



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCA EVANICE DE SOUSA

**NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO
DISCURSO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

FORTALEZA

2024

FRANCISCA EVANICE DE SOUSA

NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO
DISCURSO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará (PPGLin) como requisito parcial da disciplina de Métodos de Investigação Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696n Sousa, Francisca Evanice de.
NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ A PARTIR DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR / Francisca Evanice de Sousa. – 2024.
63 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Prof. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

1. língua portuguesa. 2. concepções de linguagem. 3. currículo. I. Título.

CDD 410

FRANCISCA EVANICE DE SOUSA

NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO
DISCURSO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará (PPGLin) como requisito parcial da disciplina de Métodos de Investigação Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 16/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos. (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Dannytza Serra Gomes (Examinadora interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Paula Perin dos Santos (Examinadora externa)
Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte - SME-JN

A Deus.

Aos meus pais, a minhas irmãs, à minha
filha.

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado foi possível graças ao apoio e compreensão de muitas pessoas que estiveram ao meu lado durante essa jornada. A todas elas, minha mais profunda gratidão.

A Deus, por me conceder inteligência, letramento e coragem para concluir mais esta etapa da minha vida.

À minha família, pelo amor incondicional, pelo incentivo constante e por acreditarem em mim mesmo nos momentos de dúvida. Em especial, minha filha, por todas as vezes que fui ausente em sua vida para estudar e lhe dar sustento sólido.

À minha orientadora, Sandra Maia, que me entendeu e me acolheu com todas as minhas narrativas, ajudando-me a evoluir no processo acadêmico. Sua empatia e conhecimento aguçado foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que compartilharam conhecimento, desafios e momentos que tornaram esta trajetória mais significativa. Em especial, aos professores da minha banca de qualificação, professora Dannytza Serra e professor Marcos de França, que tanto me ajudaram na evolução e na construção deste trabalho.

À UFC, pelo suporte acadêmico que viabilizou minha pesquisa e minha formação.

Aos amigos, por compreenderem minhas ausências e celebrarem comigo cada pequena vitória. Em especial, Jô Pinheiro, Alceu, Derlânia por sua amizade, amor, apoio emocional e palavras de incentivo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, meu eterno agradecimento. Este trabalho é um reflexo da colaboração e do amor que recebi ao longo do caminho.

“Nosso objetivo é esclarecer um tema ainda bastante nebuloso.” (Maia-Vasconcelos, 2022, p. 14).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, discursivamente, o componente Língua Portuguesa no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), considerando as possíveis regularidades e dispersões em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (NEM), buscando discutir como o DCRC contextualiza práticas de linguagens para o ensino de Língua Portuguesa propostas pela BNCC. A pesquisa é documental e análise de dados é de caráter descritivo. As informações nos documentos analisados foram sistematizadas dentro das categorias de regularidades e dispersões do discurso, com base nos estudos de Foucault (2008). Após a análise dos documentos, conclui-se que o DCRC apresenta regularidades básicas em relação à BNCC para o ensino de LP. Houve dispersão no tocante às práticas de linguagens, com reestruturação dos eixos de ensino de tais práticas. Com isso, entende-se que o DCRC acolhe as diretrizes gerais para o ensino de Língua Portuguesa normatizadas pela BNCC, mas resiste ao modelo de estrutura para o ensino das práticas de linguagem.

Palavras-chave: língua portuguesa; concepções de linguagem; currículo.

ABSTRACT

This research aims to discursively analyze the Portuguese Language component in the Ceará Reference Curriculum Document (DCRC), considering the possible regularities and dispersions in relation to the National Common Curricular Base (BNCC) for the New Secondary Education (NEM), seeking to discuss how the DCRC contextualizes language practices for teaching Portuguese Language proposed by the BNCC. The research is documentary and data analysis is descriptive. The information in the documents analyzed was systematized within the categories of regularities and dispersions of discourse, based on studies by Foucault (2008). After analyzing the documents, it is concluded that the DCRC presents basic regularities in relation to the BNCC for teaching LP. There was dispersion in the approach to language practices, with restrictions on the teaching axes of such practices. With this, it is understood that the DCRC accepted the general guidelines for teaching Portuguese language standardized by the BNCC, but resists the model structure for teaching language practices.

Keywords: portuguese language; conceptions of language; curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas e indicadores/marcos da dimensão da Oferta.....	26
Quadro 2 - Nova organização para os currículos	30
Quadro 3 - Síntese das Práticas de Linguagem em BNCC e DCRC	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PLICE	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EFA	Escola do Campo e Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMN	Ensino Médio Noturno
EI	Escola Indígena
CED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
IF	Itinerários Formativos
FGB	Formação Geral Básica
LP	Língua Portuguesa
NEM	Novo Ensino Médio
EM	Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	O Novo Ensino Médio.....	21
2.1.1	O Novo Ensino Médio no estado do Ceará	25
2.2	A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	27
2.3	O Documento Curricular Referencial do Ceará	32
2.4	Língua Portuguesa e as concepções de Linguagem	34
2.4.1	As Práticas de Linguagem na BNCC.....	37
2.4.1.1	<i>Leitura</i>	37
2.4.1.2	<i>Produção de Textos</i>	38
2.4.1.3	<i>Oralidade (Escuta e Produção Oral).....</i>	38
2.4.1.4	<i>Análise Linguística/Semiótica</i>	39
2.5	Análise do Discurso e as Regularidades Discursivas	39
3	METODOLOGIA	44
3.1	Caracterização da pesquisa.....	44
3.2	Delimitação do universo da amostra: Corpus documental	45
3.3	Procedimentos de coleta e de análise de dados.....	46
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
4.1	Língua Portuguesa discursada na BNCC e no DCRC.....	48
4.2	Das Regularidades e Dispersões do DCRC em LP a partir da BNCC	50
5	CONCLUSÃO	57
	REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

A construção de documentos curriculares vai além da organização de conteúdo a serem ensinados; ela envolve pontos de vista e aceitação - ou não - do que é proposto. Por isso, emaranhar estudo sobre documentos curriculares é adentrar-se à interpretação de diversos discursos, analisando não apenas o que está posto no texto oficial, mas também os sentidos que emergem nas entrelinhas. Esse cenário argumentativo incitou esta pesquisa, que tem por foco a investigação do componente Língua Portuguesa em documentos curriculares após homologação do Novo Ensino Médio (NEM).

Com isso, o objetivo principal deste trabalho foi analisar, discursivamente, o componente Língua Portuguesa no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), considerando as possíveis regularidades e dispersões em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (NEM). No caso do componente Língua Portuguesa, essa análise se torna ainda mais relevante devido a forma como a BNCC e o DCRC delineiam o ensino da língua, o que influencia diretamente nas práticas pedagógicas e na construção da subjetividade dos estudantes. Assim, investigar esses documentos foi também um exercício de compreensão sobre os caminhos pedagógicos prescritos por tais documentos.

Falar sobre o desenvolvimento do interesse por esse objeto de estudo é, de certa forma, contar um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica, percebendo as transições que passei frente o ensino de Língua Portuguesa e de como venho me constituindo como uma profissional que reflete, pesquisa e age no campo do ensino dessa “disciplina”. Destaco a última palavra, porque, com a BNCC, “disciplina” perdeu espaço para a expressão “componente curricular”, que traz significado mais amplo dos conhecimentos a serem adquiridos. Enquanto “disciplina” se refere a áreas específicas de estudo, “componente curricular” abrange não apenas disciplinas acadêmicas, mas também atividades práticas e estágios, estudadas dentro de competências e habilidades, o que veremos mais à frente. Segundo Brunieri (2024), a BNCC usou esse termo para possibilitar a articulação didático-pedagógica interna em cada área do conhecimento, intensificando a noção de se reconhecer não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades práticas e as experiências de vida na formação de indivíduos.

Destaco, com isso, o quão válido é estar atenta às modificações que nossa área de estudo adquire diacronicamente. Assim, no ano de 2017, já professora de Língua Portuguesa no ensino médio há sete anos, no interior do estado do Ceará, quando os jornais televisivos anunciaram a homologação da lei 13.415, que tratava de mudanças no ensino médio, como a instituição de uma base comum de saberes, foi inevitável o receio, mas também a curiosidade que senti pelas mudanças que viriam, afinal, momentos de estudo e de formação deveriam acontecer, já que não é simples para um professor adaptar-se a decisões educacionais que, muitas vezes, são tomadas de maneira homogeneizadora (Amorim; Souto, 2020).

Em cima disso, não podemos negar que a BNCC, por ser um instrumento educacional que prevê saberes essenciais a todos os estudantes, delegou a todos os estados o desafio de alinhar os currículos, e, enquanto professora de Língua Portuguesa, sei que é complexo interpretar diretrizes pedagógicas gerais para o ensino desse componente, sendo mais complexo ainda, em um país com tanta diversidade linguística, alinhar diretrizes gerais a currículos regionais. Nesse contexto, lembro que numa das discussões na sala dos professores sobre esse assunto, uma colega de trabalho virou-se para mim e falou: “Minha amiga, lá vem mais um currículo pra gente ter que estudar e se adaptar! Ainda bem que somos do Ceará e sei que vamos conseguir adaptar tudo para nossa realidade”.

Essa observação de minha colega refletiu a confiança na capacidade do Ceará de adaptar diretrizes gerais às particularidades regionais, mas também evidencia um ponto crucial: a necessidade de compreender como o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) interpretou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao lançar olhar analítico-discursivo, de fato, o estado do Ceará lançou momentos formativos no que diz respeito à adaptação ao NEM, principalmente, voltados para a BNCC, embora, sete após esse cenário, eu ainda sinta a necessidade de estudo curricular envolvendo Língua Portuguesa e o nosso documento regional, chamado Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Sobre essa necessidade, Kleiman (2001) afirma que o professor de Língua Portuguesa precisa estar atento aos conceitos-chave para o ensino de língua, colocando o estudo de documentos oficiais de propostas curriculares como importante tarefa para a orientação sobre o que levar para a sala de aula. Ainda segundo Kleiman (2001), por se tratar de textos acadêmicos, com conceitos que

circulam, muitas vezes, somente no âmbito acadêmico, os professores tendem a resistir ao estudo aprofundado desses documentos, o que incita ainda mais este trabalho, pois, assim como eu, sei que muitos docentes de LP sentem necessidade de saber até que ponto o DCRC conseguiu interpretar e trazer para a nossa realidade as concepções de linguagem sugeridas pela BNCC.

