

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: uma análise sobre
a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física**

Nathalia Dória Oliveira

**NATAL/RN
2022**

NATHALIA DÓRIA OLIVEIRA

**REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: uma análise sobre
a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física**

Dissertação de mestrado apresentado na linha de pesquisa “Estudos pedagógicos sobre o corpo e o movimento humano”, vinculada na área de concentração “Movimento humano, cultura e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientador: Allyson Carvalho de Araújo

**NATAL/RN
2022**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Oliveira, Nathalia Doria.

Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física / Nathalia Doria Oliveira. - 2022.

114f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2022.

Orientador: Allyson Carvalho de Araújo.

1. Educação Física - Currículo oficial - Dissertação. 2. Educação física escolar - Dissertação. 3. Ensino Médio - Dissertação. 4. Linguagem - Dissertação. I. Araújo, Allyson Carvalho de. II. Título.

RN/UF/BS-CCS

CDU 796.4:37.016

AGRADECIMENTOS

Tenho muito que agradecer as pessoas que me apoiaram nessa caminhada acadêmica e deixou o processo mais leve e afetuoso.

Inicialmente aos meus pais, Ângela e Ricardo e meus irmãos, Aline e Rafael e seus respectivos Pablo e LÍlian, que mesmo não compreendendo o universo acadêmico nunca mediram esforços para me incentivar e celebrar cada conquista, vibrando junto comigo dos pequenos aos grandes momentos.

Ao meu esposo, Wellingson Franca, que no início do mestrado era meu namorado e sonhou junto comigo cada passo, me acompanhando de Aracaju até Natal para fazer a seleção e também nas mudanças SE/RN. O melhor companheiro que poderia escolher, compartilhando comigo as minhas alegrias e angústias nesse processo e que cuida dos nossos animais com muito amor e carinho. Amplio esses agradecimentos para todos meus amigos que de alguma forma estiveram ao meu lado.

Agradecimento especial também ao meu orientador Allyson Carvalho o qual me recebeu maravilhosamente bem na UFRN. Sempre estive perto com reuniões, diversas orientações, estimulando a criticidade e a criatividade na Educação Física e para além dela. Incentivando nas publicações, participações em eventos, nos grupos de estudos e pesquisa. Admiro demais toda a dedicação e sabedoria que carrega e dividi com seus alunos, pude aprender sendo orientada, na docência assistida, nas reuniões, mas sem dúvida as oportunidades de descontrações e conversas pessoais foram importantes nessa caminhada. Estendo esse agradecimento a Márcio Romeu que sempre sabiamente colocou suas ponderações e reflexões nas quais ficaram pairando os meus pensamentos por longos períodos e que no seu jeito simples e divertido estava disposto a dialogar e também me oportunizou a entrada em diversos espaços.

Ao grupo de pesquisa LEFEM, não tivemos reunião presencial, mas posso dizer que todas as reuniões de forma online foram bastante proveitosas com debates e discussões em que os laços de amizade se estenderam para além desse espaço e, por isso, quero destacar o Serginho que entrou comigo no programa e pude compartilhar do início até o final as inquietações e o cotidiano do mestrado. Quero apontar também a Dandara que se tornou uma amiga de forma mais inesperada e sincera, aprendi muito e quero estar sempre do lado aprendendo ainda mais. Além de tanto outros, colocar o Antônio, Carlão e Ray que estivermos juntos nas escritas e conversas acadêmicas ou não.

Ao meu grupo de pesquisa do coração “OME” e todos aqueles que fazem parte, em especial, Sergio Dorenski, o maior incentivador para eu continuar os estudos e entrar no mestrado, me ensinou tudo da área acadêmica com toda a paciência e dedicação que quem o conhece sabe de sua raridade. Sou eternamente grata por você ser meu mestre no sentindo original da palavra que caminha ao lado nos momentos bons e ruins.

Agradecer aos professores do programa que tiveram que se reinventar devido ao isolamento social da pandemia, mas que não deixaram a desejar em nada no ensino-aprendizado. Bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física que teve o diálogo aberto com os discentes na busca do melhor caminho e qualidade da educação.

Bem como aos professores da banca Rogério Santos Pereira, Alison Batista, Marcio Romeu que contribuíram com seus apontamentos, reflexões de forma cirúrgica no texto da dissertação e sempre se apresentaram disponíveis para as dúvidas no intuito de dar mais qualidade a dissertação. Quero agradecer a CAPES o qual não seria possível a desenvolvimento do projeto sem o apoio financeiro que foi imprescindível para os estudos e pesquisa do programa de pós-graduação.

Por fim, mas não menos importante, agradecer a Deus por ter me dado saúde e a todos os citados acima que nesses dois anos tão difíceis tanto no meio social devido a crise sanitária e econômica, como a pessoal com todos os desafios enfrentados para chegar até esse momento singular.

RESUMO

O Ensino Médio se tornou palco de discussão e debate nos últimos anos por conta da promulgação da Lei 13.415/2017. As mudanças mais significativas são a ampliação da carga horária para 3000h, flexibilização curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. Tendo cada estado de reestruturar o seu currículo e arquitetar sua implantação até 2021, diversas lacunas e questionamentos se acumularam nesse percurso, sendo a própria noção e sistematização das áreas de linguagens uma delas. Esta pesquisa se inscreve neste íterim e possui as seguintes questões: quais as compreensões de linguagens apresentadas pelos documentos da BNCC e suas reverberações no currículo de Sergipe no contexto da mudança do Ensino Médio promulgada pela Lei 13.415? Como tais compreensões dialogam com o ensino da Educação Física (EF)? A pesquisa teve por objetivo analisar a compreensão de linguagem na BNCC e no currículo de Sergipe para refletir suas possíveis implicações no ensino da Educação Física no Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa documental-exploratória de abordagem qualitativa. A dissertação trabalha com exploração de fontes primárias, documentos curriculares, tais como a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e o currículo Estadual de Sergipe na etapa do Ensino Médio (CES-EM). A partir da exploração do material procede-se com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) com o auxílio do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), através do tratamento dos dados a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Com base na análise lexical, a BNCC-EM foi dividida em cinco classe/categorias - Sistema institucional; Expressões e Diversidade; Juventude; Elementos da Linguagem; e Códigos da Linguagem. Já o CES-EM foi dividido em quatro classes/categorias - Linguagens e Modalidades; Sistema institucional; Juventude; Expressões e seus campos. Os dados indicam que a BNCC-EM ao tratar da linguagem aproxima-se da corrente semiótica, contudo não apresenta conceito ou consonância de suas competências e habilidades respectiva ao princípio da corrente. As linguagens se dispõem em “caixinhas” em que a EF fica delimitado a linguagem corporal, as Artes com a artística, a Língua Inglesa e Portuguesa com a linguística, sendo essas duas últimas com possibilidades de linguagem nos seus diversos campos de atuação, bem como o multiletramento. Assim, ao analisar o CES-EM, observamos o fundamento na BNCC-EM, porém ao conceituar a linguagem apresenta como referência o filósofo Bakhtin, da corrente histórico-sociocultural. Diante disso, a BNCC-EM e o CES-EM apresentam a linguagem como um sistema fechado de signos, tendência estruturalista, e com pouco diálogo disciplinar com a área. Logo, ao mesmo tempo em que os documentos indicam uma autonomia, crítica e participação nas diferentes linguagens, ao analisar as competências, habilidades e objetos de conhecimento há limitação didática e pedagógica. Por fim, analisar a compreensão de linguagem nos documentos trouxe algumas reflexões sobre as possíveis implicações no ensino da Educação Física no Ensino Médio: a) a área de linguagem está posta nos documentos como “espaço comum” sem críticas ou contexto histórico que explica a sua existência/escolha no currículo escolar; b) a EF está inserida na área de linguagem como o local da linguagem corporal, e não está aberta para outras possibilidades; c) as competências e habilidades gerais e específicas da área da linguagem e, no CES-EM, os objetos de conhecimento trazidos ou alinhados com a EF abordam de forma genérica e/ou técnica para o ensino no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo oficial; Linguagem; Educação Física, Ensino Médio.

ABSTRACT

High School has become the stage for discussion and debate in recent years due to the enactment of Law 13,415/2017. The most significant changes are the expansion of the workload to 3000 hours, curricular flexibility with the National Curricular Common Base (BNCC) and training itineraries. With each state having to restructure its curriculum and design its implementation by 2021, several gaps and questions have accumulated along the way, with the very notion and systematization of language areas being one of them. This research is inscribed in the meantime and has the following questions: what are the understandings of languages presented by the BNCC documents and their reverberations in the curriculum of Sergipe in the context of the change in High School enacted by Law 13.415? How do such understandings dialogue with the teaching of Physical Education (PE)? The research aimed to analyze the understanding of language in the BNCC and in the curriculum of Sergipe to reflect its possible implications in the teaching of Physical Education in High School. From the methodological point of view, it is documentary-exploratory research with a qualitative approach. The dissertation works with exploration of primary sources, curricular documents, such as the National Common Curricular Base of the High School stage (BNCC-EM) and the Sergipe State curriculum in the High School stage (CES-EM). From the exploration of the material, Content Analysis (BARDIN, 1979) is carried out with the aid of the software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ), through the treatment of data from the Hierarchical Classification Descendant (CHD). Based on lexical analysis, the BNCC-EM was divided into five classes/categories - Institutional system; Expressions and Diversity; Youth; Language Elements; and Language Codes. The CES-EM was divided into four classes/categories - Languages and Modalities; Institutional system; Youth; Expressions and their fields. The data indicate that the BNCC-EM, when dealing with language, approaches the semiotic current, however, it does not present a concept or consonance of its competences and abilities relative to the principle of the current. The languages are arranged in "boxes" in which PE is delimited to body language, the Arts to the artistic, the English and Portuguese language to linguistics, the latter two with language possibilities in their various fields of activity, as well as the multiliteracy. Thus, when analyzing the CES-EM, we observe the foundation in the BNCC-EM, however, when conceptualizing the language, it presents as a reference the philosopher Bakhtin, from the historical-sociocultural current. In view of this, the BNCC-EM and the CES-EM present language as a closed system of signs, a structuralist tendency, and with little disciplinary dialogue with the area. Therefore, while the documents indicate autonomy, criticism and participation in different languages, when analyzing competencies, skills and objects of knowledge there are didactic and pedagogical limitations. Finally, analyzing the understanding of language in the documents brought some reflections on the possible implications for the teaching of Physical Education in High School: a) the language area is placed in the documents as a "common space" without criticism or historical context that explains its existence/choice in the school curriculum; b) PE is inserted in the language area as the place of body language, and is not open to other possibilities; c) general and specific competences and skills in the area of language and, at CES-EM, the objects of knowledge brought or aligned with PE address in a generic and/or technical way for teaching in the school context.

KEYWORDS: Official curriculum; Language; Physical education; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Interface inicial do <i>software</i> IRAMUTEQ.....	19
Figura 2- Dendrograma da classificação (CHD) do <i>corpus</i> “corpo” (forma horizontal e vertical).....	21
Figura 3- Metodologia da pesquisa	22
Figura 4 - Linha do tempo da BNCC-EM.....	37
Figura 5- Estrutura do Novo Ensino Médio com base da BNCC-EM.....	38
Figura 6- Cronograma do Ensino Médio das escolas pilotos do NEM em Sergipe	39
Figura 7- Formação técnica e profissional no NEM.....	40
Figura 8- Competências e habilidades da área de Linguagens da BNCC-EM.....	42
Figura 9- Linha do tempo dos documentos oficiais que trazem a Educação Física na Linguagem na etapa Ensino Médio	49
Figura 10- Figura comparativa e sintética referente a Linguagem/Linguagem na EF e suas Correntes.....	55
Figura 11- Artigos que tratam da Linguagem e Educação Física do volume 19 de 2021 da Revista Conexões da Unicamp.	56
Figura 12- Nuvem de palavras da introdução e área de linguagens da BNCC-EM gerado pelo IRAMUTEQ.....	65
Figura 13- Dendrograma da classificação (CHD) do <i>corpus</i> na forma vertical da BNCC-EM	67
Figura 14- Classificação hierárquica descendente da BNCC-EM	68
Figura 15- Figura de similitude do termo “currículo” gerado pelo IRAMUTEQ .	69
Figura 16- Figura de similitude do termo “linguagem” na classe 2 gerado pelo IRAMUTEQ.....	73
Figura 17- Figura de similitude do termo “linguagem” na classe 3 gerado pelo IRAMUTEQ.....	75
Figura 18- Figura de similitude da classe 4 gerado pelo IRAMUTEQ	78
Figura 19- Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do <i>corpus</i> BNCC-EM	82
Figura 20- Nuvem de palavras da introdução e área de linguagens da CES-EM gerado pelo IRAMUTEQ.....	84
Figura 21- Dendrograma da classificação (CHD) do <i>corpus</i> na forma vertical da CES-EM.....	85

Figura 22- Classificação hierárquica descendente do CES-EM.....	86
Figura 23- Figura de similitude do termo “linguagem” na classe 1 gerado pelo IRAMUTEQ da CES-EM.....	87
Figura 24- Figura de similitude da classe 4 gerado pelo IRAMUTEQ	92
Figura 25- Tabela adaptada apresentada no CES-EM “3.1.7 Organizadores curriculares- Linguagens e Língua Portuguesa”	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCEST	Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular etapa Ensino Médio
CA	Campo Artístico
CCM	Cultura Corporal de Movimento
CIERS-ED/FCC	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação, da Fundação Carlos Chagas
CJM	Campo Jornalístico-Midiático
CPEP	Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa
CVPE	Campo Vida Pessoal
CVPU	Campo Vida Pública
CES-EM	Currículo Estadual de Sergipe etapa Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Deceased
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio
EAD	Ensino a Distância
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LABOMÍDIA	Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva
LACCOS/UFSC	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEFEM	Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia
LT	Área de linguagens e suas tecnologias
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio

OME	Observatório da Mídia Esportiva
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
REDS	Recursos Educacionais Digitais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCAS	Todos os Campos de Atuação Social
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Do objetivo a justificativa.....	14
1.2 Caminho metodológico.....	17
1.3 Estrutura da dissertação.....	23
2 BASES PARA O DIÁLOGO.....	26
2.1 ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: campo de disputa.....	26
2.2 NOVO ENSINO MÉDIO: delineamentos da proposta.....	35
2.3 ÁREA DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações e estranhamentos.....	44
3 O QUE OS DOCUMENTOS DIZEM: linguagem em pauta.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100



1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar no Brasil é regida por diversos dispositivos legais que organizam e regulamentamos diversos sistemas de ensino. Dentre os principais marcos legislativos após o fim da ditadura brasileira, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma das etapas da Educação Básica que vem sofrendo diversas modificações, ocasionando o crescimento de debates pertinentes ao modelo de formação escolarizada, é o Ensino Médio. Historicamente, ela possui diversos desafios, pois consiste nos últimos anos dos alunos para o ingresso no ensino superior e/ou mundo do trabalho.

Na atual cena, com o intuito de modificar os últimos anos da educação básica, o Governo Brasileiro instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) pela Lei Federal 13.415 de 2017, a partir da conversão da medida provisória nº 746 de 2016. Na sequência, o ano de 2018 foi marcado por instrumentos normativos que auxiliaram e delimitaram a estrutura e o currículo de toda esta etapa no Brasil. Nesse movimento, houve a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), a homologação da BNCC da etapa do Ensino Médio (resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018) e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários formativos (portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018).

A partir desses documentos, as mudanças mais significativas dessa última etapa da educação básica foram: a flexibilização curricular (BNCC e itinerários formativos); a ampliação da carga horária (de 2400h para 3000h); o Ensino à distância; Educação Técnica e profissional.

Na flexibilização curricular ficou estabelecido que 1800h será destinado a BNCC (Linguagens e suas Tecnologias - Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia). E as outras 1200h para os chamados Itinerários formativos (eixos - investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo).

Adicionalmente, no NEM os alunos matriculados no turno diurno podem cursar 20% da carga horária acima estabelecida de forma Ensino a Distância (EAD), os de turno

noturno até 30% e os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 80%. O documento ainda aponta que preferencialmente esta carga horária deve ser dos itinerários formativos.

A última mudança apontada tem a Educação Técnica e profissional, que pode ser por Habilitação Profissional Técnica e/ou a Qualificação Profissional em que as escolas podem fazer parcerias com instituições públicas e privadas para oferecer esses cursos de capacitação.

Diante do contexto de mudanças, os Conselhos Estaduais, juntamente com as Secretarias de Educação, devem organizar e arquitetar a implementação do currículo no seu Estado e nas suas escolas a depender das suas demandas e recursos. Mas para isso o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - PRONEM (portaria nº 649/2018), com o objetivo de dar apoio técnico para a elaboração e execução do NEM e implantação das escolas-pilotos, bem como apoio financeiro e formação continuada. O MEC elaborou um documento intitulado “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio”¹ que serve como bússola para os Estados na construção dos seus currículos.

A título de exemplo, o estado de Sergipe iniciou no ano de 2019 a primeira fase experimental com as escolas-piloto de tempo integral e no tempo regular convencional, bem como estabeleceu uma agenda para o debate e elaboração do currículo de Sergipe. Em 2020, o PRONEM contou com 78 escolas-piloto no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, sendo 37 delas do Ensino Médio Convencional e 41 do Ensino Médio em Tempo Integral. Em paralelo, a Secretaria Estadual de Sergipe realizou duas consultas públicas com a previsão de estabelecer o currículo no final de 2020, porém o mesmo só fora publicizado em maio de 2021.

Entendemos que a construção do currículo é um campo de disputa (SILVA, 2019) que se implica nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais irá refletir a compreensão de mundo e de sociedade que se quer constituir. Tal projeto de educação deve envolver ativamente tanto as autoridades como professores, gestores, pais, estudantes e membros da comunidade em geral.

Por isso os debates acerca da BNCC e os currículos que foram constituídos em cada Estado estão em constante embate e discussões. Nesse contexto temos a Educação

¹ Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021

Física compreendida como um campo linguagem desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1999), classificada como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte.

Podemos destacar Santin (1990), Coletivo de Autores (1992), Betti (1994; 2007), Kunz (1994), Ladeira e Darido (2003), Neira e Nunes (2007), Mattiesen *et al.* (2010), Duarte (2010), entre outros que, direta ou indiretamente, contribuíram no debate para compreensão e inclusão da Educação Física nas linguagens, sendo ela produto ou forma dessa relação com a área e as outras disciplinas escolares.

Tendo no horizonte o avolumar dos debates sobre a reformulação do Ensino Médio, bem como a crescente reflexão das linguagens, essa pesquisa possui as seguintes questões: quais as compreensões de linguagens apresentados pelos documentos da BNCC e suas reverberações no currículo de Sergipe no contexto da mudança do Ensino Médio promulgada pela Lei 13.415? Como tais compreensões dialogam com o ensino da Educação Física?

1.1 Do objetivo a justificativa

Esta dissertação tem como objetivo geral *analisar a compreensão de linguagem na BNCC e no currículo de Sergipe para refletir suas possíveis implicações no ensino da Educação Física no Ensino Médio.*

Diante disto, o objetivo geral traz em seu rastro algumas questões intrínsecas. Para isso, traçamos os objetivos específicos a fim de percorrer com maior clareza e direcionamento a pesquisa. Faz-se necessário *compreender o percurso histórico e social do Ensino Médio, as Linguagens e a Educação Física* buscando, através dos autores, o contexto cultural e social que perpassa esses conceitos e projetos educacionais.

Assim, diante da problemática do nosso estudo, *investigaremos como a BNCC e o currículo de Sergipe para o Ensino Médio concebem a noção de linguagem* apontando, a partir dos documentos, a suas referências e aparições (ou não) no que envolve a área de Linguagem e sua epistemologia.

Por fim, *explorar quais as implicações das concepções de linguagens trazidas nos documentos para o ensino da Educação Física no Ensino Médio*, para assim observar os

diálogos com as outras disciplinas da área e também as suas especificidades no Ensino Médio.

Adentrando na justificativa da pesquisa e fazendo uma retrospectiva dos entrelaçamentos pessoais, sociais e acadêmicos no seu processo, o Ensino Médio sempre foi uma inquietação na minha formação escolar, a qual foi exclusivamente voltada para a realização das questões do vestibular em que não tinha a disciplina de Educação Física. Bem como na graduação houve uma carência na formação no tocante a esta etapa escolar, cuja busca de suprir tal lacuna culminou na minha monografia “Educação Física no Ensino Médio: uma discussão sobre o ensino de Tempo Integral”, em 2019. Assim, me aproximei do campo escolar por quatro meses observando três escolas em Sergipe de tempo integral intituladas de Centro de Excelência, juntamente com os professores de Educação Física e alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Com isso, adentrando no grupo de pesquisa por convite de Sergio Dorenski em agosto de 2018, entrei no Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LABOMÍDIA), que atualmente se chama Observatório da Mídia Esportiva (OME) e nesse espaço aproximei-me do campo de pesquisa e discussões de mídia e tecnologia. Com o grupo, instigou-me o olhar para a pesquisa participando de Congressos e publicando alguns textos, além de incentivar a continuação para o mestrado acadêmico. E assim, por indicação do grupo, elaborei um projeto de pesquisa que inicialmente era intitulado “Educação Física no ensino de tempo integral: uma análise a partir da mídia-educação”, sendo aprovada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com o orientador Allyson Carvalho e aprofundando cada vez mais com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM).

Contudo, a pandemia ocorrida pelo *corona virus deceased 2019* (COVID-19) no início do curso do mestrado, em março de 2020, fez com que reestruturássemos o projeto e em diálogo com os pares nos grupos de pesquisa aguçou-se o debate sobre as linguagens nos currículos oficiais, visto que vinha acompanhando a construção do currículo em Sergipe, participando dos cursos e consultas públicas.

Assim, o currículo é crucial para pensarmos as intencionalidades e implicações nas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e estéticas nas quais vai refletir a compreensão de mundo e de sociedade que se quer constituir no presente e no futuro. De acordo com Moreira e Silva (2001) o currículo demarca um tempo histórico com intencionalidades próprias em que engloba: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos

pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Por isso é importante debater e conhecer profundamente os conceitos e campos demarcados para o Ensino Médio, bem como saber os diálogos que estão se fazendo com os jovens e a sociedade do que se pretende de acordo com a realidade posta no século XXI.

Esses textos, tanto o da Reforma do Ensino Médio que abarcam diversas leis que muitas vezes são confusas e restritas para determinados grupos de pesquisadores e/ou professores, quanto o do currículo, modificam estruturalmente todo um contexto de gestão, ensino-aprendizado, formação de professores inicial e continuada, entre outros.

Uma das noções que carece de discussão para compreender o espaço que a Educação Física ocupa é o conceito de Linguagens. Na literatura das últimas décadas podemos perceber a existência de autores que buscam dialogar e aprofundar a compreensão da vinculação destas áreas. Em destaque, cita-se Santin (1990), Betti (1994), Kunz (1994), Mesquita (1997), Mattos e Neira (1999), Ladeira e Darido (2003), entre outros.

A dissertação de Barros (2017, p. 22) fez um mapeamento dos artigos científicos e de teses e dissertações de Educação Física de 2000 a 2005 que conceituam a linguagem usando os descritores ou palavras-chaves “Linguagem; Expressão Corporal; Linguagem corporal; Linguagem AND Educação Física; Expressão Corporal AND Educação física; Comunicação Corporal AND Educação Física; Educação Física AND Corpo”. Foram apresentados 52 artigos, 15 dissertações e 1 tese, porém ao observar os dados apresentados pelo autor podemos destacar oito artigos (3-Motriz; 1- Movimento; 2-RBCE; 1- Motrivivência; 1- Pensar a Prática) e duas dissertações (1- UFSC; 1- UNESP/RC).

As publicações foram mais intensas a partir da década de 1990 devido aos PCNs (2000) incluírem a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O debate voltou no meio acadêmico com a publicação da BNCC (2018) e apontamos que neste período pouco se avançou com relação à concepção de linguagem, com ressalva

para a recentemente a publicação do “Dossiê: Educação Física, Linguagem e Corpo” da Revista Conexões da Unicamp em 2021², que colocou o tema no centro do debate.

Além do tema de linguagem, temos alguns desafios no que tange às questões de tecnologias, mídias, entre outras linguagens que permeiam os debates com relação ao currículo e formação dos jovens. Por isso, essa pesquisa se faz relevante no aprofundamento e busca de identidade de área, como também para trazer um debate curricular atual e pertinente no contexto nacional e local.

Por fim, defendemos a necessidade de ampliação do debate acerca da Educação Física nas Linguagens, sobretudo na mudança dos currículos do Novo Ensino Médio. Assim, na busca do conhecimento pessoal, social e acadêmico na área da Educação/Educação Física essa pesquisa se faz relevante.

1.2 Caminho metodológico

Para o caminho da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa que se confirma “melhor as investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2007, p. 57).

A pesquisa é do tipo exploratória com o estudo documental (GIL, 2008), tendo a investigação nas fontes primárias dos documentos centrais: BNCC-EM e o currículo para o Ensino Médio de Sergipe (CES-EM). Como também exploramos acessoriamente outros documentos oficiais relacionados ao tema, incluindo as publicações jurídicas constituídas por Leis Federais e Estaduais, bem como resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal.

