uma ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) contra a MP. De acordo com o partido, ela viola os pressupostos exigidos pela Constituição para edição de medidas provisórias. O partido sustenta que seria cristalina a ausência do requisito constitucional da urgência, além de desrespeitar o acesso amplo à educação e dificultar a redução de desigualdades, ao promover verdadeiro retrocesso social.

A estrutura da reportagem da UOL diferencia-se das outras duas analisadas. Ela é mais extensa, traz mais informações sobre a lei e apresenta um tópico exclusivo para as críticas à lei. Ela foi dividida em cinco tópicos: *mudanças só em 2019*; *carga horária*; *currículo escolar*; *formação de professores e críticas*.

A reportagem traz um título bem semelhante ao das reportagens do G1 e da Nova Escola: *Temer sanciona lei para novo ensino médio: 100% de aprovação*, com a adição de uma porcentagem e atribui uma caracterização ao Ensino Médio como “novo”. Novamente, temos o discurso do novo é ressaltado, assim como nas propagandas analisadas, o que colabora para uma representação discursiva da Reforma como algo diferente e inovador.

Além disso, a UOL apresenta uma valoração favorável ao dizer que a medida tem *100% de aprovação*, o que leva a uma representação discursiva de que a “nova” medida é aprovada por todos. No entanto, após a leitura de alguns trechos da reportagem, o leitor é levado a entender que esta é uma estatística apontada por Michel Temer, o qual acredita que 100% das autoridades presentes na cerimônia de sancionamento da lei são favoráveis às alterações. No entanto, da maneira como a UOL estrutura essa informação no título, entendemos como uma generalização e parece que se trata da população de modo geral. Assim, logo no início do texto, constrói-se uma representação discursiva de ampla aceitação da Reforma.

No que se refere à intertextualidade e à avaliação, a reportagem traz as vozes de Mendonça Filho, ex-ministro da Educação, do Michel Temer, ex-presidente da República, de Rodrigo Janot, ex-procurador geral da República, do Partido PSOL e de movimentos críticos ao governo à época, do MEC, além da LDB. Assim como nas reportagens do G1 e da Nova Escola, as falas aparecem em discurso direto e indireto. Apresentamos os trechos a seguir.

- (1) O presidente Michel Temer sancionou nesta quinta-feira (16) o projeto de lei da reforma do ensino médio.
- (2) Temer disse acreditar que hoje, após o projeto ser debatido pela sociedade, a reforma tem "100%" de aprovação.
- (3) "No lançamento da reforma do ensino médio, a aprovação era de 56%. Logo depois, dois três meses depois, por força desse debate, a aprovação já era de 84%. E, hoje, eu vejo pela presença das autoridades que estão aqui, a aprovação é de 100%", disse o presidente.
- (4) Em seu discurso, Temer defendeu as reformas pretendidas por seu governo, como o teto de gastos públicos, já aprovado, e as mudanças na Previdência e nas leis trabalhistas, ainda em tramitação no Congresso. “Este é o rumo que o Brasil precisa, é o rumo que tem sido apoiado pelo Congresso Nacional e é o rumo que pouco a pouco vai sendo compreendido pela sociedade”, disse o presidente.

Os trechos (1-4) são recortes semelhantes aos das reportagens do G1 e da Nova Escola. No trecho (2), da forma como foi redigido, leva-se à compreensão de que o projeto da

Reforma foi debatido pela sociedade, ou seja, o discurso da democracia sendo exaltado para mostrar que se trata de um governo disposto ao diálogo com a sociedade. Além disso, o uso dos “100%” refere-se às autoridades presentes na cerimônia, como já destacado. Porém, da maneira como está no recorte, entende-se que a aprovação da Reforma se deu pela população, reafirmando o que está no título.

O recorte (4) discorre a respeito de outras medidas já aprovadas ou em tramitação, como a PEC do teto de gastos e as alterações nas leis trabalhistas e na previdência; assim, a UOL revela que Temer conseguiu aprovar outras leis e que tem apoio do Congresso, ou seja, constrói-se uma representação discursiva de que é um governo que tem amplo apoio e consegue, portanto, a aprovação de leis, assim, um governo que trabalha constantemente. Ademais, pela fala de Temer, entende-se que essas “novas” medidas, primeiramente, atendem aos anseios do Congresso e somente depois a sociedade é “chamada” a compreender as modificações, desse modo, há uma relação hierárquica imposta, na qual o poder é concentrado nas esferas executiva e legislativa e, a população, que elege estes representantes, vai *pouco a pouco compreendendo* as ações do governo Temer, numa relação passiva.

Outra voz que coaduna com a de Michel Temer é a do ex-ministro da educação, Mendonça Filho. Após a parte introdutória da reportagem, o primeiro tópico apresentado é *mudanças só em 2019*. Este subtítulo, com uso da circunstância “só”, demonstra que a lei ainda não está implementada, fato que ocorrerá dois anos após o sancionamento da lei, ou seja, são medidas que começarão a funcionar a um longo prazo. Neste tópico, são apresentadas pela reportagem basicamente as falas do ex-ministro:

- (5) O ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que a proposta tem a meta de, em três anos, dobrar a oferta de educação em tempo integral na rede pública do ensino médio.
- (6) Mendonça Filho afirmou que as propostas curriculares da reforma só devem estar efetivamente implantadas na rede pública em 2019.
- (7) Mendonça afirmou que a reforma no ensino médio deve provocar mudanças no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que também só serão implantadas em 2019. "Então, quem vai fazer o Enem em 2017 não tenha nenhuma preocupação com relação às no ensino médio", afirmou o ministro.

No recorte (5), fala-se do objetivo de em 03 anos aumentar a oferta de educação em tempo integral, o que seria, para Mendonça Filho, um ponto relevante da Reforma, já que mais alunos teriam a oportunidade de ficar mais tempo na escola, mas o modo como isso se

dará não foi explorado pela reportagem nem por Mendonça. O trecho (6) reafirma que as medidas serão efetivadas em 2019, mas elas ainda não ocorreram, em virtude, inclusive, da mudança da presidência da República.

No recorte (7), Mendonça Filho aborda a questão do ENEM, exame responsável por oportunizar a entrada de milhares de jovens no ensino superior. De acordo com o ex-ministro, as alterações no currículo trariam mudanças ao processo seletivo, assunto que chama a atenção de vários alunos que estão preocupados com uma vaga na universidade.

Para fazer um contraponto às vozes favoráveis à Reforma, a reportagem da UOL, no último tópico do texto, trouxe as vozes de Rodrigo Janot, do PSOL e de movimentos críticos ao governo. Dentre as reportagens analisadas, a da UOL foi a única que reservou um espaço específico no texto para mostrar que a Reforma não é plenamente aceita.

Rodrigo Janot, ex-procurador geral da República:

- (8) A reforma do ensino médio via MP (Medida Provisória) foi criticada pelo procurador geral da República, Rodrigo Janot. Em parecer enviado ao STF (Supremo Tribunal Federal) em dezembro, Janot defendeu que a questão não apresenta os requisitos de relevância e urgência para edição de medidas provisórias, além de ferir princípios constitucionais.

O recorte (8) traz à tona a discussão sobre a lei nº 13.415 ter se concretizado via medida provisória, uma vez que, para Janot, os princípios de relevância e urgência não são critérios para esta situação, o que fere a Constituição. Assim, é uma voz que diz que a Reforma é inconstitucional, ou seja, é uma representação discursiva de que a Reforma não tem validade perante as normas constitucionais. Em seguida, a reportagem trouxe uma resposta do MEC ao que foi apresentado por Janot:

- (9) O MEC contestou o parecer de Janot e justificou a apresentação da MP. "É urgente apresentar à sociedade uma proposta para enfrentar o flagelo do ensino médio", defendeu o ministério.

No recorte (9), a voz do MEC é trazida para dizer que o parecer de Janot foi contestado e que há sim urgência em “enfrentar o flagelo do ensino médio”, desse modo, o MEC representa a Reforma como uma proposta para enfrentar esse “flagelo”. Mas, essa questão não é abordada nem pelo MEC, nem pela reportagem da UOL. Assim, novamente, os pontos conflituosos da Reforma, desde sua proposição via MP, são silenciados.

A reportagem termina com as vozes do PSOL e de movimentos críticos ao governo, as quais estabelecem uma relação polêmica com outras vozes:

- (10) O PSOL também entrou com uma ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) contra a MP. De acordo com o partido, ela viola os pressupostos exigidos pela Constituição para edição de medidas provisórias. O partido sustenta que seria cristalina a ausência do requisito constitucional da urgência, além de desrespeitar o acesso amplo à educação e dificultar a redução de desigualdades, ao promover verdadeiro retrocesso social.
- (11) Movimentos críticos ao governo apontam a inviabilidade da medida por causa do limite de gastos, imposto pelo governo.

O recorte (9) dialoga com a voz de Janot sobre a inconstitucionalidade da lei da Reforma, já que os fundamentos para propositura de uma MP não foram atendidos, conforme discutido na seção 4.2.1 deste trabalho. É importante ressaltar que essa ação ainda está nas mãos do Supremo Tribunal Federal para julgamento, o que pode invalidar a Reforma a qualquer momento. Juntamente ao PSOL, a reportagem cita os movimentos “críticos ao governo”, mas não são identificados ou nomeados, não se sabe quem são essas pessoas, nem de quais localidades. Pelo recorte (11), esses movimentos criticam o governo em virtude da PEC 241, que impõe um limite de gastos públicos, o que torna inviável a Reforma do Ensino Médio, conforme discussão anterior.

Além das vozes destes atores sociais, a reportagem apresenta intertextualidade com outros textos, como: lei nº 13.415/2017, LDB e MP nº 76/2016. Sobre a lei nº 13.415/2017, a reportagem apresenta algumas mudanças que ocorrerão a partir das “novas” medidas:

- (12) o novo modelo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, ainda em elaboração pelo MEC (Ministério da Educação) e que só deve ser homologada ao final de 2017. Com isso, as escolas teriam o ano de 2018 para preparar a migração para o novo modelo.
- (13) Uma das principais mudanças está em relação ao tempo de permanência dos estudantes em sala de aula. A partir da medida provisória, está previsto que a carga-horária escolar passe das atuais 800 horas anuais para 1.000 horas (5h diárias). Progressivamente, esse tempo ainda irá ser ampliado para 1.400 horas por ano (7h diárias).
- (14) Até então os estudantes eram obrigados a cursar 13 disciplinas durante os três anos: português, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história, sociologia, educação física, artes, língua estrangeira e literatura.
- (15) Os outros 40% do currículo estão reservados aos chamados itinerários formativos, no qual o aluno poderá escolher qual área do conhecimento deseja estudar: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.



(16) Diante da proposta para o novo ensino médio, os professores com o chamado "notório saber" (sem a formação específica na área de atuação) poderão lecionar no ensino técnico e profissional. Além disso, os profissionais graduados que não tenham cursos de licenciatura estão autorizados a dar aulas no ensino médio. A condição é que façam complementação pedagógica. Outra mudança é que os professores podem ser formados em cursos de licenciaturas plena feitos em qualquer faculdade e não mais apenas em universidades e institutos superiores de educação.

No recorte (12), a reportagem faz outra avaliação da Reforma ao nomeá-la de “novo modelo”, além de afirmar que as escolas terão um tempo de adaptação para que as medidas sejam efetivadas, ou seja, apesar de ter força de lei, a reportagem constrói uma representação discursiva de que as escolas terão tempo, portanto, condição para se adaptarem, mas a UOL exclui outros aspectos necessários para que a Reforma seja implementada nas escolas, como professores, mais escolas, etc.

Já os recortes (13-16) destacam algumas dessas mudanças, como aumento da carga horária, disciplinas obrigatórias, a escolha de disciplinas e a formação de professores. Sobre a carga horária, a reportagem escreve que essa é *uma das principais mudanças*, uma maneira de avaliar isso como um aspecto importante dentro da Reforma. Em relação às disciplinas do currículo, a reportagem expõe sobre as disciplinas que permanecem, ou não, na grade curricular. Para isso, a UOL fez um paralelo entre o que existia e o que está sendo proposto.

A utilização de *obrigados* caracteriza-se como algo impositivo, ou seja, de acordo com a UOL, no antigo currículo, os alunos não podiam escolher. Agora, com a Reforma, o currículo tornou-se mais flexível. Posto isso, entendemos que, para a UOL, o fato de diminuir o número de disciplinas obrigatórias parece ser bom; apesar de, em seguida, afirmar que não há muita clareza no texto da “nova” medida. A escolha pela circunstância *apenas* acentua os discursos de diminuição do excesso de disciplinas e da possibilidade de escolher, pontos que parecem centrais para o Governo, para as propagandas e, agora, para a reportagem.