Por isso, levando em consideração que a BNCC define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil (Brasil, 2017), principalmente no que tange os exames nacionais, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), outro objetivo de nossa pesquisa foi identificar em quais aspectos o DCRC alinha-se ou distancia-se das diretrizes de ensino em Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC para o Novo Ensino Médio, é fundamental para entender se tal componente está sendo adequado às necessidades locais sem perder de vista os objetivos nacionais de qualidade e equidade no ensino.

Com isso, foi possível discutir como o DCRC contextualiza práticas de linguagens para o ensino de Língua Portuguesa propostas pela BNCC, considerando as especificidades linguísticas do Ceará, além de verificar, em cima de regularidades e dispersões, se o discurso do DCRC no que tange às diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa evidencia aceitação ou resistência ao Novo Ensino Médio.

Um estudo dessa natureza permitirá que professores tenham mais uma base de estudo no processo formativo de interpretação curricular, uma vez que conhecer a descrição e a adaptação do DCRC a partir da BNCC não é apenas uma exigência técnica, mas uma estratégia pedagógica indispensável para transformar as diretrizes nacionais em práticas educativas significativas e culturalmente relevantes.

Para Lopes e Macedo (2011), a análise das políticas curriculares deve considerar as adaptações e resistências que ocorrem ao serem transpostas para diferentes realidades, pois essas variações revelam como cada contexto se apropria das diretrizes nacionais e as ressignifica de acordo com suas particularidades.

Reforça-se, assim, a relevância deste trabalho, porque, como já foi mencionado, promove a possibilidade de identificação de possíveis lacunas ou adaptações necessárias ao nosso currículo cearense, garantindo que este responda às especificidades regionais sem perder de vista os objetivos nacionais.

De 2021 para cá – ano em que o DCRC foi publicado, recebi diversas formações, mas a maioria não se concentrou na análise do DCRC e do componente Língua Portuguesa a partir da BNCC, o que me deixou inquieta, pois, a falta de uma abordagem específica sobre esses documentos pode limitar a compreensão crítica e a aplicação efetiva das diretrizes curriculares.

Além disso, a BNCC impõe, principalmente, aos professores de LP, dar conta do ensino da diversidade de linguagens contemporâneas (Rojo, 2012) e da apropriação dessas linguagens por parte dos estudantes (Brasil, 2018), o que intensifica a necessidade de estudo do DCRC, pois como atesta a BNCC, cabe aos currículos regionais proporcionarem aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais (Brasil, 2018).

Com isso, precisamos ter noção de como a disciplina de LP é evidenciada no DCRC, pois, quando pensamos, por exemplo, nas diversas concepções de linguagem, não se torna simples para o DCRC interpretar a BNCC e escolher qual concepção evidenciar em sua proposta curricular regional, porque, mesmo que a BNCC admita o currículo flexível, ela é normativa e defende que é preciso, mesmo de “maneiras diferentes e intercambiáveis, designar algo comum” (Brasil, 2018, p.12).

Reafirmamos que a BNCC (Brasil, 2018), por ser um documento técnico de transição sobre modelos de ensino, não é um material simples de análise, já que se trata de um discurso prescritivo da ação pedagógica mais recente do país, o que pode acarretar interpretações diversas, bem como inadequações nessas interpretações, gerando, inclusive, dificuldade no entendimento por parte dos enunciadores dos currículos regionais, o que pode configurar resistência a esse modelo de ensino.

Vale salientar que este trabalho não objetiva evidenciar vantagem ou desvantagem das regularidades e dispersões observadas, mas se detém em apresentar um estudo descritivo dessas duas características discursivas no componente Língua Portuguesa entre esses dois documentos oficiais da educação brasileira, visando enriquecer o debate sobre currículo e Língua Portuguesa.

Diante de todo esse cenário argumentativo, meu questionamento central, ao empreitar esta pesquisa, foi: “De que maneira o componente Língua Portuguesa é apresentado pelo Documento Curricular Referencial do estado do Ceará,

considerando as possíveis regularidades e dispersões em relação ao que estabelece as diretrizes da BNCC para o Novo Ensino Médio?”. Para tanto, outros questionamentos surgiram, tais como: 1) Em quais aspectos o DCRC alinha-se ou distancia-se das diretrizes de ensino em Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC para o Novo Ensino Médio?; 2) Como o DCRC contextualiza práticas de linguagens para o ensino de Língua Portuguesa propostas pela BNCC?; 3) A análise de regularidades e dispersões no DCRC acerca da Língua Portuguesa evidencia aceitação ou resistência ao Novo Ensino Médio?

Nessa direção, minhas hipóteses foram voltadas para a possibilidade de haver tanto regularidades como dispersões entre os dois documentos, o que já é esperado, porém, o fato de se tratar de documentos oficiais e normativos incita a curiosidade de saber em quais aspectos isso acontece.

De acordo com o questionamento central, anteriormente, citado, nossa hipótese geral foi a de que, levando em conta que BNCC e DCRC são documentos normativos, há regularidades básicas, como as diretrizes gerais para o ensino de Língua Portuguesa, embora o DCRC necessite dispersar-se de algumas dessas diretrizes ao considerar as necessidades linguísticas locais. Diante do primeiro questionamento secundário, nossa hipótese reflete que, na medida em que o DCRC discute as necessidades de ensino a respeito da Língua Portuguesa no estado do Ceará, distancia-se de determinados padrões de ensino estabelecidos pelo Novo Ensino Médio, dentro da BNCC, como reorganização dos eixos acerca das práticas linguageiras de ensino. Em cima do segundo questionamento secundário, a possibilidade de resposta é de que mesmo que o DCRC tenha seguido as mesmas práticas de linguagem, altere sua divisão, considerando a identidade educacional do estado para o ensino de Língua Portuguesa. Sobre nosso último questionamento, hipotetizamos que se o DCRC não apresenta dispersão em nenhuma categoria de análise em comparação às diretrizes da BNCC para ensino de Língua Portuguesa, representa aceitação ao Novo Ensino Médio; porém, se há dispersão em alguma categoria de análise do que é normatizado na BNCC, configura-se resistência ao modelo de ensino proposto pelo Novo Ensino Médio, que propõe alinhamento curricular em todas as esferas de ensino.

Para o filósofo, o discurso não deve ser tomado de maneira homogênea, já que, mesmo existindo regularidades entre as formações discursivas, existem também dispersões, ou seja, não se pode falar do discurso sobre o ensino de Língua

Portuguesa no DCRC, por exemplo, sem considerá-lo em sua dispersão, sem considerar as “partes” que foram construindo esse discurso perante outros documentos, como a BNCC, para, assim chegar, a regularidades observáveis. Além de Foucault (2008), adotaremos as contribuições de Nascimento (2023) para um suporte metodológico nas análises. Quando encontramos regularidades nos discursos e, ao mesmo tempo, notamos movimentos de dispersão, podemos, portanto, fazer comparação entre discursos, proposta desta pesquisa.

É fundamental ressaltar que, embora a BNCC tenha sido homologada em nível nacional, o DCRC, enquanto documento regional, pode divergir em sua estrutura. Isso se deve ao fato de que a última versão da BNCC enfatiza a autonomia dos estados na definição dos objetos de conhecimento para os estudantes em suas respectivas unidades federativas. Ademais, uma investigação centrada no discurso de implementação do Novo Ensino Médio no contexto específico do ensino de Língua Portuguesa será de grande valia para os pesquisadores tanto do campo curricular quanto do campo linguístico, já que somaria conhecimento aos estudos das concepções teóricas que embasam o ensino de língua portuguesa e sua abordagem curricular.

É importante salientar que o Novo Ensino Médio possui um percurso discursivo recente. Assim, os trabalhos que abordam essa temática serão sempre relevantes para os futuros pesquisadores interessados nessa linha de investigação.

Em pesquisas feitas em plataformas de teses, de dissertações e de artigos científicos, constatamos que há quantidade razoável de trabalhos sobre Novo Ensino Médio e sobre BNCC, além de haver trabalhos que especificam o ensino de Língua Portuguesa no segundo documento, mas a maioria está voltada para questões técnicas, como ensino integral e carga horária, bem como questões pedagógicas gerais de currículo.

É o caso da pesquisa de Rolon (2023). O autor apresenta as experiências e desafios de implementação do NEM nos estados do Ceará, Goiás e Paraná na visão de gestores, dando foco nas características gerais sobre esse novo modelo de ensino. É um trabalho que nos serve, somente, como base para entendermos a estrutura geral do NEM nos quesitos Políticas públicas e Organização de carga horária.

Temos também o trabalho de Nascimento (2023), que busca compreender quais são os saberes valorizados pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio, área de Linguagens e suas Tecnologias. Esse trabalho nos dá noção de como está articulado o ensino de Língua Portuguesa na BNCC, além de usar a Análise do Discurso como metodologia de pesquisa, embora não haja nenhuma menção aos documentos regionais curriculares como o DCRC.

Em relação ao DCRC, as pesquisas divulgadas até o momento focam no documento curricular para o nível fundamental de ensino, mesmo as que abordam o componente Língua Portuguesa, como é caso do trabalho de Assunção e Pacheco (2020), em que analisam o processo de implementação do DCRC-nível fundamental, à luz da BNCC, considerando o componente curricular Língua Portuguesa. Observamos, assim, uma lacuna de pesquisa envolvendo Língua Portuguesa, DCRC-nível médio e BNCC, talvez, justamente, por serem documentos recentes. Isso caracteriza mais ainda o teor significativo e urgente de nosso trabalho, pelo fato de dispor de uma temática específica única.

No que tange à disciplina de língua portuguesa, três trabalhos foram significativos para nosso estudo: o de Baia (2019), que discute a importância da LP no processo de ensino, onde pudemos analisar a evolução do ensino nessa disciplina, e, assim, ver de maneira crítica como essa disciplina é vista hoje, embora não haja nenhuma menção a currículo; temos o trabalho de Geraldi (2016), que discute os pressupostos da BNCC no ensino da língua portuguesa em sua versão preliminar, e, ainda que, por ser um artigo de quase dez anos, não faça menção a nenhum documento curricular regional, serve-nos para entender as concepções de linguagem propostas pela BNCC; outro trabalho que aborda o componente LP e a BNCC é o de Striquer (2017), o qual discute sobre o papel do professor de LP pela ótica da BNCC, onde, mesmo não trazendo o DCRC em pauta, contribui para conseguirmos contextualizar o discurso da BNCC acerca do ensino de LP.

