

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um dizer sobre língua portuguesa na etapa do ensino médio

Common National Curriculum Base (BNCC): a discourse on the portuguese language in the high school stage

Dandara Rochelly Fernandes Araújo ¹

Maraisa Lopes ²

Abraão Janderson dos Santos Amaral ³

RESUMO

Entre 2018 e 2019, foi aprovada a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), prevista para entrar em vigor no ano de 2022. Apesar dos avanços voltados para todos os níveis de ensino, não se pode negar as diversas contradições que permearam a elaboração desse documento, bem como suas implicações, tal qual a proposta do Novo Ensino Médio pautada pela Lei 13.415/17. Baseado nisso, este artigo tem o objetivo de analisar a construção de sentidos que se processam em relação ao ensino de língua portuguesa na BNCC, especificamente na etapa do Ensino Médio. Para tanto, recorreu-se aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso materialista, ancoradas em autores como Orlandi (2017; 2020), Pêcheux (2014a; 2014b) e Maldidier (2003). O arquivo de análise abrange o recorte de treze sequências discursivas retiradas da seção do Ensino Médio, no *Capítulo 5.1.2. Língua Portuguesa*, em cujo bojo são trazidos sentidos próprios ao ensino de língua. Em análises, observou-se, sobretudo, que os sentidos de língua tomam como noção a perspectiva enunciativo-discursiva, de modo a considerar o ensino através dos campos de atuação social e a demanda das transformações linguísticas contemporâneas.

Palavras-chave: Análise de Discurso Materialista. BNCC. Ensino Médio. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Between 2018 and 2019, the National Common Curriculum Base (BNCC) was approved, expected to be followed by 2022. Despite the advances aimed at all levels of education, one cannot deny the various contradictions that permeated the preparation of this document, as well as its implications, just like the New Secondary Education proposal, guided by Law 13.415/17. Based on this, this article aims to analyze the meaning construction that is processed in relation to the teaching of the Portuguese language at the BNCC, specifically in the High School stage. To this end, the theoretical-methodological assumptions of Materialist Discourse Analysis were used, anchored by authors such as Orlandi (2017; 2020), Pêcheux (2014a; 2014b) and Maldidier (2003). The analysis file covers thirteen discursive sequences clipping taken from the High School session, in Chapter 5.1.2. Portuguese language, in which meanings concerning language teaching are brought. In our analyses, it was observed, above all, that the language meanings take the enunciative-discursive perspective as a notion, in order to consider teaching through the fields of social action and the demand of contemporary linguistic transformations.

Keywords: Materialistic Discourse Analysis. BNCC. High school. Portuguese.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Teresina/PI, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-1235-2988>. E-mail: dandararochelly96@gmail.com.

² Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Teresina/PI, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8408-3103>. E-mail: maraisa_lopes@uol.com.br.

³ Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina/PI, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1297-7594>. E-mail: abraaojanderson@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Após anos da existência de um Estado autocrático com feições militares, a história do Brasil desemboca no que se chama de Nova República, cujo acontecimento maior é o estabelecimento de um Estado de Direito, a partir da *Constituição da República Federativa do Brasil* (CRFB), sancionada em 1988. Nesse documento, é expresso que todos os cidadãos brasileiros têm assegurados seus direitos e deveres nas diversas áreas que orientam as relações sociais, de modo a garantir o exercício da democracia e da igualdade (BRASIL, 1988). Entre as diversas evidências que se colocam nesse fato – aparentemente natural, mas cheio de conflitos – encontra-se a regulação do funcionamento da instância educacional.

Diante deste fator, o Estado aparece como responsável por promover documentos legais que prezem pela garantia da igualdade – ou ao menos que busquem alcançá-la, uma vez que historicamente se reconhece a existência das desigualdades de acesso considerando-se aspectos como raça, sexo e condições socioeconômicas. Por este viés, documentos como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), o *Plano Nacional de Educação* (PNE), as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) guiam os projetos políticos pedagógicos das escolas, a formulação dos currículos, assim como também a formação dos profissionais da educação. Porém, circula socialmente a compreensão de que tais documentos não teriam sido suficientes para a realização, de fato, de uma educação justa, de tal sorte que o Estado se propôs a elaborar outro documento: a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

A BNCC consta como documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, assim como as competências e habilidades que estarão descritas em seu decorrer. As definições e propostas de aprendizagens norteiam, portanto, o que os alunos devem saber e o que os professores devem ensinar e avaliar, segundo os parâmetros pedagógicos vigentes. Assim, tal normatização está voltada para as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a fim de estarem preparados para todas as especialidades e, de modo geral, para a vida social.