Ademais, a reportagem cita a porcentagem de 40% dos itinerários formativos, o que corrobora o entendimento de que, para a UOL, o “novo” currículo possibilita ao aluno escolher, portanto, é avaliado como melhor do que o antigo.

A reportagem, no recorte (16), traz informações sobre a formação de professores, a qual será flexibilizada para atender à demanda do “novo” Ensino Médio. Em virtude disso, a reportagem discorre sobre o notório saber, esclarecendo que esses profissionais *poderão lecionar no ensino técnico e profissional*, então, no ensino regular, mantém-se a

obrigatoriedade das formações específica e pedagógica; porém, na educação técnica, a formação pedagógica não é uma exigência. A utilização do processo no futuro do indicativo denota uma ação de certeza. É válido lembrar que o notório saber, na MP nº 76, era estendido a todo o Ensino Médio, no entanto, após movimentos contrários, o Governo retificou o item parcialmente e manteve apenas para o ensino técnico e profissional.

Sobre a LDB, a UOL diz que:

- (17) De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino médio deveria ser a partir da quinta-série do ensino fundamental (hoje, sexto ano). A medida provisória altera a regra e define que o inglês seja obrigatório na mesma etapa. A música também era uma das disciplinas previstas pela LDB. O texto da medida provisória não faz qualquer menção à área.

No recorte (17), a reportagem faz novamente um contraponto do que era previsto pela LDB e como ficou a partir da Reforma. Sobre o ensino de inglês, a UOL destaca que agora ele será “obrigatório” no ensino fundamental. Outro ponto abordado é sobre o ensino de música, o qual era previsto pela antiga LDB, mas que a MP *não faz qualquer menção à área*, o que aparenta não ser uma preocupação do Governo Federal.

Em relação à MP:

- (18) Com a MP, apenas matemática, português e inglês são obrigatórios durante os três anos do ensino médio. O restante do currículo deverá ser definido 60% pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ainda em discussão, contendo as disciplinas educação física, artes, sociologia e filosofia. O texto não deixa claro se as disciplinas citadas serão obrigatórias durante os três anos ou em apenas uma parte da formação.

A reportagem utiliza novamente a MP, assim como no recorte (17), para falar da obrigatoriedade do ensino de português, matemática e inglês. Nota-se que a reportagem constrói uma representação discursiva de incerteza sobre a Reforma, já que diz que o texto da MP não é explícito na questão de quais disciplinas serão exigidas nos três anos, ou seja, a UOL mostra que ainda há pontos indefinidos no “Novo Ensino Médio”.

Interessante notar que, nos recortes (17) e (18), a reportagem utiliza apenas a leitura sobre a MP, não mencionou a lei nº 13.415, o que denota que a MP, talvez, tenha tido mais notoriedade do que a própria lei, já que estava em vigência até a data de sancionamento da lei.

Portanto, ao analisar a reportagem a partir das categorias propostas por Fairclough (2001, 2003), notamos que a intertextualidade se faz presente nas vozes do ex-presidente Temer, do ex-ministro Mendonça Filho, do ex-procurador Janot, do MEC, do PSOL e com os textos da lei, da MP e da LDB. É notório que as ocorrências das falas do ex-presidente e do ex-ministro, normalmente em discurso direto, são mais frequentes, o que torna o discurso governamental preponderante na reportagem, e as vozes que se opõem à medida são incluídas em curtos trechos, em discurso indireto.

No que tange à interdiscursividade, os seguintes discursos aparecem imbricados: i) jurídico-legislativo, ao discorrer sobre a MP; ii) educacional, ao mencionar a LDB, a BNCC, a mudança de carga horária, as disciplinas obrigatórias no currículo e a formação de professores, aspectos mais amplos do que nas outras duas reportagens; iii) jurídico-constitucional, ao trazer o posicionamento contrário de Janot, inclusive afirmando que a inconstitucionalidade da lei via MP; iv) partidário, ao falar de movimentos críticos ao governo e do PSOL; v) jornalístico, com a estrutura do gênero reportagem.

Sobre a avaliação, percebemos construções afirmativas para mostrar algumas mudanças, como o notório saber, mas, para outras, como a carga horária exigida, não há precisão, são construções hipotéticas, mostrando, por parte da reportagem, certo distanciamento do que está sendo relatado, ou seja, há um baixo grau de comprometimento com o que está sendo afirmado. Em relação à modalidade, notamos que ela é, majoritariamente, epistêmica. Essa estrutura de modalização tem o efeito de conferir caráter universal a certas representações particulares, o que é fundamental para o funcionamento dos textos das reportagens.

Além disso, apesar de trazer vozes opositivas à Reforma, como as vozes de Janot e do PSOL, a utilização de alguns termos, como *promove, defende, dobrar a oferta de educação, novo modelo, preparar para migração, progressivamente, escolher, deseja estudar, formação em qualquer faculdade*, demonstra que a reportagem faz escolhas lexicais com intuito de colocar em destaque os benefícios da Reforma.

### **6.2.5 Breves considerações sobre as análises das reportagens *on-line***

Ao analisarmos as três reportagens, dos três *sites* diferentes, G1, Nova Escola e UOL, percebemos que elas têm uma estrutura textual bem parecida, com introdução geral sobre a temática e, depois, a abordagem de alguns pontos da Reforma.

Os títulos são muito semelhantes, apresentando Temer como o único ator social responsável pelo sancionamento da lei da Reforma. O G1 e a Nova Escola trazem subtítulos que informam sobre a MP que, agora, tornou-se lei, mas que ainda não está em implementação. A UOL não trouxe subtítulo e já abre a reportagem com o parágrafo introdutório.

Além da estrutura textual parecida, os três *sites* constroem uma representação discursiva sobre a Reforma muito semelhante, posicionando-se de maneira favorável às medidas apresentadas. Apesar de citarem que a MP e a lei sofreram críticas, os textos, majoritariamente, buscam explicitar e ressaltar as mudanças que Reforma trará.

Os três veículos de comunicação trouxeram informações sobre a cerimônia de sancionamento da lei 13.415, realizada no dia 16 de fevereiro de 2017, e versaram sobre tópicos em comum, a saber: a lei ter sido sancionada por meio de uma medida provisória; obrigatoriedade de disciplinas; mudança da carga horária e aceitação da Reforma. As reportagens também silenciam pontos comuns, por exemplo: verba para implementar as mudanças curriculares; concurso público para professores; infraestrutura para as escolas de tempo integral; implementação dos itinerários formativos; onde e quais escolas públicas foram ocupadas em protesto à MP; quais as diretrizes para a BNCC.

Além disso, outra característica marcante nas três reportagens são as intertextualidades estabelecidas nos textos. As vozes trazidas são, predominantemente, dos governantes, vozes de autoridades políticas que são favoráveis à Reforma, o que colabora para uma construção e manutenção discursiva de que a Reforma é necessária e benéfica. São argumentos de autoridades políticas para justificar os diferentes elementos da lei, contribuindo para a universalização e a naturalização de discursos para a implementação das medidas propostas.

Ao mesmo tempo, as três reportagens silenciam os demais agentes envolvidos na educação; nenhuma delas traz as vozes de professores, pais, alunos, diretores, supervisores. São somente vozes institucionais, como da Presidência da República, do ex-ministro da Educação, ex-presidente do CNE, ex-secretário de educação de Pernambuco, do MEC, as quais aparecem quase sempre em discurso direto, marcado por aspas. A UOL até trouxe informações do ex-procurador da República, Rodrigo Janot, e do PSOL, como contrários à Reforma, mas tudo aparece em discurso indireto. O G1 e a Nova Escola também afirmam que houve *movimentos contrários* à MP, mas não nomeiam esses movimentos e nem dizem quem são os agentes envolvidos, quantos, onde, somente mencionam que eles existiram.

Dessa maneira, as reportagens, ao optarem pelos dizeres dos governantes em discurso direto, constroem uma representação discursiva de que os dizeres deles são importantes e

estabelecem uma relação com a verdade. Por outro lado, as poucas vozes opostas à Reforma aparecem em discurso indireto, o que pode denotar, por parte das reportagens, menor importância a esses posicionamentos. Assim, a intertextualidade, e os discursos direto e indireto são fatores essenciais para a identificação das relações de poder, além das consequências para a valorização ou depreciação do que foi dito e daqueles que pronunciam os discursos.

### **6.3 A representação discursiva da Reforma nos comentários virtuais**

Nesta seção, propomo-nos a analisar como a Reforma do Ensino Médio é representada discursivamente nos comentários virtuais. Para isso, conforme explicitado na seção 5 desta tese, selecionamos 21 comentários disponíveis nos *sites* G1, Nova Escola e UOL.

Para nossa análise, primeiramente, reproduzimos todos os comentários de cada sítio virtual e analisamos quais discursos são neles articulados, como e os efeitos disso. Além disso, investigamos como a Reforma é representada discursivamente pelos internautas. Para isso, os comentários são analisados a partir das seguintes categorias: interdiscursividade, modalidade e avaliação.

Antes de passarmos para a análise das categorias, tecemos considerações sobre algumas características desse gênero discursivo, da prática social da qual os comentários são parte, sobre a sua produção, distribuição e consumo.

#### **6.3.1 Comentários virtuais**

Nas últimas décadas, com o crescimento da internet como meio de comunicação, um grande número de pessoas mudou o modo de consumir informações ao substituir os tradicionais jornais e revistas impressos por suas versões *on-line*. Na atualidade, as reportagens *on-line* têm sido responsáveis por captar e atrair uma quantidade significativa de usuários na internet, possibilitando que o consumo de informação nestes ambientes seja cada vez mais interativo.

Há múltiplas características de sistemas *on-line* que permitem a participação do usuário. Contudo, a interação por meio de comentários e espaços para debates tem sido amplamente oferecida em jornais *on-line* (DOMINGO, 2008) e, como consequência, tem se tornado a forma mais comum de participação dos leitores neste ambiente. Com isso, o comentário virtual tornou-se um mecanismo que faz parte do cotidiano de milhares de pessoas

e a análise desses comentários traz uma contribuição diferente sobre o novo tempo da “sociedade da informação”, já que, de algum modo, os leitores podem, agora, interagir com o veículo de comunicação e com os demais internautas, dessa forma, construir representações discursivas de diferentes questões no mundo, inclusive da Reforma do Ensino Médio.

Assim, os comentários virtuais também se tornaram fóruns importantes na esfera pública, uma vez que eles possuem a capacidade de proporcionar a discussão coletiva, o que possibilita a formação de opinião pública. Por isso, vários internautas são atraídos pela oportunidade de comentar e expressar seus sentimentos e opiniões sobre uma reportagem, o que nos fornece, por meio desses fóruns de discussão, indicações da opinião, pensamentos e crenças de leitores.

O comentário é, assim, um gênero discursivo situado na prática jornalística<sup>100</sup> e segue algumas “regras”: a partir de um texto fonte, que em nossa pesquisa são as reportagens, o leitor (re)cria dizeres, enfatizando aspectos diferentes sobre o tema, com diferentes sentidos, mais ou menos explícitos, e pode até mesmo produzir mudanças que desloquem o tema em função do ponto de vista. Sobre isso, o trabalho de Alves Filho e Santos (2013) pode apontar algumas regularidades sobre o gênero. Eles analisaram comentários *on-line* sobre três notícias diferentes, em dois jornais *on-line* distintos, com o objetivo de investigar como se constitui o tema desse gênero.

Alves Filho e Santos (2013) verificaram que o tema geral do comentário *on-line* é um posicionamento de divergência ou convergência em relação a um fato noticiado. De acordo com os autores, os comentários têm interlocutores imediatos específicos, mas “seu auditório social é a coletividade de leitores” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 84). Também foi verificado que o objetivo de comentar a notícia fica normalmente em segundo plano e cede lugar ao diálogo entre comentadores. Os comentários passam a ser “comentários de comentários”, não respostas à publicação do veículo em questão. Dessa forma, a posição de divergência ou convergência em relação ao noticiado soma-se a concordância ou discordância em relação aos comentários de outros comentadores. Segundo Alves Filho e Santos (2013, p. 84),

o tema do comentário online é um posicionamento de divergência ou convergência em relação àquilo que é noticiado (caso seja comentário sobre a notícia), e ainda de divergência ou de convergência em relação a outros comentários já feitos sobre essa mesma notícia. Desse modo, essa apreciação pode ser vista como o tema geral do gênero. Essa valoração apreciativa do comentador, que situa o comentador como uma espécie de juiz dos fatos

---

<sup>100</sup> É importante dizer que há comentários que estão inseridos em outras práticas discursivas, como as das redes sociais, mas, em nosso trabalho, especificamos os comentários virtuais situados na prática social jornalística.

noticiados, admite diferentes concepções de sentido para o valor justiça, haja vista que aquilo que é tido como justo para um comentador pode ser injusto para outro.