O que é a análise documental? Podemos defini-la como ‘uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, um estado ulterior, a sua consulta e referência’ [...] O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 1979, p. 45).

²Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes>. Acesso em: 22 de set. 2021

Assim, no tocante ao processo analítico dos documentos, utilizamos a Análise de Conteúdo segundo Bardin (1979), em que a organização de investigação se constitui em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, a pré-análise, fizemos a leitura flutuante dos documentos determinados pelo objetivo da pesquisa, iniciando pela BNCC-EM e em seguida o CES-EM. Essa leitura visa o primeiro contato com o material apresentado e “pouco a pouco esta leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 1979, p. 96). Assim, constituímos o *corpus* de análise em que as principais regras são a exaustividade (inclusão de todos os elementos), representatividade (amostra que represente o todo), homogeneidade (obedecer a critérios precisos de escolha) e de pertinência (adequados para o objetivo da pesquisa) (BARDIN, 1979). Com isso, selecionamos o nosso *corpus* a partir das diretrizes apresentadas, explorando a BNCC-EM e o CES-EM, suas introduções e o material referente à área de Linguagens, destacando a disciplina de Educação Física e, posteriormente, preparando o material para o tratamento dos dados.

Para a exploração do material (codificação) utilizamos o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), cujos detalhes iremos explicar a partir daqui.

O uso de *softwares* específicos para a análise de dados textuais, principalmente quando há um grande volume de texto, vem crescendo em estudos na área de Ciências Humanas e Sociais, “no Brasil, já desde a década de 1990 são utilizados alguns *softwares* para análises de textos, tais como o Ethnograph, o Nudist e o Atlas TI, os quais, ao organizarem os dados, facilitam a realização de análises de conteúdo” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514 e 515).

Os *softwares* supracitados permitiam apenas a unidade de análise exclusivamente a palavra. Até que em 1990 o francês Max Reinert desenvolveu um programa informático que possibilitou a recuperação do contexto em que as palavras se apresentavam e uma análise lexical caracterizado pelo vocabulário específico, com o nome de *Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE).

Posteriormente, em 2009, o francês Pierre Ratinaud desenvolveu com base do algoritmo ALCESTE, o *software* gratuito e de fonte aberta com a sigla IRAMUTEQ, que começou a ser utilizado no Brasil em 2013 a partir da elaboração do dicionário em português pela equipe do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição

da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC) em parceria com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação, da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC) e com o grupo de pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (CARMARGO; JUSTO, 2013).

Figura 1 - Interface inicial do *software* IRAMUTEQ



Fonte: Tutorial para uso do *software* IRAMUTEQ (2018, p. 3)

Assim, o Tutorial para uso do IRAMUTEQ³ (2018, p. 3) define este sistema operacional como “um *software* licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem python (www.python.org)”.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

A análise lexical, segundo Bardin (1979, p. 82), estabelece convenções em que se pode expor: “o número total de palavras presentes ou ocorrências; o número total de

³Disponível no site: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

palavras diferentes ou ‘vocábulos’ em que representam o repertório ou campo lexical em que o autor utiliza; a relação ocorrência/vocabulo dá conta da riqueza (ou da pobreza) do utilizado pelo autor. Classificando as unidades do vocabulo diferenciando-as entre palavras plenas (palavras portadoras de sentido - substantivos, adjetivos, verbos) e palavras-instrumento (palavras funcionais de ligação - artigos, preposições etc.).

Assim, de acordo com Nascimento e Menandro (2006), o programa identifica análises lexicais clássicas e transforma em Unidades de Contexto Iniciais (UCI) - a partir da qual o programa efetuará a fragmentação inicial; e em Unidades de Contexto Elementares (UCE) - definida segundo critérios de tamanho do texto (número de palavras analisadas) e pontuação. “É a partir do pertencimento das palavras de um texto a uma UCE, que o programa Alceste vai estabelecer as matrizes a partir das quais será efetuado o trabalho de classificação” (REINERT, 1998, p. 17).

O método que utilizamos para o tratamento dos dados foi o de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), proposto por Reinert (1990) e utilizado pelo *software* ALCESTE:

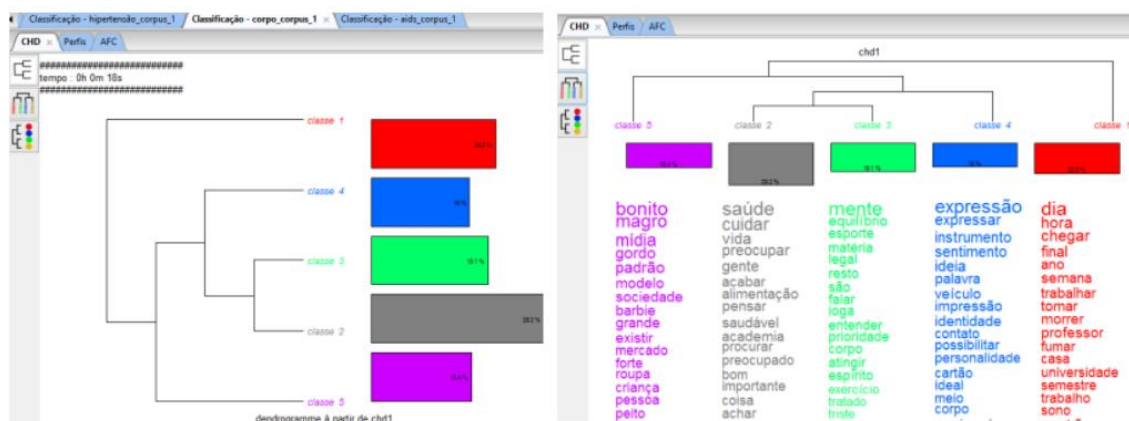
classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas⁴). Esta análise visa obter classes de UCE que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes. O IRAMUTEQ também fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (Análise Pós-Fatorial) que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no *corpus* original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Assim, o *software* apresenta em forma de dendrograma⁵ horizontal (demonstrando a porcentagem das classes) e vertical (demonstrando a porcentagem e vocábulos em ordem decrescente de forma/relação com a classe). Como podemos visualizar na figura abaixo.

⁴ “Lematização”: operação de substituição de certas palavras por uma forma reduzida, que permite ao programa considerar equivalentes palavras com radical comum, que significam aproximadamente a mesma coisa, mas que diferem quanto ao gênero, ao número ou ao fato de serem substantivos, adjetivos ou advérbios. Por exemplo: AMOR, AMORES, AMOROSOS, são substituídas no texto pela forma AMOR+ (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 75).

⁵ Qualquer diagrama ramificado (um sistema parcialmente ordenado) em que elementos terminais são reunidos entre si, em vários níveis, por algum critério. Em sistemática, os critérios mais comuns de reunião são semelhança geral, média numérica de semelhança, e parentesco filogenético. (IBGE, 2004).

Figura 2 - Dendrograma da classificação (CHD) do *corpus* “corpo” (forma horizontal e vertical)



Fonte: Tutorial para uso do *software* IRAMUTEQ (2018, p.35 e 36).

Em conjunto com o método de CHD, utilizamos a análise de similaridade com intuito de aprofundar e analisar alguns termos centrais da pesquisa que serão expostos mais adiante.

A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012 apud CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

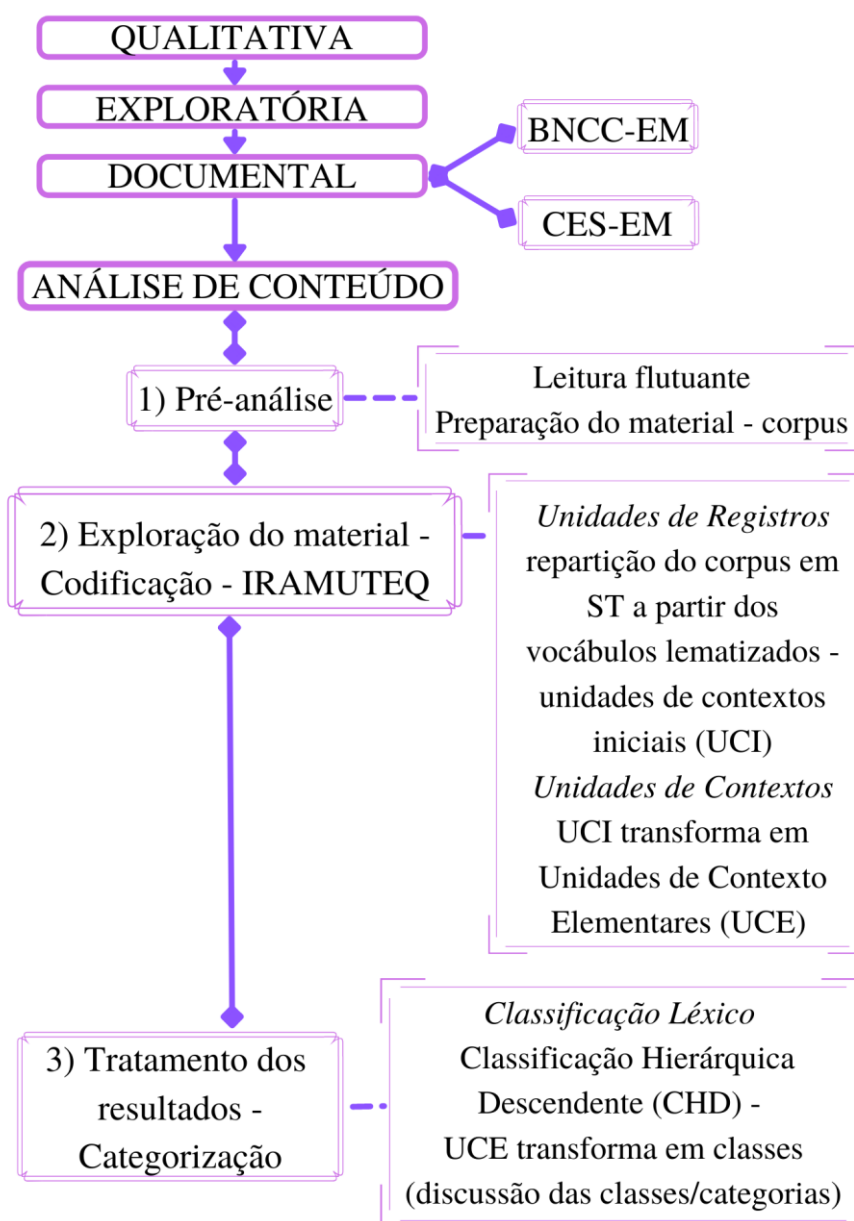
Com isso, fazendo esta pausa necessária no texto para compreender melhor o IRAMUTEQ, retomamos ao segundo passo da Análise de Conteúdo com a exploração do material. Para a etapa de codificação utilizamos o programa para tal procedimento, que apesar de novo para a pesquisadora e da exigência da aprendizagem, nos trouxe economia do tempo para a terceira etapa: a categorização. Assim, a unidade de registro utilizada foi a palavra e a unidade de contexto nos segmentos de texto (ST), que são os “ambientes das palavras” (SALVADOR, 2017).

Na terceira etapa - tratamento dos dados obtidos e interpretação - “as categorias são, rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1979, p. 117). O critério de classificação pode ser semântico, sintático, léxico ou expressivo. Esclarecemos que em nossa pesquisa optamos pela classificação do “léxico (classificação das palavras segundo

o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos)” (BARDIN, 1979, p. 118).

Para ficar mais evidente os detalhes acerca da nossa metodologia, elaboramos a figura a seguir em que exhibe o passo a passo da nossa pesquisa.

Figura 3 - Metodologia da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Portanto, a utilização do *software* para o tratamento de dados é um meio de trazer dinamicidade ao processo de pesquisa, visto que o programa estrutura a análise, mas não

discute nenhum dado. Segundo Bardin (1979), no capítulo quinto dedicado ao Tratamento informático, é ressaltado que com toda aplicabilidade da tecnologia precisamos ter o cuidado ao afirmar que a utilização do programa é benéfica e pode ser usada em todas as pesquisas e ainda aponta que a tecnologia é interessante nos seguintes casos:

- a unidade da análise é a palavra, o indicador é frequencial (número de vezes que a palavra ocorre);
 - a análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo (por exemplo: número elevado de categorias e unidade a registrar);
 - deseja-se efetuar uma análise de coocorrências (aparência de dias ou várias unidade de registro na mesma unidade de contingência);
 - a investigação implica várias análises sucessivas; o ordenador permite preparar os dados e armazená-los para usos sucessivos;
- a análise necessita no fim da investigação de operações estatísticas e numéricas complexas. (BARDIN, 1979, p. 143-144)

O autor ainda destaca que o ordenador precisa de uma preparação prévia do material (o *corpus* para leitura do IRAMUTEQ), que segue regras para a sua codificação, colocando que o uso do ordenador tem consequências sobre a prática da análise do conteúdo:

- a rapidez aumenta;
 - há um acréscimo de rigor na organização da investigação (uma vez que o ordenador recusa a ambiguidade); torna-se necessário explicar cada fase de investigação, definir com rigor e de maneira unívoca cada variável, avançar postulados e hipóteses, ter em consideração as regras de inferência; o objetivo geral da análise de conteúdo (explicitar e controlar as operações tanto manuais como intelectuais) encontra-se assim reforçado;
 - a flexibilidade permanece: podem utilizar-se de novo os dados classificados para novas hipóteses; introduzir seguidamente novas instruções no programa;
 - a reprodução e a troca dos documentos (entre investigadores) são facilitadas (banco de materiais e dados) pela normalização e pelo armazenamento;
 - a manipulação de dados complexos torna-se possível;
- a criatividade, a reflexão, têm teoricamente um lugar destacado visto que o analista se encontra desembaraçado de tarefas laboriosas, longas e estereis (BARDIN, 1979, p. 144 e 145)

No fim, ressaltamos que o uso do IRAMUTEQ nesta pesquisa visa, também, a sua divulgação e ampliação de utilização na área da Educação Física como um *software* gratuito de fonte aberta relevante para as pesquisas sociais no tratamento de dados.

1.3 Estrutura da dissertação

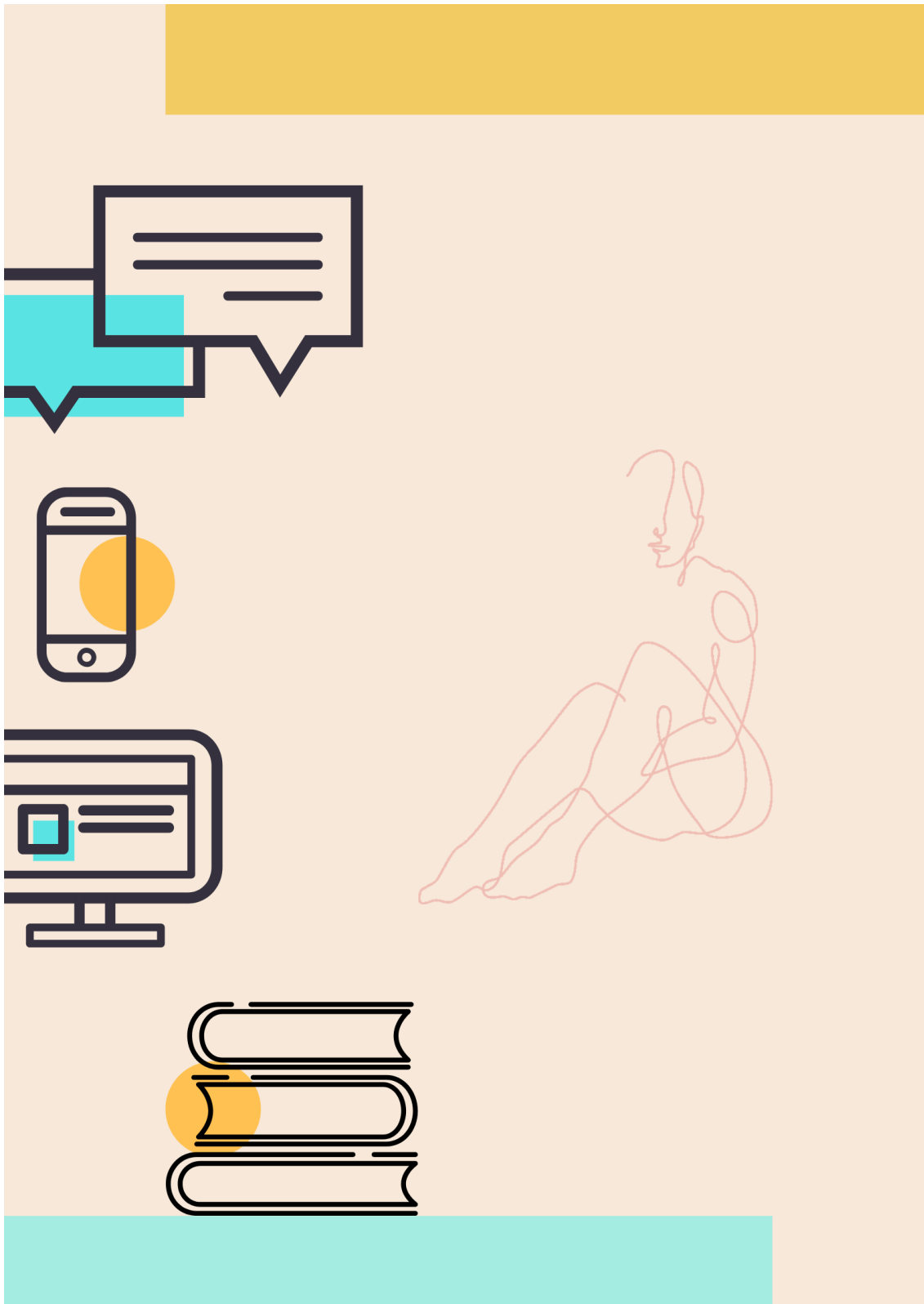
Essa pesquisa está organizada em quatro seções que dialogam e se entrelaçam nos debates apresentados. Os capítulos foram, inicialmente, construídos no intuito de uma discussão mais conceitual, em seguida diálogos com os dados e resultados da pesquisa.

Com isso, temos esta Introdução que aproxima o leitor da temática sugerida pelo título, posposto estão os objetivos gerais e específicos em conjunto com a justificativa da pesquisa. Para assim trazermos a metodologia - o caminho que o estudo percorre em que foi crucial para a clareza e entendimento dos passos da pesquisadora.

Assim, após a parte introdutória temos a segunda seção intitulada “Bases para o diálogo”, em que iremos aprofundar o conhecimento histórico e conceitual do Ensino Médio e entrelaçamentos com o currículo e campo de discussão das Linguagens em seu eixo. Assim divididos em subseções: Ensino Médio e currículo: campo de disputa; Novo Ensino Médio: delineamento da proposta; Área da linguagem e Educação Física: aproximações e estranhamentos.

Trazendo os resultados e tencionando os debates acerca da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e do currículo de Sergipe, a terceira seção “O que os documentos dizem: linguagem em pauta” apresenta a reflexão dos dados extraídos pelo *software* IRAMUTEQ no intuito de entender o documento proposto pelo Governo Federal na implantação do Novo Ensino Médio e as particularidades locais proposto para Sergipe.

Por fim, na quarta e última seção, traremos as “considerações finais” que retomam os objetivos pretendidos no estudo e buscam elencar compreensões extraídas da pesquisa, como também apontar lacunas e potencialidades de investigações de pesquisas e práxis na área da Educação Física.



2 BASES PARA O DIÁLOGO

Neste tópico iremos dialogar com autores e pesquisadores consolidados na área, para assim buscarmos desenvolver um alicerce de compreensão no que tange o Ensino Médio, Currículo, Linguagens e Educação Física.

Este capítulo está dividido em três subseções que dão dimensão de nossas opções no percurso teórico adotado. São elas: (2.1) Ensino Médio e currículo: campo de disputa; (2.2) Novo Ensino Médio: processo de implementação e; (2.3) Área da linguagem e Educação Física: aproximações e estranhamentos.

2.1 Ensino Médio e Currículo: campo de disputa

Para conhecermos e discutirmos o Ensino Médio atual precisamos entender que o seu percurso histórico e regulamentações no Brasil marcado por reformas e suas similaridades ou não. Assim, é necessário remontar que o primeiro desenho próximo do que entendemos como Ensino Médio foi desenhado na primeira metade do século XIX com a independência do país e expulsão dos jesuítas. Uma educação restrita às elites, em estabelecimentos como os liceus, nas capitais dos estados, voltados para a educação masculina e as escolas normais para as mulheres, além do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, criado em 1837 (BARBOSA, 2001).

A Reforma Benjamim Constant 1890-92, com as primeiras ideias positivistas, visava preparar os jovens para o ingresso nos cursos superiores, modificando o currículo do Colégio D. Pedro II para Ginásio Nacional, tendo a duração de sete anos. Desdobraram-se mais quatro Reformas: Eptácio Pessoa em 1901 – duração de 6 anos e com obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras; Rivadávia Corrêa em 1911 – com 6 anos de externato e 4 de internato, caráter mais geral e prática da vida; Carlos Maximiliano em 1915 – duração de 5 anos, preparação para o vestibular e qualquer curso; e João Luís Alves em 1925, mantendo os 5 anos e com mais um ano o grau de bacharel em Ciências e Letras (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

A quantidade de reformas nesse primeiro período possuía um caráter hegemônico em busca de qualificar os filhos das elites no processo em que a industrialização e consolidação da ordem econômico-social capitalista vinham crescendo no Brasil. Segundo Nascimento (2007), no período de 1930 surge alguns pensadores com ideias

novas que buscavam por uma educação laica, pública e gratuita, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por outros educadores, conhecidos como “escolanovistas”.

Temos a Reforma Francisco Campos, que 1932 estabeleceu uma organização escolar com um currículo seriado, frequência obrigatória nos dois ciclos (fundamental - 5 anos com formação geral básica e complementar de 2 anos com cursos propedêuticos articulados ao curso superior - pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico) para cursar o ensino superior. Contudo, a Carta outorgada de Getúlio Vargas em 1937, retira muitos direitos alcançados por esses educadores progressistas e durante o governo totalitário desse presidente fortaleceu o ensino profissionalizante para atender aqueles menos favorecidos.

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Nesse período houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (em 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (em 1946), marcando o início da transferência da educação do Estado para as empresas privadas, responsáveis pela formação da mão de obra industrial. De acordo com Santos (2010), a partir do declínio de Vargas foi encaminhada uma proposta para fixar as diretrizes e bases da educação nacional e em 1961, depois de muito debate e luta política, foi aprovado a LDB (Lei 4.024/61) que estruturou o ensino básico em: ginásial, de quatro anos e o colegial, de três anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal).

A equivalência legal não superou a dualidade estrutural, já que continuaram a existir dois ramos de ensino diferentes para clientelas distintas, um formava trabalhadores instrumentais e o outro, intelectuais. Ainda havia dois projetos pedagógicos distintos para atender às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho. O que se viu na prática é que, mesmo com a equivalência das duas concepções de educação, os trabalhadores instrumentais sequer chegavam ao Ensino Médio, pois eram excluídos antes (KUENZER, 2009).

No Governo Militar imposto em 1964 foi marcado por uma aceleração industrial através do endividamento externo e uma visão unitarista entre sistema educacional e produtivo. "O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador." (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Esse período foi marcado pela ampliação de vagas nas universidades e criação de escolas por todo o país. Porém as reformas pretendidas não alcançaram os objetivos iniciais, visto que o aumento das vagas não foi acompanhado pelo aumento de investimento de materiais e formação humana para atendê-las, resultando no aumento da precarização do ensino, buscando cursos superiores de curta duração, principalmente em escolas técnicas.

A principal Lei foi nº 5692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º grau com duração de 8 anos (antigos primário e ginásio) e 2º grau (generalização do ensino profissionalizante) em âmbito nacional.

[...] a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre', o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º. mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 1997, p. 17).

Segundo Saviani (2000) o período pré 1964 fortaleceu a ideologia nacional-desenvolvimentista, decorrendo daí a dependência e a subordinação do Brasil aos países centrais, em especial os Estados Unidos. Instalado o regime militar, a questão social se converte em questão de segurança interna, que possui três atitudes estratégicas: preventiva (setores políticos, econômico, social e militar), repressiva (setores político e militar) e operativa (setor militar).

Com o fim da ditadura militar e instituída a Constituição de 1988 com o ensino infantil, fundamental e médio, a educação obedeceria à dimensão tríplice de "desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, art. 205), cujo Estado devia assegurar "a progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988, art. 208).

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998/1999 a 2003), voltado para uma política neoliberal, globalizada e competitiva, tivemos a Lei 9.131/95, que altera a LDB anterior (Lei 4.024/61) relativo às atribuições da União, e especificamente, ao Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶. O CNE tem atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento do MEC, e se configura em duas câmaras: a de Educação Básica e de Educação Superior. Porém, o conselho fica delimitado como órgão assessor do MEC, tendo o Ministro da Educação como responsável por homologar as políticas educacionais. Além disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997, os quais representaram o grande marco normativo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LIMA, SILVA; SILVA, 2017).