Podemos observar, com isso, que é a primeira vez que se faz um estudo analítico discursivo sobre Língua Portuguesa, DCRC-nível médio, e BNCC-nível médio. Essa iniciativa é de grande relevância, pois, conforme afirma Antunes (2021), a análise discursiva permite compreender as diversas concepções presentes nos documentos curriculares, revelando como essas narrativas influenciam a prática pedagógica.

Dessa forma, ao realizar esse estudo, não apenas preenchemos uma lacuna importante na literatura educacional cearense, mas também possibilitamos um maior entendimento das exigências curriculares e de como elas podem ser integradas de maneira efetiva ao cotidiano escolar (Lopes; Macedo, 2011).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso suporte teórico estará dividido em cinco subseções, no intuito de contemplar e legitimar, dentro de documentos oficiais, o universo temático da pesquisa. A primeira subseção, intitulada “Novo Ensino Médio”, trará um estudo descritivo sobre o Ensino Médio e a necessidade de mudança nesse nível de ensino, bem como as demandas de implementação que foram definidas para serem praticadas por todos os estados brasileiros. A essa subseção, elencamos mais uma para explanar como o estado do Ceará organizou-se para a implementação do Novo Ensino Médio, principalmente, no que tange ao contexto curricular.

Na subseção seguinte, falaremos um pouco sobre a BNCC, mais especificamente, sobre a BNCC-nível médio, dando noção de como esse documento está estruturado e como o componente LP está evidenciado.

Na terceira subseção, abordaremos o DCRC, como foco no discurso do documento para o nível médio, apresentando suas características de construção. Além desses documentos, vamos utilizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996b; Brasil, 1996c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 2018).

Na quarta subseção, intitulada de “Língua Portuguesa, concepções de linguagem e Práticas de linguagem”, apresentaremos as principais concepções de linguagem estudadas no meio acadêmico para o ensino de LP, assim como as práticas de linguagem apresentadas pela BNCC, que se trata da nossa segunda categoria de análise. Ressaltamos que há argumentação de qual a concepção a pesquisadora considera mais viável na prática do ensino de tal componente.

Por fim, na quinta e última seção, vamos discutir o conceito de Análise do Discurso e as regularidades discursivas, com base nas contribuições de Foucault (2008), aprofundando a discussão de análise comparativa entre discursos oficiais pela ótica das regularidades discursivas.

2.1 O Novo Ensino Médio

A atual proposta do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe alterações significativas na proposta da Lei de Diretrizes e

Bases (LDB) relativas a essa etapa da Educação Básica. Isso levou profissionais de todos os setores educacionais a debaterem sobre tal proposta.

O NEM foi previsto para ser implementado de forma gradual:

- em 2022, todas as escolas públicas e privadas de ensino médio deveriam ofertar o 1º ano do ensino médio de acordo com as novas diretrizes;
- em 2023, o segundo ano de ensino deviam ser ofertados de acordo com as diretrizes do NEM; e,
- em 2024, os terceiros anos do ensino médio, completando todo o ciclo deste nível de ensino.

De acordo com essa nova lei, os conteúdos do currículo do Ensino Médio devem ser organizados em quatro itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Há também a implementação de um quinto itinerário, que é a Formação Técnica e Profissional, devendo ser ofertada pelas escolas, com a possibilidade da realização de parcerias entre os setores público e privado para garantir a oferta.

Tal reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Uma série de portarias e resoluções do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos estaduais de educação (CEEs) foram publicadas, a fim de guiar as redes estaduais na construção de seus referenciais curriculares do ensino médio, notadamente: a Resolução MEC/CNE/CEB no 3, de 21 de novembro de 2018, com Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; a Portaria no 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos; e a BNCCEM, que estabelece os objetivos da aprendizagem, assim como as habilidades e as competências a serem desenvolvidas, homologada em dezembro de 2018.

Acerca da carga horária, o Ensino Médio passou a ter 3.000h/a no total das três séries. Com isso, o estudante precisa passar mais tempo na escola que, a partir de então, funciona em regime integral (Brasil, 2017, p. 2).

O NEM foi estruturado para uma carga horária diária de 9h/a. No calendário de implementação do NEM, no ano de 2022, os estados tiveram que implementar os referenciais curriculares nas turmas de 1º anos; no ano de 2023, houve implementação curricular também nas turmas de 2º anos; e neste ano, 2024, os 3º anos estão tendo também as implementações dos referenciais curriculares. Mesmo sabendo que os governos estaduais não conseguiriam estruturar suas escolas para funcionarem em tempo integral em pouco espaço de tempo, esse modelo de ensino foi implementado sem levar em conta que, muitas escolas, continuam sendo de ensino parcial, o que dá margem para truncamentos na prática dessa proposta de ensino. Precisamos refletir, conforme já defende Maciel (2019) que “a ampliação da carga horária, por si só, não gerará os efeitos esperados de enfrentar o problema de grave defasagem na qualidade do ensino médio brasileiro” (Maciel, 2019, p. 3).

O NEM determina o total de até 1.800 horas para o conteúdo comum e obrigatório da BNCC nos três anos de ensino médio, o que corresponde a 60% do total; as demais horas correspondem à parte diversificada e flexível do currículo e serão preenchidas conforme a área de conhecimento de interesse do aluno e a oferta da escola (Brasil, 2017, art. 35-A, §1º e §5º).

O NEM modifica a estrutura do currículo escolar, ao estabelecer, conforme consta no parágrafo 5º que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Assim, disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), que, antes, tinham 4h/a semanais, como língua portuguesa nos 1º anos, perderam 1h/a para que se cumprisse a determinação de carga horária máxima. Ao fazer isso, reduz-se o tempo escolar dedicado aos componentes curriculares clássicos, e, mesmo havendo obrigatoriedade da disciplina de língua portuguesa nos três anos, por exemplo, seu tempo de ensino reduzido pode implicar as aprendizagens dos alunos.

Com isso, os alunos matriculados em escolas de regime parcial ficam passivos de serem prejudicados quanto ao ensino de algum componente, já que não há tempo suficiente para o aprendizado de todos os objetos do conhecimento abordados no regime integral.

Maciel (2019) afirma que, “[...] nas atuais condições das escolas e de trabalho dos professores, o aumento da carga horária poderá até mesmo repercutir negativamente, pela falta de recursos humanos, físicos e financeiros” (Maciel, 2019, p. 3).

Assim, pensar num ensino médio de qualidade envolve múltiplas ações, como adaptação e ampliação da infraestrutura escolar, a necessidade de capacitação de professores e captação de parcerias com os setores público e privado para a formação técnica e profissional dos alunos. Entretanto, conforme apontam Duarte e Melo (2013), o aumento da carga horária desacompanhado de investimentos em diversos outros setores não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a expansão da educação integral.

Acerca do currículo, o discurso desses documentos versa em torno da necessidade de haver diretrizes gerais que contemplatesse todo o ensino médio brasileiro, no intuito de fixar um perfil único para esse nível de ensino, como atesta Ramos (2004):

[...] de um lado, há uma defesa muito firme de uma escola média que, mesmo respeitando as diferenças, tenha um perfil universal, calcado nas proposições de Gramsci quanto à politecnicidade, combinando “trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais” (Frigotto; Ciavatta, 2004b, p. 18) ou, dito de outra forma, uma escola que garanta “o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia [...] (p. 41).

Segundo o documento da Lei 13.415, a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A organização curricular responde às quatro áreas de conhecimento – Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias – e à promoção de competências cognitivas e socioemocionais, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, assuntos inseridos na BNCC.

Como vimos, o Novo Ensino Médio, expresso pela Lei 13.415/2017, precisa de muito estudo, pois representa uma reformulação significativa na estrutura educacional brasileira. Essa mudança exige que educadores, gestores e estudantes

compreendam as novas diretrizes e se adaptem a elas, considerando suas implicações práticas e pedagógicas.

2.1.1 O Novo Ensino Médio no estado do Ceará

O estado do Ceará, no ano de 2019, criou um documento chamado de Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará (PLICE), com o intuito de traduzir o esforço coletivo de todas e todos os que compõem o sistema de ensino do Ceará para atender o que disciplina a lei 13.415/2017 e nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de “promover uma educação pública, gratuita, de qualidade e equânime para a população cearense.” (Ceará, 2019, p. 37). Nesse documento, são apresentadas as ações preparatórias da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), tanto para a ampliação progressiva da carga horária das escolas regulares, como para a adequação curricular de toda a rede, articulando a Formação Geral Básica aos Itinerários Formativos.

Para tanto, é evidenciada a necessidade de instituir um Comitê de Governança para a implementação do Novo Ensino Médio, dividido em diversas frentes de trabalho, tais como: Frente estratégica; Comunicação e mobilização social; Organização da oferta; Currículo; Normatização e articulação da rede; Formação; Infraestrutura e suporte; Administração e finanças.

Na seção do currículo, parte de nosso interesse, o estado reconheceu que precisaria organizar ações diagnósticas com o intuito de identificar as demandas e necessidades das escolas, além de ações deliberativas concernentes aos desenhos curriculares a serem implementados na rede. No que compete a essa seção, o PLICE estabeleceu 3 metas principais, com seus indicadores de efetivação, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Metas e indicadores/marcos da dimensão da Oferta

Metas	Indicadores/Marcos
1. Realizar diagnóstico de oferta e demanda da rede até agosto de 2021.	1. 100% de diagnóstico de oferta e demanda da rede realizado.
2. Aprovar as Matrizes Curriculares do NEM para o Ensino Médio Regular, noturno, EMTIs, EEEPs e escolas do campo, quilombolas e indígenas até dezembro de 2021	2. Matrizes Curriculares aprovadas
3. Abranger 100% das escolas públicas estaduais cearenses com oferta de Itinerários Formativos na 1ª série do Ensino Médio até 2022, na 2ª série até 2023 e na 3ª série até 2024.	3. 100% das escolas públicas estaduais cearenses com oferta de Itinerários Formativos em 2024.

Fonte: Ceará (2019).

O conjunto das ações gerou como principal resultado o desenho das arquiteturas curriculares de acordo com as diferentes modalidades da rede, ou seja, a proposta curricular foi implementada de acordo com o tipo de escola, dentre os quais, são: Escolas de Ensino Médio Regular (EEM); Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI); Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP); Escolas Indígenas (EI); Escolas do Campo e Escola Família Agrícola (EFA); e Escolas Quilombolas. Além disso, a rede oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Noturno (EMN). Cada universo escolar possui, portanto, uma arquitetura curricular própria, considerando suas realidades.