É importante ressaltar que a BNCC do Ensino Médio está dividida em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Para cada área do conhecimento, é feita a descrição de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, sem descrever as disciplinas, com exceção dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, que são obrigatórios.

Tendo em vista essas informações, o presente artigo tem o objetivo de analisar a construção de sentidos que se processam em relação ao ensino de língua portuguesa na BNCC, especificamente na etapa do Ensino Médio. Observando-se, pois, a noção de língua na perspectiva enunciativo-discursiva que incide no ensino médio através da divisão dos campos de atuação social e que busca suprir a demanda das transformações linguísticas contemporâneas. A escolha do objeto deu-se por conta de sua importância dentro da matriz curricular e de sua obrigatoriedade como disciplina. Para realizar nosso gesto de interpretação, utilizamo-nos do aparato teórico-metodológico da Análise de

Discurso Materialista (AD) formulada inicialmente por Pêcheux (2014a; 2014b), em articulação com os postulados de Orlandi (2017; 2020), Maldidier (2003), entre outros.

Isto posto, o artigo se estrutura em quatro momentos para além desta introdução. O primeiro explana as considerações teóricas da Análise de Discurso Materialista e apresenta alguns conceitos comumente mobilizados. O segundo traça as condições de produção da BNCC, descrevendo sua situação sócio-histórico-ideológica. Adiante, apresentamos nosso arquivo em movimento e, por fim, discursivizamos nossas considerações finais à guisa de um efeito de fecho.

2 SOBRE ANÁLISE DE DISCURSO MATERIALISTA

O presente trabalho toma as formulações da Análise de Discurso Materialista (AD), a qual abrange os fenômenos da linguagem a partir de um movimento de leitura que nos possibilita sair da superfície linguística para o objeto discursivo e dele para o processo discursivo, num vai-e-vem entre teoria e análise. Para a AD, a significação não decorre de uma transmissão de mensagens entre emissor e receptor, mas por intermédio de “efeitos de sentido” entre sujeitos (PÊCHEUX, 2014a).

Assim, a AD proposta por Pêcheux busca entender a produção de sentidos, considerando linguagem, história e sujeitos. Maldidier (2003) revela que, tomando o materialismo histórico e a teoria da ideologia, Pêcheux possibilita “o verdadeiro fundamento ao discurso” (MALDIDIER, 2003, p.32) e rompe com o sujeito empírico. Da mesma forma, Orlandi (2017) aponta que a AD:

[...] marca sua singularidade por pensar a relação da ideologia com a língua, afastando a metafísica, trazendo para a reflexão o materialismo e não sucumbindo ao positivismo da ciência da linguagem. Pós-estruturalista, se beneficia do não conteudismo – seja do sentido, seja do sujeito, seja da origem. Nem formalista, nem funcionalista: materialista (ORLANDI, 2017, p.37).

Pela materialidade do discurso, descrita pelas autoras Orlandi (2017) e Maldidier (2003), é possível perceber que o funcionamento da linguagem é uma ação sobre o simbólico, na sua relação com as condições de produção do material, pensando sua forma encarnada na história para produzir sentido, num movimento de opacidade da língua. Nesse ínterim, as noções de *ideologia* e *sujeito* tornam-se centrais no escopo da teoria.

A ideologia, segundo Orlandi (2020), é a condição necessária para a produção de sentido, que considera a relação do sujeito com a língua e com a história. A autora aponta que a ideologia possibilita o gesto de interpretação do sujeito diante do objeto simbólico. Com efeito, diante do objeto, o sujeito questiona-se “o que isso quer dizer” (ORLANDI, 2020, p.43), de modo que é instado a interpretar. Neste processo, o sentido aparece como evidência, pela ilusão de significar uma coisa e não outra. Seu caráter para com a linguagem é “produzir evidências colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existências” (ORLANDI, 2020, p. 44). Em paralelo à evidência do sentido, a autora salienta a evidência do sujeito que produz a ilusão de que somos já sujeitos, embora sejamos interpelados pela ideologia, uma vez que o sujeito não tem consciência e nem controle sobre a forma como produz efeitos de sentidos.