No entanto, mesmo com essa recorrência, eles argumentam que, a cada novo assunto, a manifestação do desejo de justiça adquire contornos mais particulares. Há uma atualização inerente a novos enunciados, mas também marcada pelas relações estabelecidas entre interlocutores e o objeto do discurso. De acordo com Alves Filho e Santos (2013, p. 87),

poderíamos representar essa relação temática no comentário online por meio de um diagrama de inclusão no qual teríamos do círculo mais abrangente (externo) para o mais específico a seguinte ordem: tema geral do gênero, aquele tema recorrente nos textos pertencentes a um dado gênero; tema atualizado do gênero (atualizado em relação à valoração apreciativa dada a cada acontecimento social), uma vez que a valoração apreciativa pode atribuir diferentes entonações ao tema geral, a depender da valoração apreciativa o acontecimento social adquire novo valor para o que está sendo comentado. O tema do enunciado, aquele segundo o qual independentemente do tema geral e do tema relativo ao acontecimento comentado, faz com que a cada nova enunciação se tenha um novo tema do enunciado dentro dessa tematização mais geral.

Desse modo, os comentários representam um fórum de discussão relativamente novo entre os cidadãos, e possuem (pelo menos, na teoria) as características necessárias para funcionarem como locais de conversas democráticas. São revestidos de um formato interativo, que permite aos leitores exprimirem as suas perspectivas e discutirem as informações publicadas. Os comentários virtuais permitem aos cidadãos discutir os temas em contexto, uma vez que a reportagem com a qual estão relacionados pode determinar o tema da discussão. Domingo (2008, p. 694) descreve os comentários dos leitores como “micro-fóruns anexos às notícias”. Isto significa que os comentários dos leitores podem ser mais visíveis do que outros fóruns *on-line* independentes e, ao mesmo tempo, promover uma discussão pública aberta.

Normalmente, os leitores podem publicar os seus comentários diretamente, como um anexo à reportagem, muitas vezes utilizando um campo dedicado a comentários logo abaixo do texto. As características desses comentários dos leitores – publicação imediata e censura mínima – oferecem aos leitores novas possibilidades de participação, sendo estas completamente distintas daquelas oferecidas pelas cartas ao editor ou pela seção do público, devido ao espaço limitado dos jornais impressos.

A escolha, em nossa pesquisa, pelos comentários virtuais possibilita entender como os leitores das reportagens, internautas, representam a Reforma do Ensino Médio. Nos três *sites*,

G1, Nova Escola e UOL, o usuário pode enviar mensagens públicas usando qualquer nome de conta do utilizador, apenas é necessário um cadastro prévio, o que pode não deixar clara a sua real identidade e proporciona certo grau de anonimato para a postagem de mensagens, deixando-o, muitas vezes, livre para qualquer tipo de exposição. Aparentemente, não há nenhum mecanismo (filtro) para as postagens, já que é possível escrever qualquer “coisa”, inclusive palavrões e ofensas; mas é explícito o aviso<sup>101</sup> de que cada usuário é responsável por suas declarações e de que os veículos de comunicação não são responsáveis por qualquer declaração, o que, de certa forma, parece ser um espaço “democrático” de discussões.

De qualquer forma, a exposição de ideias e a de conceitos diversos, a despeito da realidade cultural e social do nosso país, tanto quanto a nossa constante necessidade de expressarmos pontos de vistas sobre determinado assunto, caracterizam a construção ou o exercício de determinadas convicções políticas e ideológicas, comumente compartilhadas nas redes sociais de interatividade, permitindo a terceiros corroborar ou refutar os pontos de vista, as teses, ou mesmo a forma de interpretarmos os acontecimentos como eles se desenham no cenário social.

A seguir, passamos para a análise dos comentários a partir das categorias interdiscursividade, modalidade e avaliação.

### **6.3.2 Os comentários do G1, da Nova Escola e da UOL**

Nesta seção, primeiramente reproduzimos os comentários selecionados, separando-os em quadros e, em seguida, apresentamos a análise desses comentários. No quadro 10, reproduzimos os comentários do G1; no quadro 11, os da Nova Escola; no quadro 12, os da UOL.

#### **Quadro 10 - Reprodução dos comentários do G1**

Girlan Moura - Por favor me ajudem!!!! então se o aluno optar por não ter aulas de Geografia e de História (Humanas sociais), ele passará por todo Ensino Médio, sem sequer ter uma aula destas duas disciplinas? É isso?

Fernando Mancini - Não, pois o primeiro e o segundo ano continuam mais ou menos igual do jeito q está. Só no terceiro ano q ele terá Português + Matemática + Inglês + as disciplinas da área que ele escolher.

<sup>101</sup> Aviso disponível nos sites: “Os comentários são de responsabilidade exclusiva de seus autores e não representam a opinião deste site. Se achar algo que viole os termos de uso, denuncie. Leia as perguntas mais frequentes para saber o que é impróprio ou ilegal” (G1). “Os comentários não representam a opinião do portal; a responsabilidade é do autor da mensagem” (UOL). No site da Nova Escola, para que o comentário seja feito, é necessário que o usuário faça um cadastro por meio do Facebook ou do Gmail, a partir disso, a postagem fica disponível. Não há nenhum aviso sobre essas publicações.



Duda - Para mim, saber de tudo um pouco te torna uma pessoa com repertório e ajuda a eleger e definir o que realmente você quer e não quer para sua vida profissional.

Francisco A - Esse povo é burro mesmo pior é ver estudante melhor para eles aff. Primeiro exatas não vive sem humanas e humanas não vive sem exatas, vão formar Engenheiros que não sabe escrever direito e interpretar texto, e médicos que não sabe fazer conta quanta dosagem para um remédio e bulas, terceiro tiraram matérias deixaram mas burros que não entendem ocorre na sociedade.

O Animal - Reforma da previdência, Lei do ensino médio, Lei de limite de gasto... Todas essas leis só prejudicam a população por atos de corrupção desses mesmos políticos que as aprovam... Cadê que o TeMer Usa Todo esse apoio que ele tem no congresso pra fazer uma PEC que mude o código penal? Isso ajudaria muito mais a sociedade

Jamesson Tavares - Cadê a BNCC que não fica pronta? Fico imaginando os alunos das escolas públicas ouvindo funk carioca no iPhone e assistindo aulas de Filosofia, Sociologia e Artes.

Marcus Ferreira - Português, Matemática, Filosofia e Sociologia. Muito importantes para combater a alienação da nossa sociedade

Luiz Resende - Atualmente sociologia e filosofia só servem para doutrinação dos esquerdopatas anencéfalos. São tão cegos que não enxergam que só servem de massa de manobra...

Vicente - Imaginem um casal que não tem emprego, qualquer tipo de renda e casa para morar e, mesmo assim resolve casar e ter filhos!! Imaginou? Não tem sentido, né? Assim é essa REFORMA DO ENSINO: Querem modernizar o MÉTODO DE ENSINO, mas sem RESOLVER o problema da FALTAS DE VAGAS nas ESCOLAS PÚBLICAS, da falta de SEGURANÇA e de PROFESSORES desinteressados, mal pagos e uma boa parte sem os recursos ideais para lecionar, dentre outros absurdos!

José Marques - A ideia de reformar o ensino é boa, mas, na prática, mudou pouca coisa. A maior reforma deveria ser no ensino superior, pelo qual, quem tiver condição financeira deverá pagar o curso superior, seja em escola pública ou privada, e os mais pobres devem ter escola gratuita, seja em escola pública ou privada.

#### **Quadro 11 - Reprodução do comentário da Nova Escola**

Marcos Eudóxico - Ridículo a reforma limite conteúdos, diminui o número de turmas, reduz carga horária dos professores, prejudica os educadores que se formaram para lecionar e agora podem ser substituídos por outros que não cumpriram todas as etapas da carreira do magistério, não melhora em nada a estrutura das escolas ou o salário dos professores. Uma porcaria de reforma.

#### **Quadro 12 - Reprodução dos comentários da UOL**

Joanfercor - Lamentavelmente, as infelizes generalizações são constantes. Sou administrador e sociólogo, professor universitário, seguidor do pensamento econômico-liberal de Adam Smith, desde a adolescência. Reafirmo que a reforma do ensino médio é minimamente alienante, patética, anacrônica, reducionista, medíocre. A quem defende, aconselho sair deste obsoleto conservadorismo tupiniquim e conhecer modelos mais plausíveis, mais palpáveis.

Anderson de Oliveira - Isso não é reforma nenhuma. Apenas estão aumentando a carga horária, sendo oferecido em contrapartida, mais dinheiro para os Estados que aderirem. Dinheiro este que deveria ser destinado diretamente para as escolas. Quem frequenta as escolas públicas é quem sabe o que realmente é preciso para promover melhorias de qualidade pedagógica. E como fica quem precisa estudar a noite

porque precisa trabalhar para ajudar as suas famílias? Qual vai ser a carga horária para esses alunos? Ou se pretende definitivamente fechar TODAS as salas do período noturno

Arquétipo - Lei da educação dos traíras!!

Vagner LT - Triste, história e geografia não são obrigatórias... Um país que não valoriza sua história espera qual futuro para si?

Guilherme-burton - "projeto debatido pela sociedade" Oi ? "Professores sem licenciatura em curso superior. Bastando o notório saber" Oi ? "Carga horária aumenta e disciplinas essenciais são tiradas" Oi ? "100% de aprovação" Oi ? Mas o que não tem preço mesmo são os caras que vem aqui defender sem entender.... exclusivamente pelo fato de que o partido que está contra não ser o deles... É pra acabar mesmo. Brasil!

Silano - No regime militar, o então governo ditador criou o Mobral, para que sua imagem melhorasse no exterior. O que ocorreu? O cara rabiscava o nome, um garrancho e já passava para a coluna "alfabetizado". A estatística pró-Brasil saltou aos olhos da ONU e de investidores estrangeiros. Não durou muito essa 'mágica', e o castelo de areia ruiu. O curso colegial (pós-ginásio) foi dividido em cursos clássico e científico: o primeiro para alunos que queriam seguir carreiras ligadas às humanas: o segundo, às carreiras técnicas, como engenharia. Tudo mudou depois. Agora, vem essa mexida, que elitizará o ensino médio: filhos de quem pode vai estudar todas as disciplinas em colégios caros, e a raia miúda, a plebe, vai estudar português, inglês e matemática, mais alguma matéria opcional, nas escolas públicas, sem a mínima chance de competir adiante.

Verdão Acima de Tudo – Ótima medida!!

Orlando Mogi - Apenas para comparar, as escolas particulares seguirão esse "ótimo" modelo? Será como antes, apenas quem tem \$\$ terá ensino bom e fará faculdade no futuro. Mas o melhor é ver os capitalistas pobres comemorarem...

João Damah – Nosso vernáculo é muito interessante, quando não podemos garantir prazos, dizemos: o mais urgente possível ou meados da próxima semana ou do próximo mês e por ai vai...Traduzindo: não sei quando! Independentemente da coloração política de quem quer que seja, o discurso do "presidente" segue por este caminho quando diz "aprovado por 100% das autoridades presentes". E quem seriam as autoridades presentes? Será que as autoridades contrárias foram convidadas? Certamente que não... Se o Stanislw Ponte Preta estivesse vivo, tal afirmativa fatalmente faria parte do seu FEBEAPA – Festival de Besteiras que Assola o País! Em que o volume estaria é a minha dúvida. Agora, quem escreveu a manchete, faça-me o favor...

X Man 2013 - O golpista e a reforma de ensino, goela abaixo, sem discussão, estamos pior que na ditadura. Fora Temer.

Os comentários virtuais, pelo menos nos *sites* que investigamos, caracterizam-se mais como um lugar para expor opiniões variadas, como exposto por Bueno (2016), ou um modo de conversação direta com os demais internautas, do que um modelo que instiga a relação com o veículo de comunicação. Assim, os comentários em análise mostram que a maioria dos usuários/internautas não dialoga entre si. Não há interesse em uma discussão entre pessoas; parece ser apenas uma necessidade de se expressar, sem manter, necessariamente, qualquer coerência com as demais postagens. De modo mais recorrente, trata-se de diálogos com a

temática geral – Reforma do Ensino Médio - e nem sempre há relação direta com os pontos abordados pelas reportagens.

Dos 21 comentários em análise, notamos que no G1, no total das 10 postagens, 05 são contrários à Reforma (Duda, Francisco A, O Animal, Marcus Ferreira, Vicente), destacando os aspectos negativos das mudanças curriculares e exaltando o que acham importante para o ensino; 01 (Luiz Resende) mostra-se favorável à retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias, o que, em certo sentido, dialoga com a Reforma, assim construindo uma avaliação mais favorável à Reforma; 01 (José Marques) é favorável à Reforma, mas acredita que a “verdadeira” mudança tem que ocorrer no ensino superior; 02 (Girilan e Fernando Mancini) são mais isentos de avaliação ao dialogarem sobre quais disciplinas continuarão na grade; e 01 (Jamesson Tavares), em virtude do uso da ironia, não temos como precisar sua avaliação. Desse modo, no G1, há mais comentários que avaliam a Reforma de maneira desfavorável.