De acordo com Saviani (2000), vários Decretos e Leis foram importantes na construção da LDB nº 9.394/96 vigente até hoje. O Ensino Médio é regulado pelo artigo 35 como etapa final da Educação Básica, com duração de três anos e tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art 35).

Nascimento (2012) afirma que essas finalidades de caráter geral não desconsideram uma relativa singularidade do Ensino Médio brasileiro que, no conflito historicamente não resolvido, expresso pelas mediações e/ou complementações de sua dimensão propedêutica com a profissional, a preocupação com o vestibular e/ou com o trabalho, acabam por relativizar a sua importância no processo de formação humana. Isto porque, nesta fase da vida acadêmica do aluno, os holofotes estão voltados para determinadas parcelas estudantis, apenas para o ingresso à universidade, e com isso também, o pensamento em se preparar para o mundo do trabalho. Podemos verificar a influência e alinhamento com órgãos internacionais, como a UNESCO (Organização das

⁶ Composição do CNE são vinte quatro membros, sendo doze de cada câmara. A escolha e nomeação é feita pelo Presidente da República, contudo pelo menos a metade dos membros deverão ser indicadas por entidades nacionais da sociedade civil ligadas à área de atuação da referida câmara.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o financiamento do Banco Mundial.

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando ‘igualmente’ os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Outra medida da LDB (1996) foram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais com o decreto nº 2.208/97. Segundo Frigotto (2007), o decreto reestabelece a pedagogia das competências para a empregabilidade. A gênese que cerca a contradição da revogação o decreto nº 2.208/97 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004 no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que institui o Ensino Médio Integrado e gerou diversas críticas:

a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. [...] Testemunha(ando) tanto o poder das forças conservadoras quanto os embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais. (FRIGOTTO, 2007, p. 14).

Assim, podemos observar que o Ensino Médio nos dois governos de Lula (2003-2006; 2007-2010) se constituiu entre contradições e inovações. De acordo com Oliveira (2009, p. 198), os primeiros quatro anos do mandato foram marcados “pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior”. Porém, foi um período de muita discussão em que se buscavam ampliar as vagas, melhorar as condições de vida dos professores e estudantes, incentivou a permanência do aluno na escola e acesso ao ensino superior.

No segundo mandato, houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Lei nº 11.494, de 2007, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica, compreendendo suas três etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - por 14 anos. Por meio do MEC, fora lançando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 em 2007 e, para avaliá-la, foi

criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que levava em consideração o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (ABREU, 2010). No ano de 2009 o Governo Lula lança o Programa Ensino Médio Inovador com recomendações:

elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além dessas, recomendações organizativas também foram feitas, ressaltando-se a necessidade de se melhorar a infraestrutura das escolas; de se compor um grupo gestor com integrantes dos sistemas de ensino e das comunidades; de se implementarem os estágios curriculares; de se priorizar o acesso de alunos oriundos do ensino fundamental público; de se instituir uma Rede Nacional de Intercâmbio de Escolas de Ensino Médio Inovador; e, finalmente, de se adotarem estratégias progressivas para se atingir a integralidade da carga horária ampliada, com 20% de atividades optativas para os alunos e a dedicação de tempo integral dos professores (RAMOS, 2011, p. 778).

Assim, essa discussão de mudança do currículo do Ensino Médio e crescimento do ensino profissionalizante continuou no governo de Dilma Rousseff (mandato de 2011 até o processo de impeachment - golpe - de 2016). Vale destacar que no Governo Lula o crescimento econômico e grande investimento na educação possibilitou o financiamento de diversos programas por parte do Governo Federal, o que já não foi mais possível no Governo de Dilma, marcado pela crise econômica e política. Podemos perceber no documento “Os 13 compromissos programáticos de Dilma para debate na sociedade brasileira” (BRASÍLIA, 2010) a diminuição nas metas do governo desaparecendo as propostas para o Ensino Médio, deixando de forma mais global na educação básica. Entretanto Dilma, no ano de 2011 lança o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), que prevê bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil (MELO; DUARTE, 2011)

A mais recente reforma foi o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela lei federal 13.415 de 2017, a partir da conversão da medida provisória nº 746 de 2016. Algumas das justificativas que embasaram a reforma foram: os resultados insatisfatórios no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Ideb); e a adequação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 visando atingir as metas 3 (elevar a taxa de matrícula), 6 (oferecer educação em tempo integral), 7 (fomentar a qualidade da educação) e 11 (triplicar as matrículas da educação profissional e técnica de nível médio) (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar que no Governo de Dilma em 2013 se encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) n. 6840/2013, que também pretendia alterar a LDB de forma similar ao que foi proposto pela MP/746 de Michel Temer – presidente que assumiu a presidência após o Golpe. O projeto da Presidenta, que chegou a ser aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, mas não seguiu adiante. (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017, p. 42)

Logo após a publicação da Reforma do Ensino Médio várias entidades e movimentos sociais se posicionaram contrárias e deram apoio ao Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁷ que buscam compreender e criticar elucidando algumas alterações nesta etapa. Iremos entender todas as mudanças e propostas no subcapítulo seguinte.

Nesse cenário histórico de diversas reformas temos debates com relação à formação dos professores, material didático, financiamento e, nosso foco neste estudo, o currículo e é através dele que a instituição escolar organiza o conhecimento e saberes, selecionando-os para estruturar a educação básica. Etimologicamente o termo currículo, segundo Sacristán (2013), deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*).

Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

De acordo com Moreira e Silva (2001) o currículo demarca um tempo histórico com intencionalidades próprias em que engloba os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação

⁷ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Texto retirado do site < <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>, acessado em 14 jan. 2022.

que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Assim, a construção do currículo é um campo de disputa, pois vai implicar nas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e estéticas as quais refletirão a compreensão de mundo e de sociedade que se quer constituir. Além do mais, deve envolver ativamente tanto as autoridades como professores, gestores, pais, estudantes e membros da comunidade em geral.

Temos muitos estudos que demarcam as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas dos currículos (SILVA, 2019). Mas o que se tem em comum entre as teorias é que nenhuma é neutra ou ingênua, tanto o currículo formal como o oculto, ou seja, todas as apostas constam de atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. “O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 28).

As teorias tradicionais, que ficaram com mais evidência até a década de 1960-70, demarcam um desenvolvimento curricular mais mecânico e essencialmente, uma questão técnica que tem como fonte o livro de Ralph Tyler em 1949. O modelo progressista e linear, tinha quatro questões básicas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiência de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação de rendimento dos alunos (LOPES, 2013).

Em desconforto com os currículos tradicionais de aceitação, ajuste e adaptação, alguns educadores começaram a questionar, como fizeram Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michael Young, entre outros, que tinham como pauta a crítica à sociedade capitalista e seus instrumentos de regulação como a religião, a escola, a mídia e a família. As teorias críticas do currículo enfatizavam as estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural da educação, assim

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as

crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2019, p. 35).

Podemos apontar também, ainda de acordo com Silva (2019, p. 47), a análise crítica de Michael Apple que ganhou destaque em 1979 nos Estados Unidos com o livro “Ideologia e currículo” em que aponta a necessidade de “examinar [...] ‘regularidades do cotidiano escolar’ quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas”. Traz essa análise política e enfatiza a relação de poder, questionando o conhecimento, a verdade e a passividade do currículo.

Com um hiato entre o currículo e a aprendizagem, Paulo Freire critica a educação simplesmente como transmissão de conteúdo, defendendo o ato pedagógico através do método na busca de temas significativos e geradores que perpassam numa educação coletiva e problematizadora (FREIRE, 1987). Temos ainda nas teorias críticas, na Inglaterra a “Nova Sociologia da Educação” com Michael Young, a principal crítica se concentrava nas “variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar)” (SILVA, 2019, p. 65).

Segundo Moreira (2008), o Brasil possui uma forte influência norte-americana em suas políticas e programas para educação e o fazer currículo tornou-se uma prática pseudocientífica de caráter ideológico. Com a acelerada modernização nos anos 90 a 2000, teorias pós-críticas vêm trazendo o currículo multiculturalista, com as relações de gênero, etnia, os estudos culturais, entre outros.

[...] pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único no campo. As teorizações de cunho globalizante sejam das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990 (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16)

Os estudos ampliaram buscando desnaturalizar o único currículo hegemônico, patriarcal, heterossexual, branco, católico e colonizador trazendo para o centro do debate

da construção dos currículos as diferentes vozes e atores da sociedade que devem se nos identificar diversos contextos sociais. Ou seja, os conteúdos selecionados nas disciplinas concorrem para “desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo de seleção [...] confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo” (MOREIRA, 2001, p. 78).

Entender as posturas teóricas que acionamos nos ajudam a localizar pressupostos teóricos utilizados na elaboração do currículo. Neste sentido, compreendemos que em meio ao debate do Novo Ensino Médio concorrem inúmeras tensões de âmbito político, econômico e cultural. Por tal motivo elegemos uma postura vinculada, mas não restrita, aos estudos culturais. Esta atitude é tributária de um exercício de pensar o currículo a partir do diferente, do não-central e do não-hegemônico, como percebemos ser a Educação Física em seu ainda não claro diálogo com a área de linguagens.

Com relação à BNCC, trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação e dará base para a elaboração dos currículos das redes de ensino dos Estados e Municípios em todas as escolas públicas e particulares no Brasil (BRASIL, 2017). Percebemos um misto e contraditório caldeirão de teorias que por vezes fica evidenciado nas (in)definições do próprio documento, outras vezes fica abrangente e confuso.

Por isso, o debate histórico das reformas do Ensino Médio, com idas e vindas em concepções e teorias pedagógicas e curriculares, mostram diversas contradições e alinhamentos internacionais em que não há de forma clara, científica e cultural um jeito próprio de se pensar educação no Brasil. Assim, os desafios na compreensão na BNCC deverão/poderão “escorrer” na elaboração dos currículos Estaduais.

Por fim, vamos entender no próximo subcapítulo o processo e organização da proposta do Novo Ensino Médio como forma de esclarecer essas mudanças que estamos apontando e elucidar alguns tópicos importantes na compreensão das Linguagens e Educação Física.

2.2 Novo Ensino Médio: delineamentos da proposta

No Brasil, uma parcela de 1,7 milhões de jovens de 15 a 17 anos está fora da escola [...]. Dezoito em cada 100 estudantes de ensino médio são reprovados por ano e somente 67% dos jovens o concluem na idade adequada [...]. Olhando uma casa em condições muito precárias, as opções certamente ficariam entre a

ousadia de uma reconstrução total - cujos custos e exigências poderiam inviabilizar o projeto - e uma reforma modesta, que, mesmo solucionando alguns problemas estruturais, talvez ainda fosse insuficiente para garantir que a casa ficasse de pé. [...] O MEC poderia ter feito uma escolha mais ou menos ousada [...]. Porém o que se viu, [...] foi como se o responsável pela obra de uma casa em ruínas, após rigorosa vistoria, recomendasse pintura nas paredes e mudança dos móveis de lugar. [...] O resultado é sempre previsível quando se escondem as rachaduras com pintura e enfeites: a situação tende a piorar. (MARQUES; NOGUEIRA, 2018, p. 154)

O Governo Federal intitulou de “Novo Ensino Médio” (NEM) as mudanças instituídas pela Lei Federal 13.415 de 2017, a partir da conversão da medida provisória nº 746 de 2016. Nos estudos de Oliveira (2019) são apontadas fortes críticas com relação a proposta da BNCC e da “Reforma do Ensino Médio”, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, professores e pesquisadores de diferentes áreas, movimentos estudantis, entre outros que buscaram discutir o texto dos documentos, mas na versão final se deferiu poucas sugestões das consultas públicas e debates.

Mesmo diante de uma atmosfera contrária ao documento, tivemos a alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), a homologação da BNCC da etapa do Ensino Médio (resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018) e publicação dos Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários formativos (portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018).

A BNCC tem origem na Constituição de 1988: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210). Nos anos seguintes a LDB de 1996,

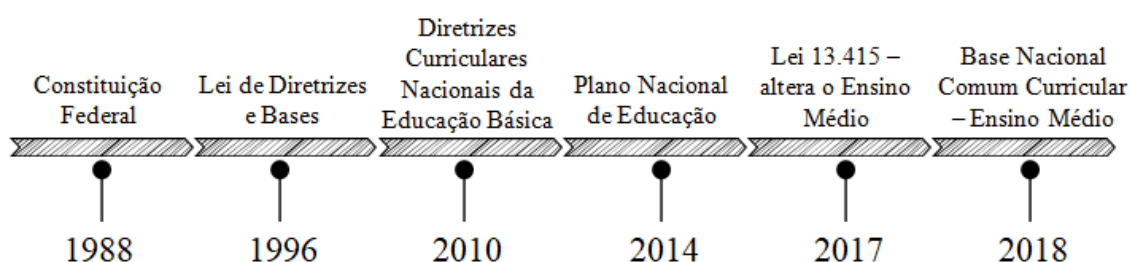
os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26).

Como visto, nos anos posteriores foram lançados os PCNs e as DCNs que indicaram os princípios, objetivos, conceitos e metodologias de ensino para as disciplinas escolares. Porém, a falta de diálogo maior, em especial com os docentes, além das rupturas de políticas públicas contínuas, são exemplos de "política de desenvolvimento curricular neoliberal cujo modelo é chamado de centro-periferia, em que cabe ao professor executar propostas e políticas não desenvolvidas por ele, mas por especialistas

e profissionais distantes do contexto e das dificuldades da escola" (RODRIGUES, 2016, p. 34).

Podemos observar abaixo a linha cronológica desses documentos no processo histórico em que o Ensino Médio esteve presente na legislação brasileira.

Figura 4 - Linha do tempo da BNCC-EM



Fonte: A autora (2022)

Das mudanças do NEM, entre as mais significativas destacam-se: a ampliação da carga horária e flexibilização curricular (BNCC e itinerários formativos); a educação à Distância; e Educação Técnica e profissional.

A flexibilização curricular fica estabelecido que 1800h fica destinado à BNCC (Linguagens e suas Tecnologias - Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia). E as 1200h responsável pelos Itinerários formativos (possui os eixos - investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) (BRASIL, 2018).

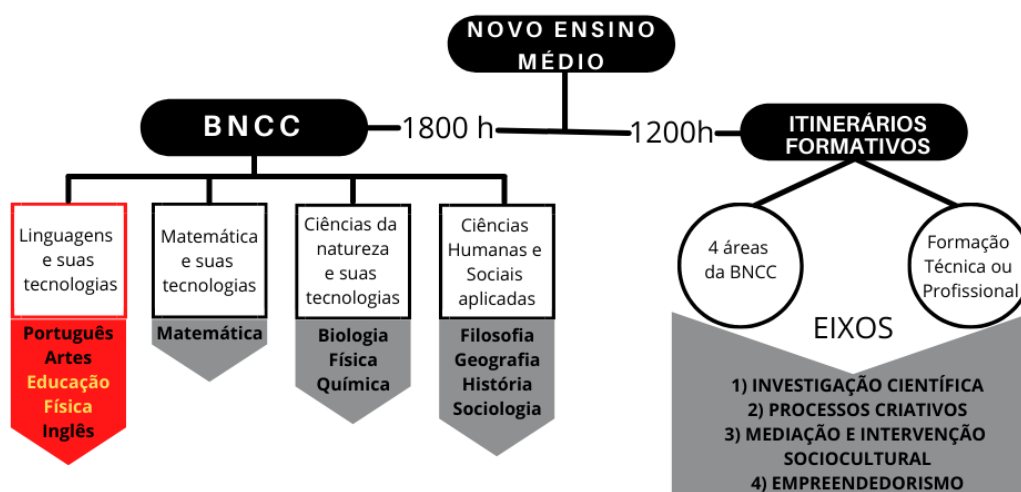
Além disso, no NEM os/as alunos/as matriculados no turno diurno podem cursar 20% da carga horária acima estabelecida de forma EAD, os de turno noturno até 30% e os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 80%, o documento aponta que preferencialmente essa carga horária seja dos itinerários formativos. E a última mudança apontada tem a Educação Técnica e profissional que pode ser por Habilitação Profissional Técnica e/ou a Qualificação Profissional em que as escolas podem fazer parcerias com instituições públicas e privadas para oferecer esses cursos de capacitação.

Os Conselhos Estaduais, junto com as Secretarias de Educação, irão organizar a arquitetura do currículo no seu Estado e nas suas escolas a depender das demandas e recursos. Para isso, o MEC instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio -

PRONEM (portaria nº 649/2018) com o objetivo de dar apoio técnico para a elaboração e execução do NEM e implantação das escolas-pilotos, bem como apoio financeiro e formação continuada. O MEC elaborou um documento intitulado "Programa de apoio ao Novo Ensino Médio: documento orientador da portaria 648/2018" que serve como guia para os Estados implementarem o NEM.

Assim, a estrutura do NEM está representada na Figura 5, que deverá ser implementado até o ano 2022.

Figura 5 - Estrutura do Novo Ensino Médio com base da BNCC-EM



Fonte: A autora (2022)

Na estrutura da BNCC-EM temos as dez competências gerais da Educação Básica e no corpo do documento estão descritas as competências e habilidades por área de conhecimento, sendo os componentes curriculares de Português e de Matemática os únicos que apresentam habilidades específicas. Assim, as habilidades do componente de Língua Portuguesa estão organizadas a partir de cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública. Quanto às práticas de linguagens, as habilidades estão organizadas com base em quatro modalidades: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

Com relação aos itinerários formativos há apenas indicativos de possibilidades como “Laboratórios, Oficinas, Núcleo de Estudos, Clubes, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de Estudos, Núcleos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 472). Porém, de

acordo com a portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018⁸, são descritas a relação das atividades com os eixos estruturantes - Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo - e as habilidades específicas das áreas de conhecimento ou à Formação Técnica e Profissional.

A arquitetura da implantação do NEM e elaboração dos itinerários formativos será de responsabilidade dos Estados. Em Sergipe, por exemplo, a Resolução Normativa nº 20, de 20 de maio de 2021, regulamenta a implementação do Currículo do Estado na Etapa Ensino Médio nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino.

O documento apresenta uma estrutura por semestre, indicando a competência da área, habilidade, unidade temática e objeto de conhecimento. A título de exemplificação apontamos as escolas pilotos de Sergipe estão seguindo modelo abaixo para a área de Linguagens:

Figura 6 - Cronograma do Ensino Médio das escolas pilotos do NEM em Sergipe

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	1ª série		2ª série		3ª série	
	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa
	L. Inglesa		L. Inglesa	L. Inglesa		
	Arte	Arte	Arte		Arte	
	Ed. Física		Ed. Física	Ed. Física	Ed. Física	

Fonte: Print feito na transmissão da Live do dia 29/07/2021 no canal Educação Sergipe

Bem como exemplos de Itinerários Formativos Propedêuticos com atividades integradoras em cada área e Itinerários Formativos de Formação Técnica Profissional com cursos de Qualificação profissional (como frentista, microempreendedor, cuidador infantil/idosos, entre outros) e/ou Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (como vestuário, canto, informática, alimentos, entre outros) (SERGIPE, 2021).

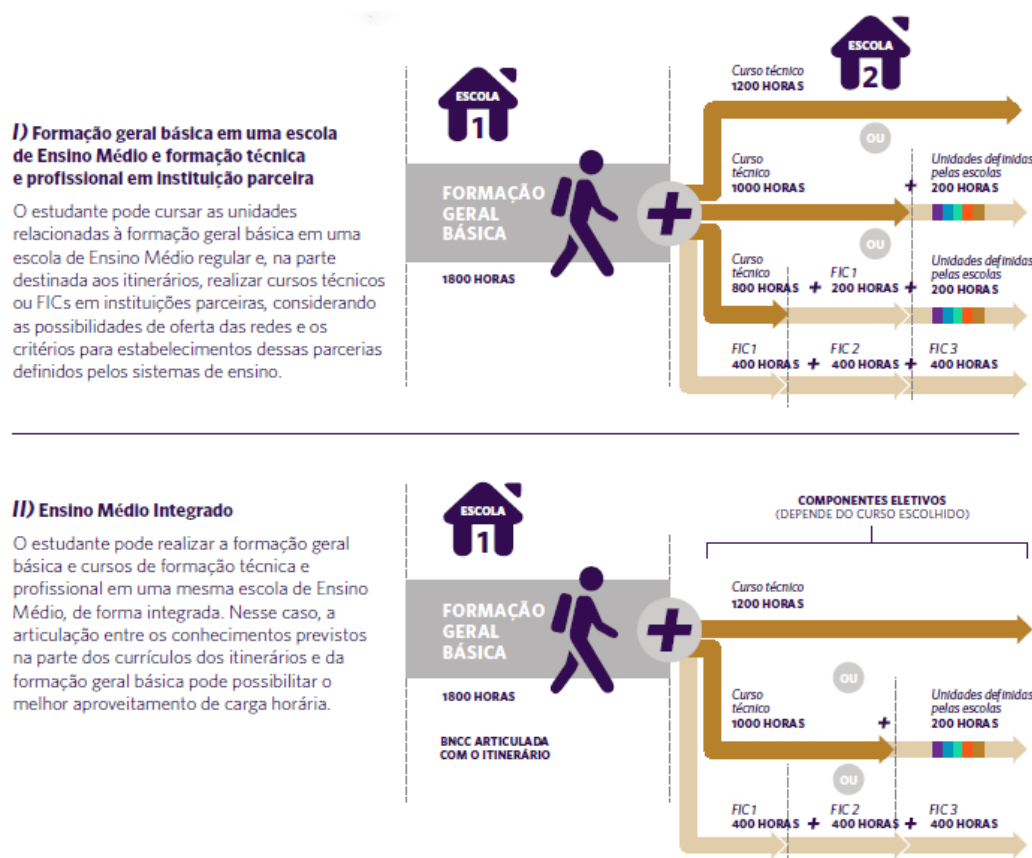
O aspecto mais preocupante se situa no debate sobre os itinerários formativos que foram fundamentais na argumentação da urgência e da priorização dos interesses dos jovens. Quando os dispositivos da lei trocado em miúdos, o que se aferir é que os estudantes serão os últimos na cadeia dos detentores de poder de escolha. Quem de fato definirá os itinerários formativos disponíveis serão os sistemas de ensino, com critérios em que, evidentemente, irão prevalecer as opções de menor custo (MARQUES; NOGUEIRA, 2018, p. 165).

⁸ REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A ELABORAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso 25 set. 2021

Neste panorama, os cursos/atividades apresentadas nos itinerários e qualificação se configuram em caráter técnico, gerando empregos de mãos de obra barata e que além disso, como aponta os autores Marques e Nogueira (2018), não se definem a partir da escolha e interesses dos jovens em cada contexto, ao passo que fica a cargo da Secretaria e/ou das escolas oferecerem o que podem (referente a própria estrutura e formação dos professores) e o que querem (oferta de emprego e valor econômico) de determinadas formações e cursos.

Assim, é indicado que cada escola ofereça no mínimo dois itinerários, podendo fazer parcerias privadas para suprir as demandas. De acordo com Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017, p. 44) “esses convênios trazem o perigo de financiamento público em escolas privadas e/ou transferir a educação para o terceiro setor e sua lógica produtiva mercadológica”. Observamos abaixo os dois modelos que as escolas do NEM podem seguir:

Figura 7 - Formação técnica e profissional no NEM



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio (2021)

Adentrando mais na particularidade do Estado de Sergipe, a secretaria junto com os redatores⁹ do currículo do EM definiram que a formação geral básica será feita por semestre, dois a cada ano e que no 1º ano será destinado 800h para formação básica e 200h para os itinerários, no 2º ano 600h e 400h para os itinerários, e no 3º ano 400h e 600h. Sendo que os componentes curriculares de Português e Matemática estarão presentes em todos os semestres, enquanto os demais poderão completar a carga horária na condição de itinerário formativo, desde que não estejam sendo ofertados naquele período. Vale ainda ressaltar que a Língua Espanhola passará a ser oferecida apenas como itinerário formativo.

As escolas tiveram até final de 2021 para adequar o seu Plano Político Pedagógico às novas regras e entregar o planejamento de 2022 com a implantação do 1º ano nesse novo modelo, sendo expandido para o segundo ano em 2023 e em 2024 a conclusão com o 3º ano.

Outro ponto importante a destacar com relação a organização curricular é que os campos de atuação social destinados apenas a Português na BNCC-EM foram ampliados para a área de Linguagem. Assim, foi elaborada uma tabela que destaca, em plano inicial a competência, depois as habilidades prescritas, o campo de atuação social, o semestre indicado e em seguida os objetos de conhecimento de Português, Artes, Educação Física e Inglês. Cada escola poderá reelaborar a proposta ou utilizar a indicada pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe.

Abaixo podemos observar as sete competências e suas respectivas habilidades da área de Linguagem trazidas pela BNCC-EM.

⁹ Foram selecionados 18 redatores a partir do edital nº 11/2019, da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), sendo na área de Linguagens: um de Artes, um de Inglês, um de Educação Física e três para Português. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/ARQUIVOS/EDITAL11.2019.REDATOR.ENSINO.MEDIO.PDF>. Acesso em: 14 jan. 2022.