Como já mencionamos, o processo de elaboração dos currículos pelas secretarias estaduais de educação foi iniciado após as bases legais serem aprovadas. O documento criado chamou-se Documento Curricular Referencial do Ceará - nível médio, com estudo geral, lançado em formato de curso na plataforma Avaced, que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CED) da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Em 2022, entrou em vigor a obrigação de ofertar o 1o ano do ensino médio de acordo com o novo currículo e cumprindo a expansão da carga horária para 1 mil horas anuais, que, distribuídas homogeneamente no ano letivo, correspondem a seis aulas diárias de 50 minutos. Todavia, a pandemia e o

imperativo do distanciamento social para conter a propagação do vírus resultou no fechamento das escolas em março de 2020. O Ceará retornou às atividades presenciais em agosto de 2021. Assim, a pilotagem do novo modelo, que deveria ter ocorrido em 2021, foi prejudicada, e as redes tiveram que implementá-lo no início de 2022, sem o aprendizado que a experiência das escolas-piloto deveria ter aportado às redes.

Neste ano, todas as escolas do estado do Ceará praticam o NEM nas três séries do ensino médio, com seu modelo estrutural e curricular a depender do modelo de escola, como já citado acima.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, nível médio, foi aprovada em dezembro de 2018, sendo uma continuação da Base Comum Curricular dos níveis de ensino infantil e ensino fundamental. Detalhando para um maior entendimento contextual, em fevereiro de 2017, o Governo Federal sancionou uma nova proposta para o Ensino Médio, que flexibiliza a estrutura dessa etapa do ensino, criando uma parte comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Em dezembro do mesmo ano, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Diante disso, devido a BNCC-nível médio vir após a BNCC-níveis infantil e fundamental, é possível que em algum momento haja referência de “Brasil, 2017”, uma vez que há trechos que estão apenas na versão do referido ano.

No texto da Lei 13.415, a BNCC é aclamada, pois:

expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (Brasil, 2018, p. 5).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199856),

as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela.

Um dos principais propósitos da institucionalização desse documento normativo é que todos os estudantes brasileiros aprendam habilidades e desenvolvam competências ao longo de sua trajetória escolar, de modo que esses indivíduos estejam preparados para a vida como um todo, e não apenas para a vida escolar. Para tanto, a BNCC leva em consideração as mudanças e os desafios da sociedade contemporânea. De acordo com a versão final do documento oficial que se encontra no site do Ministério da Educação (MEC), o significado de competência, de acordo com o contexto da BNCC, é:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 6).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017).

Dessa forma, competência é a capacidade de resolver situações desconhecidas ou novas tarefas de maneira efetiva, levando em consideração os valores, os riscos, os prazos, as pessoas etc. Para a BNCC, “habilidade” refere-se à capacidade do aluno em adquirir conhecimentos dentro das áreas do conhecimento, (Brasil, 2018).

Esses conceitos são relevantes porque é por meio das competências que a BNCC está estruturada para nortear os educadores a trabalhá-las em união, e não de forma fragmentada, para que, conforme o que está descrito no próprio documento normativo, desenvolva-se “integralmente” os estudantes de todo o Ensino Básico brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular discute a nova estrutura do Ensino Médio, ratificando a organização por áreas de conhecimento, sem desconsiderar os componentes curriculares, o que oportuniza às redes a oportunidade de ofertar diversos itinerários formativos para aprofundamento curricular, que atendam às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando, por fim, o exercício do protagonismo juvenil e o fortalecimento e desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018).

Além de o documento constituir-se por competências, apresenta diretrizes norteadoras comuns a todas as redes de ensino. Entretanto, cada instituição deve agregar ao seu currículo fatores locais, culturais e sociais inerentes a sua realidade, assim como prevê o artigo 206 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB:

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, 1996a, p. 118).

É notório, então, que a pretensão de se elaborar uma base nacional comum curricular vem desde a Constituição Federal, mediante competências, direitos e objetivos de aprendizagem calcados na LDB e nos PCN, o que corrobora a diversidade cultural e a qualidade da educação básica. Além disso, com base nesses dispositivos legais, entende-se que a instituição de uma base nacional comum amenizaria as desigualdades educacionais no Brasil.

Para endossar esse discurso, a Base Nacional Comum Curricular defende o argumento da necessidade de balizar o ensino de todo o país e diminuir as desigualdades educacionais entre os jovens. Uma das propostas, considerada inovadora por tal documento, está dentro do componente Língua Portuguesa, que insere o eixo “oralidade” às práticas de linguagem em uso.

No Ensino Médio de acordo com a BNCC “os conteúdos devem ser explorados considerando-se quatro áreas do conhecimento, como pode ser observado no esquema Organização da Educação Básica” (Brasil, p. 13). Essas áreas possuem tanto competências gerais, ou seja, objetivos em comum, quanto competências e habilidades específicas para cada uma delas.

Segundo Brasil (2018), o trabalho de ensino como o conhecemos hoje deve dar espaço a uma outra forma de desenvolver o processo de ensino. Isso

porque a BNCC combinou as disciplinas tradicionais, de acordo com suas afinidades, para formar quatro grandes áreas do conhecimento.

Para o Ensino Médio, as únicas disciplinas que possuem as habilidades prescritas pela BNCC são Língua Portuguesa e Matemática, pois elas precisarão ser abordadas também de forma específica em todos os anos letivos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Nova organização para os currículos

ANTES Organização por componente curricular	DEPOIS Organização por áreas do conhecimento
Língua Portuguesa Língua Inglesa Arte Educação Física	Linguagens e suas Tecnologias
Matemática	Matemática e suas Tecnologias
Química Física Biologia	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
História Geografia Sociologia Filosofia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essa descrição mostra que, mesmo havendo a incitação de que se trabalhe por área, haverá habilidades específicas para português e matemática. Segundo Brasil (2018), essa organização foi pensada para estimular as redes a inovarem em seus currículos, planejamentos pedagógicos e formas de atuação docente. A intenção é que se substitua a atual abordagem compartimentada das disciplinas por um trabalho no qual os assuntos de uma mesma área do conhecimento sejam apresentados de forma integrada.

É relevante pontuar que, independentemente, da área do conhecimento, do componente ou do objeto de conhecimento a ser pensado para trabalhar, todos os currículos precisam alinhar-se com as competências gerais definidas pela BNCC para a educação básica, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9).

Nesse contexto, no discurso da BNCC, essas competências visam promover uma formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Divididas em dez dimensões, essas competências buscam desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade, como o pensamento crítico e criativo, a comunicação eficaz e a valorização da diversidade. Além disso, enfatizam a importância do autoconhecimento, da responsabilidade cidadã e da sustentabilidade, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também, para serem cidadãos ativos e conscientes.

2.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará

O Estado do Ceará desenvolveu, durante o ano de 2019 um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao ensino fundamental. Após esse processo, com a lei 13.415, foi criado o documento curricular regional voltado para o nível médio.

No momento da elaboração do DCRC para o ensino médio, os documentos da educação infantil e do ensino fundamental já tinham sido produzidos a partir da BNCC e foram considerados como marcos relevantes, uma vez que, para se construir uma proposta curricular para a última etapa da educação básica, é imprescindível um encadeamento sistemático dos objetos de conhecimento, especialmente com os dos anos finais do ensino fundamental.

Atendendo a essas premissas, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) fomentou a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a etapa do Ensino Médio, baseando-se no legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, essa construção envolveu um processo de discussão coletiva de diversos profissionais do âmbito da Educação, vinculados a diversas instituições de ensino, a saber: técnicos da própria secretaria, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), colaboradores e professores de escolas públicas e privadas, profissionais da equipe do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e docentes das diferentes universidades cearenses, tais como: a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) que foram amparadas pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), as equipes de coordenadores, articuladores e redatores, compostas por profissionais da educação do estado do Ceará que estudam, pesquisam e vivenciam o currículo nas escolas cearenses.

Foi instituído que o currículo nas escolas passasse a ser organizado em dois blocos indissociáveis: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A primeira é comum para todos os/as estudantes do ensino médio, e o Itinerário Formativo é de sua livre escolha, de acordo com seu projeto de vida e a partir das possibilidades da escola. Os/as docentes não sofreram alterações no seu regime de

trabalho, mantendo a carga horária estipulada pela legislação que rege o magistério da educação básica do estado, mas, com a redução de carga horária de várias disciplinas, parte dos professores precisaram assumir disciplinas relacionadas aos itinerários formativos que se relacionem com suas áreas de formação.

Em resumo, tal documento foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de assegurar oportunidades iguais aos estudantes de permanecer e aprender nas escolas, estabelecer um patamar de aprendizagem e desenvolvimento, no qual, todos tenham igualdade estudantil.

É importante destacar que as escolas da rede estadual cearense já vinham num processo de ampliação de carga horária letiva. Tal situação aplicava-se nas escolas regulares de turno único e totalizavam 1.000 horas por ano, dedicadas ao cumprimento dos componentes curriculares do ensino médio, conforme orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 2000) e 1.400 e 1.800 horas por ano para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e Escola de Ensino de Educação Profissional (EEEP), respectivamente. Nas EEMTI, além dos componentes curriculares, a carga horária possibilita a oferta de um amplo conjunto de disciplinas eletivas e nas EEEP ocorre a oferta de cursos de formação profissional de nível técnico.

No discurso estruturado do DCRC, o componente Língua Portuguesa é apresentado após todo o percurso histórico que o documento traz sobre o NEM e sobre as bases ideológicas da educação do estado do Ceará. Foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de assegurar, aos estudantes, oportunidades iguais de permanecer e aprender nas escolas, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito

O documento está estruturado em três partes: 1. O Ensino Médio no Brasil; 2. Formação Geral Básica; e 3. Itinerários Formativos. Na primeira parte, intitulada "O Ensino Médio no Brasil: Sujeitos, Modalidades e Princípios", são abordados os marcos legais que regulam o Ensino Médio no Brasil e no Estado do Ceará, os quais direcionam as ações das escolas. Em seguida, são discutidos os diferentes grupos de estudantes e a importância de garantir sua visibilidade e respeitar suas particularidades. Também são exploradas as modalidades de ensino e como estas se adaptam às diversas realidades do Estado, considerando suas estruturas, currículos e carga horária específica. Ao final desta parte, são

destacados os princípios éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares que orientam a educação, visando proporcionar uma formação equânime e inclusiva, com foco no desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

Na segunda parte, é apresentada a Formação Geral Básica (FGB), conforme estabelecida pela BNCC, mas levando em conta as particularidades locais. É importante ressaltar que, embora fundamentado na BNCC, o DCRC inclui elementos que visam a uma compreensão mais precisa do que é proposto, além de incorporar elementos específicos da identidade cearense. Assim, busca-se promover o conhecimento sobre aspectos relevantes para a cultura e história do Estado, valorizando-os como instrumentos de sensibilização dos estudantes para a realidade local.