Neste aspecto, a ideologia constitui sujeitos e sentidos a partir de evidências subjetivas, num movimento que permite o surgimento da teoria como instrumento científico para analisar de forma não-subjetiva, “esse efeito de evidências dos sujeitos e

também a dos sentidos" (ORLANDI, 2020, p. 44). Como define Orlandi (2020), o sujeito desenvolvido nos estudos de Pêcheux difere da noção psicológica e se trata muito mais da projeção das posições sociais que são reservadas a cada sujeito em uma dada formação social. Para a teoria, o sujeito é atravessado pela língua e pela história, assim como pela ideologia, e não tem acesso a tudo o que diz ou como significa.

Partindo dessa relação entre história, ideologia e sujeito, o sentido é interpretado pelo analista a partir dos dispositivos propostos pela teoria, a fim de observar como os objetos produzem sentido no/pelo discurso, assumindo-se uma prática calcada no vai-e-vem entre teoria e análise. Orlandi (2020) caracteriza a prática na área em questão como gesto de interpretação ao propor "compreender como um objeto simbólico produz sentidos" (ORLANDI, 2020, p.24).

Todavia, Orlandi (2020) destaca que os discursos não se manifestam no espaço-tempo de maneira abstrata ou metafísica, mas a partir da base material da língua e de sua unicidade gerada pelo texto. Esse elemento é de grande importância para a AD, pois se trata de uma unidade de análise a partir da qual se torna possível interpretar a discursividade que ali está presente. O texto é, desse modo, uma unidade de significação, em que é possível observar os efeitos de sentidos, o funcionamento da linguagem e como está materializada a historicidade na relação com o que lhe é exterior.

Segundo Orlandi (2020), o trabalho de análise é desenvolvido entre o batimento da teoria e os dispositivos de interpretação teórico-analíticos. Os dispositivos teóricos de interpretação devem ser mobilizados pelo analista com vistas a "mediar o movimento entre a descrição e a interpretação", sustentando-se "em princípios gerais da Análise de Discurso" (ORLANDI, 2020, p. 26). Já os dispositivos analíticos mostram-se perante as questões concebidas pelo analista frente ao material de análise.

Como se pode observar, os dispositivos teóricos da interpretação são constituídos por conceitos advindos dos pressupostos da teoria à qual se filiam as questões do analista e, por conseguinte, organizam sua prática de leitura a fim de conceber os processos discursivos, expondo "o olhar-leitor a níveis opacos" (PÊCHEUX, 2011, p.291). Dito isso, passamos a apresentar alguns dos conceitos que são comumente mobilizados nas análises discursivas sob a perspectiva teórica da AD.

No que se refere ao conceito de *condições de produção*, trata-se de uma reformulação da noção descritiva de 'circunstâncias' de um discurso, que nos estudos de Pêcheux faz parte do instrumento de análise. Esse instrumento é a concepção central de um "discurso *determinado* por um exterior, como dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz um discurso ser o que é: o tecido histórico-social que o constitui" (MALDIDIER, 2003, p.23).

Orlandi (2020) nos informa que esse processo possibilita a apreensão dos sujeitos e da situação em dois sentidos: o sentido estrito, constituído pelas circunstâncias, pelo contexto imediato; e o sentido amplo, constituído pelo contexto sócio-histórico e ideológico que deriva da forma da nossa sociedade. Pêcheux afirma que "é impossível, analisar o discurso como um texto, é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção" (MALDIDIER, 2003, p.23).

Além do contexto imediato e amplo, os sujeitos envolvidos no processo enunciativo também fazem parte das condições de produção. A partir das noções de *posição-sujeito*, que são os lugares do saber que os sujeitos ocupam numa formação social, e das *formações imaginárias*, que são projeções feitas pelos sujeitos em relação a si e ao outro,

os discursos recebem suas coordenadas de sentido e interpretação, imersas em níveis de subordinação definidos como *relações de força*.