Figura 8 - Competências e habilidades da área de Linguagens da BNCC-EM





Fonte: A autora (2022).

Assim, a BNCC-EM traz sete (7) competências, sendo que em cada uma delas são apresentadas de três (3) a cinco (5) habilidades para a área de Linguagens. Podemos apontar, a princípio, que cada competência traz em seu verbo ações que fundamentam as políticas neoliberais que favorecem a pedagogia pautada no lema “aprender a aprender” e que suas habilidades são desdobramentos das práticas sociais que os jovens devem alcançar ao final do Ensino Médio.

Com isso, a área menciona diferentes linguagens, diversas práticas e produções artísticas, corporais e verbais, a mídia, o universo digital, as tecnologias digitais da

informação e comunicação (TDIC), entre outras temáticas que não se expressam com pensamento crítico diante o direcionamento para o mundo do trabalho e o planejamento de vida.

Conhecer a proposta e os documentos nos dá suporte e possibilita a reflexão e críticas coesas para a pesquisa. Mas podemos ainda nos questionar: por que a Educação Física está na área de Linguagens? O que fundamenta e aglutina as disciplinas nessa área? E o que a Educação Física pode contribuir? Assim, no próximo subcapítulo vamos aprofundar essas questões.

2.3 Área da Linguagem e Educação Física: aproximações e estranhamentos

Essa subseção está dividida em três momentos, no primeiro apontaremos nos documentos oficiais a inserção e conceitos da Linguagem e da Educação Física, em seguida compreender as concepções de Linguagens que circundam a área e por fim discutiremos suas possibilidades de outras Linguagens.

Inicialmente, a Educação Física (EF) pelos anos 1970 a 1980 concentra vários debates em busca de sua identidade e especificidade própria na escola. Segundo Bracht (1999), nos anos 90 uma nova perspectiva muito influenciada pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação, propuseram objetos de estudo e conhecimento para a área.

Depois da LDB de 1996, a EF passa a ser componente escolar obrigatório, ou seja, de forma sistematizada deve ser pensada de forma didático-pedagógica com fins de organizar seu objeto de estudo. Esta inclusão no currículo é vista como uma repercussão da profusão de propostas pedagógicas para a EF entre as décadas de 1980 e 1990 do século passado. Segundo Darido (1999), muitas foram as várias abordagens, dentre elas podemos destacar: a Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, Cultural, Desenvolvimentista, Interacional-Construtivista, Crítico-Superadora, Sistêmica e Crítico-Emancipatória.

Ressaltamos que existe um debate epistemológico na área com relação a seu objeto de conhecimento, alguns autores identificam como cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), outros como cultura do movimento (KUNZ, 1991) e a cultura corporal de movimento proposto por Mauro Betti (1998) e por Valter Bracht (1999), e que a noção de linguagem tem maior ou menor importância em cada das teorias que acolhem tais objetos de conhecimento.

Segundo Melo (2006), as três terminologias apesar de terem no centro a “cultura”, possuem pontos divergentes no referencial teórico e conhecimento que define a Educação Física. A cultura corporal trazida pelo Coletivo de Autores (1992, p. 18) define que “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal [...] que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”. Na PCN+ observamos a utilização do termo cultura corporal, nas palavras do documento tem que

particularidade do ensino da Educação Física, as práticas corporais são aquelas que se apresentam na forma de jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e expressões alternativas. A todo esse conjunto de atividades, culturalmente produzidas e historicamente situadas, convencionou-se chamar de cultura corporal (BRASIL, 2002, p. 146).

Diferentemente do conceito adotado pelo documento, conceito de cultura do movimento, tematizada no Brasil principalmente por Kunz, (1991, p. 38) refere-se “inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades”. Possui em sua raiz a fenomenologia e traz o “movimentar-se” como importante pressuposto da EF no qual o ser humano é o fundador da intencionalidade e traz diferentes relações de ser e estar no mundo.

Em seu turno, a cultura corporal de movimento, com base em Betti (1998) e Bracht (1999), “avança ao possibilitar uma visão não relativista do conceito de corpo, natureza e cultura”, e complementa “o pensamento de Mauro Betti migra para os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física de 5ª a 8ª séries[...]” (MELO, 2006, p. 117-118).

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais (BRACHT, 2005, p. 100).

Com isso, podemos observar nos documentos oficiais posteriores, como PCN+ BNCC, a utilização de diferentes terminologias como objeto da EF, devido a confluência de ideias e autores defendendo que seus termos estejam em movimentos concêntricos

para a noção de cultura como centrais para a identidade da área da Educação Física na escola.

Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 475).

No tocante à Educação Física dentro da área de Linguagem, podemos observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (1998) apresentam as disciplinas por áreas de conhecimento. Com relação ao documento, diversas críticas já haviam sido apresentadas diante da proposta do EM que nos dias atuais se constituem os mesmos alvos.

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de ‘educação para a vida e não mais apenas para o trabalho’; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Logo em seguida, no ano 2000, foi apresentado o PCN¹⁰ do Ensino Médio (PCNEM) com a EF na área Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da

¹⁰ Os Parâmetros são documentos elaborados pelo Governo Federal com o intuito de orientação das disciplinas, já as Diretrizes Curriculares Nacionais são as normas obrigatórias que orientam o planejamento dos currículos das escolas. Disponível em: <https://www.studos.com.br/gestao-escolar/diretrizes-curriculares-nacionais/> Acesso em: 19 jan. 2022

vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000, p. 19)

O documento englobava a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática, apontando as competências e habilidades para cada disciplina. Em seguida foi lançado o PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - apresentando pilares nos quais cada disciplina teria que expor conceitos que caracterizam suas especificidades: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Na EF a professora Suraya Darido (UNESP/Rio Claro) assinou o capítulo referente à disciplina, trazendo-a como representação a Linguagem corporal¹¹ e apontando que:

a comunicação humana pode efetivar-se por meio de palavras (linguagem verbal) ou por meio de outros signos (linguagem não-verbal). Há substratos comuns entre todos esses signos, com destaque para o fato de terem sido criados pelo homem com finalidades específicas. Trata-se, pois, de convenções, variáveis de acordo com as necessidades e interesses do grupo social. Essas convenções podem ser agrupadas em conjuntos conhecidos como códigos. Os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações (BRASIL, 2002, p. 140).

Assim, Souza (2018) aponta que na PCNEM e PCN+ possuem a tendência da vertente semiótica com signos e códigos ligados ao corpo. Portanto, para que os alunos “possam ‘ler’ os signos, eles deveriam saber a gramática da linguagem corporal [...]”. Nesse sentido, a Educação Física seria responsável por uma prática de linguagem específica, codificados em linguagem sónica, comum em determinados grupos sociais”.

Diante da proposta do Governo Federal durante a administração de Luiz Inácio Lula da Silva, com o ensino médio inovador em 2009 foi elaborado novas diretrizes, as DCNEM (2013), segundo Moehlecke (2012), não houve tantas alterações da última DCN, contudo

ao mesmo tempo, o termo ‘flexibilização’, fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é agora substituído pela expressão ‘diversidade’. Este termo é usado no parecer das DCNEM de 2011 com múltiplos significados: em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros,

¹¹ A linguagem corporal segundo o Dicionário Crítico da Educação Física é a maneira pela qual a comunicação é marcada pela intencionalidade do corpo. O corpo é elemento central da comunicação. (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2014, p. 268)

à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização. O uso da palavra ‘diversidade’ parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Porém, de acordo com Grespan, Ferreira e Costa (2016, s/p) o documento passa a ser um importante, uma vez que garante financiamento destinado a essa etapa de escolarização através do FUNDEB, bem como um “avanço juntamente com a proposta do PACTO Nacional pelo Fortalecimento do ensino Médio, sendo uma política pública concreta constituída pelas ações estratégicas entre a União e os governos estaduais”. Além disso, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é modificada, sendo chamada apenas de “Linguagens”, bem como a retirada da “Informática”:

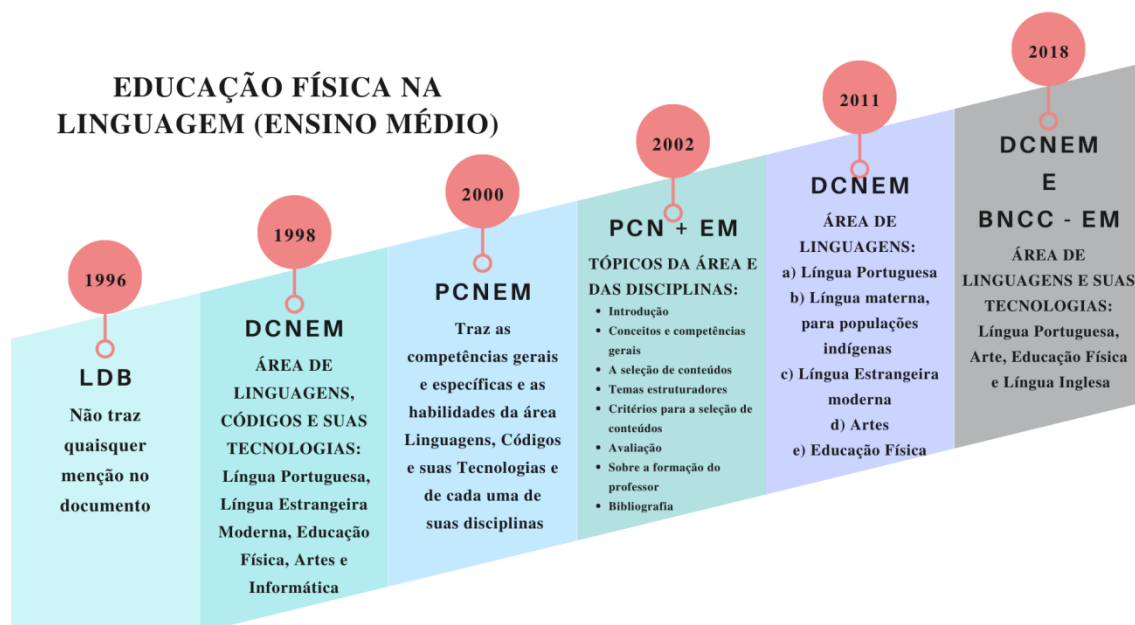
Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física (BRASIL, 2013, p. 187).

Com isso, a DCNEM de 2018 que elabora a BNCC propõe uma reformulação nomeando-a de “Linguagem e suas Tecnologias”, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes (BRASIL, 2018).

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 470).

Assim, reelaborando o PCNEM, a BNCC continua trazendo as competências e habilidades, no entanto, não define por disciplina, mas por área, apresentando apenas na Língua Portuguesa e Matemática. Podemos visualizar essa linha do tempo a partir da ilustração abaixo:

Figura 9 - Linha do tempo dos documentos oficiais que trazem a Educação Física na Linguagem na etapa Ensino Médio



Fonte: A autora (2022)

Vimos o processo histórico da área de Linguagens nos documentos e a inserção da EF, mas o que é a Linguagem na compreensão de tais documentos? Há uma reflexão dedicada à aglutinação de tais componentes curriculares sob esta rubrica? E para a Educação Física, como se entender na condição de linguagem no diálogo com os demais componentes com tradições tão diversas? Vamos adentrar no segundo momento desta subseção para compreender as concepções de linguagem.

Por ora, Matthiesen *et al.* (2008) traz-nos, de forma genérica, alguns indicadores ou sínteses para nos localizar. Em suas palavras:

Santin (1985), por exemplo, busca aprofundar as questões filosóficas da Educação Física enquanto linguagem, Betti (1994) analisa a Educação Física na perspectiva da semiótica, trazendo algumas informações que iluminam o campo. Kunz (1995) aborda a linguagem na perspectiva da teoria crítica enquanto Mesquita (1997) procura ressaltar as implicações da Educação Física enquanto linguagem na formação do profissional. O texto dos PCNs, área de Educação Física, Ensino Médio, escrito por Mattos e Neira, publicado no ano de 1999, faz algumas menções a Educação Física enquanto linguagem, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem (MATTHIESEN *et al.* 2008, p. 130).

De forma genérica, podemos perceber que Educação Física foi alcançada por compreensões de Linguagem a partir de três perspectivas: a semiótica, a fenomenologia e a socio-histórico-cultural. Nesses termos, alguns autores da Educação Física irão beber

na filosofia e sociologia, cada qual na sua perspectiva, a fim de entender a Linguagem e o que representa na nossa área.

Na perspectiva da semiótica, a linguagem é o objeto de seu estudo, na área da Educação Física a maior referência é o professor Mauro Betti (1994;2007;2021). No dicionário da EF Gomes-da-Silva; Betti; Gomes-da-Silva (2014, p. 603) aponta que a semiótica "estuda a vida dos signos, o modo como se organizam para significar, qualquer que seja o campo em que se manifestem".

De acordo com Betti (2021), a semiótica apresenta três grandes correntes: estruturalismo - teve como principal autor Ferdinand de Saussure, que analisa os fenômenos sociais tomando os sistemas linguísticos, no caso a língua, como ponto de partida, tendo esse o signo como ideal e uma estrutura binária e de oposições; a semiótica da cultura ou semiótica russa com Iury Lotman, que traz o entendimento de:

‘semiosfera’ (mundo em que funcionam os sistemas semióticos, responsáveis pela comunicação), por oposição à ‘biosfera’ (mundo da natureza ainda não organizada com base em qualquer código ou sistema semiótico). A cultura, sendo o lugar da semiosfera, subdivide-se em diferentes linguagens e cria assim subsemiosferas, as quais adquirem identidade própria por força da maneira específica como organizam a informação (BETTI, 2021, p. 6).

Apontando ainda que cada código específico traz duas funções simultâneas e interligadas que é “comunicação: transmite informações ou mensagens; e [...] modalização: fornece os contornos gerais de um determinado modelo do mundo” (BETTI, 2021, p. 7). Sendo ela primárias, as línguas genuínas da cultura, e secundárias de qualquer outro tipo.

Na terceira corrente, Betti (2021, p. 8) apresenta a semiótica peirciana que “compreende o universo físico, metafísico, psíquico ou social como processo de semiose, ou seja, signos interconectando-se a outros signos, por uma mente humana ou não-humana, numa cadeia interminável de significações”, tendo como principal autor Charles Sanders Pierce, este compreende o signo como:

uma dinâmica de três elementos: *representamen*, objeto e interpretante. O *representamen* (que já é em si um signo) é qualquer coisa que sugere a existência de um fato, condição ou qualidade, que representa algo (objeto), de algum modo, para alguém (uma ‘mente’ interpretante). [...] O interpretante (que é uma função, não um ‘sujeito’) é mediação, tanto ao traduzir um signo em seu objeto quanto ao representar e criar um signo mais desenvolvido, deflagrando outras relações de significação, ou seja, o processo de semiose (BETTI, 2021, p. 9).

Assim, não há hierarquia dos signos e nem dualidades, pois tudo é signo num processo comunicativo, seja ele os silêncios, os gestos, a fala etc. Por isso, é possível afirmar que a EF é produto da linguagem e o corpo em movimento é a linguagem, sendo este sem classificação de “corporal” ou não. O corpo em movimento é comunicação que parte de si para o mundo cercado de signos e significados que podem ser interpretados de diferentes formas e em diferentes culturas. Com isso:

tratar a EF no campo da linguagem não é apenas analisar a lógica interna dos jogos e esportes como sistemas de signos (tendência estruturalista), nem apenas desvelar as significações já instituídas por certos grupos sociais (tendência socioantropológica que lembra vagamente a semiótica da cultura). Tarefas necessárias, mas que deixam à sombra o mais importante na educação escolar: as experiências de aprendizagem dos sujeitos (alun@s), suas ‘experiências vívidas’ nas aulas. Ao mesmo tempo, compreender os ‘objetos de conhecimento’ da EF como sistemas de signos já codificados, mas também em constante (re)criação (BETTI, 2021, p. 17-18).

Desse modo, se para Betti o corpo e a EF são linguagens, quem seria a língua nesta proposta? Muitas vertentes ainda têm colocado a língua verbal como paradigma maior da linguagem, assim Parlebas (2001) traz uma leitura através da Praxiologia Motriz com a junção da semiótica e cultura corporal de movimento, com a perspectiva de investigar a linguagem ou semiomotricidade. Segundo Souza (2018, p. 57) a Praxiologia Motriz estabelece sua função metamotriz por meio da metalinguagem, estabelecendo sua estrutura de três categoria semiotricidade: instrumental (caracterizada pelos jogos esportivos), socioafetivo (ligada aos jogos ambíguos) e referencial (se caracteriza por ser uma mensagem que faz referência a algo externo à motricidade imediata).

Numa segunda perspectiva, temos a fenomenologia que, entre outras linhas e autores possíveis para adentrar nessa perspectiva, iremos buscar na Edmund Husserl e Merleau-Ponty, bem como na EF do debate do professor Elenor Kunz. Assim, Kunz (1994) traz a relação de subjetividade e esclarecimento em que o sujeito aprende pelo outro no agir comunicativo.

De acordo com Almeida e Lucas (2010, p. 88), o agir comunicativo proposto por Habermas circundam em três aspectos: “a objetiva – relacionada às coisas externas do mundo, a social – vislumbra as normas, leis e regras que regem a convivência social e a subjetiva – os sentimentos, desejos, experiências, necessidades reais do indivíduo”, compreendendo o mundo a partir do se-movimentar em que tanto faz a linguagem ser verbal, corporal, estética etc.

O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para o Mundo, que configura aquele ‘acontecimento relacional’, onde se dá o diálogo entre Homem e o Mundo. [...] (KUNZ, 2001, p. 174).

Sob a perspectiva crítica-emancipatória, a organização didática se dá nas categorias de trabalho (objetividade), interação (relação social) e linguagem (comunicação).

A primeira diz respeito aos conhecimentos peculiares do sujeito, e à EF, seria o aprender as habilidades práticas. Já a segunda, sinaliza compreender as relações sociais e culturais dos sujeitos e os papéis declarados por eles diante os conhecimentos da EF. E a terceira, versa sobre a necessidade de desenvolver variadas formas de linguagem, dentre elas: oral, corporal, midiática, artística etc. levando em conta que o saber se comunicar e compreender a comunicação dos outros são ações reflexivas, que desencadeiam o pensamento crítico (TINOCO; ARAÚJO, 2020, p. 4).

A intersubjetividade e intercorporiedade é evidenciada por Merleau-Ponty em que não se separa o signo da significação no mundo linguístico. Nesta perspectiva, Nobrega (2021, p. 4) aponta que:

Merleau-Ponty considera a linguagem como uma expressão do corpo, considerando a relação entre a fala falante e a fala falada, o gesto e a comunicação. A fala é um gesto do corpo que envolve articulações nervosas e estados de consciência configurados a partir de uma imagem verbal que em conjunto com a intencionalidade afetiva e o tônus corporal dá sentido à palavra.

Assim, o gesto, o corpo, o silêncio e as expressões são linguagens que podem ser manifestadas em um movimento, pintura, cinema, entre outros. Com isso, os signos são arbitrários, pois é a cultura, ou melhor o corpo de cada cultura, sendo o mais importante para estabelecer a comunicação. Ou seja, não importa que dois sujeitos tenham a mesma forma biologicamente, “o que importa é a maneira pela qual eles fazem uso do corpo, é a informação simultânea de seu corpo e de seu mundo na emoção” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 257).

Contudo, Betti (2007) traz uma relação da semiótica com a fenomenologia concebendo que nas duas perspectivas há uma relação de completude na área da EF.

Contudo, M. Merleau-Ponty e C. S. Peirce nos apontam, antes que soluções, uma agenda de desafios a serem enfrentados pela Educação Física. O primeiro e mais geral desses desafios é considerar o se-movimentar como gestos expressivos, ou seja, como signos, o que nos leva privilegiadamente ao tema da linguagem e expressão, e só depois ao da cultura. [...] A alteridade constitui-

se, então, em questão crucial para a ação educativa. Destarte, a Educação Física não mais pode ser concebida como intervenção, palavra que denota intenção autoritária, mas inter-locução (diálogo), inter-pretação (o que está 'entre'). É nesses termos que teríamos que repensar uma teoria (pedagógica) da Educação Física de modo não restrito à escola, pois em todos os contextos do movimento há produção de signos e de relações interpretantes. Na Educação Física escolar apresenta-se de modo mais específico a questão do repertório dos alunos, pois é tarefa da escola ampliá-lo, para estender aos alunos as possibilidades de estabelecer relações interpretantes (BETTI, 2007, p. 215 e 216).

Por último, dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, Machado (2019) traz Vygotski, Luria e Leontiev para compreender a linguagem, sendo, na EF, o Coletivo de Autores (1992) o principal grupo que dialoga com essa vertente, mesmo alguns tenham percorridos outros caminhos, como é o caso de Valter Bracht.

Assim, no Coletivo de Autores (1992) defende a expressão corporal como linguagem, social e historicamente construída. Sendo a cultura corporal apontada como um conjunto de temas ou formas de atividades (jogo, esporte, ginástica, dança ou outras) que constituirão seu conteúdo. “Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Segundo os escritores, a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas: linguagem, trabalho e poder. Machado e Baptista (2021, p. 8) traz os aspectos apontado por Luria (1991) com relação à linguagem:

a linguagem possibilita não apenas a comunicação, mas a compreensão de processos que vão do sensorial ao racional, na representação do mundo. [...] É por meio da linguagem que se tem a possibilidade de assimilar e conhecer as experiências construídas ao longo de um processo histórico-social, ao qual se dá a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e habilidades, sendo assim, a linguagem é caracterizada como o meio mais importante de desenvolvimento da consciência do homem.

Dentro dessa perspectiva, temos Mikhail Bakhtin (1992), filósofo russo com estudos na linguística e literatura que contribuiu nos debates sobre a compreensão da linguagem, propondo o Círculo de Bakhtin com três pilares: a interação discursiva, o enunciado concreto e o signo ideológico.

De acordo com Vianna (2019, p. 22), o primeiro pilar corresponde à realidade fundamental da língua que “toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém”.

Assim parte a compreensão do dialogismo cuja comunicação se configura na dinâmica da interação verbal/discursiva. No segundo pilar, o enunciado concreto é a manifestação real e objetiva em que a “linguagem, portanto, é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento socio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepetível” (VIANNA, 2019, p. 23). No terceiro pilar, temos o signo ideológico:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodológico unitário e objetivo (BAKHTIN, 1997, p.33).

Assim, Brasileiro (2009) vai trazer para EF o Círculo de Bakhtin, com a compreensão que os signos ideológicos existem possibilitando a caracterização de uma linguagem como gestual, corporal ou de movimento. Nesse caso, a “linguagem corporal tem no gesto significante sua sustentação, não desconsiderando que esta, ao ser materializada e apreciada, seja significada pela palavra; ela é antes gesto significante para ser visto, compreendido, interpretado; enfim, significado” (BRASILEIRO, 2009, p. 8).

Com isso, elaboramos um quadro com as três correntes para melhor compreender o que cada uma entende por Linguagem e o que os autores da área da EF entendem dentro dessa perspectiva desse conceito. Assim, apresentamos também os principais autores das correntes.

Figura 10 - Figura comparativa e sintética referente a Linguagem/Linguagem na EF e suas Correntes.

CORRENTES	SEMIÓTICA	FENOMENOLOGIA	SOCIO-HISTÓRICA-CULTURAL
LINGUAGEM	Se estabelece a partir dos signos que por mediação do interpretante traduz em objeto, criando significações e relações de códigos (produto) no processo de comunicação e cultura	Possui significado em que o signo não se separa significação e este é subjetivo no ser-no-mundo dos sujeitos, sendo o agir comunicativo um acontecimento relacional com o outrem	É o principal meio de mediação disponível para os indivíduos engajados na interação social, utilizando os instrumentos e signos como mediadores externos, sendo uma relação dialógica marcado por um tempo/espaço histórico
LINGUAGEM NA EF	Cultura Corporal de Movimento produto da Linguagem em que os sistemas de signos codificados ou não, expressam ou delimitam os gestos, as expressões, movimentos, etc. dos alunos, sendo a Linguagem não hieraquizada	Cultura de movimento envolve a a relação entre corpo, natureza e cultura num conhecimento marcado pela linguagem, que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos	Cultura corporal, ou a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade social e historicamente construída que a partir da interação social se materializa com o outro.
PRINCIPAIS AUTORES / (EDUCAÇÃO FÍSICA)	Ferdinand de Saussure Charles Peirce / (Mauro Betti)	Escola de Frankfurt Merleu-Ponty / (Elenor Kunz)	Lev Vygotsky Mikhail Bakhtin / (COLETIVO DE AUTORES)

Fonte: A autora (2022)

Assim, diante do quadro comparativo, visualizamos três principais correntes: semiótica, fenomenologia e socio-histórica-cultural que compreendem a linguagem respectivamente como: signos que traduz o objetivo criando suas significações; signo inseparável do significado que é traduzido pelo sujeito e o seu ser-no-mundo; e os signos como instrumentos de mediação disponível de uma relação dialógica histórica. Sendo que essas matrizes reverberam na área da EF para compreender o seu objeto evidenciando-se nos conceitos de cultura corporal de movimento, cultura de movimento e cultura corporal.