Por fim, a terceira parte do DCRC do Ensino Médio trata dos Itinerários Formativos (IF), que constituem a parte diversificada do currículo, oferecendo aos estudantes a oportunidade de fazer escolhas de acordo com seus interesses. Nesse sentido, são mobilizadas habilidades que contemplam as Competências Gerais do Ensino Médio tanto na FGB quanto nos Institutos Federais, promovendo a formação integral dos alunos e fortalecendo seu protagonismo. Este capítulo orienta as escolas cearenses na construção dos currículos diversificados, apresentando definições de itinerários, unidades curriculares, habilidades a serem desenvolvidas e exemplos de percursos formativos.

Nossa pesquisa deter-se-á na segunda parte, que trata da FGB, onde, nela, está contida o componente de LP, que é um componente obrigatório. Nessa parte, veremos as diretrizes para o ensino de tal componente em comparação à BNCC, principalmente, o que pontua as concepções de linguagem e suas categorias de ensino.

2.4 Língua Portuguesa e as concepções de Linguagem

Ao longo da história da Linguística, houve várias mudanças na compreensão da linguagem, refletindo diferentes contextos sociolinguísticos, isso influencia diretamente o ensino de língua.

Moita Lopes (1994, p. 355) ressalta a importância da linguagem na educação, enfatizando que compreender sua natureza é crucial para a formação de

professores. Em outras palavras, a visão de linguagem na formação docente afeta diretamente suas práticas em sala de aula.

A linguagem é um produto da ação humana, moldada pela história e pelas interações sociais. Através da linguagem, descrevemos e interagimos com o mundo. Galiuzzi (2003, p. 96) afirma que "a realidade é construída pela linguagem que usamos para descrevê-la; nós mesmos somos produtos da linguagem que aprendemos".

Geraldi (1984) identifica três concepções de linguagem:

- (1) linguagem como expressão do pensamento;
- (2) linguagem como instrumento de comunicação; e
- (3) linguagem como forma de interação.

Na primeira concepção, a linguagem é vista como uma expressão do pensamento individual. De acordo com Bakhtin ([1929] 2006), essa visão limita a linguagem a um ato de criação individual, ignorando o aspecto social da comunicação. Para essa concepção:

a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem (Travaglia, 1996, p. 21).

Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas" (Zanini, 1999, p. 80). A prática docente priorizava o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem, isto é, partindo-se das regras para se chegar aos exemplos.

Na segunda concepção, a linguagem é considerada um instrumento de comunicação, baseado em uma gramática universal. Esta visão enfatiza a transmissão de informações entre emissor e receptor sem considerar o contexto social da comunicação, sendo que, a linguagem é tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada e isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico. É uma visão de língua inseparável de sua forma. Essa perspectiva "deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da

repetição, de exercícios que estimulassem a resposta de forma que ele seguisse o modelo” (Zanini, 1999, p. 81).

A terceira concepção, proposta pelo Círculo de Bakhtin, destaca a linguagem como uma forma de interação social. Nesta perspectiva, a noção enunciativo-discursiva da linguagem, considera esta como um fenômeno social, onde os interlocutores participam ativamente na construção do significado.

Sendo assim, toda palavra é ideológica e sua materialização está diretamente relacionada à evolução ideológica: a “linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico” dos sujeitos e “dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” e, ainda, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (Geraldi, 1997, p. 6), ou seja, um sujeito histórico, social e ideologicamente constituído, de cuja perspectiva partilhamos.

Portanto, a linguagem é mais do que uma simples ferramenta de comunicação; é um espaço de interação onde os sujeitos constroem significados em um contexto social e histórico específico.

Levando em conta o contexto do Novo Ensino Médio, com todo seu discurso sobre práticas contemporâneas de linguagem, faz-se necessário compreender essas concepções de linguagem para que chegue ao aluno aquela que mais dá conta de suas necessidades comunicativas específicas, pois quando se trata de educação pela linguagem, devemos considerar as diferentes concepções que permearam e permeiam o ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais que retratam as principais tendências linguísticas de cada período e orientam, oficialmente, o trabalho com a linguagem nas escolas. Isso quer dizer que, assim como expressa, Zanini (1999, p. 86), “Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”. Com isso, cada concepção de linguagem terá seu papel funcional de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor.

No que tange às práticas de linguagem, elas se materializam nas práticas discursivas diversificadas em diversas linguagens, nos âmbitos da produção artístico-cultural, da vida escolar, cidadã e do trabalho etc. Dessa forma, entender as práticas de linguagem em contextos escolares significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou

metodológica, mas sim, a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana.

Essa perspectiva é apresentada pela BNCC como fazendo parte do campo das práticas de atuação da vida humana. As práticas de linguagem são vistas nesse documento como elementos fundamentais para que os estudantes se expressem por meio de autorias de diversas produções que contemplem as culturas juvenis manifestadas nas artes musicais, corporais, pictóricas, mídias sociais e demais práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de mobilizar o conhecimento.

Considerando esses encaminhamentos, a BNCC (2018) apresenta cinco campos de atuação que devem ser considerados: campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico literário.

As práticas de linguagem devem, ainda, considerar hibridizações, apropriações e mesclas que contemplem, ao mesmo tempo, “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital; de forma a garantir ampliação de repertório e interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p. 72).

2.4.1 As Práticas de Linguagem na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura o ensino de Língua Portuguesa com base em práticas de linguagem que organizam e orientam o desenvolvimento das competências dos estudantes. Dentre essas práticas, destacam-se a leitura, a produção de textos, a oralidade (escuta e produção oral) e a análise linguística/semiótica.

2.4.1.1 Leitura

A leitura, na BNCC, é concebida como uma prática fundamental para a construção do conhecimento e da cidadania. O documento destaca a necessidade de diversificar os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, considerando textos literários, jornalísticos, científicos, digitais e multimodais. Além da decodificação, a leitura deve envolver a interpretação, análise crítica e ressignificação dos textos,

possibilitando aos estudantes ampliar sua visão de mundo e desenvolver autonomia na compreensão de diferentes discursos.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 72).

A BNCC enfatiza também a importância da leitura como uma atividade processual, na qual o leitor interage ativamente com o texto, construindo sentidos a partir de suas experiências prévias e do contexto comunicativo. O estímulo à leitura literária ocupa um lugar de destaque, pois permite o desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico, além de promover o contato com diferentes culturas e realidades.

2.4.1.2 Produção de Textos

A produção de textos na BNCC é vista como uma prática de linguagem que deve ser trabalhada de maneira contínua e integrada às demais habilidades.

A escrita não deve ser apenas um exercício mecânico, mas um processo que envolve planejamento, textualização e revisão, com atenção ao contexto, aos interlocutores e à intencionalidade comunicativa. Os estudantes são incentivados a produzir textos diversos, considerando as especificidades dos gêneros discursivos e suas finalidades comunicativas. A escrita deve ser abordada de forma processual, valorizando a reescrita e a reflexão sobre os aspectos formais e discursivos do texto. A BNCC propõe que a produção textual contemple não apenas a escrita tradicional, mas também novas formas de expressão, como textos digitais, multimodais e interativos.

2.4.1.3 Oralidade (Escuta e Produção Oral)

A oralidade é um eixo central no ensino de Língua Portuguesa, abrangendo tanto a escuta ativa quanto a produção oral em diferentes contextos comunicativos. A BNCC reconhece que a oralidade é essencial para a participação

social e deve ser trabalhada de forma sistemática na escola, promovendo o desenvolvimento das habilidades de argumentação, exposição de ideias e diálogo.

A escuta ativa, segundo a BNCC, envolve a capacidade de compreender, interpretar e avaliar discursos orais, considerando os diferentes contextos e intenções comunicativas. Já a produção oral deve ser trabalhada em atividades como debates, seminários, apresentações e interações cotidianas, sempre levando em conta aspectos como entonação, fluência, coerência e coesão discursiva. O foco nesse eixo está voltado para gêneros digitais, onde “o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, jingle [...]” (Brasil, 2018, p. 78).

2.4.1.4 Análise Linguística/Semiótica

A análise linguística e semiótica na BNCC não se limita ao estudo normativo da gramática, mas propõe uma abordagem reflexiva e contextualizada sobre o funcionamento da língua. O objetivo é que os estudantes compreendam os usos da língua em diferentes situações e sejam capazes de analisar criticamente as escolhas linguísticas nos textos que produzem e interpretam.

Esse eixo contempla a variação linguística, a relação entre oralidade e escrita, a construção de sentidos por meio de diferentes recursos semióticos e a compreensão da gramática como um instrumento de significação e interação. A BNCC propõe que a análise linguística seja integrada às práticas de leitura e produção textual, favorecendo uma visão mais ampla e funcional da linguagem. Vale salientar que a BNCC enfatiza que os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas, ou seja, sendo necessário haver contextualização, que, segundo o documento, precisar estar dentro de campos de atuação.

2.5 Análise do Discurso e as Regularidades Discursivas

A análise do discurso é orientada de forma significativa em relação ao entendimento da sociedade e dos discursos; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações

com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem.

Nesse viés, segundo Carvalho (2016), o conceito de discurso é entendido, no contexto das análises, em sua qualidade de constituidor daquilo que realmente se diz. Analisar, por exemplos, as regularidades em documentos implica entendê-las como discurso legal que, sozinho, não tem efeitos. Antes disso, o que interessa é evidenciar as verdades ditas pelo discurso, pela carga contexto que traz consigo nas descrições oficiais.