Em relação à Nova Escola, há apenas um comentário (Marcos Eudóximo), o qual avalia a Reforma como algo muito ruim. No que se refere à UOL, temos: 09 comentários contrários à Reforma do Ensino Médio (Joanfercor, Anderson, Arquétipo, Vagner LT, Guilhermeburton, Silano, Orlando, João Damah e X-man) e 01 comentário (Verdão Acima de Tudo) que parece ser favorável à Reforma. Afirmamos isso, pois o comentário pode ser permeado pela ironia, dificultando nossa análise. Desse modo, na UOL, existe um número muito maior de postagens que consideram a Reforma uma medida com danosa e para justificar, os internautas utilizam argumentos muito diversos.

Diante desses comentários virtuais, percebemos que, nos três *sites*, a maioria converge para uma posição crítica e desfavorável à Reforma, o que distingue o modo como ela é representada discursivamente nos comentários em comparação com as propagandas e as reportagens.

Ademais, por meio das escolhas léxico-gramaticais, os internautas que são contra a Reforma representam-na como: “uma ação prejudicial à população” (O Animal – G1); “uma tentativa de ‘modernizar o método de ensino sem resolver problemas da educação no Brasil’” (Vicente – G1); “algo ridículo, uma porcária (Marcos – Nova Escola); “minimamente alienante, patética, anacrônica, reducionista, medíocre” (Joanfercor – UOL); “uma mexida, que elitizará o ensino médio: filhos de quem pode vai estudar todas as disciplinas em colégios caros, e a raia miúda, a plebe, vai estudar português, inglês e matemática, mas alguma matéria opcional, nas escolas públicas, sem a mínima chance de competir adiante” (Silano – UOL).

Apenas um internauta representa e avalia a Reforma como uma “ótima medida” (Verdão Acima de Tudo – UOL).

Em relação à interdiscursividade, notamos que, ao representarem discursivamente a Reforma e ao avaliarem-na, os internautas articulam diferentes discursos, como: há econômico, político, histórico, educacional – com ênfase no currículo e na formação de professores.

A seguir, passamos a análise dos excertos dos comentários de modo a analisarmos de que maneira os internautas avaliam a Reforma e quais discursos eles articulam à postagem.

(1) Girlan Moura – G1 - Então se o aluno optar por não ter aulas de Geografia e de História (Humanas sociais), ele passará por todo Ensino Médio, sem sequer ter uma aula destas duas disciplinas? É isso?

(2) Fernando Mancini – G1 - Não, pois o primeiro e o segundo ano continuam mais ou menos igual do jeito q está. Só no terceiro ano q ele terá Português + Matemática + Inglês + as disciplinas da área que ele escolher.

(3) Francisco A – G1 - Primeiro exatas nao vive sem humanas e humanas não vive sem exatas ,vão formar Engenheiros que nao sabe escrever direito e interpretar texto,e medicos que não sabe fazer conta quanta dosagem para um remedio e bulas, terceiro tiraram materias deicharam mas burros que nao entendem ocorre na sociedade.

(4) Jamesson Tavares – G1 - Cadê a BNCC que não fica pronta? Fico imaginando os alunos das escolas públicas ouvindo funk carioca no iphone e assistindo aulas de Filosofia, Sociologia e Artes.

(5) Marcus Ferreira – G1 - Português, Matemática, Filosofia e Sociologia. Muito importantes para combater a alienação da nossa sociedade.

(6) Luiz Resende – G1 - Atualmente sociologia e filosofia só servem para doutrinação dos esquerdotapas anencéfalos. São tão cegos que não enxergam que só servem de massa de manobra...

(7) Marcos Eudócio – Nova Escola - Ridículo a reforma limite conteúdos, diminue o número de turmas, reduz carga horaria dos professores, prejudica os educadores que se formaram para lecionar e agora podem ser substituidos por outros que não cumpriram todas as etapas da carreira do magistério, não melhora em nada a estrutura das escolas ou o salário dos professores. Uma porcarias de reforma.

(8) Duda – G1 - Para mim, saber de tudo um pouco te torna uma pessoa com repertório e ajuda a eleger e definir o que realmente você quer e não quer para sua vida profissional.

(9) Vagner LT – UOL - Triste, história e geografia não são obrigatórias... Um país que não valoriza sua história espera qual futuro para si?

(10) Silano – UOL - No regime militar, o então governo ditador criou o Mobral, para que sua imagem melhorasse no exterior. O que ocorreu? O cara rabiscava o nome, um garrancho e já passava para a coluna "alfabetizado". A estatística pró-Brasil saltou aos olhos da ONU e de investidores estrangeiros. Não durou muito essa 'mágica', e o castelo de areia ruiu. O curso colegial (pós-ginásio) foi dividido em cursos clássico e científico: o primeiro para alunos que queriam seguir carreiras ligadas às humanas: o segundo, às carreiras técnicas, como engenharia. Tudo mudou depois. Agora, vem essa mexida, que elitizará o ensino médio: filhos de quem pode vai estudar todas as disciplinas em colégios caros, e a

raia miúda, a plebe, vai estudar português, inglês e matemática, mais alguma matéria opcional, nas escolas públicas, sem a mínima chance de competir adiante.

Nesses comentários, de modo mais geral, há a recorrência da preocupação com quais disciplinas serão abarcadas no “novo” currículo. Nos trechos (1), (3), (4), (5), há uma preocupação com a manutenção das disciplinas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Artes. Essa preocupação se faz presente, pois a lei nº 13.415/2017 prevê que apenas Português, Matemática e Inglês são disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Contudo, percebemos que esses internautas não têm muita certeza do que realmente acontecerá com o currículo. Isso pode ser também visto no recorte (2), em que a utilização das circunstâncias “mais ou menos” demonstra que Mancini não tem certeza da informação sobre a Reforma. Ou seja, de modo geral, os internautas expõem seus posicionamentos sem muita clareza do que a lei determina. Ademais, eles avaliam que a manutenção dessas disciplinas é importante, para que o país possa valorizar sua própria história (excerto 9), para que o aluno tenha um conhecimento mais amplo e, desse modo, tenha subsídios para definir o que quer para sua vida profissional (excerto 8) e para “competir adiante” (excerto 10), para combater a alienação da sociedade (excerto 5).

O excerto (8) não é muito explícito sobre o que define como “repertório”, mas avalia que é preciso um currículo que possa permitir a pessoa conhecer diferentes áreas e, a partir disso, escolher o que seguirá no âmbito profissional. Então, de certa maneira, esse comentário dialoga com os demais, pois também acredita na importância da manutenção do maior número de disciplinas, o que se opõe ao que é proposto pela lei nº 13.415/2017, já que nem todas as disciplinas são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

No excerto (10), Silano faz uma breve descrição histórica da educação no Brasil. Para isso, ele busca o discurso histórico e menciona o Mobral, medida educacional implementada durante a ditadura militar 1964, afirmando que foi uma *mágica* malsucedida, uma vez que a medida não se preocupava realmente com o aprendizado e sim com resultados rápidos para apresentar às organizações mundiais. Em seguida, cita a medida de criação do *curso colegial*, que já separava o ensino em *clássico e científico*, descrevendo o caráter dualístico proposto na educação entre uma educação propedêutica e outra profissionalizante. Silano diz também que a Reforma do Ensino Médio é uma medida que aumenta as desigualdades entre o ensino público e o particular, que por sua vez gera a dificuldade de os alunos competirem com as mesmas oportunidades. Desse modo, Silano, por meio dos discursos histórico e educacional,

tenta mostrar que o “Novo Ensino Médio” não dará certo, uma argumentação baseada em experiências educacionais ocorridas no Brasil.

No excerto (6), apesar de o internauta mencionar a Sociologia e a Filosofia, ele as traz em meio a um interdiscurso político. Ele faz uma crítica e mostra-se contrário à manutenção dessas disciplinas, porque, para ele, elas *só servem para doutrinação dos esquerdopatas anencéfalos*. Luiz associa os estudos sociológicos e filosóficos apenas a uma posição “de esquerda”, utilizando-se de uma expressão negativa para caracterizar essas pessoas, *esquerdopatas anencéfalos*, um neologismo que associa esquerda com patas, que faz referência a sociopata, psicopata, termos que se referem a pessoas com transtornos mentais, e “anencéfalos”, que são pessoas com má formação do cérebro. Assim, para Luiz, essas pessoas são *cegos que não enxergam e que só servem de massa de manobra...*, logo, a Sociologia e a Filosofia, para ele, são matérias que não devem estar na grade curricular, pois “alienam” as pessoas. Assim, além do discurso educacional, é perpassado, pelos dizeres de Luiz, o discurso político-ideológico, recorrente na sociedade brasileira atual, de que essas disciplinas “apenas doutrinaam”, colocando-as como um grande mal para a sociedade.

O excerto (7) abarca outros aspectos do discurso educacional, uma vez que menciona exclusivamente os possíveis impactos negativos da Reforma, como limitação dos conteúdos, formação de professores, estrutura das escolas e salário de professores. Com isso, o internauta constrói uma avaliação de negação às mudanças previstas em lei. Marcos Eudóximo critica a Reforma logo no início da postagem com uso dos atributos *ridículo* e *porcaria*. O uso de “ridículo” constrói uma representação discursiva de que a Reforma é motivo de riso ou até mesmo merecedora de escárnio; bem como “porcaria”, que pode significar “coisa malfeita”, assim, a escolha por esses atributos demonstra a aversão de Marcos pelas medidas impostas. Marcos também tece uma crítica e estabelece um interdiscurso educacional sobre a adoção do notório saber, ao escrever que: *podem ser substituídos por outros que não cumpriram todas as etapas da carreira do magistério*. Ou seja, *podem ser* denota que a lei é permissiva com a falta de formação dos educadores. Outro ponto da postagem é afirmar que a Reforma *não melhora em nada a estrutura das escolas ou o salário dos professores*; aqui, ele denuncia que há problemas sérios na educação e que não serão resolvidos pela “nova” lei.

Além do discurso educacional presente em várias postagens, percebemos que há também, de modo permanente, o discurso político. Os excertos são apresentados a seguir.

(11) O Animal - Reforma da previdência, Lei do ensino médio, Lei de limite de gasto... Todas essas leis só prejudicam a população por atos de corrupção desses mesmo políticos que às aprovam... Cadê

que oTeMerUsaTodo esse apoio que ele tem no congresso pra fazer uma PEC que mude o código penal? Isso ajudaria muito mais a sociedade.

(12) Guilherme-burton - "projeto debatido pela sociedade" Oi ? "Professores sem licenciatura em curso superior. Bastando o notório saber" Oi ? "Carga horária aumenta e disciplinas essenciais são tiradas" Oi ? "100% de aprovação" Oi ? Mas o que não tem preço mesmo são os caras que vem aqui defender sem entender.... exclusivamente pelo fato de que o partido que está contra não ser o deles... É pra acabar mesmo. Brasil!

(13) X Man 2013 - O golpista e a reforma de ensino, goela abaixo, sem discussão, estamos pior que na ditadura. Fora Temer.

(14) João Damah - Independentemente da coloração política de quem quer que seja, o discurso do "presidente" segue por este caminho quando diz "aprovado por 100% das autoridades presentes". E quem seriam as autoridades presentes? Será que as autoridades contrárias não foram convidadas? Certamente que não... Se o Stanislaw Ponte Preta estivesse vivo, tal afirmativa fatalmente faria parte do seu FEBEAPA - Festival de Besteiras que Assola o País! Em que volume estaria é a minha dúvida. Agora, quem também escreveu a manchete, faça-me o favor...

Nestes trechos (11-14), observamos que os internautas relacionam a Reforma ao governo de Michel Temer, presidente entre os anos de 2016 e 2018, tecendo críticas a ele e à Reforma do Ensino Médio.

O trecho (11) estabelece um interdiscurso com outras leis, como a Reforma da Previdência, o Código Penal e a Emenda Constitucional (PEC 241/2016), que limita por 20 anos os gastos públicos, os quais foram colocados em discussão no governo de Michel Temer e, no caso da PEC, já ocorreu a aprovação. Além disso, no comentário são articulados os discursos da corrupção, da impunidade e da legislatura, quando o internauta questiona o porquê de Temer, juntamente ao Legislativo, não mudar o Código Penal, uma vez que, com mudanças, os políticos poderiam ser julgados e presos. Ademais, o internauta estabelece outra interdiscursividade ao remontar o Golpe de 2016, pois, devido ao apoio que Temer tinha no Congresso, ele conseguiu que o processo de *impeachment*/golpe de Dilma fosse votado, conforme discutido na seção 4.2.1 deste trabalho. Nesse sentido, o internauta questiona justamente esta maioria no Congresso, a qual, para ele, poderia auxiliar na aprovação de outras medidas de Temer.