Para elucidar melhor, observamos essas correntes expressas no Dossiê “Educação Física, Linguagem e Corpo” v.19 da Revista Conexões da Unicamp em 2021, que trouxe oito artigos originais, sendo cinco deles próximo ao tema aqui abordado. Na figura a seguir podemos visualizar esses artigos, seu(s) autor(es), objetivo e a corrente.

Figura 11 - Artigos que tratam da Linguagem e Educação Física do volume 19 de 2021 da Revista Conexões da Unicamp.

Título	Autor(es)	Objetivo	Corrente
Organismo, corpo e linguagem na “Educación Corporal”: “una mirada” crítica	Felipe Quintão de ALMEIDA	Discutir a relação entre a linguagem e o corpo na Educação Corporal.	Sócio-histórica-cultural
As três semióticas e a educação física como linguagem	Mauro BETTI	Apresentar as contribuições da Semiótica para a Educação Física escolar.	Semiótica
A palavra é um certo lugar do meu mundo lingüístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty	Terezinha Petrucia da NÓBREGA	Apresentar as relações entre corpo e linguagem como integrantes de uma filosofia expressiva por meio do corpo estesiológico, da intercorporeidade e do logos estético.	Fenomenologia
Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito	Paulo Evaldo FENSTERSEIFER; Maria Regina JOHANN	Tratar da linguagem e seus entrelaçamentos com o tema do corpo e a responsabilidade pedagógica da Educação Física no interior da Área de Linguagens.	Fenomenologia
Educação física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro	Aline Gomes MACHADO; Tadeu João Ribeiro BAPTISTA	Apresentar reflexões acerca da concepção de linguagem a partir dos estudos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin, além de dialogar sobre as relações entre corpo e linguagem à luz de diferentes matrizes teóricas, passando pelas contribuições de trabalhos da área de Educação Física	Sócio-histórica-cultural

Fonte: A autora (2022)

Com relação a EF na BNCC, Neira (2018, p. 222) já aponta a defasagem de argumentos ou compreensões teóricas que localizem os componentes curriculares como a Educação Física no campo das linguagens. Em suas palavras “é inconsistente a fundamentação para o ensino da educação física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos”. Nesse sentido, os conceitos e referenciais adotadas no documento da Base precisam ser aprofundadas para conseguirmos entender, assimilar, extrapolar, criticar e discutir nas escolas.

Fala-se um pouco mais nesta 3ª versão sobre Linguagem, mas continuam ausentes boas e fundamentadas justificativas para explicar por que EF é ‘Linguagem’. É compreensível, pois exigiria buscar fundamentos na semiótica, área de estudos pouco explorada na EF. Contudo, há um entendimento de linguagem ‘embutido’ quando a BNCC-EF deixa-se influenciar pela praxiologia motriz de Pierre Parlebas, com sua clara inspiração no estruturalismo de Saussure, fundado em categorias dicotômicas (significado x significante; sincrônico x diacrônico, etc.) e na supremacia da língua, ‘sistema de signos ideal’. Não me parece a melhor opção se quer valorizar a linguagem corporal, a qual não se permite submeter à estrutura da língua (BETTI, 2017, s/p).

Concordando com a supracitada postura de Betti, pensamos que é importante não limitar os saberes da Educação Física a um sistema de signo único e, portanto, pensamos que é necessário apontar outras possibilidades de linguagens, trazendo elementos como as mídias, tecnologias e os multiletramentos para a ampliação das formas de expressão.

Nestes termos, no campo da educação, segundo Bévort e Belloni (2009), em 1950 e 1960 na Europa, Estados Unidos e Canadá iniciou-se o debate voltado para uma preocupação dos aspectos políticos e ideológicos decorrente da crescente interferência das mídias na vida dos sujeitos. Porém, alguns educadores, jornalistas e grupos religiosos defendiam que as tecnologias e as mídias não deveriam adentrar nos espaços escolares, criando um movimento contrário que proibia a utilização e discussão nesses espaços. De acordo com Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012, p. 57 e 58)

A inserção da mídia na educação deu-se, num primeiro momento, através de duas estratégias, ambas importantes, mas nem sempre associadas: i) o uso dos meios, como TV, videocassete, DVD, computador, na condição de ferramentas auxiliares do processo ensino-aprendizagem; ii) a leitura/interpretação crítica do discurso da mídia, tomado aqui como objeto de estudo. À primeira, instrumental, faltava a necessária reflexão sobre os valores e interesses subliminares ao conteúdo que era veiculado; a segunda via transformava-se tendencialmente num discurso sobre a mídia, sem garantir a apropriação crítica e a autonomia de agir com os meios. Posteriormente, a partir da mixagem das duas estratégias e do crescimento das possibilidades interativas e criativas dos meios, consolida-se uma terceira estratégia (implícita até então): iii) produzir mídia, como blog, vídeos, jornais, etc., expressando e comunicando-se no meio, apropriando-se das diferentes linguagens midiáticas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) colocavam em debate buscando uma definição, porém, inicialmente, na década de 70 havia uma dimensão que a mídia-educação seria um objeto de estudo na qual apresentaria uma leitura crítica das mídias, independente do suporte tecnológico. No entanto, com o passar dos anos, o conceito se ampliou e em 1979 passa a ser definido como:

Todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias (UNESCO *apud* BEVÓRT e BELLONI, 2009, p. 1086).

Com a grande exposição da sociedade às tecnologias e mídias, discussões e avanços em torno do tema vêm ganhando destaque nas organizações internacionais e na

construção dos currículos escolares visto que estamos imersos em uma cultura permeada pelo digital cujas “pesquisas, lazer, socialização, contratação de serviços, produção e disseminação de informações e outras tantas mais das nossas atividades cotidianas são pautadas por nossa nova característica de seres híbridos, produtores e transmissores de conteúdo em tempo real” (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 669).

De acordo com Selwyn (2011), o termo tecnologia de origem grega é composto por duas partes: *techné*, que diz respeito a uma habilidade, arte ou ofício, junto com *logia*, que remonta à ideia de conhecimento. Nesse sentido, embora comumente associada a um viés tecnicista e ferramental, o conceito de tecnologia traz, em sua origem, a compreensão e o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A tecnologia há muito tempo está presente facilitando a vida dos sujeitos. Na escola podemos citar os livros, quadro, giz, entre outros artefatos que auxiliam o ensino-aprendizado utilizado em um contexto social com aspectos humanos. Selwyn (2011), citando Lievrouw e Livingstone (2002), traz três aspectos distintos, mas conectados sobre a tecnologia:

artefatos e dispositivos: ou seja, a própria tecnologia em si e como ela foi projetada e feita;
 atividades e práticas: isto é, o que as pessoas fazem com as tecnologias (incluindo questões de interação humana, organização, identidade, práticas culturais);
 contexto: isto é, arranjos sociais e formas organizacionais que cercam o uso de tecnologias (incluindo instituições, estruturas sociais e culturas) (SELWYN, 2011, p. 18, tradução nossa).

Nas escolas desde o livro impresso, perpassando pelos filmes, rádios, televisão educacionais até a tecnologia digital com a microeletrônica, existem duas vertentes: uma vista como vilã, em que se acredita que a tecnologia não pode adentrar nos espaços escolares; e a outra que acredita que ela irá “salvar” a educação. Contudo, o dispositivo não tem o poder de mudar os problemas sociais que são mais complexos, bem como não podemos ignorar e negar os benefícios da tecnologia na educação (SELWYN, 2011).

Assim, a tecnologia deve ser vista como artefato sociocultural e para que a cultura digital se efetive em escolas, segundo Scherer e Brito (2020), é imprescindível investir no acesso a infraestrutura digital básica (acesso à rede de internet, computadores pessoais, laptops e/ou celulares, projetores e lousas digitais etc.) e processos de formação continuada de professores e gestores para integração dessas tecnologias ao currículo.

Em acordo com a UNESCO e a Agenda 2030, a BNCC traz em suas competências gerais a inserção das tecnologias digitais e “educação midiática e informacional”.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 498)

Contudo, o termo só aparece na etapa do Ensino Médio e em uma nota de rodapé que explica o que seria os termos multiletramento e novos letramentos sem referencial do conceito.

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p. 487).

Segundo Rosa (2016), a palavra *literacy*, ou literacia em português, tem origem no final do século XX e remete a alfabetização/letramento. Muitos conceitos e sentidos foram dados a esse termo na educação, alguns ligados estritamente à capacidade de ler e escrever, outros de forma mais ampla, ao passo que “definir habilidades e competências envolvendo a busca, a seleção, a análise, a avaliação e o processo da informação, considerando os meios, contextos e ambientes em que se encontra e se produz conhecimento” (ROSA, 2016, p. 25).

Assim, as literacias se desvinculam desse conceito de leitura instrumentalizado por um código social incorporando tecnicamente e passa a abranger o contexto cultural - saber as propriedades linguísticas e semióticas da cultura ligados aos contextos de vida, gírias, costumes, etc.; bem como o contexto Educacional e Sociocultural - inclui conjuntos de ideias para compreender a realidade e seus valores, aqui posto a *Functional Literacy* (aprendizagem para o funcionamento efetivo em um grupo e comunidade, anunciado pela UNESCO), a *Critical Literacy* (focado na criação de conteúdo num determinado grupo que julgam as desigualdades e injustiças sociais), a *New Literacies Studies* (defendendo o ensino fora das salas de aula), e por último a *Pedagogy of Multiletracies* (“defende a inclusão de vários signos e símbolos que expressam além do

alfabeto letrado com a integração de várias formas e significados de comunicação incluindo a expressão visual, auditiva, tátil e através de outros signos como outras línguas ou novas mídias”) (ROSA, 2016, p. 31).

O termo *multiliteracies*, ou multiletramentos em português, surgiu a partir de discussões de um coletivo de dez pesquisadores intitulado *New London Group* em 1994 que publicaram diversos artigos e livros colocando essa nova proposta. Este tinha o intuito de ampliar os letramentos conectado com as mídias e dinâmicas sociais e comunicação humana cada vez mais multimodal (diversos modos de comunicação) em uma pedagogia da sinestesia (combinação de diferentes sensações e percepções) (COPE; KALANTZIS, 2009). Assim podemos colocar os multiletramentos:

em primeiro plano a inter-relação entre diferentes modalidades de linguagem, lançam novos desafios ao ensino da leitura e da escrita. Mas se os multiletramentos, potencializados pelas convergências midiáticas das tecnologias digitais, anseiam se estabelecer como uma pedagogia da sinestesia, as leituras e as escritas precisam incorporar a capacidade de entrecruzar linguagens que não se esgotam no âmbito verbal (PEREIRA, 2014, p. 65).

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), os multiletramentos estariam representados pela:

Linguagem escrita: escrita (representando significado para outro) e leitura (representando significado para si mesmo) - caligrafia, página impressa, tela; *Linguagem oral*: fala ao vivo ou gravada (representando significado para outro); ouvir (representando significado para si mesmo); *Representação visual*: imagem estática ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para outro); vista, cena, perspectiva (representando significado para si mesmo); *Representação sonora*: música, sons ambiente, ruídos, alertas (representando significado para outro); ouvir (representando significado para si mesmo); *Representação tátil*: toque, olfato e paladar: a representação para si mesmo de sensações corporais e sentimentos ou representações para outros que ‘tocam’ um corpo [...]; *Representação gestual*: movimentos das mãos e braços, expressões de rosto, movimentos oculares e olhar, comportamento do corpo, marcha, roupas moda, penteado, dança, [...]; *A representação consigo mesmo*: pode assumir a forma de sentimentos e emoções ou ensaiando sequências de ação nos olhos da mente; *Representação espacial*: proximidade, espaçamento, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana, paisagem urbana, paisagem (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 178, tradução nossa).

Assim, a coexistência de várias linguagens com possibilidade de diversas narrativas e aprendizagens integradas nos múltiplos contextos nos coloca uma demanda potencializada na Educação Física. O estudo de Oliveira *et al.* (2021) analisou a presença dos multiletramentos neste componente curricular da BNCC - etapa ensino fundamental

- e mostrou a fragilidade, bem como a tímida presença dessas diversas representações no documento, “além de uma argumentação teórica efêmera sobre a linguagem, evidenciou-se a sua marginalidade em relação às habilidades propostas no decorrer dos anos da etapa do Ensino Fundamental” (OLIVEIRA *et al.* 2021, p. 10).

Por fim, o termo multiletramento aparece apenas na etapa do ensino médio pelo documento na parte introdutória e na parte específica de Português. Assim, no próximo capítulo iremos analisar as presenças e ausências das linguagens, seus signos, códigos e possibilidades no BNCC-EM e no currículo de Sergipe em que especifica os seus conhecimentos nas áreas para analisar a perspectiva de linguagens nos documentos oficiais.



3 O QUE OS DOCUMENTOS DIZEM: LINGUAGEM EM PAUTA

Neste capítulo faremos uma imersão nos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), publicado em 2018 e do Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio (CES-EM), publicado em 2021, apresentando, no primeiro momento, as informações importantes referente aos documentos, bem como o tratamento de dados realizado pelo IRAMUTEQ. Em seguida apresentaremos os resultados da classificação hierárquica descendente (CHD) em conjunto com a análise de conteúdo e suas respectivas análises iniciais.

A BNCC-EM está subdividida em introdução com três capítulos: O Ensino Médio no contexto da Educação Básica, A BNCC do Ensino Médio; e os Currículos: BNCC e itinerários; logo após vêm as competências e habilidades das áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O CES-EM¹² está dividido em: Apresentação, texto introdutório; Formação geral básica (as áreas com as disciplinas e organização curricular); Itinerários formativos propedêuticos (com as atividades integradoras); Itinerário formativo de formação técnica profissional.

Inicialmente, para que o *software* IRAMUTEQ executasse o tratamento dos dados foi preciso preparar o *corpus* compatível ao programa¹³. Para o da BNCC-EM consideramos: Introdução (p. 7 - 34); 5. A etapa do Ensino Médio (p. 461 – 472); 5.1. A área de linguagens e suas tecnologias (p. 473 – 482); 5.1.1. Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades (p. 483 – 489); 5.1.2. Língua Portuguesa (p. 490 – 516)¹⁴.

Para esta configuração repartimos o documento em 23 linhas de comandos¹⁵ de acordo com os tópicos da BNCC (cada linha informa o tópico a ser identificado pelo

¹² Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/958c9176-5877-4d98-b983-1e2be88e5727>. Acesso em: 25 nov. 2020.

¹³ Disponível no site <http://www.iramuteq.org>.

¹⁴ Mesmo considerando que o componente curricular “Língua portuguesa” não está no foco de nosso estudo, pensamos ser pertinente inclusive dado sua pertença à área de linguagens e, portanto, sua possível correlação com o campo da Educação Física.

¹⁵ Os textos são separados por linhas de comando também chamadas de “linhas com asteriscos”. No caso de entrevistas, por exemplo, como cada uma delas é um texto, elas necessariamente devem começar com uma linha de comando. Esta linha informa o número de identificação do entrevistado (do produtor do texto que se segue) e algumas características (variáveis) que são importantes para o delineamento da pesquisa (como sexo, faixa etária, afiliação a determinados grupos, nível social e cultural, etc.). Isto depende de cada pesquisa e o número de modalidades de cada uma destas variáveis depende do delineamento da pesquisa e do número de textos coletados. É desejável certo balanceamento das modalidades das variáveis da linha de comando, e parcimônia quanto ao número de variáveis utilizadas.

software), por exemplo: n_01 “A Base Nacional Comum Curricular” (p. 7 a 10); n_10 “competência específica 1” (p. 483). As palavras com significado único foram modificadas para siglas, como CCM (cultura corporal de movimento), LT (linguagens e suas tecnologias).

O tratamento dos dados se deu a partir do método de construção de segmento de texto¹⁶ selecionado por ocorrências, dividido em 30 caracteres. Por meio da Classificação Hierárquica Descendente, foram analisados 648 segmentos de texto de um total de 714, retraindo 90,48%¹⁷ dos escritos para elucidação das classes. As formas são apresentadas no interior de cada uma das categorias por ordem decrescente do valor do χ^2 e, portanto, da ligação com a classe e o percentual representando a porcentagem de segmentos de texto que contém a forma que aparecem nessa classe¹⁸.

A seguir apresentamos abaixo uma nuvem de palavras de todo o documento em que podemos começar a visualizar as palavras com mais ou menos predominância no documento de modo mais abrangente.

¹⁶Identifica e reformata as unidades de texto, transformando textos em ST, identifica a quantidade de palavras, frequência média e hápax (palavras com frequência igual a um), pesquisa o vocabulário e reduz as palavras com base em suas raízes (formas reduzidas) ou lematiza (transformar as várias flexões (de número, de gênero, etc.) ou lexemas de uma palavra no seu lema ou base comum), cria o dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares (CARMARGO; JUSTO, 2018 apud LEBART; SALEM, 1988).

¹⁷O mínimo aceitável para uma análise satisfatória da CHD é de 75%.

¹⁸ Informações coletadas no tutorial elaborado por Brigido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo, 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 10 ago. 2021.

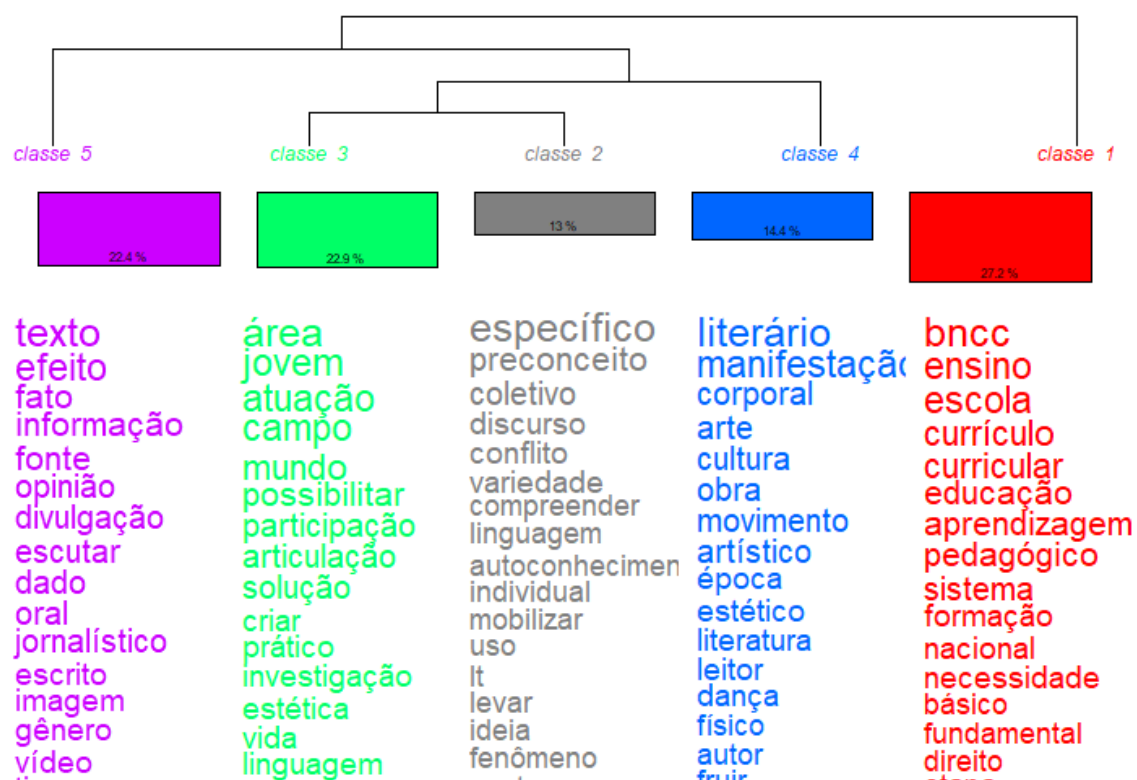
habilidades/competências. Esse modelo remete a uma postura tradicional de educação ou como diz Saviani, uma pedagogia tecnicista. Em suas palavras, o autor (2011, p. 381) indica que “[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Do outro lado, o documento centra uma área de agregamento de saberes (linguagens) que prima por termos como “diferente, produção, cultura, social, forma, texto, linguagem, estudante e jovem” (BRASIL, 2018). Com ressalva para o termo produção, todos os outros reportam a uma postura crítica ou pós-crítica de educação. Na área de Linguagens, Betti (2017) aponta que a terceira versão se baseia no estruturalismo de Saussure cuja supremacia da língua é apontada com dois elementos básicos: significante (expressão material de uma palavra no mundo) e significado (conceito representado pela palavra). Assim, Costa e Almeida (2021, p. 4) crítica o linguicentrismo em que “reduz à sua capacidade de se produzir significado, o que explicaria, aliás, o não lugar do corpo no processo de dizer alguma coisa sobre o mundo, já que concebido a partir de sua passividade”.

Podemos assim, a princípio, apontar uma dualidade e desencontros dos vocábulos destacados na nuvem de palavras, os quais iremos detalhar a partir da análise de conteúdo a seguir.

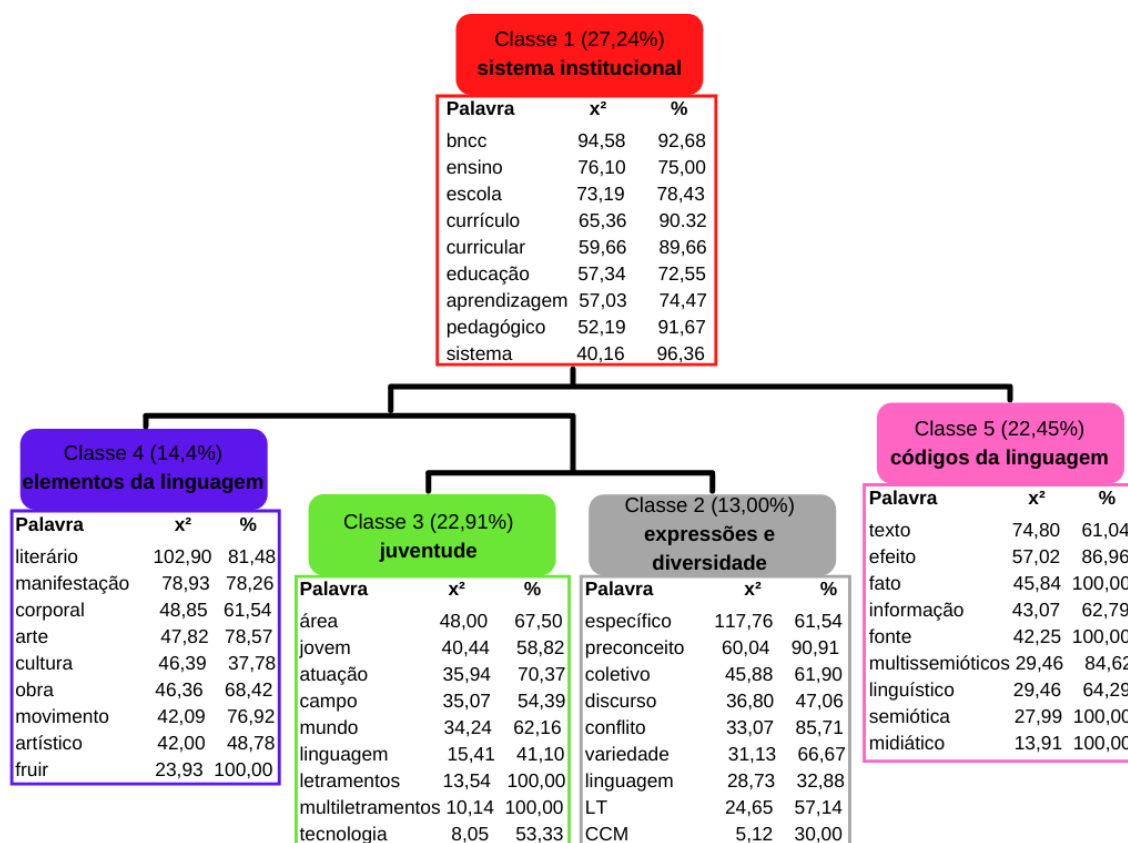
Aprofundando a reflexão ao processar os dados para a CHD, o IRAMUTEQ apresenta um dendrograma (Figura 13) no qual ilustra as relações com as classes.

Figura 13 - Dendrograma da classificação (CHD) do *corpus* na forma vertical da BNCC-EM



Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

O *software* mostra cinco classes agrupadas por uma análise lexical. Para que possamos tratar os dados, elaboramos a figura 14 nomeando as etapas de acordo com as unidades de textos trazidas pela CHD e apresentamos a força, bem como as relações entre elas e as palavras, evidenciando algumas cruciais para o objetivo da pesquisa. Tais classes se tornam categorias de análise para o debate a partir de então.

Figura 14 - Classificação hierárquica descendente da BNCC-EM

Fonte: A autora (2022).

O vocabulário típico da classe/categoria 1 permitiu a categorização “Sistema institucional”, ou seja, essa classe engloba a regulamentação do sistema escolar e seus artefatos legislativos. Esta categoria engloba todas as outras fazendo ligações diretas, bem como apresenta na maior parte do seu *corpus* na introdução da BNCC-EM.