Conforme Orlandi (2020, p. 37), as relações de força se referem ao fato de que “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (ORLANDI, 2020, p. 37). Em outros termos, os discursos são determinados por relações de hierarquia na organização social que possibilitam o lugar de dizer do sujeito.

Sobre o *interdiscurso*, Orlandi (2020) e Mالدیدیر (2003) apontam sua constituição pela *memória discursiva*, pelos dizeres já existentes que possibilitam novos dizeres pela retomada do *pré-construído*. Para que exista sentido, é necessário o movimento entre os dizeres a fim de que eles cheguem até nós carregados de sentidos. Pelo discurso, retomamos dizeres e sentidos que regulam a memória não apenas pela posição do sujeito, mas pela forma que o sentido se relaciona com a história e a ideologia.

Apesar disso, os sujeitos, ao praticarem a discursividade, podem deslocar o já-dito para novos sentidos, novas discursividades. Por isso, Pêcheux (2015, p.53) afirma que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro”. É na relação entre o novo e o diferente na produção de sentido, a partir da retomada de dizeres no *interdiscurso*, que é possível se criar o novo à medida que algo se mantém.

Para assimilar a relação entre o mesmo e o diferente no funcionamento da linguagem, no que diz respeito à produção dos sentidos, a AD propõe a definição dos conceitos de *paráfrase* e *polissemia*. Orlandi (2020) explica que o movimento parafrástico do discurso concerne ao que está na memória do dizível, no nível da estabilização dos dizeres que possibilitam a repetição do sentido. Por essa característica discursiva de se retomar aquilo que já foi dito antes, possibilita-se, no âmbito da memória, algo que se mantém ou “o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2020, p.34). O diferente se dá através dos processos polissêmicos, que deslocam e permitem a ruptura com a língua e a história e “que faz intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (ORLANDI, 2020, p.35).

Os processos discursivos, contudo, não ocorrem de forma aleatória, pois são determinados e subordinados ideologicamente às *formações discursivas*, regiões do *interdiscurso* que determinam aos sujeitos “o que pode e deve ser dito”, com base em suas posições de classe no interior de uma dada formação social” (PÊCHEUX, 2014b). É pela *formação discursiva* que os dizeres ganham sua direção de sentido e deslizam para lugares diferentes, a depender das posições dos sujeitos envoltos na prática discursiva. É, portanto, através desses conceitos mobilizados que as análises do arquivo discursivo são feitas, sendo necessário antes de tudo o delineamento das *condições de produção* da BNCC.

Em suma, a partir dessas considerações é possível observar nosso objeto de estudo, o Discurso. Igualmente, pode-se compreender nossa proposta teórico-metodológica de analisar os efeitos de sentidos na/pela materialidade simbólica a partir da mobilização de conceitos próprios à AD.

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA BNCC

O contexto e os sujeitos são basilares para compreendermos as condições de produção de um discurso. Isso porque tais elementos refletem no modo de significar e, embora o sentido sempre esteja suscetível a se tornar outro, ele é determinado por

aspectos exteriores ao dizer imediato, seja no sentido histórico ou circunstancial. Dessa forma, essa relação não limita a produção de sentidos, nem mesmo a completa, mas demonstra a incompletude do discurso que dá lugar ao possível, a dizeres futuros.

A situação sócio-histórica da formação social brasileira é o primeiro nível a ser observado para dar conta dos sentidos que perpassam a BNCC, especialmente a transição do período ditatorial ao democrático. Como se sabe, o enfraquecimento da ditadura militar partiu de três aspectos principais: o fim do *Milagre Econômico* (1969-1973), a perda de apoio dos setores burgueses e a pressão dos movimentos populares (MARINI, 1991). A partir do final da década de 70, haverá uma forte reorganização de movimentos civis e a formação do campo democrático-popular que ganhará corpo nos anos 1980, a partir da atuação de movimentos indígenas, de setores progressistas da Igreja católica, da geração renovada de intelectuais, das ligas camponesas e do advento do novo sindicalismo (LASI; FIGUEIREDO; NEVES, 2019).