No excerto (12), Guilherme selecionou algumas passagens da própria reportagem da UOL, como: "projeto debatido pela sociedade", "Professores sem licenciatura em curso superior. Bastando o notório saber", "Carga horária aumenta e disciplinas essenciais são tiradas", "100% de aprovação", e as questionou, demonstrando que, para ele, parecem ser os pontos mais controversos da lei. A utilização da expressão "oi?" pode ser compreendida como indagações de repúdio às medidas apresentadas. Em seguida, ele critica as pessoas que

defendem a nova proposta e ressalta que muitos fazem isso por simplesmente serem contra os partidos que se opõem à Reforma, estabelecendo um interdiscurso político-partidário e mostrando que a Reforma do Ensino Médio não é uma questão meramente educacional. Dessa maneira, por meio de indagações, Guilherme demonstra sua indignação com alguns pontos da lei e se posiciona contrariamente às mudanças, inclusive o viés pouco democrático da Reforma, por questionar o debate do projeto.

O internauta, no recorte (13), ao escrever “golpista” e o bordão “*Fora Temer*”, faz referência a Michel Temer, um dos principais responsáveis pelo Golpe de 2016, em que Dilma Rousseff foi retirada da presidência da República. Dessa forma, o nome “golpista” interpela o discurso de impeachment-golpe que agora faz parte da história do Brasil. Ademais, ao fazer uso das expressões “goela abaixo” e “estamos pior”, o internauta constrói uma avaliação pejorativa em relação ao Golpe de 2016 e à Reforma, associando-os ao tempo da ditadura, uma vez que, para ele, tanto o Golpe quanto a Reforma carecem de discussões, o que ele representa como ações antidemocráticas e estabelece um diálogo com os discursos da ditadura e da democracia.

O usuário do recorte (14) difere-se dos demais, pois, ao final do comentário, faz uma crítica explícita à própria reportagem da UOL. Além disso, ele questiona a porcentagem dita por Michel Temer e o fato de, na cerimônia de sancionamento da lei, estar presente apenas autoridades que são favoráveis ao governo.

Ademais, João Damah usa o nome presidente entre aspas, o que pode exprimir ironia, estabelecendo, talvez, uma alusão ao Golpe de 2016, em que Temer só passou a ocupar o cargo da presidência da República, por meio de um golpe; assim, João Damah pode estar tentando marcar que Temer não é um presidente legítimo, advindo de uma votação popular democrática. O internauta também estabelece uma intertextualidade com o autor Sérgio Marcus Porto, conhecido pelo pseudônimo Stanislaw Ponte Preta. Stanislaw morreu em 1968 e ficou conhecido pelas suas críticas e sátiras ao Brasil como cronista à época. Era um intelectual que depreciava a ditadura militar e o moralismo, publicando a obra mais conhecida, *Festival de Besteiras que Assola o País - FEBEAPÁ*. Portanto, ao fazer intertextualidade manifesta ao Stanislaw, João Damah faz uma crítica à Reforma, ao Governo Federal e à própria reportagem, porque “*quem também escreveu a manchete, faça-me o favor...*”.

Assim, ao analisarmos os comentários (11-14), vemos que os internautas ora cobram atitudes do Governo, como uma lei mais rígida que puna, por exemplo, atos de corrupção, ora reclamam que a Reforma é envolta por um processo não democrático, inclusive ao indagarem



quem são as pessoas que aprovam “100% a Reforma”. Desse modo, a crítica a um discurso de um governo autoritário, em meio a decisões unilaterais, é recorrente nos dizeres desses usuários.

Outro discurso recorrente nas postagens é o econômico, conforme podemos ver a seguir.

(15) Vicente - Imaginem um casal que não tem emprego, qualquer tipo de renda e casa para morar e, mesmo assim resolve casar e ter filhos!! Imaginou? Não tem sentido, ne? Assim é essa REFORMA DO ENSINO: Querem modernizar o MÉTODO DE ENSINO, mas sem RESOLVER o problema da FALTAS DE VAGAS nas ESCOLAS PÚBLICAS, da falta de SEGURANÇA e de PROFESSORES desinteressados, mal pagos e uma boa parte sem os recursos ideais para lecionar, dentre outros absurdos!

(16) José Marques - A ideia de reformar o ensino é boa, mas, na prática, mudou pouca coisa. A maior reforma deveria ser no ensino superior, pelo qual, quem tiver condição financeira deverá pagar o curso superior, seja em escola pública ou privada, e os mais pobres devem ter escola gratuita, seja em escola pública ou privada.

(17) Anderson de Oliveira - Isso não é reforma nenhuma. Apenas estão aumentando a carga horária, sendo oferecido em contrapartida, mais dinheiro para os Estados que aderirem. Dinheiro este que deveria ser destinado diretamente para as escolas. Quem frequenta as escolas públicas é que sabe o que realmente é preciso para promover melhoras de qualidade pedagógica. E como fica quem precisa estudar a noite porque precisa trabalhar para ajudar as suas famílias? Qual vai ser a carga horária para esses alunos? Ou se pretende definitivamente fechar TODAS as salas do período noturno.

(18) OrlandoMogi - Apenas para comparar, as escolas particulares seguirão esse "ótimo" modelo? Será como antes, apenas quem tem \$\$ terá ensino bom e fará faculdade no futuro. Mas o melhor é ver os capitalistas pobres comemorem...

Ao analisarmos os trechos (15-18), é possível notar a relação da Reforma com o discurso econômico, porque nos quatro comentários as questões das verbas escolares e o embate entre ensino público e privado são uma constante.

O internauta do recorte (15) denuncia problemas das escolas públicas, como falta de vagas e segurança, além de professores que não são bem remunerados. Assim, para ele, não adianta pensar em Reforma se esses problemas não forem enfrentados, ou seja, para que a Reforma ocorra é necessário que escolas e professores tenham os devidos investimentos.

Em (16), José Marques avalia a Reforma como “boa”, no entanto, diz que *na pratica, mudou pouca coisa*, logo, para ele, parece que a Reforma é apenas mais um documento sem muita eficácia, ponto que também é reforçado pela reportagem da UOL, a qual menciona duas vezes que a Reforma *ainda não será colocada em prática*. Além disso, José propõe que as pessoas que têm “condições financeiras” paguem pelo ensino superior, abrindo um diálogo com o discurso da privatização da educação superior, o qual é um discurso recorrente nos

dizeres de alguns políticos brasileiros, o que pode, de alguma maneira, ter constituído os dizeres de José.

No recorte (17), Anderson começa avaliando a Reforma de modo negativo e, em seguida, questiona a viabilidade financeira para adesão à Reforma e que as alterações deveriam vir de quem frequenta as escolas, um discurso da importância de se considerar todos os atores sociais envolvidos no processo educacional, ou seja, um discurso da inclusão para que a Reforma seja democrática e atenda às reais necessidades das escolas. Ele também indaga como ficará a situação das pessoas que estudam à noite, as quais, em sua maioria, trabalham para o sustento da família. Isso porque na lei não há muita clareza sobre como o ensino noturno funcionará.

O internauta, no trecho (18), estabelece uma interdiscursividade com os discursos do público e do privado. Para isso, ele discorre sobre as discrepâncias entre as escolas públicas e privadas, em que as escolas particulares, por, frequentemente, terem mais investimentos, terão mais condições de se adaptarem à Reforma. Conseqüentemente, para ele, os alunos, por terem mais acesso às diferentes disciplinas, terão mais oportunidades de ingressarem no ensino superior. Desse modo, ele associa a questão econômica diretamente à oportunidade de um ensino de qualidade. Com isso, para Orlando, as escolas públicas ficarão em desvantagem. Ao usar a expressão *ótimo* entre aspas, ele também ironiza a Reforma, assim, ele constrói uma representação discursiva de que a “nova” medida não é um bom modelo e só aumentará o desequilíbrio na educação pública e privada.

Além disso, o comentário dele é permeado pelo discurso de “não reconhecimento de classe”, ou melhor, “consciência de classe”, pois, Orlando diz que *o melhor é ver os capitalistas pobres comemorarem...*, o que, para ele, trata-se de uma incoerência o fato de as pessoas de baixa renda não conseguirem perceber os malefícios da Reforma e ainda “comemorarem” as mudanças apresentadas, sem notarem que serão as mais prejudicadas. Válido lembrar que o termo “consciência de classe” vem da Sociologia e está associado a outros conceitos da teoria de Karl Marx, como “classes sociais”, “ideologia” e “alienação”, mas não nos atentaremos a todos de maneira isolada. Apenas para explicitar a afirmação “capitalistas pobres”, de Orlando, trazemos uma explicação do professor de Sociologia, Cristiano Bodart:

(...) por meio da incompreensão de seu estado de explorado (o que Marx chamou de alienação) e de apropriação da riqueza que produz pelo patrão (o que foi denominado de mais-valia) o trabalhador acomoda-se, não reconhecendo a possibilidade de livrar-se das amarras da exploração

burguesa. Trata-se do não reconhecimento de sua situação e da condição de muitos de seus semelhantes, o que não lhe possibilita compreender que é explorado e que pode, se organizado com outros indivíduos na mesma situação de classe, mudar os estados das coisas (BODART, 2008, p. 64).

Assim, Marx denominou de consciência de classe o reconhecimento de que pertence a uma classe de explorados. Dessa forma, o que Orlando associou foi essa falta de “consciência dos pobres” em compreender que a Reforma só aumentará as discrepâncias educacionais.

Além da interdiscursividade, ao longo dos excertos, analisamos também a avaliação que eles fazem da Reforma, contudo há outros comentários em que essa avaliação é ainda mais explícita, vejamos:

(19) Joanfercor - Lamentavelmente, as infelizes generalizações são constantes. Sou administrador e sociólogo, professor universitário, seguidor do pensamento econômico-liberal de Adam Smith, desde a adolescência. Reafirmo que a reforma do ensino médio é minimamente alienante, patética, anacrônica, reducionista, medíocre. A quem defende, aconselho sair deste obsoleto conservadorismo tupiniquim e conhecer modelos mais plausíveis, mais palpáveis.

(20) Arquétipo - Lei da educação dos traíras!!

(21) Verdão Acima de Tudo - Ótima medida!!

No recorte (19), Joanfercor avalia a Reforma de maneira crítica e pejorativa. Para isso, usa uma circunstância de modo, “lamentavelmente”, e o atributo, “infelizes”, que denotam aspectos ruins e reprováveis. Ele diz que é *administrador e sociólogo, professor universitário, seguidor do pensamento econômico-liberal de Adam Smith, desde a adolescência*, que é uma maneira de se identificar e legitimar seu discurso pelo viés acadêmico e profissional e, por isso, teria autoridade para opinar sobre a Reforma. Outro uso de legitimação do discurso é a intertextualidade manifesta com Adam Smith, filósofo e economista, reconhecido pelo liberalismo econômico e por ser o fundador da economia moderna.

Joanfercor continua a descrever a Reforma e utiliza vários atributos considerados pejorativos para qualificar as mudanças. Inclusive, faz uma alusão ao indígena brasileiro, mas que, aqui, ganhou a conotação do “brasileiro conservador”, uma oposição direta ao pensamento liberal do internauta, embasado em Adam Smith. Dessa forma, pelo viés do discurso econômico, Joanfercor constrói uma representação discursiva contrária às propostas apresentadas.

A postagem do internauta do recorte (20) é bem diferente dos outros analisados. Ele escreve apenas uma frase, a qual parece estabelecer uma relação entre a lei nº 13.415 e o partido de Michel Temer, MDB, responsável pelo processo de impedimento de Dilma

Rousseff. Isso pode ser compreendido na medida em que o termo “traíra” pode estar sendo utilizado para referir-se a uma traição cometida por Temer e seus apoiadores, os quais, após o Golpe de 2016, agora, também são responsáveis pelo sancionamento da lei. Contudo, não há uma avaliação explícita sobre a Reforma, porém como é uma *lei dos traíras*, pressupõe-se que é uma lei que, para ele, não teria validade, pois ela foi aprovada por traidores, ou seja, pessoas que não são confiáveis, as mesmas que “traíram” a ex-presidenta. Assim, é construída uma representação discursiva desfavorável à Reforma e ao governo de Temer.

O último recorte (21) é de difícil compreensão, pois a posição do internauta é polissêmica. Em uma primeira análise, entendemos que ele avalia a Reforma como boa, já que a qualifica como *ótima medida*. Contudo, é também possível compreender a assertiva como uma ironia, em que o internauta afirma algo contrário do que se quer dar a entender, ou seja, a Reforma não seria uma medida *ótima*.