Assim, podemos apontar que a organização e sistematização do documento frente às normas legais, bem como a orientação para união dos estados, do distrito federal e municípios na elaboração dos seus currículos.

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

Assim, o currículo se constitui nas articulações entre os anseios das políticas públicas, das teorias pedagógicas e as práticas escolares. Sendo esta categoria ligada mais

Com isso, “explicações dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo” (NEIRA, 2018, p. 218), sendo estes ocupados por dispositivos e marcos legais (Constituição, Leis, Diretrizes) que inflam a BNCC. Assim, o pedagógico/conceitual acaba sendo esvaziado sem nunca chegar nos marcos que estruturam o currículo e a noção de linguagem.

Portanto, o currículo aqui é expresso como uma força normativa que foi posto em um sistema de ensino-aprendizado básico para todas as escolas do Brasil trazendo os conteúdos, competência e habilidades mínimas. Algumas vezes, as propostas são ampliadas, possibilitando abarcar as particularidades locais e regionais, mas por outras, restritas em um só caminho.

De acordo com Neira (2018, p. 222), a presença de termos na BNCC exige “explicitação dos campos em que se fundamentam: seriam as teorias críticas, a antropologia ou as teorias pós-críticas?” pois aponta que as contradições, tanto ao colocar as competências com a vertente tecnocrática de Tyler, como a busca por temas contemporâneos, colocando as desigualdades em foco, mostra um amálgama de teorias que não chegam a lugar nenhum.

[...] a BNCC se mostra como um documento que colige teorias diversas, tanto as de currículo, como as que orientam o ensino. Quanto às teorias de currículo, observamos a influência das tradicionais na concepção do documento, que defende a seriação e apresenta uma listagem de objetos de conhecimento e habilidades a serem aprendidas. Observamos as teorias pós-críticas, quando o documento apresenta noções de campo e práticas de linguagem (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 62-63).

A proposta da BNCC se apoia no conjunto de reformas educacionais que instituíram modelos educacionais pautados na Pedagogia Produtivista de modelos tecnicistas, neoconstrutivistas, neotecnismo chegando, mais recentemente, à pedagogia das competências. Conforme Saviani (2007, p. 435):

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da pedagogia do ‘aprender a aprender’ cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

Diversos grupos, organizações docentes, pesquisadores e críticos da educação vêm apontando desde a LDB (1996) e estendendo à BNCC, que mantém os termos em

acordo com as políticas internacionais e seus interesses na formação desses jovens nas escolas brasileiras.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221).

Portanto, a classe/categoria “Sistema Institucional” apresenta os textos normativos que ancoram a proposta, como a Constituição Federal, a LDB, colocando a BNCC como necessidade de um currículo mínimo para todo o país. Contudo, como apontamos, a proposta insiste na pedagogia de competência e habilidades voltada a uma formação mínima. Assim, a primeira categoria prima por uma burocratização e tecnicização do ensino/currículo e por um esvaziamento de elementos que leve a compreender a área de linguagens.

Na classe 2 que possui menor incidência (13%) se comparado a outras classes/categorias da BNCC, nomeamos como “Expressões e Diversidade”. Concentra seu *corpus* nas competências 4, 2, 7 e 1 em que o termo “específico” está ligado às habilidades de cada uma delas. Observamos ainda a presença das palavras preconceito, coletivo e variedade de forma ampla, na tentativa de abarcar toda a diversidade e diferenças que possam existir. Como podemos ver na competência 4 - “Compreender as línguas como fenômeno [...] reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481, grifos nossos).

Contudo, Huber (2017) nos alerta que

Há um paradoxo na questão abordada, pois o documento reconhece as diversidades culturais e as desigualdades, mas nos objetos de ensino e nas habilidades isso praticamente não aparece. Não apresenta uma possibilidade de como inserir essas questões nos currículos. Com isso, não se propõe a reflexão sobre temas importantes na sociedade e que fazem os sujeitos refletirem sobre suas realidades (HUBER, 2017, p. 65).

Observamos uma forte aparição do vocábulo “preconceitos” na segunda competência da Área de Linguagens: “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, [...] e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481).

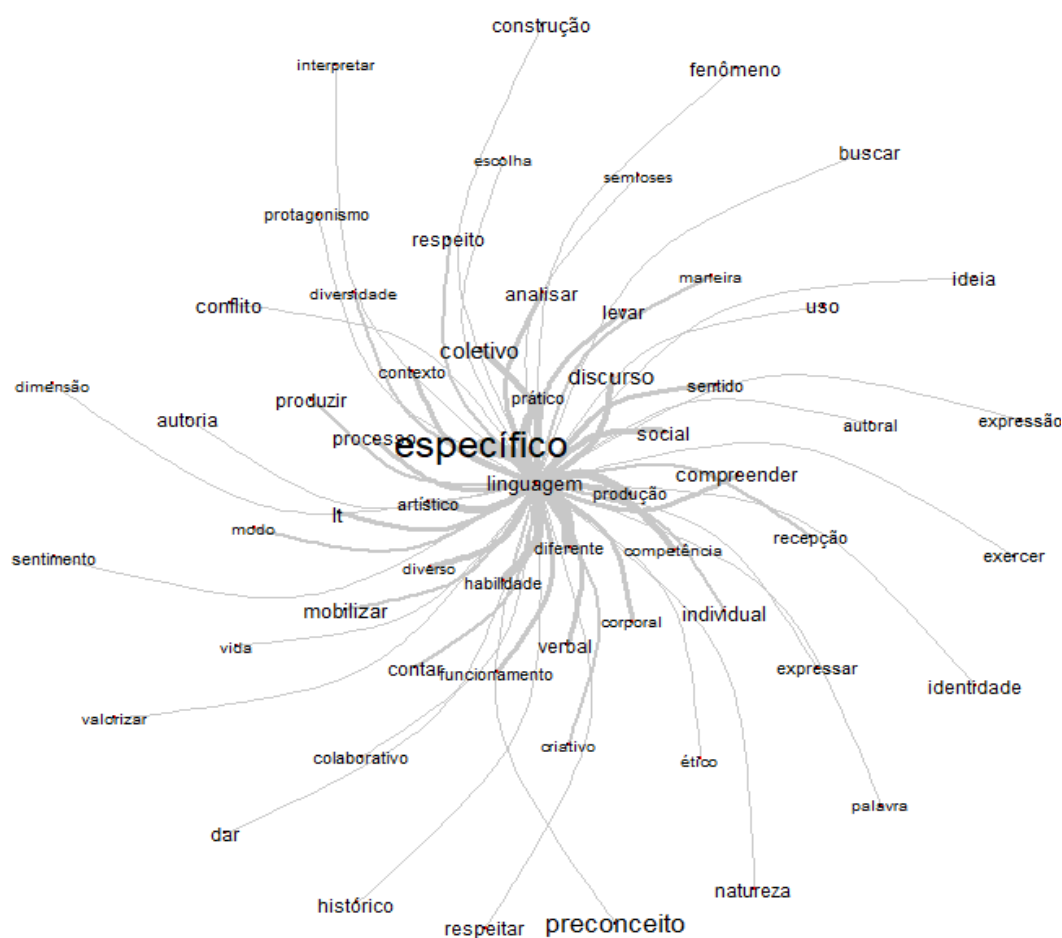
Segundo Silva e Santos (2021), esse debate acontece desde as PCNs em que a BNCC busca abarcar as demandas acadêmico-científicas que discutem o ensino concentrado na gramatização e norma-padrão da língua, em que as variedades linguísticas ficam marginalizadas nas escolas. Porém:

é verdade também que [...] a existência quase obsessiva em realçar a norma-padrão como fator determinante do ensino de língua – incluindo-se nesse meio, de forma implícita, a gramática normativa, de cujos preceitos se nutre a norma-padrão – acaba por desviar do foco da variedade linguística, por não propor, e com a devida ênfase, um olhar amistoso sobre a regularidade que legitima qualquer variedade (e por que não também sobre a beleza e a riqueza [sonora, estrutural, vocabular] das outras variedades?), ou seja, destacar que não existe erro ou descuido do falante de variedades que fogem ao que os valores socioideológicos (e não científicos) rotulam como variedade de prestígio (ideal), isto é, de variedade padrão (ou culta) (SILVA; SANTOS, 2021, p. 2666).

Assim como os autores apontam na BNCC do Ensino Fundamental, apontamos que na BNCC-EM a questão do preconceito linguístico (ou restrição pluralidade por eleição da norma culta) possui menções esporádicas que apenas são colocadas no texto a fim de abranger as diversas possibilidades linguísticas sem apontá-las ou defini-las. Isso reflete no critério de avaliação do ENEM - principal porta de entrada para o Ensino Superior – em que é cobrado na redação um texto dissertativo-argumentativo escrito na norma-padrão, sendo possivelmente mais enfatizado nas escolas.

Ainda nesta categoria encontramos o termo “linguagem” relacionado às diferentes práticas de produção e usos sociais, havendo maior incidência na competência 2 - “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva[...]” [BRASIL, 2018, p. 485] e suas habilidades específicas, bem como a competência 7 “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 489) e suas habilidades na área das Linguagens. Podemos observar na figura abaixo a relação da linguagem nessa classe.

Figura 16 - Figura de similitude do termo “linguagem” na classe 2 gerado pelo IRAMUTEQ



Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

Notamos um caráter generalista ao se tratar da linguagem na BNCC-EM em que diversas partes do texto traz os termos “práticas de linguagens”, “diferentes linguagens” (p. 470), contudo não explica qual seriam essas práticas, nem tão pouco como cada habilidade poderia explorá-la. Segundo Fonseca *et al.* (2017, p. 666):

Alguns trechos ou expressões utilizadas parecem se sustentar em uma perspectiva mais estruturalista de entender a linguagem – como a relação com a aquisição de códigos e signos –, enquanto outras colocações indicam um movimento interpretativo mais identificado com perspectivas pós-estruturalistas de compreender as linguagens – como a produção de sentidos e significados, a construção de discursos a partir do uso da linguagem e as relações de poder envolvidas na construção das linguagens.

Visto as correntes e suas compreensões de linguagens (semiótica, fenomenologia, socio-histórica-cultural), constatamos uma inclinação do documento para a semiótica em que traz expressamente na parte específica de Português a seguinte passagem:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 478).

Podemos perceber no que refere à área de Linguagem são priorizadas as práticas de linguagens, seja elas artísticas, corporais e verbais, bem como enquadra cada uma delas em sua determinada disciplina, ou seja: Artes, Educação Física e Português/Inglês. Essas “caixinhas”, ou segmentação das possibilidades de linguagens, em que estão colocadas cada área de conhecimento, serão analisar um pouco mais adiante no texto. Porém, ressaltamos que cada disciplina possui suas especificidades, entretanto é importante que se abra o diálogo, como o documento traz: “diversas linguagens”.

Por isso, Betti (2017) aponta que a BNCC-EM direciona a semiose estruturalista de Saussure em que “o signo linguístico seria uma entidade psíquica de duas faces, formada por um significante e um significado, ou seja, uma imagem acústica e um conceito, que são unidos por um vínculo de associação em nosso cérebro” (SAUSSURE, 2006, p. 80). Sendo esse signo imutável, pois é herdado das gerações passadas, ao mesmo tempo em que mutável, ao passo que evolui com o tempo. No entanto, como foi apontado anteriormente, dentro da semiótica há outras vertentes, como a Peirciana.

[...] a Semiótica desenvolvida por Charles S. Peirce, reconhecida como a lógica geral dos signos e de todas as linguagens (SANTAELLA, 1983), poderia trazer relevante contribuição, pois, ao estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de significação, e por entender o processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da comunicação, [...]. Signo, na teoria semiótica, diz respeito a tudo aquilo que, estando em relação de interconexão com um segundo, um outro (o objeto semiótico), o representa parcialmente, gerando um efeito interpretativo, denominado de interpretante, para uma mente interpretadora (PEIRCE, 1990). Desse modo, gestos, emoções, imagens, sons ou palavras podem operar como signo, desde que estejam comunicando, referindo-se, representando, indicando, sinalizando algo, ou alguma outra coisa para algum intérprete, provocando ou desencadeando neste um efeito interpretante (MENDES, 2016, p. 5)

Assim, o signo é processual que interage e interrelaciona, como exemplo na EF retirado da tese de Mendes (2016. p. 38 e 39) que citou Merrell (2012, p. 19-20) retratando a semiótica peirciana na EF:

Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

Podemos observar que na comunicação e interação, dois campos/conceitos importantes para o debate de linguagem pouco se apresenta no documento em que a linguagem fica no campo prático dos seus usos mais variados. Podemos observar na seguinte passagem: “No Ensino Médio a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas” (BRASIL, 2018, p. 476).

A partir do próprio título da categoria/classe e da ênfase dado na passagem supracitada, gostaríamos de pensar a noção de juventude e suas implicações para pensar a linguagem. A partir de Gonzalez (2008), podemos entender que

La juventud como edad no tiene características unificadas, ni es un estadio transicional seguro. En consecuencia, la juventud no es tanto una categoría biológica recubierta de consecuencias sociales, como un complejo conjunto de cambiantes clasificaciones culturales atravesadas por la diferencia y la diversidad. Como constructo cultural, el significado de juventud se altera a través del tiempo y el espacio según quién y/o para quién se define. Como constructo discursivo está formado por la vía organizada y estructurada en que hablamos y construimos el ser joven en tanto categoría de personas. Particularmente significativos han sido (para los académicos) los discursos de estilo, imagen, diferencia e identidad (GONZALEZ, 2008, p. 2).

Para a BNCC-EM, essa cultura juvenil está relacionada como um pressuposto ao universo digital, apontando que os jovens são necessariamente estão imersos no digital, como no trecho: “o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação” (BRASIL, 2018, p. 492).

Alguns debates e estudos “têm buscado reconhecer aqueles/as nascidos/as dentro da era das tecnologias digitais, que seriam de alguma forma diferentes das gerações anteriores, pois teriam um suposto conhecimento universal das tecnologias de informação e comunicação” (HARGITTAI, 2010). Assim, uma variedade de nomes tem sido usados para rotular esse grupo, como os nativos digitais (PRENSKY, 2012), iGeneration (FULLAN, 2013) ou geração líquida (KOH, 2015).

Queremos apontar que não há uma ligação direta ou causal entre jovem e tecnologia, mas como uma relação de potencialidade de aprendizagem.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos

letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) (BRASIL, 2018, p. 490).

Ainda nessa categoria observamos que o termo “multiletramentos” aparece três vezes no texto e é localizado apenas na parte de Língua Portuguesa, como em “Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita) [...] é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, [...]” (p. 478)²⁰; ou mesmo em “[...] do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos [...]”, (p. 490); e até mesmo como “[...] oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (BRASIL, 2018, p. 497).

Todas as passagens e menções são apontadas no documento apenas na parte específica de Português, não sendo destacada ou anunciada na área de Linguagem.

Faz-se necessário consolidar o entendimento de que o corpo – Ser que fala falando, vê vendo, toca tocando, ouve ouvindo – possui linguagens particulares no seu diálogo com o mundo que carecem ser abordadas pedagogicamente nas escolas. Essa escolarização já se dá de maneira explícita em disciplinas específicas como a Educação Física, a Dança e as Artes; e também perpassa implicitamente toda a educação – fazendo-se marcante para os alunos ao constituir modos de se movimentar, ocupar os espaços, demonstrar afetos, etc. (PEREIRA, 2014, p. 80).

Essa ausência reflete uma carência já apontada por Oliveira *et al.* (2021, p. 3) no ensino fundamental, em que a partir dos anos finais “percebe-se completa ausência de qualquer menção aos termos que se relacionem com as linguagens escrita e oral, bem como termos/palavras que possam nos elucidar as representações de ordem visual e/ou sonora”, ou seja abre-se formalmente/documentalmente a possibilidade de agregar componentes curriculares na área de linguagem, mas de fato não fomenta a diversidade de expressões de linguagem entre esses componentes curriculares. Isto é, a BNCC-EM possibilita que a partir do documento se amplie as linguagens, os conhecimentos, as

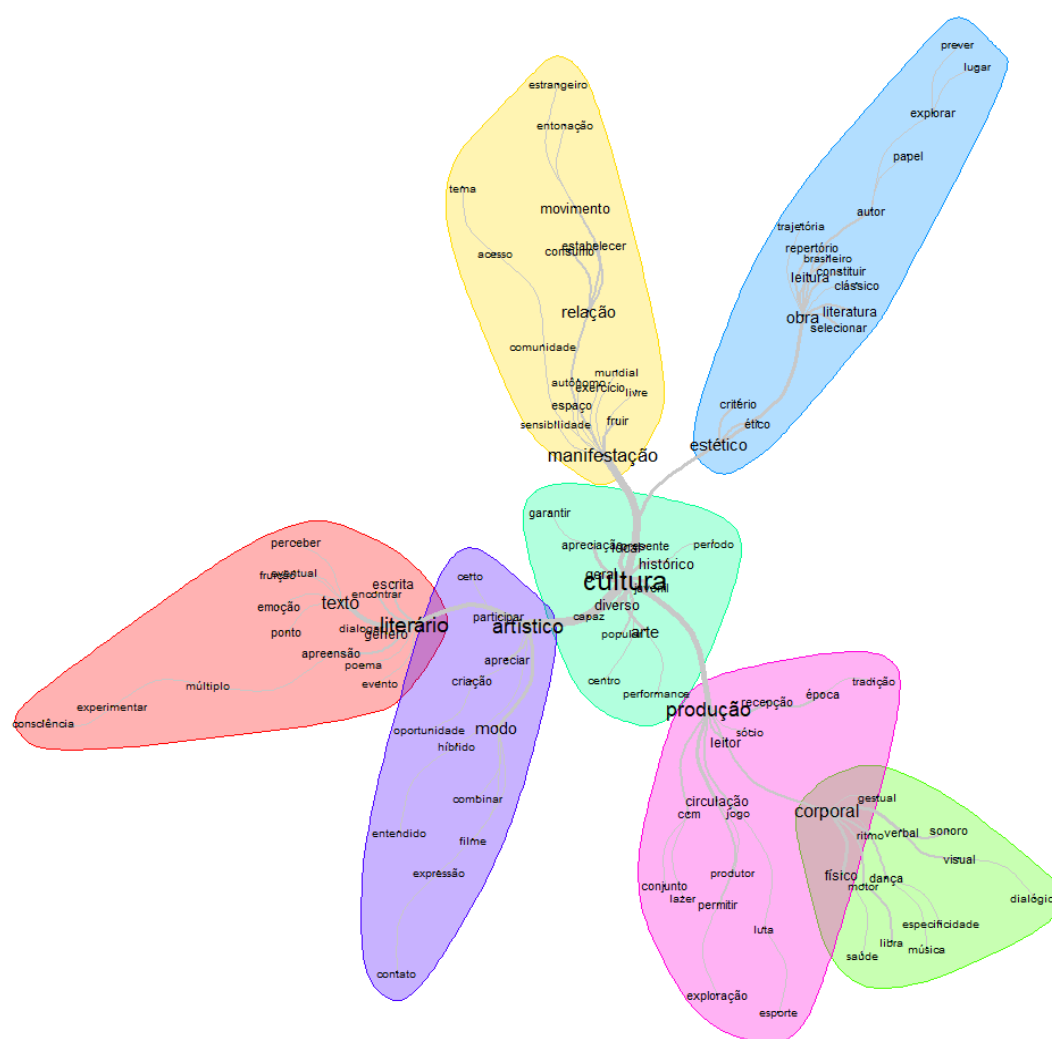
²⁰ Nessa passagem da BNCC-EM existe a seguinte nota número 60: “As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (BRASIL, 2018, p. 478).

diversas áreas e suas relações, porém o mesmo, por vezes, não provoca ou estimula essa potencialidade.

Podemos também refletir que os termos “multiletramentos” e “novos letramentos” vêm no documento como um “chavão” contemporâneo que está ali no apontado texto, mas não se desenvolve nas habilidades específicas e/ou materializa nos planos de aulas.

Na penúltima classe/categoria 4 “elementos da linguagem”, temos alguns termos que dialogam de forma mais próxima com a Educação Física. Vejamos a figura abaixo que mostra a relação dos termos de toda a classe 4.

Figura 18 - Figura de similitude da classe 4 gerado pelo IRAMUTEQ



Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

Podemos observar no primeiro momento que todos os termos se ligam a cultura, além disso o movimento, a cultura corporal de movimento (CCM) e corporal não estão

relacionados e, por fim, temos o jogo, luta e esporte ligados à produção. Alguns autores da EF, como vimos na primeira sessão, justificam a EF na linguagem a partir de sua perspectiva, seja ela semiótica, fenomenológica ou sócio-histórica-cultural. Assim, Caparroz e Bracht (2007, p. 45) defendem que a linguagem habita de forma ampla o mundo do simbólico, “ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”.

Como a competência 5 se expressa especificamente na CCM, obtemos a maior concentração desses termos nesta parte e nas suas habilidades. Assim, segundo a BNCC-EM “cada conjunto de práticas da cultura corporal de movimento (danças, lutas, ginásticas, esportes e jogos) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas” (BRASIL, 2018, p. 487). O texto produz uma linguagem corporal, mas não a relaciona com suas práticas de linguagem e, tampouco, busca significar, interpretar e dialogar com elas.

Um ponto interessante a se destacar são os aparecimentos, mesmo que sem profundidade, de elementos para “proporcionar aos jovens incorporar a cultura corporal de movimento em seus projetos de vida de forma crítica e consciente [...] tenham experiências corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 487). Contudo, a concentração nesses temas garantem a especificidade de área e não propõem uma visão mais ampla de linguagem porque, de alguma forma, faz ligação com o movimento/linguagem corporal.

Podemos ainda destacar nessa categoria que o termo “movimento” está relacionado à manifestação que se apresenta não como ato de mover-se corporalmente, mas no sentido de mobilização: “Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 505). Porém, quando analisamos o termo “corporal” vimos a maior incidência ligado a EF.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 475).

Como também ligado à produção dessa linguagem corporal, “cada conjunto de práticas da cultura corporal de movimento (danças, lutas, ginásticas, esportes e jogos) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas (BRASIL, 2018, p. 487, grifo nosso)”. Podemos, assim, apontar que a EF se reduz à linguagem corporal em que a BNCC-EM aponta seus usos instrumentais concentrada na produção de suas expressões corporais.

Na última classe/categoria 5, que nomeamos de “códigos da linguagem” temos o campo jornalístico-midiático, o das práticas de estudo e pesquisa e todos os de atuação social, ou seja, uma classe que contém as perspectivas prescritas para a língua portuguesa. Isso é justificável pelo volume de informações na BNCC-EM em que a área de Linguagens ocupa, quantitativamente, 17 páginas do documento no qual a língua portuguesa está imersa, além disso, ela possui um tópico específico para suas competências e habilidades de 28 páginas.

Aqui ressaltamos que o campo jornalístico-midiático ligado apenas à Língua Portuguesa limita e empobrece a sua potencialidade para todas as áreas e disciplinas. Na Educação Física poderíamos apontar vários exemplos de experiência com jornais, revistas, *podcast*, entre outras, mas destacamos a tese de Ribeiro (2013) em que os alunos do 8º ano de uma escola pública de Sergipe construíram o jornal impresso chamado “*Matrix*”, “na qual, em conjunto com os alunos, foram elaborados roteiros, jornal, filme, numa perspectiva autônoma e emancipatória dos envolvidos” (RIBEIRO, 2013, p. 39). Bem como a tese de Batista (2021), com alunos do 2º ano do EM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Parnamirim, em que produziram Recursos Educacionais Digitais (REDs), sendo:

dez revistas digitais; seis infográficos; dois jogos de quiz; seis videoaulas; sete sites; dois aplicativos; um trabalho sobre figurinhas para o WhatsApp. Esses REDs materializaram discussões pertinentes sobre diversos debates sociais, como desigualdade de gênero, transexualidade, homofobia, racismo, inclusão e deficiências, ciência, tecnologia, inovação e entretenimento e esportes olímpicos (BATISTA, 2021, p. 141).