Michel Foucault, ao longo de sua obra, dedicou-se à análise dos discursos e das condições de possibilidade para sua emergência. Em seus estudos arqueológicos e genealógicos, ele desenvolveu conceitos fundamentais para a compreensão das formas como os saberes se organizam e se transformam historicamente. Dois desses conceitos centrais são as regularidades e as dispersões discursivas, que ajudam a identificar padrões e rupturas nos discursos institucionais, incluindo aqueles presentes em documentos curriculares.

Numa pesquisa qualitativa como a nossa, que traz um entendimento da construção discursiva pedagógica do componente Língua Portuguesa perante a implementação do NEM, a análise do discurso é fundamental para alcançar os objetivos supracitados neste trabalho.

Acerca das regularidades discursivas, Michel Foucault se direciona para os seguintes objetivos: a) Problematizar as unidades preestabelecidas do discurso; b) Demonstrar que tais unidades necessitam de uma elaboração teórica para serem definidas com exatidão; c) Comprovar que a unidade de um discurso abrange uma dispersão de elementos; e que essa dispersão, com suas lacunas, falhas, desordens, superposições, incompatibilidades, trocas e substituições, pode ser descrita, em sua singularidade.

Ou seja, as regularidades discursivas dizem respeito aos padrões e repetições que estruturam um campo discursivo. Elas se manifestam por meio de conceitos, enunciados, regras de formação e critérios de aceitação que organizam um dado saber em determinada época.

No contexto dos documentos curriculares, essas regularidades podem ser observadas na maneira como certos temas e abordagens sobre o ensino da Língua Portuguesa se repetem, estabelecendo um núcleo estruturado de conhecimentos considerados legítimos. Com isso, precisamos entender que todo pensamento pode

ser “quebrado”, interrompido, continuado ou descontinuado. Quem vai delimitar isso é o ponto de vista descrito. Sobre isso, Foucault (2008) nos diz:

Sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o devir obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de um gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas (2008, p. 4).

Assim, vemos a possibilidade de fazermos distinção entre camadas sedimentares diversas, multiplicando ou reduzindo as escalas dos discursos dentro de sua análise (Santos, 2017)

Ao analisarmos os documentos BNNC e DCRC, a descrição do que é dito sobre Língua Portuguesa torna os signos irredutíveis à língua e imprescindíveis de serem analisados, como defende Foucault:

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e o ato de quem fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (2008, p. 56).

As palavras do autor nos dão noção da importância de usarmos o discurso como instrumento de pesquisa, pois, ao se tratar uma disciplina de interpretação, o analista leva em consideração não apenas a língua em sua superfície, mas os signos diversos, suas regularidades e dispersões, que vem a ser a língua em contato com a exterioridade: “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2015, p. 13).

Se as regularidades estruturam o discurso, as dispersões, por sua vez, revelam os pontos de ruptura, descontinuidade e deslocamento dentro de um campo discursivo. Foucault (2008) enfatiza que os discursos não são homogêneos ou fixos, ao contrário, estão sujeitos a transformações e contradições que emergem a partir de diferentes contextos históricos, políticos e sociais.

Sendo assim, mesmo diante das mais simples palavras, precisamos analisar algumas questões quando as lemos, quando as ouvimos, mesmo que sejam palavras de caráter normativo. Quais são suas regularidades? Há dispersões de caráter social? Ao responder tais perguntas, consideramos o recorte das unidades

discursivas defendidas por Foucault (2008), no qual, esse recorte foi chamado de Formação Discursiva (FD).

Para Foucault (2008), uma Formação Discursiva está relacionada às regularidades e dispersões que ela apresenta, isto é, quando conseguirmos encontrar regularidades nos discursos, sejam eles jornalísticos, pedagógicos, políticos ou qualquer outro, e, ainda, assim conseguirmos notar movimentos de dispersão, demonstrados pela aparição desses discursos em lugares diversos, proferidos por sujeitos diversos, neste momento estaremos a tratar de uma Formação Discursiva. Isso significa, que, para se tratar das formações discursivas, é imprescindível descrever sistemas de dispersão entre os elementos do discurso, pesquisar se existe regularidade entre eles em vez de reconstituir cadeias de inferência ou estabelecer quadros de diferenças.

Nos casos em que entre certo número de enunciados existir semelhante sistema de dispersão e ainda for detectada uma regularidade, segundo Michel Foucault, foi encontrada uma formação discursiva.

Logo, a AD foucaultiana nos será útil na medida em que empreenderá apoio para a interpretação comparativa entre discursos, relacionando o dito e o não-dito, uma vez que “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “já-mais-dito”” (Foucault, 2008, p. 28, aspas do autor).

Vale salientar que estabelecer uma investigação em AD é encontrar princípios de unidade nos discursos, associando um discurso com outro, bem como analisando-o em sua dispersão, ou seja, na prática de individualizá-lo para descrevê-lo em sua singularidade.

Essa descrição é o foco analítico na presente pesquisa qualitativa, que tem a intenção de interpretar sistemas de dispersão e regularidades em documentos curriculares, como atesta Machado:

A descrição procurará estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão. Investiga-se a possibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso, o que significa buscar uma forma de regularidade. Em outras palavras, se trata de formular regras capazes de reger a formação dos discursos (1981, p. 162-163).

Com isso, compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação é estabelecer uma descrição sistemática orientada de uma forma

inteiramente diferente (Foucault, 2008). Como se pode observar, Michel Foucault não se propõe a analisar os estados terminais do discurso, mas sim, os sistemas que tornam possíveis as formas sistemáticas últimas.

Outro ponto importante na Análise do Discurso é a noção de descontinuidade entre os discursos, pois, como já dissemos, isso significa analisá-lo em sua individualidade e singularidade. Assim, Foucault (2008) afirma que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (2005, p. 28).

Nesse trecho, percebemos que o autor vai compreender o discurso na sua condição de existência, ou seja, é preciso tratá-lo segundo o que tornou possível seu acontecimento e, também, as regras que possibilitam com que ele apareça e não outro em seu lugar. Para Foucault (2008), a apropriação dos discursos não ocorre plenamente, mesmo na educação, que acaba por reproduzir os mecanismos de limitação de acesso e produção de discursos.

Pelo princípio da descontinuidade, veremos não somente os rastros de outros discursos, mas o recorte e o limite. Não teremos, assim, uma pesquisa com discursos perpétuos, mas sim, com análise das “transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. Vê-se, então, o espraiamento de todo um campo de questões - algumas já familiares - pelas quais essa nova forma de história tenta elaborar sua própria teoria” (Foucault, 2008, p. 6).

Em Foucault (1996), vemos ser desenvolvida a ideia de que o conhecimento é determinado historicamente, de modo que o que se enuncia é proveniente de uma memória de dizeres, que não nos permite dizer qualquer coisa em qualquer lugar, obrigando-nos, portanto, a entrar em uma ordem do discurso, arriscada, contudo, inescapável. Para o autor, os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas, também, se ignoram ou se excluem.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, discutimos os procedimentos teórico-metodológicos que serão utilizados na pesquisa, baseando-nos na teoria da Análise do Discurso, conforme os estudos de Foucault (2008), o qual postulou a noção de Formação Discursiva. Também nos ocuparemos em caracterizar a pesquisa, delimitar seu universo e a sua amostra. Por fim, indicaremos os procedimentos de coleta e de análise de dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Nesta seção, apresentamos a caracterização da pesquisa a ser realizada, que se trata de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica fundamentada na Análise do Discurso. Esperou-se aprofundamento de informações nesse assunto, já que, independentemente do tamanho da amostra, “o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (Deslauriers, 1991, p. 58).

Dentre as possibilidades metodológicas que se alinham à pesquisa qualitativa, adotamos os métodos de pesquisa bibliográfica e documental, que trilham os mesmos caminhos, ainda que haja características peculiares, como atesta Fonseca:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (1989, p. 71), “permite ao pesquisador um conhecimento mais acurado, fornecendo informações claras sobre o objeto estudado”, no caso o componente Língua Portuguesa no NEM; a pesquisa documental, para Marconi e Lakatos (2003, p. 177), “constitui geralmente a fonte mais fidedigna de dados.”

Durante essa pesquisa, aprofundamos nosso conhecimento acerca da AD a partir de Foucault (2008). Aqui, estudaremos as unidades discursivas, com reflexão para as regularidades e para as dispersões percebidas no discurso sobre

NEM e Língua Portuguesa nos documentos oficiais BNCC e DCRC, afinal, segundo Foucault (2008), existem regularidades entre as formações discursivas, mas também existem dispersões.

Optamos, de Pizzani *et al.* (2012), por seguir as seguintes etapas de realização da pesquisa bibliográfica, a saber:

- a) delimitação do tema-problema;
- b) pesquisa na Internet para localização do material bibliográfico;
- c) relação das fontes a serem obtidas (primária, secundária e/ou terciária);
- d) leitura e sumarização;
- e) redação do trabalho.

A preocupação em apresentar essa sequência deve-se à importância de um trabalho rico de detalhes e de conhecimento, pois, segundo Lima e Miotto (2007), quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

3.2 Delimitação do universo da amostra: Corpus documental

O corpus documental desta pesquisa foi composto pelos documentos oficiais relacionados ao Novo Ensino Médio, à BNCC e ao DCRC, disponibilizados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Os critérios de seleção incluirão documentos publicados entre os anos de 2017 e 2021, relevantes para o estudo do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A escolha desses documentos é fundamental para enriquecer o debate sobre Currículo e Língua Portuguesa. A saber:

1. Lei 13.415, que determina diretrizes para um “NEM”, contemplado com as mudanças ocorridas na carga horária e no currículo.
2. BNCC - Ensino Médio, com foco no componente Língua Portuguesa.
3. DCRC - Ensino Médio, onde apresenta como deve ser toda a organização curricular do estado do Ceará, com foco no componente Língua Portuguesa.

3.3 Procedimentos de coleta e de análise de dados

De acordo com a investigação qualitativa para esta pesquisa, nosso procedimento de coleta de dados foi através de coleta documental. Com buscas na Internet nos portais oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Educação do Estado do Ceará (SEDUC), fizemos “download” dos mencionados acima, para leitura e interpretação de dados. Por se tratar de uma Site de consulta pública, não há necessidade de solicitação direta aos órgãos governamentais envolvidos. Fizemos também análise e interpretação dos dados como prática central da pesquisa qualitativa documental (Marconi; Lakatos, 2003).