Outro ponto é que, frequentemente, não existe uma preocupação com a linguagem utilizada, ou seja, há comentários que seguem a gramática normativa, mas também existem aqueles que fazem uso da linguagem coloquial, com marcações de oralidade, sem a utilização de pontuação, semelhante à reprodução da fala. Assim, nos comentários, de maneira geral, não há critérios definidos do uso da linguagem. Posto isso, essa impressão de “liberdade” que as pessoas têm para postar os comentários virtuais, coopera para a representação de um espaço democrático, livre de sanções, de regras e de censura. Desse modo, em vários momentos, as pessoas usam até mesmo palavrões e ofensas são descritas contra outros usuários, contra o *site* ou contra qualquer coisa que esteja incomodando-as.

### **6.3.3 Breves considerações sobre as análises dos comentários virtuais**

Em relação aos comentários, disponíveis nos três *sites*, percebemos que existem mais avaliações contrárias à Reforma, as quais fazem severas críticas às medidas propostas. Além disso, vários comentários abordam o discurso do golpe/*impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, associando a Reforma a um contexto político conturbado, o que, por sua vez, também suscitou várias postagens questionando a legitimidade do governo de Temer e da Reforma, uma vez que ele não foi eleito diretamente pelo povo.

Além disso, outro aspecto que podemos ressaltar é o questionamento que algumas postagens fazem sobre o caráter pouco democrático da Reforma; há vários comentários que discorrem sobre a pouca discussão em torno da temática e da baixa participação popular,

inclusive, dos próprios atores sociais envolvidos no processo educacional (professores, diretores, alunos, pais).

Outro ponto comum aos 21 comentários é a recorrência de certos discursos: econômico, político, educacional e histórico. Isso acontece, em alguns momentos, como no excerto (19), para dar mais credibilidade ao que está sendo postado e estabelecem uma relação harmônica entre eles, pois, em sua maioria, são trazidos para embasar um argumento contrário à Reforma. Desse modo, segundo Fairclough (2001), em termos da interdiscursividade, é possível observar que as diferentes escolhas lexicais para se referir à Reforma apontam para o fato de que, ao mediar discursos diferentes, os comentários reproduzem e/ou ajudam a criar conflitos discursivos sobre a lei.

Ademais, os comentários analisados mostram que a maioria dos usuários/internautas não dialogam entre si. Não há interesse em uma discussão entre pessoas; parece ser apenas uma necessidade de se expressar, sem manter, necessariamente, qualquer coerência com as demais postagens. De modo mais recorrente, trata-se de diálogos/monólogos com a temática geral e nem sempre há relação direta com os pontos abordados pelas reportagens.

No que tange à modalidade, os internautas se comprometem muito com seus dizeres. Há muitas proposições epistêmicas, denotando certeza, evidência e verdade.

Portanto, na análise dos comentários, foi possível compreender que a maioria dos internautas avalia a Reforma como uma lei que não traz benefícios para a população e representam-na de modo desfavorável, estabelecendo uma relação polêmica com as representações analisadas nas propagandas e nas reportagens. Desse modo, os comentários são vozes dissonantes aos possíveis benefícios que as propagandas e as reportagens tentam ressaltar em seus textos.

Nesse contexto, a análise discursiva crítica dos comentários pode representar um modo de deslocamento desses discursos legitimados pelas propagandas e pelas reportagens, de desvelamento de dissimulações ideológicas e, assim, configurar-se ferramenta de luta política contra as medidas impostas pela Reforma do Ensino Médio.

#### **6.4 Considerações sobre a Reforma nos três gêneros analisados**

Ao analisarmos as propagandas governamentais, as reportagens *on-line* e os comentários virtuais, notamos representações discursivas sobre a Reforma do Ensino Médio que se assemelham, cooperam e se contrapõem. As avaliações e as representações discursivas das reportagens e das propagandas são muito semelhantes, havendo entre elas uma relação

harmônica. Em contraposição, a maioria dos comentários virtuais estabelece uma relação polêmica com os outros dois gêneros analisados, os quais se posicionam de modo contrário à Reforma.

Em relação à modalidade, foi possível notar, nas propagandas, nas reportagens e nos comentários, o uso constante da modalidade categórica para a generalização dos aspectos da lei nº 13.415 e da epistêmica para denotar certeza. O efeito dessa predominância de modalidades é uma universalização da perspectiva (discurso) defendida nos textos, a qual é tomada tacitamente como verdadeira. Isso representa, de acordo com Fairclough (2001), uma relação entre modalidade e pensamento hegemônico. No caso das reportagens e das propagandas, o uso dessas modalidades reforça o discurso governamental de necessidade e importância da Reforma.

As reportagens, apesar de serem de três *sites* distintos, têm uma estrutura textual símile, em que as introduções discorrem sobre o fato de a Reforma ter ocorrido via Medida Provisória e o corpo do texto ressalta alguns aspectos da lei. Nas três reportagens, as vozes do ex-presidente da República e do ex-ministro da Educação são um ponto comum, o que denota uma intertextualidade muito semelhante nos três textos. Além disso, as três reportagens enfatizam poucos pontos da mudança curricular, como a obrigatoriedade ou não de disciplinas, carga horária e formação de professores. Elas também silenciam vários elementos da Reforma, por exemplo, a gestão dos gastos com infraestrutura e mão de obra para atender às medidas impostas.

Essas características das reportagens, predomínio das vozes governamentais e ênfase em alguns pontos da Reforma, assemelham-se àquelas analisadas nas propagandas governamentais, o que colabora para uma representação discursiva da Reforma muito similar, construindo discursos recorrentes e avaliações mais favoráveis à lei nº 13.415. Esse posicionamento das reportagens não é profícuo, já que é esperado que as diferentes mídias possam representá-la de diferentes modos para construir diferentes posicionamentos e possibilitar informações mais democráticas sobre a “nova” medida, principalmente a Nova Escola, a qual tem como público alvo os professores.

Ademais, por meio de nossas análises, o que parece ocorrer no G1, na Nova Escola e na UOL é a reprodução do discurso governamental, fomentando a necessidade e a urgência de implementação das diretrizes da lei nº 13.415. Durante as reportagens, há alguns breves trechos com contrapontos da Reforma, como movimentos contrários e o discurso da inconstitucionalidade da MP; mas os discursos mais recorrentes, apresentados na maioria das vezes por meio do discurso direto, salientam os benefícios da Reforma e que, atualmente, a

educação está um caos, o que justifica constantemente a urgência de mudanças; contudo, do mesmo modo que nas propagandas, a maneira como essas medidas serão implementadas é silenciada. Esse silenciamento e a exclusão de outros atores sociais podem denotar, assim como em van Leeuwen (1997), duas possíveis interpretações: “evita a redundância ao apagar as informações tidas como dadas ou sabidas; bloqueia o acesso a informações que não se quer tornar públicas” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 81). Logo, pelas análises, o que parece ocorrer nas propagandas e nas reportagens é a segunda hipótese, o silenciamento de vozes que possam ser contrárias à Reforma.

Desse modo, as reportagens poderiam trazer outros dados e mais informes, assim como incluir os demais agentes envolvidos na educação, como professores, alunos, diretores, pais, supervisores etc., mostrando as múltiplas facetas da MP e da lei para que as pessoas pudessem construir suas próprias representações com mais clareza, informação e objetividade, porque, assim como Fairclough (2003), entendemos os discursos como modos de representar aspectos do mundo: processos, relações e estruturas materiais; aspectos mentais, sentimentos, crenças.

Em contrapartida, é por meio dos comentários virtuais que temos acesso a discursos mais heterogêneos e que não reproduzem apenas as posições do Governo Federal. Apesar de algumas postagens favoráveis à Reforma, a maioria mostrou-se contrária ou, pelo menos, questionou as medidas. Conforme Magalhães, o

(...) poder é exercido por meio de uma organização em rede, da qual os sujeitos participam de modo consensual e como elementos de sua articulação. No entanto não é sempre uma estratégia do forte sobre o fraco, uma vez que não existe poder sem resistência e que ele permeia todo tipo de relação social (MAGALHÃES, 2003, p. 23).

Assim, os comentários podem ser entendidos como uma maneira de “resistir” a um discurso preponderante de necessidade e urgência de implementação da lei. Sobre a possibilidade de resistência a mudanças que vêm de cima para baixo, Fairclough (2001), afirma que,

é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

Desse modo, nos comentários, por meio de diferentes postagens que questionam a legitimidade do governo de Temer e da Reforma, a obrigatoriedade de certas disciplinas e de outras não, os recursos para que a Reforma seja implementada, as denúncias de baixos salários e outros pontos, fazem com que esse seja um meio de denunciar que a Reforma não atende plenamente aos anseios da Educação e que ela não foi amplamente discutida pela sociedade. Portanto os comentários seriam uma maneira de “resistir às mudanças de que vêm de cima”, ou seja, medidas que foram impostas pelo Governo Federal.

Outro aspecto dos comentários virtuais é que, em sua maioria, eles não dialogam diretamente com o texto das reportagens e acabam trazendo outros discursos e outras vozes para legitimarem suas falas, desse modo, o comentário torna-se, de novo, um meio de expressão de diversos pontos da sociedade. Assim, as postagens exploram questões não explicitadas na matéria, correlacionam a outros eventos semelhantes, apresentam posições favoráveis ou contrárias ao tema em questão.

Frente a isso, podemos fazer algumas associações: em nosso *corpus*, a propaganda representa a voz do governo, que, por sua vez, reforça os interesses do governo na legitimação da Reforma. As reportagens representam a voz da mídia, a qual, infelizmente, quase só reproduz a voz do governo. Os comentários constituem a voz do povo e representam brasileiros diversos. Apesar de a amostra não ser extensa, ela já revela que a representação discursiva da Reforma construída pelo povo é bem diferente da construída pelo governo e pela própria mídia analisada.

Portanto, as análises dos três gêneros possibilitaram a compreensão de que diferentes discursos revelam perspectivas diversas do mundo, associadas às relações que as pessoas têm com ele, que dependem de suas posições, identidades e das relações sociais com outros. Os discursos são comuns nas propagandas e nas reportagens, gerando representações sobre a Reforma que cooperam e se complementam com o objetivo de mostrar a necessidade da lei nº 13.415/2017, acirrando o discurso hegemônico e as relações de poder, excetuando-se os comentários virtuais.

Assim, as relações entre discursos diferentes são elementos das relações entre pessoas, que podem complementar-se ou competir para mudar os modos como se relacionam, como são os casos analisados neste trabalho, em que os discursos das propagandas e das reportagens estabelecem uma relação dialógica e harmônica, enquanto a maioria dos comentários virtuais compete e se contrapõe aos outros dois gêneros analisados, estabelecendo uma relação dialógica polêmica.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso apresentado nesta pesquisa foi realizado para responder a um questionamento central: como a Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415/2017, é representada discursivamente em propagandas governamentais, em reportagens *on-line* veiculadas nos sites G1, UOL e Nova Escola, e em comentários virtuais? Para isso, percorremos um longo caminho e dividimos o nosso trabalho em cinco seções, além da introdução e das considerações finais.

Na segunda seção, traçamos um olhar teórico para compreender a Análise de Discurso Crítica (ADC) e os conceitos apresentados por Fairclough durante anos de estudo. À vista disto, retornamos às primeiras teorizações até as mais atuais, mostrando como a trajetória teórica da ADC foi se moldando durante o tempo. Começamos com as origens da ADC e fomos até o modelo de Fairclough (2003), caracterizado pelos três significados pelos quais o discurso figura como uma parte da prática social: “modos de agir, modos de representar, modos de ser”. Esse retorno às teorizações de Fairclough possibilitou-nos um melhor entendimento do construto teórico, auxiliou em nossas análises e na construção da própria pesquisa, contribuindo para um estudo mais engajado socialmente.

Na terceira seção, empreendemos uma discussão em torno da mídia, da globalização e do discurso. Isso foi necessário para que localizássemos o lugar das reportagens *on-line* e, principalmente dos comentários virtuais, na sociedade atual, uma vez que a mídia exerce grande influência e poder sobre as pessoas, contribuindo para a construção de representações discursivas em torno da Reforma. Para isso, retornamos aos estudos sobre globalização, capitalismo e indústria de massa, com o suporte, fundamentalmente, de Fairclough (2006), o que nos possibilitou analisar e compreender como os aspectos da globalização e as alterações no campo da comunicação, por meio das novas tecnologias da comunicação, estão imbricados na forma como os atores sociais utilizam a linguagem no ambiente *on-line* e na mídia, auxiliando na compreensão das representações discursivas das propagandas governamentais, das reportagens *on-line* e dos comentários virtuais.