Ao ganhar corpo a exigência popular, os militares e as instituições políticas hegemônicas iniciam a formulação da nova constituinte, dando aval à participação dos movimentos populares e preservando, ao mesmo tempo, os aspectos conservadores do período anterior. A própria Assembleia Nacional Constituinte, instaurada em fevereiro de 1987, é, nesse primórdio, perpassada pela grande contradição de ser formulada pelo Congresso eleito no ano anterior, ao invés de ter sido escolhida democraticamente uma comissão para tal fim. Assim, com a soma de todos os outros problemas, a margem de atuação das bases populares se tornou bastante limitada para influir nos rumos da nova constituinte.

Após acirrados debates e discussões sobre direitos trabalhistas, estrutura fundiária, organização política etc., a *Constituição da República Federativa do Brasil* (CRFB), chamada de “Constituição cidadã”, foi promulgada em 05 de outubro de 1988 (ARÁUJO, 2014). Segundo Marini (1991, p. 7), a nova constituição caracterizou-se por ser “liberal, democrática e nacionalista”, isto é, estabeleceu a república e a federação, o regime presidencialista, além de prever aspectos progressistas como a liberdade de organização partidária, o direito à greve, a supressão da censura, entre outros direitos. Contudo, desde 1979, a autocracia militar buscou suprimir o potencial transformador da abertura política e da constituinte, a começar pela Lei de Anistia que impôs o esquecimento dos crimes da ditadura, assim como propagou o suposto “terrorismo de esquerda”, corroborando, por oposição, a preservação, no imaginário popular, de uma imagem positiva acerca dos militares.

As condições de produção da gestação da Nova República e da CRFB consolidam, portanto, uma superestrutura ideológica das instituições brasileiras, caracterizadas pelo forte apelo à participação social, mas assombradas pelos freios de um autoritarismo disfarçadamente legal, do ponto de vista jurídico. Nesse sentido, é possível identificar, em contextos históricos de grande atuação política de setores populares, a contemplação das demandas sociais nos documentos educacionais formulados após a nova constituinte, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), o *Plano Nacional de Educação* (PNE), as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Por outro lado, em épocas de refluxo dos movimentos sociais, debates como *Escola Sem Partido* e saltos jurídicos envolvidos na formulação do *Novo Ensino Médio* ganharam cada vez mais espaço.

No caso da reforma do Ensino Médio e a formulação da BNCC, o conflito entre movimentos sociais voltados para a educação e setores empresariais sempre esteve

latente. Já em 2012, houve a criação de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados para dar conta do tema *Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio*, a qual desembocou no projeto de Lei nº 6.840/2013 com a proposta de alteração da LDB. Esse projeto ganhou oposição das bases sociais voltadas para a educação e, devido à impossibilidade de aprovação presidencial, permaneceu inerte até o ano de 2016, quando o governo de Michel Temer publicou no diário oficial, sem qualquer espaço para debate, a Medida Provisória nº 746 que:

[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] (BRASIL, 2016).

É interessante o fato de que, no próprio *site* do Senado, em que se localiza a referida medida, há uma consulta pública, feita na época, na qual 94% dos votantes se colocaram contra, o que não impediu a sua aprovação. Ademais, a oposição mais ferrenha à MP se deu em outubro de 2016, momento em que estudantes secundaristas e universitários ocuparam centenas de instituições de ensino por todo o país, no intuito de barrar o ímpeto do governo. Entretanto, mesmo com duas mortes de estudantes e a realocação de locais de votação e da prova ENEM nessas instituições, o projeto gerou a Lei nº 13.415, de 16/02/2017, consumando, assim, a nova reforma do Ensino Médio.

Novamente, recorremos à proposição trazida anteriormente segundo a qual as instituições brasileiras são permeadas pelo jogo contraditório entre a participação social e o autoritarismo legal. Isso não poderia ser diferente com relação aos sentidos que atravessam os documentos oficiais, de modo que a BNCC também é afetada, em seu interior, por esses conflitos ideológicos, a começar pela sua própria formulação, que parte do governo Dilma em 2015 e termina com o governo Temer em 2018. Sendo assim, cabe observar o primeiro processo de elaboração da BNCC, as consultas públicas, a partir das quais é possível constatar as condições de produção imediatas e a oposição entre o andamento legal da formação do documento e a imposição de sentidos.