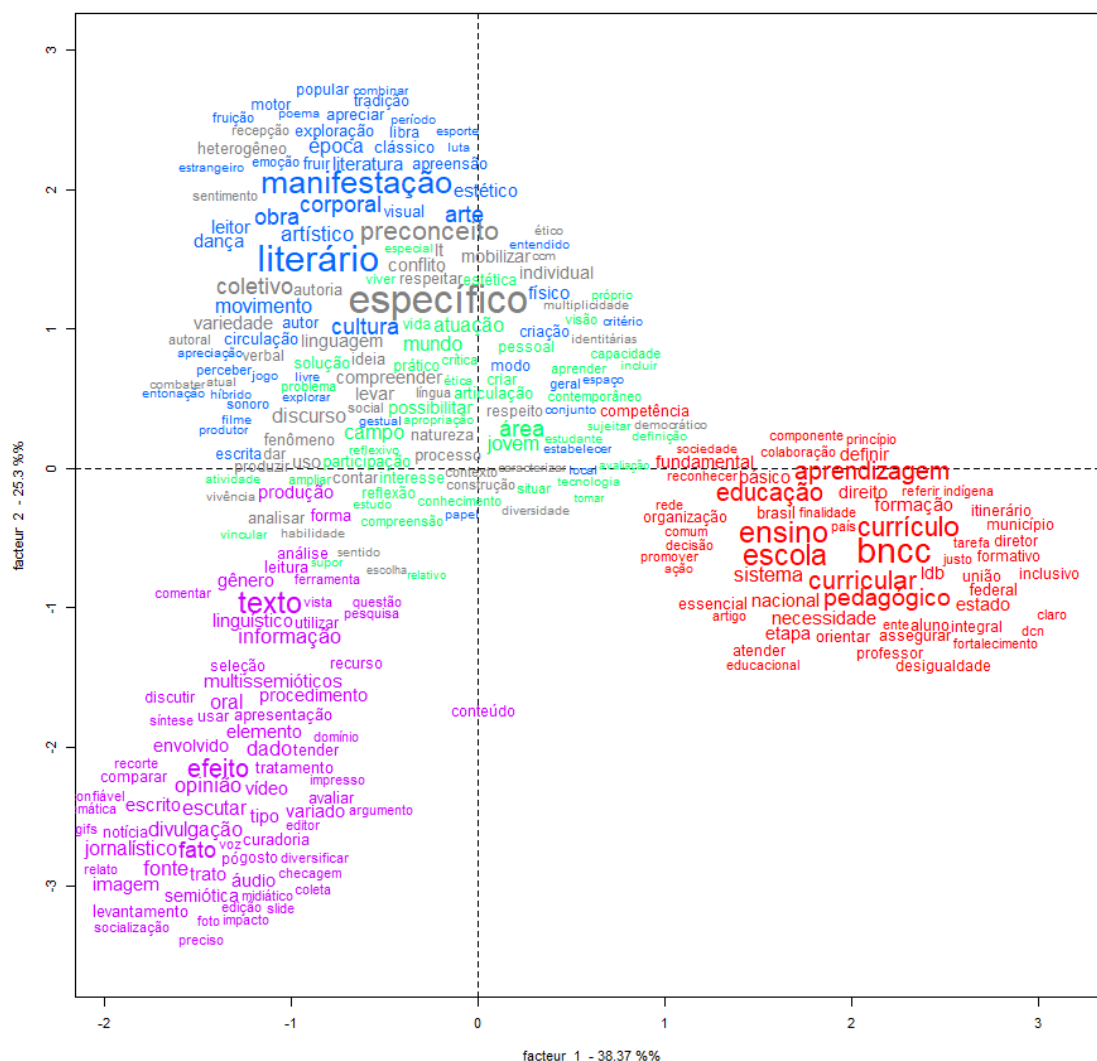
Essas experiências ampliam a noção de linguagem, ou seja, mediatizar/reportar sobre os temas da EF é também operar pela linguagem sobre os saberes de área. Mostrando, assim, as suas possibilidades nos diversos campos de aprendizagem e, para além deles, a potencialidade de se trabalhar a interdisciplinaridade.

Os campos apresentados pela Base são organizados pelas habilidades e indicadas as “PRÁTICAS - Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” que segundo a BNCC-EM (BRASIL, 2018, p. 492) é a “compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.)”.

A BNCC permanece no ecletismo e ainda evidencia o estreitamento da Educação Física e de outras disciplinas em relação à Matemática e Língua Portuguesa, o que demonstra a clara intenção da BNCC em atender às demandas das grandes avaliações realizadas pelo MEC para dar uma resposta aos organismos internacionais (SANTOS; BRANDÃO, 2018, p. 116).

Na figura a seguir podemos visualizar todos os termos e suas classes/categorias tratadas no IRAMUTEQ a partir do nosso *corpus* preparado da BNCC-EM em que já analisamos cada categoria.

Figura 19 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do corpus BNCC-EM



Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

Assim, visualizamos a classe 1 “Sistema institucional” mais afastada (destaque em vermelho), bem como a classe 5 “Códigos da Linguagem” distante da área de Linguagem, por se tratar da quase que exclusivamente da Língua Portuguesa (destaque em lilás). E as classes 2, 3 e 4 respectivamente “Expressões e Diversidade”, “Juventude” e “Elementos da Linguagem” implicados com seus termos mais relacionados (destacados em cinza, azul e verde).

Por fim, no que tange a BNCC-EM, podemos indicar que traz os aspectos legais da sua elaboração e estabelece as áreas de conhecimento pautados nas competências e habilidades, sendo elas genéricas e, muitas vezes, contraditória na sua conceituação. Possui, também, um maior destaque para a Língua Portuguesa e seus campos de atuação

que trazem potencialidades, como os multiletramentos. Além do mais, indica que cada linguagem está na sua caixinha - a Educação Física com linguagem corporal, as Artes com a linguagem artística e Inglês com a linguística. No fim, a vertente relacionada à noção de Linguagem é a semiótica, mais voltada para a estruturalista, sendo a Educação Física a cultura corporal de movimento.

Continuando o debate, gostaríamos de pensar como a reverberação desses elementos/categorias vinculadas à linguagem na BNCC tem repercussões, ou não, em currículos estaduais. Para isso, iremos adentrar no Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio (CES-EM) publicado a partir da Resolução Normativa nº 20 divulgado no dia 26 de maio de 2021. Como anunciamos a BNCC-EM, faremos também a exposição de informações importantes para o tratamento dos dados.

O *corpus* foi constituído pelo Texto Introdutório (p. 882 – 886); Linguagens e suas tecnologias (p. 886 – 896); Artes (p. 896 – 898); Educação Física (p. 898 – 901); Língua Espanhola (p. 901 – 903); Língua Inglesa (p. 903 – 906); Língua Portuguesa Brasileira (p. 906 – 909); Organizadores curriculares- Linguagens e Língua Portuguesa (p. 910 – 974). Nele repartimos o documento em 70 linhas de comandos de acordo com os tópicos do currículo de Sergipe, para além das subdivisões organizamos por semestre (sem_1 a 6); disciplina (disc_1-artes; disc_2-educação física; disc_3- inglês; disc_4 – português); competência (comp_1 a 7). Por exemplo: n_45 sem_4 disc_2 comp_6 (4º semestre, disciplina de Educação Física referente a competência 6).

Utilizamos as siglas CCM (cultura corporal de movimento), LT (linguagens e suas tecnologias) como feito na BNCC. Como também dividimos à grande quantidade aparição dos campos desenvolvidos criamos siglas para unificar o sentido, são elas: campo artístico (CA); campo jornalístico midiático (CJM); campo de práticas de estudo e pesquisa (CPEP); campo vida pessoal (CVPE); campo vida pública (CVPU); e todos os campos de atuação social (TCAS).

Para o tratamento dos dados, o método de construção de segmento de texto foi selecionado por ocorrências, repartindo em 30 caracteres. Por meio da Classificação Hierárquica Descendente foram analisados 509 segmentos de texto, restando 80,16% do total de textos para elucidação das classes, ressaltamos que mesmo o índice sendo menor que o da BNCC é superior ao 75% aceitável para efetiva análise. De forma exploratória, temos abaixo a nuvem de palavras de todo o *corpus* utilizado em que podemos visualizar as palavras com mais ou menos incidências.

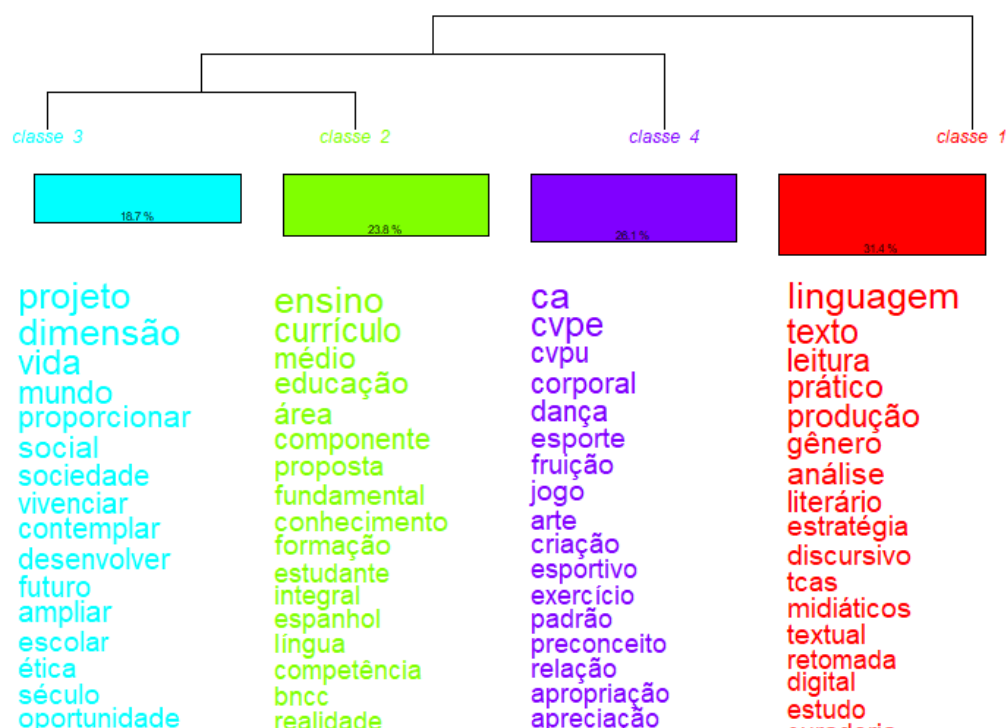
Figura 20 - Nuvem de palavras da introdução e área de linguagens da CES-EM gerado pelo IRAMUTEQ



Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

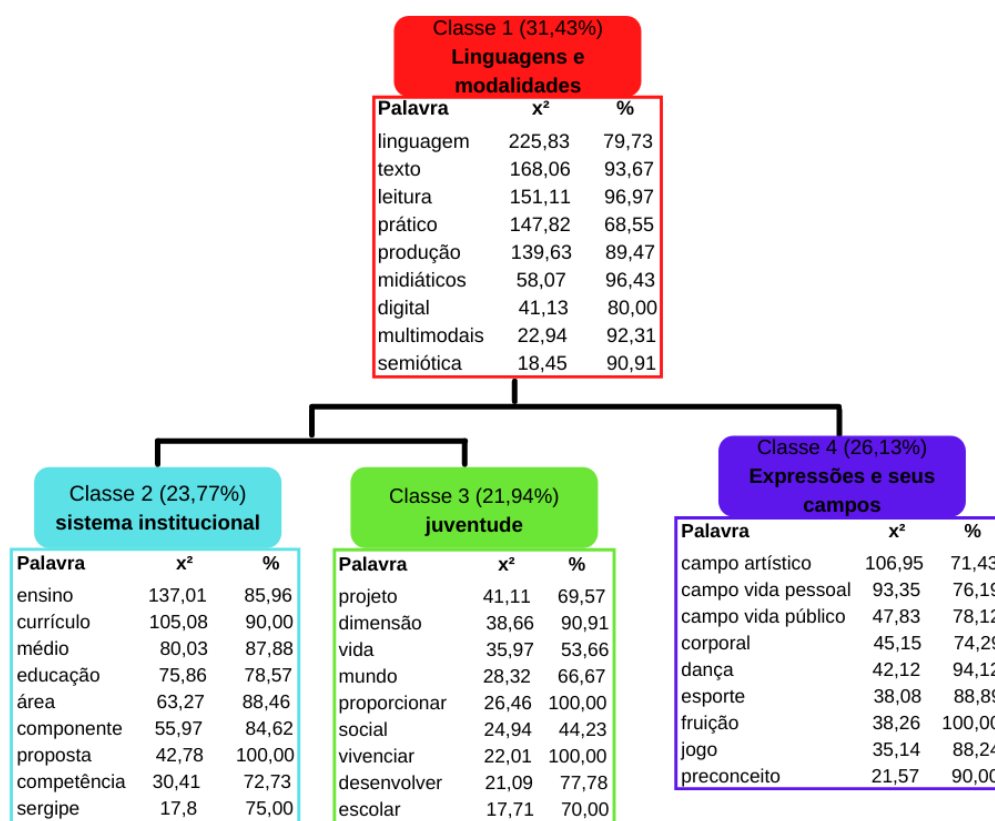
Assim, temos de forma similar a BNCC-EM os termos “língua”, “prática” e “produção” como os mais presentes e os outros termos mais dispersos. É interessante comparar que as palavras “diferente”, “cultura”, “jovem” e “habilidade” não estão com tanta evidência. Em uma percepção exploratória, o currículo de Sergipe está mais focado em diferentes expressões de língua representados pelos termos “texto”, “leitura”, “artístico”, “corporal”, “digital”, dentre outros.

Com isso, fizemos o tratamento dos dados para a CHD no IRAMUTEQ em que foi apresentado o seguinte dendrograma.

Figura 21 - Dendrograma da classificação (CHD) do *corpus* na forma vertical da CES-EM

Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

A análise lexical foi dividida em quatro classes que para finalidade da pesquisa elaboramos a figura 22 trazendo os cinco primeiros termos apresentados no topo da CHD e outros quatro termos em ordem decrescente, que chamaram a atenção para a análise. Fizemos, também, a relação e a força do termo em cada classe, nomeando-as e em seguida debatendo.

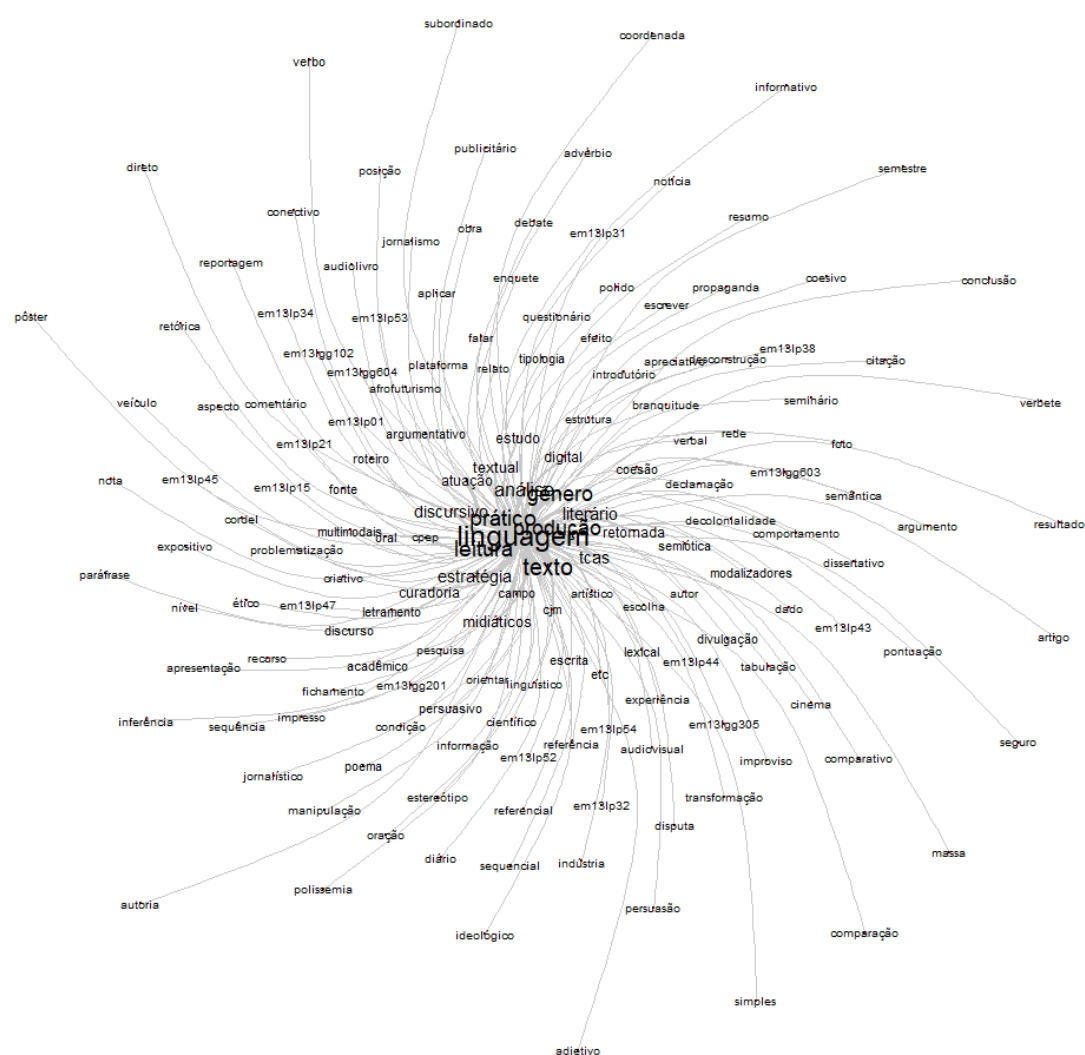
Figura 22 - Classificação hierárquica descendente do CES-EM

Fonte: os autores (2022).

Queremos destacar que termos ou noções de “diversidade” não tiveram tanto destaque como aconteceu na análise da BNCC-EM. Como podemos observar na CES-EM, foram quatro categorias, sendo a segunda e a terceira com a mesma nomenclatura, e a primeira e a quarta com outros arranjos. Diferentemente da BNCC-EM a categoria “Sistema institucional” não é a classe principal, sendo ela um ramo na CES-EM, isso é interessante observar, pois indica que em Sergipe utilizou-se como base da construção do seu currículo a BNCC e que buscou dar foco nas Linguagens.

Assim, na classe/categoria 1 que engloba as outras três classes, nomeamos de “Linguagem e modalidade” as que incluem os elementos e códigos, isso nos aponta que o documento do Estado descreve as áreas de forma mais expressiva. Possui a maior significância em termos quantitativos (31,43%) e contém força na disciplina de Português, nos semestres 4 e 6 e nas competências 1, 3 e 7, como podemos ver na figura abaixo as suas relações.

Figura 23 - Figura de similitude do termo “linguagem” na classe 1 gerado pelo IRAMUTEQ da CES-EM



Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

Ao falar da linguagem, o documento define que a área “resgata uma concepção bakhtiniana de linguagem totalmente contrária à concepção essencialista. Para esse filósofo, linguagem é uso e esse uso está diretamente relacionado à dimensão pragmática da língua” (SERGIPE, 2021, p. 894). E, citando Bakhtin (2010, p. 123), expõem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Como a referência não foi encontrada no documento, segundo Molon e Vianna (2012), Mikhail Bakhtin coloca quatro pilares da linguagem não-hierarquizados: a interação verbal (realidade fundamental da língua); o enunciado concreto (a atividade de

comunicação que se realiza num determinado espaço irrepetível e num determinado momento únicos e sócio-historicamente situada); o signo ideológico (o signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la do ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica); e o dialogismo (a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros).

Apesar de haver algumas discussões, como Santana (2021) que traz similaridades de Bakhtin com a fenomenologia, sua matriz é a base histórico-social-cultural, mostrando uma escolha no currículo de Sergipe para essa corrente. Contudo, podemos perceber em algumas passagens expressivas do texto relacionando-o com a prática de linguagem a semiótica: “Quanto às práticas de linguagens, as habilidades estão organizadas com base em quatro modalidades: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” (SERGIPE, 2021, p. 909). Semelhante que traz expressamente a BNCC-EM.

Destacamos que o conceito de linguagem está ligado às manifestações/modalidades que por sua vez está ligado a seus signos e estruturas em cada modalidade que são representados pelos produtos que comunicam. Assim, continuam colocando as práticas de linguagens em suas “caixinhas”: “O propósito é que os estudantes se envolvam em diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão tanto artísticas quanto corporais e linguísticas” (SERGIPE, 2021, p. 895).

Ressaltamos, ainda, os termos “midiáticos”, “digital” e “multimodais” que estão, todos eles, ligados grande parte a Português e uma menor parte a Inglês. Reforçando a abordagem da BNCC-EM ao trazer as tecnologias e os multiletramentos concentradas nessas disciplinas. O documento coloca como definição:

O objetivo desta área é a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de multiletramentos. Segundo Rojo e Moura (2012), este conceito indica duas importantes multiplicidades; a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. A primeira compreendida como resultante de uma sociedade híbrida e sem fronteiras; a segunda entendida como textos com múltiplas linguagens, fazendo-se necessário uso de novos recursos além dos que comumente utilizados na escrita manual. Na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento das relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais, além do uso criativo nas diversas mídias (SERGIPE, 2021, p. 895-896).

Assim, apesar de “apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, vídeo currículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.) [...]” (SERGIPE, 2021, p. 972) não está apreciado na área de Linguagens, mas sim em Português. Ou seja, apesar do currículo de Sergipe expandir todos os Campos de Atuação - inicialmente descrita na BNCC apenas para Português - para as quatro disciplinas da área de Linguagens, ainda não impulsionou uma maior exploração desses campos em Inglês, Artes e Educação Física.

Com relação a “mídia”, observamos um discreto, mas importante avanço com relação a EF, trazendo nas discussões das práticas corporais os objetos de conhecimento, como por exemplo: “- Esporte X Mídia; - A influência da Mídia na Cultura esportiva da sociedade; - Tipos de mídia; - Influência da mídia na atuação do indivíduo na sociedade; - Transformação do esporte em espetáculo televisivo” (SERGIPE, 2021, p. 914).

Esse tema pode ser potente para pensar as linguagens dado que muitas mídias digitais articulam mais de uma, assim, por meio da convergência digital, se retroalimentam em diversas formas de expressões. Para nós, isso foi uma possibilidade importante que o CES-EM trouxe para além da BNCC-EM.

Dessarte, para melhor explorar a potencialidade das mídias em sua linguagem mais ampla, apontamos uma perspectiva de educação para as mídias em três contextos da mídia-educação (FANTIN, 2006): metodológico ou tecnológico (educação com os meios, ou seja, utilização dos instrumentos e aparelhos midiáticos); crítico (educação sobre os meios ou para as mídias, isto é, através das instâncias educativas, desconstruir, refletir e fazer pensar sobre as mensagens e formas de agir e pensar da mídia); e produtivo (educação através dos meios ou dentro das mídias, utilizada na perspectiva de utilizar a mídia como linguagem e expressão em suas possibilidades de construção).

Para isso, é importante que os objetos de conhecimentos apontados no currículo sejam explorados e ampliados nas escolas, da mesma forma cada escola elabore, a partir do seu contexto, um currículo que atendam às necessidades dos jovens daquela comunidade.

Com isso, temos duas classes que estão ligadas diretamente: a 2 - Sistema institucional e a 3 - juventude que também aparecem na BNCC-EM e possuem força na parte introdutória do CES-EM. O sistema institucional que antes estava englobando todas as outras, agora aparece com menor ênfase e como aporte referenciando a BNCC-EM.

A classe 2 tem como foco a introdução do documento em que reforça que “o currículo de Sergipe foi elaborado em consonância com a nova realidade do Novo Ensino

Médio no Brasil considerando as especificidades da nossa região, estado.” (SERGIPE, 2021, p. 885).

Desse modo, a classe 3 também traz a dimensão da juventude, voltado a perspectiva e projeto de vida e mundo dos jovens, buscando esse alinhamento com a cultura juvenil, na defesa do contexto voltado ao interesse deles e protagonismo. Diferentemente da BNCC-EM, o CES-EM traz da p. 886 a p. 888 apoiando-se em Leiro (2004), Dayrell (2007) e dados estatísticos sobre a juventude, contudo também não encontramos as referências no documento.

Em Sergipe, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e coordenada pelo professor Bernard Charlot em 2006, pesquisa similar à do Observatório. Na época, 58% dos jovens sergipanos tinham só o Ensino Fundamental, 30% o Ensino Médio e 6% eram analfabetos, confirmando a pesquisa nacional, que indicava a presença de 70% dos jovens, na faixa etária de 15 a 19, no Ensino Fundamental, já revelando o número da distorção idade/série. O abandono dos estudos foi justificado pelos jovens por três motivos principais: oportunidade de trabalho, dificuldade financeira e 10,6% por gravidez, entre as moças (SERGIPE, 2021, p. 888).

Ainda de acordo com o documento, são propostas as Metodologias Ativas com os autores Noffs e Santos (2019) e Costa (2020) para o ensino-aprendizagem dos jovens, “como aprendizagem colaborativa, estudo de caso, aprendizagem em pares ou times (TBL), sala de aulas invertidas, aprendizagem baseada em projetos ou problemas, exposições interativas” (SERGIPE, 2021, p. 892). Sendo destaque para o “Projeto de vida” influenciado pelo programa de escola de tempo integral, esse componente é o centro do modelo pedagógico dessas escolas ao qual é destinado uma carga horária regular e um professor para tal finalidade (OLIVEIRA, 2019).

O que podemos apontar é que o documento propõe e instiga uma discussão não traz indicações de referências e/ou ampliação de debates, o que se torna essencial a formação continuada dos professores e gestores, diante das mudanças e aparições de diversos conceitos e propostas.