Esse método de coleta foi escolhido por ser o mais adequado à natureza da nossa pesquisa, que é descritiva. Além disso, considerando a fonte de dados bibliográficos, que são portais oficiais de órgãos públicos, a confiabilidade em tais dados é clara, contribuindo para resultados confiáveis.

Para a análise das regularidades no discurso de implementação do NEM no componente Língua Portuguesa, faremos discussão textual das diretrizes observáveis tanto em BNCC como em DCRC, considerando as partes que foram construindo tal discurso, bem como a aparição de dispersões ao longo dos textos. Para Foucault (2008), as regularidades são padrões observáveis nos discursos, onde as dispersões refletem a aparição desses discursos em lugares diversos, proferidos por sujeitos diversos.

A análise dos dados será conduzida por meio da Análise do Discurso, utilizando as contribuições teóricas de Foucault (2005). Serão identificadas as regularidades e dispersões discursivas nos documentos. Esses procedimentos de coleta e análise de dados permitirão uma compreensão mais profunda dos discursos evidenciados nos documentos analisados e suas implicações para a prática educacional.

As categorias a serem utilizadas para análise foram as seguintes: concepção teórica de Linguagem e a mobilização das práticas de linguagem, já que o componente em pauta está inserido dentro da área de Linguagens e Códigos.

A escolha dessas categorias se deu por observar, em estudos anteriores, que todo currículo, ao se deter na proposta do ensino de Língua Portuguesa, pauta-se na abordagem de determinada concepção de linguagem, o que incita estudo sobre a organização dessas práticas dentro dessa unidade temática. Por isso, a

articulação dessas categorias se apresenta como oportunas para a análise do DCRC.

Com a análise dessas categorias, faremos descrição textual dos caminhos educacionais normatizados pelos dois documentos acerca do ensino de Língua Portuguesa. A partir disso, será possível identificar aceitação ou resistência do DCRC perante o NEM. Abordaremos a noção de descontinuidade, que, segundo Foucault (2008), é tanto um objeto quanto um instrumento de análise. Ela constitui seu posicionamento teórico e permite abordar os acontecimentos históricos. Além de sua dimensão histórica, a descontinuidade também é discursiva. Ou seja, ela não se limita apenas ao tempo, mas também se manifesta nos discursos e nas mudanças de paradigmas.

Essa análise de regularidades, dispersão e descontinuidade parece crucial para o entendimento da construção do discurso sobre o Ensino de Língua Portuguesa no NEM a partir da BNCC e DCRC.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A principal discussão da pesquisa se voltou para analisar o componente Língua Portuguesa nos documentos BNCC e DCRC, voltando atenção de identificação dos principais aspectos de regularidades e dispersões, não fugindo de evidenciar singularidades em cada documento.

4.1 Língua Portuguesa discursada na BNCC e no DCRC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere o componente Língua Portuguesa na discussão do ensino de Linguagens. E essa área comporta quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte. A estrutura da BNCC para a área de Linguagens segue os seguintes princípios: Competências Gerais e Específicas: Apresenta competências gerais para a educação básica e competências específicas para Linguagens, que enfatizam o uso da linguagem para comunicação, expressão, análise crítica e participação na vida social.

Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento: Cada componente curricular é organizado em unidades temáticas que articulam os objetos de conhecimento e habilidades progressivas ao longo da educação básica. Língua Portuguesa: Estruturada em práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica) e eixos organizadores (estudo da língua, usos sociais da escrita e multimodalidade). Língua Inglesa: Foca na comunicação intercultural e no desenvolvimento de competências para a compreensão e produção de textos em língua estrangeira. Educação Física: Explora práticas corporais como jogos, esportes, danças e ginásticas, promovendo a cultura corporal e a consciência sobre saúde e bem-estar. Arte: Organiza-se em artes visuais, música, teatro e dança, incentivando a criatividade e a leitura crítica das manifestações artísticas e culturais.

Desde o primeiro capítulo da área de Linguagens, a BNCC faz questão de enfatizar suportes e contextos digitais, mencionando a importância das práticas de linguagem contemporâneas, sem mencionar, de início, tipologias básicas para o estudo dos textos dentro dos componentes languageiros.

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2017, p. 68).

No que compete ao ensino da língua portuguesa, a BNCC traz o seguinte registro:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

Percebemos que o documento propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem.

Ainda sobre o ensino de língua portuguesa, a BNCC adota uma concepção enunciativa-discursiva da linguagem, na qual aborda a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Convém pontuar que essa análise da perspectiva do conceito de linguagem foi feita pela autora, pois o documento não deixa isso explícito.

O documento propõe o texto como unidade de trabalho, relacionando aos seus contextos de produção e o desenvolvimento das práticas de linguagem nos eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica da, assunto que abordaremos mais adiante.

No DCRC, a área de Linguagens também é composta pelos cinco componentes, anteriormente, mencionados: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte.

É relevante destacar que, ao contrário da BNCC, que quis evidenciar, logo no início da descrição da área de linguagens, a noção de linguagem e contemporaneidade, o DCRC enfatizou o valor de estudo e prática das línguas maternas indígenas:

Além disso, é importante mencionar que, de acordo com a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), é assegurado o ensino das línguas maternas às comunidades indígenas e a valorização dos aspectos étnicos,

linguísticos e culturais dos povos formadores da nossa identidade (Ceará, 2021, p. 99).

Dessa forma, enquanto a BNCC privilegia uma visão mais ampla da linguagem em sua relação com a contemporaneidade, o DCRC direciona seu foco para a especificidade do contexto regional, considerando as particularidades linguísticas e socioculturais das populações indígenas do estado, o que é de esperar de um currículo regional.

Em contrapartida, quando voltamos as leituras para o componente de LP, o DCRC constrói recortes do que há na BNCC:

Dito isso, compreende-se que, conforme sustenta a BNCC, compete ao Ensino Médio aprofundar a reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento, de modo a intensificar a perspectiva analítica e crítica de leitura e produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos para alargar as referências estéticas, éticas e políticas que permeiam a produção e a recepção dos discursos (Brasil, 2018 *apud* Ceará, 2021, p. 113).

Com isso, observamos que o DCRC seguiu a mesma perspectiva abrangente para o ensino de LP, sem aprofundar a discussão sobre expressões-chave desse componente, como textos verbais, não verbais e multissemióticos.

4.2 Das Regularidades e Dispersões do DCRC em LP a partir da BNCC

Antes de qualquer observação sobre as categorias de análise, é relevante pontuar, pensando nos estudos de Foucault (2008), que, de fato, o acontecimento de estruturação do NEM pauta as diretrizes tanto em BNCC quanto em DCRC, e ambos os documentos focam seus discursos a esse modelo de ensino.

Enfatizamos também que à medida em que analisamos as regularidades em um discurso, é possível também perceber dispersões, pois o estudo de regularidades em um texto, constitui, por si só, princípios de construção e de dispersão (Orlandi, 2015).

No que concerne à concepção de Linguagem, os dois documentos estabelecem um diálogo com outros documentos prescritivos nacionais que orientaram o ensino de língua materna nos anos anteriores à implantação da BNCC (Brasil, 2018), conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (2018, p. 67).

Nesse trecho, a BNCC retoma o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendiam sobre a abordagem pedagógica de linguagem, colocando em foco a noção enunciativo-discursiva.

É imprescindível salientar que a escolha da concepção de linguagem apresentada pela BNCC está inserida na página 67, página esta que faz parte das diretrizes para o Ensino Fundamental. Na imagem abaixo, corroboramos isso com apresentação do sumário.

Figura 1 - Recorte de sumário da BNCC

4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica.....	57
4.1. A área de Linguagens	63
* Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	65
4.1.1. Língua Portuguesa	67
* Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	87
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89

Fonte: Brasil (2018).

O documento ainda aposta na abordagem das linguagens contemporâneas ao se referir ao texto, sem muito espaço para discussão de teorias clássicas sobre linguagem. “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também, novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Observamos, acima, que os estados terão que inserir em suas propostas gêneros discursivos contemporâneos, sem muitos detalhes, o que incita a curiosidade de saber quais gêneros os estados terão que dar mais evidência. Assim como na BNCC, o DCRC evidencia que o foco no ensino de linguagem será dentro da perspectiva enunciativo-discursiva, embora não explicita essa expressão:

No que concerne à linguagem, de modo mais amplo, ela é entendida como uma forma de ação intersubjetiva, ou seja, é individual e coletiva ao mesmo tempo, vista se manifestar concretamente na interação social entre os pares e, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), ocorre em função de uma finalidade específica (Ceará, 2021, p. 113).

O documento cearense resume-se em transpor o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) argumentam, assim como fez a BNCC, sem aprofundar explicação sobre tal concepção.

Assim, diante desses excertos, analisamos que nem um documento, nem outro, apresentaram, explicitamente, teóricos que estudam a concepção de linguagem preterida, ficando a cargo do professor de LP dar conta dessa interpretação. Já no que tange o estudo do texto, o DCRC (Ceará, 2021) vai além da BNCC, ao apresentar os estudos de Bakhtin:

Cumpramos reiterar que, conforme a tradição de Bakhtin (1992), os gêneros textuais são modos de organização dos textos, ou seja, são as formas assumidas por esses textos, que, por sua vez, materializam discursos produzidos em diferentes situações sociocomunicativas (Ceará, 2021, p. 114-115).

Assim, a compreensão do texto como discurso, articulado a seu contexto de produção e à intencionalidade do enunciador, passa a ser um eixo central da abordagem do DCRC para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

Dessa forma, nota-se que o DCRC apresenta uma preocupação específica em fundamentar o ensino do texto a partir de um referencial teórico consolidado, o que contrasta com a abordagem mais ampla e generalista da BNCC (Brasil, 2018). Enquanto a BNCC propõe o desenvolvimento da competência leitora e escritora por meio da exposição a diferentes gêneros discursivos, ela não se aprofunda na base teórica que sustenta essa perspectiva.

Em contrapartida, o DCRC explicita a relação entre gêneros textuais e suas condições de produção, dialogando diretamente com os pressupostos bakhtinianos, o que fortalece a formação crítica dos estudantes.

Essa diferença de abordagem evidencia a autonomia e ampliação das diretrizes da BNCC, demonstrando que o DCRC não apenas incorpora as diretrizes nacionais, mas também as complementa com uma fundamentação teórica robusta. Com isso, observa-se um compromisso do documento cearense em oferecer uma base conceitual mais consistente para o ensino de Língua Portuguesa.