Na quarta seção, apresentamos um percurso histórico da educação no Brasil, desde a educação jesuítica até a aprovação da lei nº 13.415, em 2017. Esse panorama histórico foi importantíssimo para que entendêssemos outras reformas já ocorridas na história da educação brasileira e apreendermos que, muitas vezes, foram e são leis, emendas, decretos que mantêm discursos hegemônicos, os quais demonstram, constantemente, medidas governamentais impositivas e com pouca participação popular. São, em sua maioria, ações arbitrárias que

contribuíram para acirrar as desigualdades no acesso à educação e dicotomizar o processo educacional, sendo uma educação “intelectual” para os ricos e uma “braçal” para os pobres. Esse panorama, portanto, ratifica nossas análises da MP nº 076/2016 e da lei da Reforma do Ensino Médio, as quais, ainda hoje, assim como no governo ditatorial, entre os anos de 1964-1985, parecem apenas terem como fundamento o princípio educativo instituído na perspectiva da empregabilidade, cujas diretrizes flexibilizam o processo de ensino-aprendizagem, com base no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos para o atendimento às exigências do processo de reestruturação produtiva, no contexto da mundialização do capital, mantendo, dessa forma, a dicotomização da educação.

Na quinta seção, discorremos sobre nossa metodologia de trabalho, apoiadas, essencialmente, na ADC, que se apresenta como teoria e método. A ADC tem como objeto de estudo os aspectos discursivos da mudança social contemporânea e o objetivo de questionar as formas dos textos, seu processo de produção e de leitura, assim como as estruturas de poder que lhes permeiam. Desse modo, o amplo arcabouço teórico-metodológico de Fairclough foi fundamental para que pudéssemos analisar os discursos e as práticas sociais em torno da Reforma do Ensino Médio. Ademais contribuiu para entendermos e desvelarmos as ideologias presentes no “jogo” de elaboração, aprovação e aceitação da lei e explicitar a existência de discursos hegemônicos e relações de poder nas propagandas, nas reportagens e nos comentários virtuais.

Na sexta seção, a mais longa e complexa, foram apresentadas as análises dos três gêneros diferentes. Percebemos, assim como Fairclough (2003), que os textos têm efeitos causais mediados pela produção de sentido e um deles é o ideológico. Assim, representações ideológicas reforçam relações de poder e de dominação, por isso a análise textual é também social, ao considerar os textos e seus efeitos nas relações de poder. Dessa forma, o interesse central da ADC não é o texto, mas o processo de produção de significados; assim, para estudá-lo, devemos considerar interesses, valores, intenções, desejos dos produtores; relação entre os elementos em diferentes níveis de texto; posição institucional, conhecimento, propostas. E foi isso que fizemos na seção 06 ao analisarmos as propagandas governamentais, as reportagens *on-line* e comentários virtuais, o que nos possibilitou entender como a Reforma do Ensino Médio é representada nesses três gêneros.

Tanto as propagandas quanto as reportagens representam discursivamente a Reforma de modo favorável, avaliando-a como uma medida necessária, mesmo com alguns pontos e a própria lei sendo contestados quanto a sua validade, pois foi proposta via medida provisória.

Quanto às propagandas, trata-se de uma publicidade institucional, logo, o interesse majoritário é divulgar e convencer a população de que as propostas são importantes e necessárias.

Contudo, em relação às reportagens, por circularem em diferentes *sites*, esperava-se que ocorressem representações discursivas distintas das propagandas. No entanto, as reportagens seguem e conservam os mesmos discursos presentes nas propagandas e também nas falas do ex-presidente Michel Temer e do ex-ministro Mendonça Filho, mantendo uma relação dialógica harmônica entre esses discursos. Os três veículos de comunicação trouxeram informações sobre a cerimônia de sancionamento da lei 13.415, realizada no dia 16 de fevereiro de 2017, e versaram sobre tópicos em comum, a saber: a lei ter sido sancionada por meio de uma medida provisória; obrigatoriedade de disciplinas; mudança da carga horária e aceitação da Reforma. As reportagens também silenciam pontos comuns, por exemplo: verba para implementar as mudanças curriculares; concurso público para professores; infraestrutura para escolas de tempo integral; implementação dos itinerários formativos; onde e quais escolas públicas foram ocupadas em protesto à MP; quais as diretrizes para a BNCC.

Além disso, outra característica marcante nas três reportagens são as intertextualidades estabelecidas nos textos. As vozes trazidas são, predominantemente, dos governantes, vozes de autoridades políticas que são favoráveis à Reforma, o que colabora para uma construção e manutenção discursiva de que a Reforma é necessária e benéfica. São argumentos de autoridades políticas para justificar os diferentes elementos da lei, contribuindo para a universalização e a naturalização de discursos para a implementação das medidas propostas.

Em contrapartida, a maioria dos comentários é uma contraposição ao discurso governamental, presente constantemente nas propagandas e reportagens. As postagens *on-line* trouxeram questionamentos sobre a Reforma e denúncias do panorama educacional brasileiro, dessa maneira, os comentários são, em sua maioria, discursos que concorrem com essa posição hegemônica de necessidade e urgência da Reforma e estabelecem uma relação dialógica polêmica com as propagandas, com as reportagens, com o texto da lei nº 13.415 e com a MP nº 76/2016.

Portanto, esta pesquisa nos possibilitou atender ao nosso objetivo geral que era discutir, analisar e problematizar as representações discursivas da Reforma do Ensino Médio em propagandas governamentais, em reportagens *on-line* e em comentários virtuais, mostrando como esses discursos ora se completam, ora concorrem. Isso foi importante para que compreendêssemos como vozes e/ou instituições diferentes representam a lei nº 13.415. Nesse sentido, em nosso trabalho, analisamos a representação discursiva do governo, da mídia (inclusive de uma mídia que é voltada para professores) e de brasileiros em geral e

percebemos que o governo e as mídias analisadas cooperam no modo como representam a Reforma e os comentários, de modo geral, polemizam as representações presentes nos outros dois gêneros.

Ademais, conseguimos atender aos nossos objetivos específicos. Com relação ao objetivo específico i) investigar quais vozes e textos são articulados nas propagandas governamentais e nas reportagens *on-line* e como são articulados, as análises revelaram que a voz governamental é preponderante tanto nas propagandas, quanto nas reportagens, representada pelos dizeres de Michel Temer e do ex-ministro da Educação, Mendonça Filho e são articuladas nos textos de modo harmônico. Nas reportagens, há menção sobre movimentos contrários à Reforma, mas somente a UOL trouxe, por meio do discurso indireto, a voz de Rodrigo Janot e do PSOL, os quais questionam a constitucionalidade da MP nº 76/2016. As reportagens e as propagandas também articulam aos seus textos outros textos, como a lei nº 13.415, a MP nº 76, a LDB e estatísticas sobre a aprovação da Reforma na sociedade brasileira, estabelecendo com essas fontes também uma relação harmônica.

Com relação ao segundo objetivo: ii) identificar quais discursos são articulados nas propagandas, nas reportagens e nos comentários virtuais e quais relações estabelecem entre si, identificamos que há discursos recorrentes nesses três gêneros, como os discursos educacional, econômico, político e histórico e, em sua maioria, estabelecem uma relação harmônica.

No que tange ao terceiro objetivo específico: iii) analisar como a Reforma é avaliada por diferentes atores sociais em diferentes gêneros e como esses atores comprometem-se com seus dizeres. Analisamos que os atores sociais das propagandas e das reportagens avaliam a Reforma de modo favorável, dando ênfase ao seu caráter inovador e utilizando a modalidade categórica objetiva como recurso linguístico ao demonstrar um alto comprometimento com o que dizem. Tudo isso é realizado por meio do uso de processos no presente do indicativo e no presente com valor de futuro e o uso de circunstâncias e atributos que qualificam a Reforma de modo benéfico. Já nos comentários virtuais, a avaliação mostrou-se mais crítica, na qual a maioria dos internautas questionam vários pontos da lei, inclusive, a sua validade, legitimidade e se opõem à “nova” medida. Além disso, esses atores, assim como nas propagandas e nas reportagens, também demonstram um alto comprometimento com o que afirmam nas postagens.

Logo, a análise empreendida aqui, pelo viés da ADC, estudou as estratégias e as estruturas de texto para descobrir os padrões de dominação e de manipulação. Esse enfoque detalhou como os discursos podem ser interpretados, legitimados, reproduzidos ou

questionados. Para isso, portanto, foi fundamental entender o papel do discurso na interpretação e na reprodução da dominação social e da resistência.

Contudo, apesar de nosso empenho com nossas análises e em virtude de nossos recortes, sabemos que nem todas as lacunas sobre a temática foram preenchidas. Assim, é preciso que novos trabalhos em torno da Reforma do Ensino Médio sejam feitos para que novas perspectivas sejam lançadas, por exemplo, uma análise detalhada da BNCC do Ensino Médio, a qual foi aprovada em 2018, mas ainda suscita muitos questionamentos; uma pesquisa etnográfica que leve em conta os demais agentes escolares (pais, alunos, professores da educação básica e universitários, diretores, supervisores, secretários municipais de educação etc), para compreender como a lei nº 13.415 está sendo implementada e representada. Por estes e outros caminhos, poderemos ter mais conhecimento sobre a Reforma e conseguiremos pensar em uma gestão educacional mais democrática e participativa, diferentemente do que ocorreu com a MP nº 076/2016.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, María D.P.T. **Protagonismo face à inevitabilidade da violência: vozes da rua em “Ocas” e em “O trecheiro”**. 2007. 232 f.. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília.
- ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane P. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 12, p.78-90, 2013. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p78>
- AMARAL, Luciana; GARCIA, Gustavo. Temer sanciona a lei que estabelece a reforma do ensino médio. **G1** - Globo.com, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em 10 nov. 2017.
- AMORIM, Felipe. Temer sanciona lei para novo ensino médio: 100% de aprovação. **UOL**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/16/temer-sanciona-lei-para-novo-ensino-medio-100-de-aprovacao.htm>. Acesso em 10 nov. 2017.
- ANDRADE, Vera L. C. Q. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. 1999. 181f.. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- ANDRADE, Vera L. C. Q. Colégio Pedro II: um lugar de memória. **Encontros**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 68-82, jul. 2003.
- ANDREOTTI, Azilde L. O Iluminismo de Kant e o Positivismo de Durkheim em relação à Educação. **HISTEDBR**, Campinas, n.45, p. 36-48, mar. 2012.
- ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 214p.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad.: P. A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 p.
- BENITES, Sônia A. L. **Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico**. São Paulo: Artes & Ciência, 2002.
- BODART, Cristiano N. O conceito de consciência de classe. **Blog Café com Sociologia**. 2008. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/consciencia-de-classe/>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: set. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de redação da Presidência da República**. Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos ; coordenação de Gilmar Ferreira Mendes, Nestor José Forster Júnior [et al.]. – 3. ed., rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018. 189 p.

BRASIL. Decreto de 29 de novembro de 1837. **Estatuto do Colégio D. Pedro II de 1837**. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia\\_cp2/collecao\\_leis\\_1837\\_parte2.66-68](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68). Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: em jan. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 7, p. 313, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 janeiro de 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1969. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 7, p. 152, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: ago. de 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: jul. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de motivos nº 00084/2016**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.379**, de 1º de dezembro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7379.htm). Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 02**, de 20 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/arquivos-de-instrucoes-normativas/in2-secom-20-04-2018.pdf/view>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Escassez de Professores no ensino médio**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) Maio/2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006, 27 p.

BUENO, Thaisa C.. Como pesquisadores e veículos têm tratado o tema comentário de leitores na internet. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 180-194, 2016. <https://doi.org/10.18617/liinc.v12i1.874>

CALDERÓN, Adolfo I.; FERREIRA, António G. Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. **Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 321-339, maio/ago. 2011.

CAMPELLO, Ana M. **Dualidade educacional**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em jan. 2018.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Tradução Sérgio Tellarori. São Paulo: Companhia de Letras, 1995. 488 p.

CARTA DE MACEIÓ. Colégio de Presidentes dos Conselhos Seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, 2016. Disponível em: <http://www.oabcampos.org.br>. Acesso em: set. 2017.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 19a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 231 p.

CARVALHO, Olgamir F.; SILVA, Caetana J. R.; ARAÚJO, Mariângela. Educação profissional e tecnológica: elementos históricos e conceituais. In: **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 309-448.



CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2000. 439 p.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006. 286 p.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999. 224 p.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006. 75 p.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 128 p.

CUNHA, Dóris A. C. Circulação, reacentuação e memória na imprensa. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-39, 2009.

CUNHA, Dóris A. C.. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 116-132, 2011.

CUNHA, Luiz A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973. 210 p.