Finalmente, na classe/categoria 4 que intitulamos de “expressões e manifestações tematizadas”, foi a classe que, pode-se dizer, trouxe alguns termos em destaque que não apareceram tão fortemente no documento da Base e contém mais força nas disciplinas de Educação Física e Artes, no 1 semestre e nas competências 3 e 5. Podemos destacar os campos de atuação, os objetos da Educação Física - como esporte, jogo, dança, aventura - que especifica os objetos de aprendizagem e classifica as linguagens que devem ser trabalhadas em determinado semestre.

Por escolha dos envolvidos na elaboração do currículo, optou por colocar os campos de atuação social (campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública) prescritos apenas para Português na BNCC-EM para todas as disciplinas da área de linguagens, e por isso observamos uma ênfase maior nestes campos e nesta classe. Essa ação, ao nosso ver, auxilia na transversalização de temas e linguagens dentro dos componentes escolares.

Fonte: Imagem retirada do *software* IRAMUTEQ (2022).

Na parte específica de Educação Física (p. 898 - 891) o documento aponta que a inserção na área de Linguagem se deu, “pois a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem, já que a linguagem corporal estimula a comunicação de distintas culturas e contextos com a cultura corporal de movimento” (SERGIPE, 2021, p. 898), anunciando que o objeto da EF é a cultura corporal de movimento e ela é um ato de linguagem, que no caso, é a corporal.

Como podemos perceber há uma retomada do que já é apresentado pela BNCC-EM e de característica da CES-EM já apresentadas na introdução. Assim, de inaugural temos apenas um parágrafo que, ao nosso ver, não é interessante, visto que a parte dedicada a EF poderia ser mais bem explorada pelos seus conceitos e propostas específicas para a disciplina, bem como em diálogo com relação à linguagem que não é expresso no documento.

Nesse sentido, os docentes devem promover a conscientização sobre o exercício físico, adoção de vida ativa e a manutenção da saúde, além de propiciar discussão a respeito da utilização dos espaços públicos e privados para o desenvolvimento de práticas corporais recreativas e esportivas em prol da cidadania e de seu protagonismo comunitário, podendo desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento (SERGIPE, 2021, p. 900).

Ao analisarmos os objetos de conhecimentos colocados no CES-EM específicos para a EF separada pelos semestres e competências como uma estrutura curricular para escolas no que tange a seleção e organização dos conteúdos/conhecimentos da área. Estes se apresentam sem uma justificativa para tal escolha, assim como aparecem termos soltos e sem muita clareza. Ao longo de todo documento, apenas um objeto de conhecimento traz expressamente a linguagem na EF.

Figura 25 - Tabela adaptada apresentada no CES-EM “3.1.7 Organizadores curriculares - Linguagens e Língua Portuguesa”

Competência	Habilidade	Campo	Semestre	ARTES	EDUCAÇÃO FÍSICA	INGLÊS
COMPETÊNCIA 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas,	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e	- Campo artístico; - Campos de	4º (Artes) 3º (Ed.Física)	-Formas artísticas e a tecnologia; -A história da fotografia; -Elementos constitutivos da fotografia;	Jogos eletrônicos: - Jogos eletrônicos em computadores, arcades, celulares e consoles. - Jogos eletrônicos voltados para produção, circulação e recebimento	- Cultura e Linguagem Digitais; - Relação entre TDIC's e cultura juvenil; - Jogos eletrônicos como estratégias de inclusão e aprendizagem;

criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva	comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	vida pessoal;		-O uso de suportes e ferramentas tecnológicas na produção fotográfica; -A fruição, a apreciação, a apropriação e a criação fotográfica;	de discursos e atos de linguagem. Jogos eletrônicos, interação social e diversidade. - Jogos eletrônicos e aplicativos de exercícios físicos, saúde e bem estar	- Condicionais.
--	---	---------------	--	--	---	-----------------

Fonte: SERGIPE (2021, p. 931 e 932)

Podemos observar que a partir das competências e suas habilidades prescritas na BNCC, os redatores organizaram os objetos de conhecimento de cada disciplina colocando por semestres e campos de atuação. Vejamos na figura acima o único momento que traz escrito no texto - na parte de EF - a linguagem, particularmente “Jogos eletrônicos voltados para produção, circulação e recebimento de discursos e atos de linguagem” (SERGIPE, 2021, p. 931 e 932). A ausência dos termos também reflete no currículo de Sergipe, em que pouco é tencionado tanto o conceito como em seus objetos de conhecimento a linguagem.

Diante da análise do CES-EM, vimos que existe um alinhamento baseado na BNCC-EM, principalmente no quesito do sistema institucional com base nas leis, bem como na busca de elaboração de uma proposta para o público jovem. Além disso, o CES-EM coloca alguns conceitos como o de Linguagens - apesar das suas matrizes sociofilosóficas não são as mesmas do documento base, pois a BNCC-EM traz a semiótica e a CES-EM a corrente socio-histórico-cultural. Aponta, também, as Metodologia Ativas como sugestão para os docentes adotarem e, podemos dizer, como

um dos principais objetivos do currículo que organiza os objetos de conhecimento nas competências e habilidades. No entanto, observamos a falta de uma sequência didática-pedagógica e baixa abordagem na exploração da linguagem, principalmente na EF.

Assim, a partir da compreensão da trajetória histórica e social da última etapa escolar hoje considerada “Ensino Médio”, além da Educação Física e do campo sociofilosófico das linguagens analisamos que o documento norteador BNCC-EM traz diversas análises desde a proposta inicial até a última versão homologada, bem como os currículos estaduais que tiveram/deverão se adequar ao Novo Ensino Médio. Com isso, a BNCC-EM engloba as disciplinas em áreas de conhecimento e inclui o ensino técnico e/ou profissional. Sendo assim, o currículo que outrora fora um campo de disputa histórico volta a ser palco de luta para a área de Linguagem e a EF, que não ficam estabelecidas na Base como “lugar comum” advindo dos PCNs e inclui a Educação Física como a linguagem do corpo.

Com relação à concepção de linguagem, apresentamos três correntes sociofilosóficas: semiótica, fenomenológica, socio-histórica-cultural. Na investigação da BNCC-EM a concepção de linguagem apontada foi da semiótica e possui três vertentes - a Estrutural, da Cultural e Peircena. Assim, observamos que a vertente na BNCC-EM é semiótica estrutural em que o há um categorias dicotômicas significado x significante, em que o significado é relacional e o signo só faz sentido dentro da relação sistêmica da língua (sistema). No que concebe o CES-EM, constatamos a concepção bakhtiniana de linguagem da corrente sócio-histórico-crítica, apesar de se apoiar na BNCC e trazer nos campos de atuação a semiótica, traz como conceito de linguagem o círculo de Bakhtin. Deste modo é indicado que a linguagem está diretamente relacionada à dimensão pragmática da língua, sendo na interação verbal que se constitui a realidade fundamental da língua. Observamos que nos objetos de conhecimento pouco se apresentam nessa concepção e que por mais que tenhamos alguns avanços com relação a temas incluídos no currículo, a ausência da linguagem na área é notória na análise abordada.

Diante disso, no âmbito federal da BNCC-EM temos a Educação Física na Área de Linguagens e, como certamos, a área coloca as disciplinas em suas “caixinhas”, ou seja, a Arte na linguagem artística, a EF na linguagem corporal, a Língua Inglesa e Portuguesa na linguística. Assim, o objeto da EF é a cultura corporal de movimento e em sua denominação há um cruzamento da cultura corporal e da cultura de movimento, seu principal autor é Mauro Betti que tem a linguagem como produto. Porém, observamos que na BNCC-EM e no CES-EM não foi diferente, ao passo que ambos apresentam a

linguagem como um sistema fechado de signos, com tendência estruturalista, e pouco diálogo disciplinar com a área. Desta maneira, ao mesmo tempo em que os documentos indicam autonomia, crítica e participação nas diferentes linguagens, ao analisar as competências, habilidades e objetos de conhecimento há limitação didática e pedagógica.

Por fim, analisar a compreensão de linguagem na BNCC-EM e no CES-EM trouxe algumas reflexões sobre as possíveis implicações no ensino da Educação Física no Ensino Médio: a) a área de linguagem está posta nos documentos como “espaço comum” sem críticas ou contexto histórico que explica a sua existência/escolha no currículo escolar; b) a EF está inserida na área de linguagem como o local da linguagem corporal, sem possibilidade para as outras linguagens; c) as competências e habilidades geral e específicas da área da linguagem e, no CES-EM, os objetos de conhecimento trazidos ou alinhados com a EF abordam de forma genérica e/ou técnica para o ensino no contexto escolar, cabendo, portanto, a cada escola ampliar e especificar a partir do seu contexto os objetos de conhecimentos, além discutir como os professores da área podem melhorar o ensino-aprendizado do discente para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de dissertação teve como alvo a BNCC-EM, um documento normativo que será base para a elaboração dos currículos estaduais para a implementação do Novo Ensino Médio até 2022. Assim, analisamos o currículo estadual de Sergipe para investigar a reverberação da proposta nacional no âmbito local.

A Educação no Brasil possui diversas pontas e entrelaçamentos de debates e reflexões diante da complexa e multifacetada tarefa de oferecer uma formação humana digna, contínua, gratuita e de qualidade. Olhando em particular o Ensino Médio, observamos dois interesses/caminhos voltados para essa última etapa: o ensino superior e/ou do profissionalizante.

Com o intuito de debater o Ensino Médio e as mudanças no currículo no que tange à linguagem e a área na qual a Educação Física está inserida, fizemos uma análise com a abordagem qualitativa do tipo exploratória com a pesquisa documental, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Currículo Estadual de Sergipe etapa Ensino Médio.

Para o tratamento dos dados utilizamos o *software* IRAMUTEQ, programa livre e de código aberto que aglutina contextos similares com base em seu vocabulário. É mais comumente usado na área de psicologia e foi utilizado na nossa pesquisa com o intuito de dar mais agilidade e precisão nas classes/categorias analisadas. Assim, para a análise dos dados fizemos uso da análise de conteúdo a partir da Classificação Hierárquica Descendentes (CHD), bem como para o aprofundar o debate da análise de similitude nos termos importantes para a pesquisa.

Com isso, alcançamos o nosso objetivo geral de compreender a linguagem na BNCC e no currículo de Sergipe para refletir suas possíveis implicações no ensino da Educação Física no Ensino Médio, em que desenvolvemos os nossos objetivos específicos:

a) Compreender o percurso histórico e social do Ensino Médio, as Linguagens e a Educação Física: no capítulo “bases para o diálogo” apresentamos o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil em que a politicagem esteve presente nas suas reformas educacionais, além de dialogarmos com as teorias do currículo (tradicional, crítica e pós-crítica) em que observamos o fato da BNCC-EM possuir aproximações com o currículo tradicional e pós-crítico, contudo essa amálgama de teorias não chega em lugar nenhum. Destacamos o processo de implantação do Novo Ensino Médio e localizamos a Área de

Linguagens e suas competências e habilidades na BNCC-EM. Além disso, visualizamos o processo histórico nos documentos oficiais nos quais se insere a Área de Linguagens. Refletimos, também, sobre a compreensão de Linguagem nas correntes semiótica, fenomenologia e sócio-histórica-cultural e suas reverberações na EF com a cultura corporal de movimento, cultura de movimento e a cultura corporal, respectivamente. Assim, criamos uma base conceitual densa e crítica no que cerne o Ensino Médio, às Linguagens e a EF para a análise dos dados, porém apontamos como limite a ampliação da discussão acadêmica, profissional e social da reforma do Ensino Médio trazendo os movimentos, atas, protestos, entre outros que foram feitos contra a BNCC e ao NEM, além do mais, como a EF estava inserida no processo histórico do Ensino Médio.

b) Investigar como a BNCC e o currículo de Sergipe para o Ensino Médio concebem a noção de linguagem: apontamos na análise dos dados a falta de referência socio filosófica no que concerne a Linguagem para a BNCC-EM, contudo existe uma inclinação para a semiótica, pois em alguns momentos o documento traz o vocábulo nas práticas sociais apresentadas. Já o CES-EM menciona como referência Bakhtin (corrente sócio-histórica-cultural) ao trazer o conceito de linguagem, contudo apresenta de forma confusa, visto que nas habilidades apresenta a corrente da semiótica. Indicamos como limitação a apropriação de diferentes correntes na especificidade de seus princípios e autores.

c) explorar as concepções de linguagens trazidas nos documentos oficiais no que tange às implicações do ensino da Educação Física: avaliamos que tanto na BNCC-EM como no CES-EM as linguagens ficam armazenadas em suas “caixinhas”, dentre as quais a Educação Física se enquadra com a linguagem corporal, as Artes com a artística, e a Língua Inglesa e Portuguesa com a linguística, sendo essas duas últimas disciplinas apontadas com possibilidade de múltiplas linguagens, como o multiletramento. Assim, podemos apontar que o ensino da Educação Física fica empobrecido e caótico na Área em que está apontada nos documentos, o que desfavorece a compreensão didático-pedagógica.

Com isso, constatamos que a BNCC-EM traz um currículo mínimo no sentido de empobrecimento do conhecimento e apresenta uma confusa e rasa ideia de área, no nosso caso a de Linguagem. Observamos a discrepância de termos e inferências para a Língua Portuguesa e suas possibilidades com os campos de atuação enquanto as outras disciplinas ficam como acessórios da área. Ao analisarmos o currículo de Sergipe como exemplificação, ao passo que fora construído no contexto local se adequando à BNCC,

observamos poucos avanços e aprofundamentos dos termos e objetos de conhecimento. O que observamos foi a continuidade de conceitos confusos, com referências sem conexão e uma Linguagem encaixotada em uma "vasilha rasa". Por último, temos os objetos de conhecimento que trazem diversos saberes a serem explorados nos semestres apresentados na proposta, contudo vimos a falta de sequência didático-pedagógica, bem como entendimento claro e objetivo dos saberes.

Diante disso, destacamos alguns limites da pesquisa, dentre os quais apontamos a forma custosa para dominar o *software*, visto que é algo novo e possui poucas referências de metodologias, por isso foi preciso aprender no processo de tentativas e erros com várias experiências de *corpus* diferentes e análises múltiplas até conseguir alcançar um domínio mínimo e aceitável para o tratamento dos dados. Além do mais, os limites da análise documental que está no processo final do documento que por si só fala, mas não traz todas as respostas.

Por isso é importante ampliar a pesquisa, seja em conversa com os redatores da BNCC-EM ou de Sergipe para compreender o processo, as escolhas, as renúncias, enfim, dialogar para saber a proposta para o EM a partir dos autores. Também é importante a realização da escuta aos jovens que são tão citados nos documentos e entender as mudanças a partir do olhar deles. Ainda por cima é válido dialogar com os professores que estão no chão da escola diante das dificuldades para propor construções possíveis em cada contexto escolar, ao passo que devem ser voz nas construções dos seus currículos.

É de suma importância ampliar a pesquisa para outros debates dos documentos, como os itinerários formativos, um debate apenas sobre sua proposta, a oferta, o interesse, as possibilidades, como também analisar as outras áreas de conhecimentos, entre outras pesquisas, que podem ser utilizadas na mesma metodologia.

Há também a possibilidade de pesquisar outros Estados a partir da análise já realizada da BNCC-EM, discutir e avaliar o currículo de cada região e como está o processo de implantação. Com expectativa de formação continuada para os professores com base na investigação proposta.

Acreditamos que há múltiplas possibilidades de investigação, seja pela pesquisa documental ou não, e apontamos o uso do *software* relativamente novo na área de pesquisa da EF, mas esperamos que seja cada vez mais explorado. Por fim, a Linguagem, seja qual for, é necessário que seja meio de formação humana para e com o outro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **NOVOS ESTUDOS**. Edição 87. Junho 2010. Disponível em: <http://novosestudos.com.br/?s=Maria+Aparecida+Azevedo+Abreu#58ddaadb661a6>. Acesso em: 12 jan. 2022
- ALMEIRA, Andrea Silvânia de; LUCAS, Bianca Bissoli. Educação Física sob direção de Kunz. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 1, p. 77-99, jan./abr. 2010.
- ARANTES, Ana Cristina. A História da Educação Física escolar no Brasil. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Nº 124, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>. Acesso: 30 jul. 2021
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de; KNIJNIK, Jorge; OVENS, Alan Patrick. How does physical education and health respond to the growing influence in media and digital technologies? An analysis of curriculum in Brazil, Australia and New Zealand, **Journal of Curriculum Studies**, 53:4, 563-577, 2021. DOI: 10.1080/00220272.2020.1734664
- ARAÚJO, Denise Lino de; *et al.* A BNCC de ensino fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico. **Currículo & Docência**. Vol. 02, nº. 02. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Luhd; Yara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Carlos Roberto Arléo. A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação. Ilhéus, 2001.
- BARROS, Allan Delmiro. Aproximações conceituais sobre linguagem na área de Educação Física. **Dissertação** (mestrado) - Universidade de Pernambuco. Programa Associado de pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13023/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021
- BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Revista Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38>
- BASTOS, R; SANTOS JUNIOR, O.; FERREIRA, M. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Revista Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38>
- BATISTA, Alison Pereira. Educação física e recursos educacionais digitais: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Pós-Graduação em Educação. 2021.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, dez., 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343>. Acesso em: 18 set. 2021

BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela. **Blog do Cev**. 2017. <http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela>. Acesso em: 29 ago. 2021

BETTI, Mauro. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021021, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661420>

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

BRACHT, Valter. Cultura corporal, Cultura de movimento ou Cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental educação física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais + - Orientações Educacionais Complementares Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan. 2022

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio ao Novo Ensino Médio**: documento orientador da portaria 648/2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021

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. Acesso em: 19 jul. 2021

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 25 set. 2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 jan. 2022

BRASILEIRO, Livia Tenorio. “Linguagem da dança” – “Linguagens corporais” – “Linguagens do movimento” – “Linguagens artísticas”. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/548/496>. Acesso em: 28 jan. 2022

BRASÍLIA. Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. 2010. Disponível em: http://deputados-democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022

CANAL EDUCAÇÃO SERGIPE. Live Webnários sobre o Currículo de Sergipe. 29/07/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=efXrAYdIFP8&t=940s>. Acesso em: 20 jan. 2022

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2021; 43: e010320. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e010320>

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.301-320, abr.-jun., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>

COPE, Bill; KALANTZI, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies**. 2009;4(3):164-95.DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>.

DARIDO, Suraya. *et al.* Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Revista MOTRIZ** - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999. DOI: <https://doi.org/10.5016/8728>

DEZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FONSECA, Denise Grosso da; *et al.* Matizes da Linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 661-674, abr./jun. de 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.68963>

FULLAN, Michael. **The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners**. 2013. DOI:10.36510/learnland.v6i2.601

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987

FRIGOTTO, Gaudêncio. Relação Da Educação Profissional E Tecnológica Com A Universalização Da Educação Básica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 -

Especial, p. 1129-1152, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 139-159, jan/mar de 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.33988>

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Semiótica In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GONZALEZ, Germán Muñoz. Culturas juvenis no século XXI. **Ponto & vírgula**. n. 4: 2º semestre de 2008. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2008i4p%25p>

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GRESPLAN, Rafaela; FERREIRA, Larissa; COSTA, Michele. Ensino Médio e CDNEM-2011: Caminhos percorridos e possibilidade de mudanças. X Seminário Nacional do HISTEDBR. UNICAMP. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1077-2857-1-pb.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022

HARGITTAI, Eszter. **Digital Na(t)ives?** Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018. ISSN 1645-1384 (online)

HUBER, Minéia Carine. A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, área de Literatura Comparada. 2017.

IBGE. **Vocabulário básico de recursos naturais e meio ambiente**. 2 ed. Rio de Janeiro 2004. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4730.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez. 1997

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez. 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo. Linguagem e suas possibilidades na educação física escolar. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Ciências da Motricidade. 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96094/ladeira_mft_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2021

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Revista Motriz**. Rio Claro. v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino Médio e da educação profissional no Brasil. **HOLOS**, vol. 3, 2017, pp. 164-175. 2017.DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5753>

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

MACHADO, Aline Gomes. Educação do corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.

MACHADO, Aline Gomes; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Educação Física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021024, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661440>

MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. Ensino médio: entre a reforma e a mão de tinta. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (org.) **Os desafios do ensino médio**. FGV Editora: Rio de Janeiro. 2018.

MARTINS, Milene Mary; SILVA, Diva Souza; SANTOS, Vanessa Matos dos. Educomunicação e currículo: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular. IN: SOARES, Ismar de Oliveira. VIANA, Claudemir Edson (orgs.). **Trajetórias da educomunicação nas políticas públicas e a formação de seus profissionais**. São Paulo: Associação Brasileira de pesquisadores e profissionais em Educomunicação: Instituto Palavra Aberta. 2021. p. 20 -37

MATTHIESEN, Sara Quenzer; *et al.* Linguagem, Corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 7, número 2, 2008. Disponível em: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/588/373>. Acesso em: 30 jul. 2021.

- MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física enquanto linguagem. MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000. p. 14-17.
- MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, p.188-90, set. 2006. Suplemento n.5.
- MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5srTxs9yJLXdrVMhnLcZVj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022
- MELLO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, 31(84), p. 231-251. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200005>
- MENDES, Diego de Souza. O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens. Tese (**doutorado**) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2016
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MESQUITA, Rosa Maria. Comunicação não verbal: relevância na atuação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>
- MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000); avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 66-81, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300007>
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 15º Ed. Campinas - SP: Papirus. 2008.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Revista Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15(1) 77-87, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594>

NASCIMENTO, Fabíola Santini Takayama do. Educação Física no Ensino Médio: possibilidades de produção de saberes e habitus. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto em Educação - Goiânia, Goiás.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 6, N. 2, 2º semestre de 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844612009.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.66201>

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2018;40(3):215-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. p. 7 – 37.

CASTRO NETA, Abília Ana; CARDOSO, Berta Leni Costa. O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisa qualitativa ou quali-quantitativa. **Cenários Educacionais**, Caetité-Bahia -Brasil, v.4, n.e11759, p.1-17, 2021

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021022, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8665342>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491>

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 - 1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

OLIVEIRA, Nathalia Dória. Educação Física no Ensino Médio: uma discussão sobre o Ensino Médio de Tempo Integral. **Monografia** – Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe. 2019.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SOUZA, Dandara Queiroga de Oliveira; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de; SILVA, Rayanne Medeiros da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, 43. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004421>

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001

PEREIRA, Rogério Santos. Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na Educação [tese]. Florianópolis: Centro da Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina; 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332>. Acesso em: 10 set. 2021

PIRES, Giovani De Lorenzi; LAZZAROTTI FILHO, Ari, LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação Física, Mídia e Tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. **KINESIS**, v.30, n.1, jan./jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/010283085723>

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Reinert, Mauricio. **Alceste**. Version 4.0 – Windows (Manual). Toulouse: Societé IMAGE, 1998. Disponível em: <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022

RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. Educação e mídia: formação do sujeito em espaço-tempo de educação física. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa Pós-graduação em Educação, 2013.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Parecer crítico da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens, componente Curricular-Educação Física. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anegleyce_Teodoro_Rodrigues.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021

ROSA, Beatrice Bonami. A transdisciplinaridade das Literacias Emergentes no Contemporâneo Conectado: um mapeamento do universo documental das Literacias de Mídia e Informação (MIL) [dissertação]. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-09032017-143021/pt-br.php>. Acesso em: 10 set. 2021

SABINO NETO, Benedito. BNCC, Cultura Digital e a Educação Física: contribuições para a formação docente. **Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194315>. Acesso em: 28 jan. 2022

SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira; *et al.* Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2017;70(3):572-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0123>

SANTANA, Daniel Batista. Corpo, Linguagens e Multiletramentos: uma proposta didática dialógica para o ensino da dança nas aulas de Educação Física. **Dissertação** (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. 2021.

SANTIN, Silvino. **Educação Física, outros caminhos**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1990.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**. 2019;26(1):327-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347>.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.593>

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Anais do Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia, Ilhéus, Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso: 29 jul. 2021

SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.571-580, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000300017>

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. 3 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. Editora: Continuum; 1ª ed. 2011.

SERGIPE. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA. Resolução normativa nº 20, de 20 de maio de 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/958c9176-5877-4d98-b983-1e2be88e5727>. Acesso em: 25 set. 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

SILVA, Aurílio Soares da; SANTOS, Janete Silva dos. Variedade Linguística na BNCC: enfoque no preconceito linguístico nos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Philologus**, Ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Set./Dez.2021. DOI:

SOARES, Ismar de Oliveira. Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional. In: **Congresso de Educação Básica**, 7, 2018, Florianópolis. Disponível em: <http://189.8.211.4/coeb2018/anais/artigospastrantes/inovacao-gestao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SOARES, Carmen Lucia; TAFFAREL, Celi Neuza; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Dainan Lanes de. Educação Física na Área das Linguagens. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14777/DIS_PPGEF_2018_SOUZA_DAINAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2021.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76252, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76252>

TINÔCO, Rafael de Gois; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2020; 42: e2068. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2020.0037>

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Ed. Atlas S.A. 1987, São Paulo.
VIANNA, Rodolfo. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Revista Odisseia**, v. 4, n. 1, p. p. 19 - 33, 16 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2019v4n1ID16818>