Acerca das práticas de linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta dentro de quatro eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Não há detalhamento sobre esses eixos na seção do ensino médio, uma vez que o documento justifica que deve ser articulado conforme o que já foi explicitado no tópico do Ensino Fundamental:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83) (Brasil, 2017, p. 492).

Sobre esses eixos para o estudo das práticas de linguagem, a BNCC detalhou cada um, como veremos logo mais.

O DCRC (Ceará, 2021) reorganizou o ensino das práticas de linguagem dentro, apenas, de três eixos: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística/semiótica. Houve detalhamento sobre cada eixo, além do embasamento teórico em cima de autores, como Circurel, Leurquim, Jouve, Braggio para o primeiro eixo, e Schneuwly e Dolz para o segundo eixo. No terceiro eixo não há embasamento teórico explícito.

Nesse momento, percebemos dispersão constatada entre os dois documentos, pois, apesar do DCRC (Ceará, 2018) elogiar a BNCC (Brasil, 2018) em inserir o eixo *oralidade* ao ensino das práticas de linguagem – “Encaramos a visibilidade que a BNCC atribui à oralidade ao destacá-la na arquitetura curricular como um eixo específico de prática de linguagem” (Ceará, 2021, p. 116) –, não houve isso na prática da organização curricular de tal documento regional.

A isso, foi enfatizado que a BNCC não é um currículo e que é cada escola que irá delimitar seus conteúdos.

Embora a BNCC seja o documento orientador das redes de ensino e das escolas de todo o território nacional, não podemos chamá-la, contudo, de currículo, pois uma proposta curricular envolve uma diversidade de saberes, práticas e estudos que excedem o que nela está. Em termos gerais, quem faz o currículo de uma escola é a própria escola com suas regionalidades e peculiaridades, observando todas as suas especificidades e as diretrizes presentes na LDB (Ceará, 2021, p. 28).

No Quadro 3, apresentamos, de maneira descritiva, as abordagens das práticas de linguagem nos dois documentos em pauta:

Quadro 3 - Síntese das Práticas de Linguagem em BNCC e DCRC

BNCC		DCRC	
Práticas de Linguagem	Descrição	Práticas de Linguagem	Descrição
Leitura	No contexto da BNCC, é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.	Compreensão de textos	Desenvolvimento das competências leitoras de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, com base nos princípios de uma aula interativa de leitura.
Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio e entrevista.	Produção de Textos	Reforça a importância de considerar os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, propósito e função do gênero em questão, além dos aspectos espaciais e temporais de produção e circulação do texto.
Produção de Textos	Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica,	Análise Linguística/se miótica	Considera os aspectos que estão relacionados à fonética e fonologia, à morfologia, à sintaxe, ao texto e ao discurso, bem como os aspectos relevantes no que concerne à variação da língua, aos recursos linguísticos de construção do texto, de coesão textual, aos modos de composição textual-discursiva, à organização semântica do texto e à sua organização e progressão temática. Nesta prática de linguagem,

	lírca ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais.		considera-se de igual modo aspectos ligados às multissemioses
Análise Linguística/semiótica	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A BNCC apresenta quatro eixos para o ensino com as práticas de linguagem, todas regularizadas para práticas contemporâneas de linguagem. Já o DCRC, reorganizou-se em apenas três práticas de linguagem, renomeando as práticas “leitura e oralidade” contidas na BNCC, em uma única prática chamada de “Compreensão de Textos”.

Nesse viés, analisamos, com isso, dispersão do DCRC em relação aos eixos norteadores das práticas de linguagem contidas na BNCC. Embora o documento curricular cearense argumente a importância que a BNCC atribui à oralidade tendo-a como um eixo específico de prática de linguagem, não reconhece como tal para a realidade do ensino cearense, pois para o DCRC, a oralidade faz parte da compreensão de texto:

Entendemos que a oralidade perpassa nossas práticas de compreensão e produção textual, bem como nossas reflexões sobre a língua e outras semioses, além de ser uma prática de linguagem essencial para o exercício da cidadania. Por essa razão, ela deve estar presente no currículo de forma equânime (Ceará, 2021, p. 116).

Ao colocar a expressão “equânime”, o DCRC deixa inferido para os leitores que a oralidade não pode estar dissociada da leitura, do texto, o que, de certa forma, recusa as diretrizes da BNCC.

Essa dispersão discursiva é justificada pelo DCRC ao dizer que seus princípios se embasam em Cicurel e Leurquim, evidenciando que tem propriedade para praticar tal dispersão quanto à abordagem das práticas de linguagem para o ensino de língua portuguesa. Além disso, o documento enfatiza que “é preciso reconhecer a “Língua Portuguesa Brasileira” (Ceará, 2021, p. 117, aspas do autor), extrapolando o discurso da BNCC, já que este documento não menciona em nenhum momento a expressão Língua Portuguesa Brasileira”.

Diante do exposto, esses sistemas de regularidade e dispersão apresentados no DCRC para com a BNCC, evidenciam aceitação e ao mesmo tempo determinada resistência ao modelo de ensino do Novo Ensino Médio no que tange a disciplina de língua portuguesa, pois, ao entender que é preciso evidenciar concepções e práticas de linguagem no processo de organização dos conteúdos, o DCRC otimiza as diretrizes da BNCC.

Porém, ao reestruturar as práticas de linguagem e adaptá-las ao contexto curricular do Ceará, o DCRC demonstra uma resistência estratégica ao modelo proposto pela BNCC.

Em nossa reflexão, experiência e prática de pesquisa, essa resistência, detectada pela dispersão na categoria analisada, não significa um afastamento ou rejeição, mas sim uma reformulação necessária para atender às especificidades do currículo cearense, garantindo que o ensino de LP dialogue com a identidade educacional do estado.

5 CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objeto de estudo a análise do componente de Língua Portuguesa no DCRC-nível médio a partir da BNCC para o NEM. Utilizamos o amparo dos estudos da análise do discurso para a realização de tal análise, observando possíveis regularidades e dispersões entre DCRC e BNCC no que tange o componente de LP.

Com delimitação para as categorias “concepções de linguagem e práticas de linguagem”, fizemos os seguintes questionamentos: Em quais aspectos o DCRC alinha-se ou distancia-se das diretrizes de ensino em Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC para o Novo Ensino Médio?; Como o DCRC contextualiza práticas de linguagens para o ensino de Língua Portuguesa propostas pela BNCC?; A análise de regularidades e dispersões no DCRC acerca da Língua Portuguesa evidencia aceitação ou resistência ao Novo Ensino Médio?

Diante dos resultados da pesquisa, BNCC e DCRC apresentaram a mesma perspectiva teórica para o ensino de LP, que é a enunciativa-discursiva, embora nem um documento nem outro tenham apresentado, explicitamente, teóricos que estudam esse assunto, ficando a cargo do professor de LP dar conta dessa interpretação.

Ainda inserido nos resultados do primeiro questionamento, BNCC e DCRC trouxeram discussão sobre o estudo do texto dentro do componente LP. Sobre isso, o DCRC foi além da BNCC, ao se fundamentar nos estudos de Bakhtin. Dessa forma, nota-se que o DCRC apresenta uma preocupação específica em fundamentar o ensino do texto a partir de um referencial teórico consolidado, o que contrasta com a abordagem mais ampla e generalista da BNCC (Brasil, 2018).

No tocante às práticas de linguagem, houve dispersão estrutural entre os dois documentos. A BNCC apresenta quatro eixos para o ensino com as práticas de linguagem. Já o DCRC, reorganizou-se em apenas três práticas de linguagem, renomeando as práticas “leitura e oralidade” contidas na BNCC em uma única prática chamada de “Compreensão de Textos”. que são as dispersou-se, reestruturando-as em compreensão de texto, produção de textos e análise linguística/semiótica. Dessa forma, enquanto mantém o alinhamento com os princípios gerais da BNCC, quebra o alinhamento em discursos específicos para o ensino de LP.

Diante do exposto, esses sistemas de regularidade e dispersão apresentados no DCRC para com a BNCC, evidenciam aceitação e ao mesmo tempo determinada resistência ao modelo de ensino do Novo Ensino Médio no que tange a disciplina de língua portuguesa, pois, ao entender que é preciso evidenciar concepções e práticas de linguagem no processo de organização dos conteúdos, o DCRC otimiza as diretrizes da BNCC.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. Port. 98–121/ Eng. 95, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715>. Acesso em: 7 out. 2024.
- ASSUNÇÃO, S. T.; PACHECO, J. A. A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) no município de Fortaleza: prática curricular dos professores alfabetizadores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Campinha Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67657>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BAIA, E. C. de L. A importância da Língua Portuguesa no processo de interpretação das diferentes linguagens e expressões. **Trilhas Pedagógicas**, v. 9, n. 10, p. 402-410, 2019. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volu-me9/25.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996.
- BRUNIERI, H. T. dos S. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento. **e-Curriculum**, v. 22, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57155/44767>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, n. 38, v. 3, p. 466-

476, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15782/14129>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLICE>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio. Versão Lançamento Virtual (Provisória)**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021. Acesso em: 5 jan. 2024.

DESLAURIERS, J-P. **Recherche qualitative: guide pratique**. McGraw-Hill,, 1991.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. Qualidade da Educação e Política de Remuneração Docente: quais as implicações dessa relação? **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5128/4106>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução: Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 100, p. 29–42, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/178749/165368>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI:10.22420/rde.v9i17.58. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 1º maio 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do Professor**. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004/5742>. Acesso em: 5 jan. 2024.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, R. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio Janeiro: Graal, 1981.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma Avaliação da Lei n 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação e Realidade**, v. 44, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MAIA-VASCONCELOS, S. **Narrativa de Vida**: uma questão de método. Curitiba: CRV, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/397/166>. Acesso em: 7 jan. 2024.

NASCIMENTO, M. G. **BNCC e PCNs de Língua Portuguesa**: uma Análise do Componente Curricular no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/7cbaae90-5b8d-415e-aae0-70c875b7b0d4/download>. Acesso em: 8 jan. 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 17 mar. 2024.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

ROLON, C. E. K. **O Novo ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná: experiências e desafios**. Brasília, DF: Ipea, nov. 2023.

SANTOS, A. V. F. dos. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tAndreVitor.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

STRIQUER, M. dos S. D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i1a3. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35562>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, 1999, p. 79- 88. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/4189/2854/>. Acesso em: 10 jan. 2024.