CUNHA, Luiz A. Educação e transição para a democracia: o caso do Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 13, n.2, julho-dezembro, p. 45-69, 1988.

CURY, Carlos R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 168-200, set. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>

DALLARI, Dalmo de A. **Elementos de teoria geral do estado**. São Paulo: Saraiva, 1995. 304 p.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. Cap. 2, p. 127-153.

Domingo, David. Interactivity in the Daily Routines of Online Newsrooms: Dealing with an Uncomfortable Myth, **Journal of Computer-Mediated Communication**, 13, p. 680–704, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.00415.x>

DOMINGUES, José L. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 70, p. 89-105, abr. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. **Journal of Pragmatics**, 9, p. 739-763, 1985. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90002-5)

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres: Longman, 1989. 259 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media Discourse**. London: Hodder Education, 1995. 224p.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p.77-104.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a. 316 p.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (eds). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2001b, p. 121-138. <https://doi.org/10.4135/9780857028020.n6>

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. **A new agenda in (critical) discourse analysis**. Wodak, R. & Chilton, P. (eds.). 13 ed. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 53-70. <https://doi.org/10.1075/dapsac.13.06fai>

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London; New York: Routledge, 2006. 200 p.

FAIRCLOUGH, Norman. A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009, p. 162-86

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Ivan. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, 25(2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>. Acesso em 10 jan. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FIDALGO, António. Sintaxe e Semântica das Notícias Online: Para um Jornalismo Assente em Base de Dados. In: LEMOS, André *et al.* **Mídia.br**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004, p. 180-192.

FIORIN, José L.; SAVIOLI, Francisco P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo, Ática, 2006. 431 p.

FELIPPE, Beatriz T. Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro. **Ritter dos Reis**. Porto Alegre: v.3, p. 73-92, nov. 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003[1971]. 80 p.

FOWLER, Roger. **Language in the news: Discourse and ideology in the British press**. London: Routledge, 1991. 266 p.

FOWLER, Roger; HODGE, Bob; KRESS, Gunther; TREW, Tony. **Language and Control**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979. 224 p.

FOWLER, Roger; KRESS, Gunther. Critical linguistics. In: FOWLER, R. et al. **Language and control**. London; Boston; Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979. p. 185-213. <https://doi.org/10.4324/9780429436215-10>

- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Edart, 1978. 238 p.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo, Cortez, 1987. 88 p.
- FREITAS, Ana K. M. de.. Psicodinâmica das cores em comunicação. **NUCOM**, Limeira/SP - ano 4, n. 12, p. 2-18, out. a dez. de 2007.
- GARCIA, Walter E. Educação brasileira: da realidade à fantasia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 227-245, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200010>
- GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. 304 p.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 156 p.
- GIDDENS, Anthony. **The transformation of intimacy**. Cambridge: Polity Press, 1992. 216 p.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 112 p.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 8ª ed., 2010. 848 p.
- GOETHE, Johann W. **Doutrina das Cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. 190 p. 212 p.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 112 p.
- GOMES, Neusa D. Publicidade ou propaganda? É isso aí! In: **Famecos**. Porto Alegre. n.16, p. 111-121, 2001.
- GONÇALVES, Nadia G.. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005. 128 p.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo R. **Tradição, estabilidade e dinamicidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana**, 2011. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: FFLCH – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo R. Convergências entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva: Integração Conceptual, Metáfora e Dinâmica de Forças. **Veredas**, v. 18, n. 2, p. 32-50, 2014.
- GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo, Annablume, 2005. 106 p.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 566 p.

HALLIDAY, Michael A. K.. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985. 790 p.

HALLIDAY, Michael A. K.. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K.; ALTERNBERG, B. (Ed.). **English corpus linguistics**. London: Longman, 1991, p. 30-40.

HARVEY, David. **Justice, nature and the geography of a difference**. London: Blackwell, 1996. 480 p.

INDOVINA, Francesco. O Espaço público-tópicos sobre a sua mudança. **Revista Cidades, Comunidades e Territórios**, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), n.5, p.119-130, 2002.

<https://doi.org/10.7749/citiescommunitiesterritories.dez2002.005.ess01>

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996. 312 p.

KUENZER, Acacia. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In. MACHADO, L. R. S. *et al.* **Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, p. 113-28, 1994.

KUENZER, Acacia. Z. **Ensino médio e profissionalização: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. 104 p.

KUENZER, Acacia. Z. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Ed. Soc.**, v. 21, n.70, p. 15-39, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

LECTU-FAIRCLOUGH, Isabel. Populism and the Romanian ‘Orange Revolution’: a discourse-analytical perspective on the presidential election of December 2004. **Studies in Language & Capitalism**, v. 2, p. 31-74, 2007.

LINS, Maria J. S. C.. **Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: Ed. Acess, 2007. 286 p.

LISNIOWSKI, Simone Ap.. Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. In: **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. Cap. 2, p. 59-98.

MAGALHÃES, Izabel. Por Uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso. **DELTA**, 2 (2), São Paulo, p. 181-205, 1986.

MAGALHÃES, Izabel. **Eu e Tu: A Constituição do Sujeito no Discurso Médico**. Brasília, 2000. 181p.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria Crítica do Discurso e Texto. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 4: Esp., p. 113-131, 2004.

MAGALHÃES, Izabel. Análisis crítico del discurso e ideología de gênero en la constitución brasilina. In: BERARDI, Leda. **Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Frasis, 2003, p. 15-42.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n.spe, p. 1-9, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André R.; RESENDE, Viviane. de M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 259 p.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317p.

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo Opinitivo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed., Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003. 240 p.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MARTÍNEZ, Leonardo F. P. Origem da análise de discurso crítica (ADC) e principais elementos teóricos. In: **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 112-119. <https://doi.org/10.7476/9788539303540>

MARTINS, Tainá A. A.; LIMA, Diógenes C. Ideologia e Ensino de Língua Inglesa: relações e implicações. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/2, p. 303-325, dez. 2015. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2015v18n2p303>

Martins, André R. N. Grupos excluídos no discurso da mídia: uma análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 21(spe), 129-147, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300009>

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n 61, p. 479-499, abr-jun, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>

MATTOS, Ilmar R. **O tempo saquarema: A formação do estado imperial**. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990. 310 p.

MARX, Karl. O processo global da produção capitalista. In: \_\_\_\_. **O capital**. (Crítica da economia política). Trad. Reginaldo Sant'Anna. 3.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 703-1079.

MAZOTTI, Tarso; NUNES, Sátiro F.. Colégio Dom Pedro II: símbolo de educação. **Temas em Educação**, João Pessoa, v.20/21, n.1/2, p. 106-118, jan.- dez. 2011/2012.

MELO, Adriana A. S. Aspectos da coexistência entre educação pública e privada no Brasil de hoje. In: **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos** / Maria Zélia Borba Rocha, Nara Maria Pimentel (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. Cap. 4, p. 135-170.

NEVES, Lúcia M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação popular nos anos iniciais do

século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovani (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 163-174.

NEVES, Maria H. M. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado**. v. VI: São Paulo: Editora da Unicamp/Fapesp, 1996, p. 163-199.

NEWMAN, Nic. The rise of social media and its impact on mainstream journalism: a study of how newspapers and broadcasters in the UK and US are responding to a wave of participatory social media, and a historic shift in control towards individual consumers. **Working Papers**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2009.

NUNES, Clarice. As Políticas Públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: Helena Bomeny. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001, v. 1, p. 103-126.

OTTONI, Maria A. R.. **Os gêneros do humor no ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 399 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OTTONI, Maria A. R. A representação discursiva do ator social Michael Jackson e de sua morte em gêneros da esfera jornalística. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 237-273, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.22.1.237-273>

OTTONI, Maria A. R. Um estudo sobre o gênero oral entrevista em telejornais. **Gêneros Oraís. Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol. 19, n. 2, p. 25-65, jul./dez. 2017.

PEDROSA, Cleide. E. F. Discurso Religioso: funções e especificidade. **Soletras**, ano VII, n. 13, São Gonçalo: UERJ, p. 38-45, jan./jun. 2007.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 288 p.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003. 183 p.

POSTER, Mark. **A segunda era dos media**. Tradução Maria J. Taborda e Alexandra Figueiredo. Celta: Oeiras, 2000. 352 p.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 119 p.

PRATES, Jane C. **Gestão estratégica de instituições sociais: o método marxiano como mediação do projeto político**. 1995. 252 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUCRS-PPGSS, Porto Alegre: PUCRS, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Revista Línguas e Letras**. Unioeste, Paraná, v. 08, nº 14, p. 13-20, 1º sem. 2007.

RAMALHO, Viviane. Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico-metodológico. **Revista SIGNÓTICA**, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez. 2005.

RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso crítica da publicidade**: um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil. Covilhã, Portugal: Labcom Livros, 2010. 399 p. <https://doi.org/10.26512/les.v10i2.9304>

RAMALHO, Viviane.; RESENDE, Viviane. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 2011. 194 p.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p.

RESENDE, Viviane M. **Literatura de Cordel no contexto do novo Capitalismo**: o discurso sobre a infância nas ruas. Brasília: UNB, 2005. 332 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2005.

RESENDE, Viviane. M.; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, Viviane. M.; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009. 158 p.

RESENDE, Viviane. M.; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. **ALED/ Revista Latino americana de Estudios del Discurso**, v. 5, n. 1, p. 27-50, 2005.

RODRIGUES, Adriano D. **Estratégias de Comunicação**. Lisboa: Ed. Presença, 1988. 226 p.

ROIZ, Miguel. **La sociedad persuasora**: control cultural y comunicación de masas. Barcelona: Paidós, 2002. 277 p.

ROY, Subhadip. An exploratory study in celebrity endorsements. **Journal of Creative Communications**, v.1, p. 139-153, 2006. <https://doi.org/10.1177/097325860600100201>

SAMPAIO, Carlos E. M. *et. al.* Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAMPAIO, Rafael C.; BARROS, Samuel A. R. Deliberação no jornalismo online: um estudo dos comentários do Folha.com. In: BUENO, Thaísa; REINO, Lucas (org.), **Comentários na Internet**. Imperatriz: Edufma, 2014, p. 41-56.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. 192 p.

SANTOS, Cristiane R. **Relações entre pares**: a perspectiva de um grupo de adolescentes em conflito com a lei. 2013. 107 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio Grande do Sul, 2013.

SATO, Eiiti. De Gatt para a OMC e a agenda do Brasil no comércio internacional. In: ALTEMANI, Henrique e LESSA, Antônio Carlos (orgs.). **Relações Internacionais do Brasil – Temas e Agendas**. vol. 2, São Paulo: Saraiva, 2018. p. 125-158.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1987. 190p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 504 p.

SEMIS, Laís. Temer sanciona a reforma do Ensino Médio. **Nova Escola**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4748/temer-sanciona-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 10 nov. 2017.

SILVA, Maria O. S. **Avaliação de Políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001. 173 p.

SIQUEIRA, Domingos S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Inventário**, UFBA, v.4, n.1, p. 1-27, 2005.

SILVA, Luís; PEDROSA, Cleide E. F.; DAMASCENO, Taysa M. S. S.. Linguagem e Globalização: perspectiva da Análise Crítica da linguagem. **Cadernos do CNLF**, vol. XV, nº 4. Rio de Janeiro, p. 34-47, 2011.

SILVA, Rejane. Percepções do Ensino Médio num contexto de reformas curriculares. **Anais IX Anped** – Seminário de pesquisa em educação da região SUL, p. 2-12, 2012.

SOUZA, Milena Costa de. **Sociologia do consumo e indústria cultural**. Curitiba: Intersaberes, 2017. 264 p.

SWALES, John. **English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 204 p.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998. 261 p.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 432 p.

TOSCHI, Mirza S.. Gestão dos sistemas de educação e da escola. In: **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. Cap. 5, p. 171-202.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional** Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.



VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice**. New tools for Critical Discourse Analysis. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008. 172 p.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel M. S. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007. 224 p.

VIEIRA, Josenia A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Org.) **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007, p. 56-79.

ZIBAS, Dagmar M. L.. Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, p. 24-36, Jan /Fev /Mar /Abr 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004. 240 p.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 124 p.

WITSCHGE, Tamara. Online Deliberation: Possibilities of the Internet for Deliberative Democracy. In Shane, P. (ed.), **Democracy Online: The Prospects for Political Renewal through the Internet**, New York, NY: Routledge, p. 109-122, 2004.

WODAK, Ruth. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its development. In: WODAK, R. & MEYER, M. (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres; Thousand Oaks; Nova Delhi: Sage, 2001, p. 1-13. <https://doi.org/10.4135/9780857028020.n1>

YARED, Maria L. M.. **A representação da corrupção pela imprensa escrita** – uma perspectiva pela Análise de Discurso Crítica. 2011. 135 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNB, Brasília, 2011.