O processo pelo qual estavam envolvidos os profissionais da educação e os representantes do Estado só foi possível após a publicação da *Portaria nº 592*, no dia 17 de julho de 2015, que nomeou 116 membros para a Comissão de Especialistas e suas obrigações, entre elas: elaborar a proposta preliminar da BNCC e transcrever as contribuições e os dados referente às consultas públicas. Tais consultas ocorreram para as três etapas da Educação Básica, totalizando três versões. A primeira foi publicada em 16 de setembro de 2015, e a segunda, no dia 3 de maio de 2016, correspondendo aos anos iniciais da Educação Básica, “Etapa Infantil” e “Etapa do Ensino Fundamental”. No entanto, apenas em 20 de dezembro de 2017, o ministro Mendonça Filho homologou oficialmente a BNCC dos anos iniciais.

Não distante, no dia 2 de abril de 2018, foi entregue, ao Conselho Nacional da Educação, a terceira versão da BNCC, com a etapa do Ensino Médio, e, após a contribuição do público externo, ocorrera uma nova entrega em 02 de agosto do mesmo ano, tendo sido homologada, no dia 14 de dezembro de 2018, a BNCC desta última etapa da Educação Básica.

Em seu conteúdo, a BNCC descreve suas finalidades para a educação com base em outros documentos elaborados pelo Estado. Ela se define como documento de caráter normativo e visa “[a]o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que

todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018, p.7). Dessa maneira, a BNCC buscar legitimar seu lugar institucional a partir da retomada de outros documentos produzidos anteriormente e da alocação de sentidos pré-existentes do direito de aprendizagem:

[...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que perpetua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o e o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Vê-se que, a despeito de haver diversas alterações com relação aos documentos anteriores, a BNCC produz um efeito de continuidade, ao passo que produz certos deslocamentos para dar ares de novidade. Nesse segmento, Santos (2019) destaca que a educação tem se direcionado de acordo com a demanda das grandes transformações no contexto da contemporaneidade e da globalização. Como explicita a autora, essa demanda acontece em torno da preparação do aluno para ser o cidadão qualificado e atender às necessidades do convívio social, das quais se destacam, a preparação para o mundo contemporâneo que está em constante transformação pelo viés da globalização e dos ambientes tecnológicos.

Uma evidência disso no Brasil é o trabalho de Magalhães (2022). Em um estudo aprofundado, ele informa, a partir de uma adaptação do gráfico do Diário Zona Norte, que o Brasil é o terceiro país que mais usa rede social. Como resultado, descreve que as redes sociais são uma tecnologia que desempenha uma função no modo como as pessoas se relacionam socialmente e, por isso, deve estar contemplada no ensino de língua vernácula no ensino médio.

Com efeito, Orlandi (2013), em seu capítulo intitulado *Sobre ética e significação*, assevera que as palavras “globalização” e “tecnologia” não são transparentes, ainda mais em um país de condição dependente e com grande parcela da população sem as condições básicas de subsistência. Novamente, a contradição se instaura nos subsídios propostos pela BNCC para efetuar as Competências e Habilidades dispostas no documento, conforme podemos observar na seção *As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade*. Nessa parte, a prática de ensino e aprendizagem é destacada pelo viés da contemporaneidade, de modo que o desenvolvimento do saber tecnológico deve estar em vigor para o exercício da cidadania e a formação profissional do aluno:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 464).

Ao final do trecho, tem-se a expressão “projeto de vida”, entendido como um planejamento realizado pelo aluno, mediado pela escola, para decidir seu futuro. Essa proposta não só se tornou parte da matriz curricular do Ensino Fundamental, como também se incorporou à nova proposta do Ensino Médio.

Considerando-se o fato de que cabe ao discente escolher seus próprios itinerários formativos, o projeto em questão permitiria ao aluno (ou ainda, produziria esse efeito) a

tomada de decisões mais acertadas sobre seus planos de vida. Observa-se, assim, a projeção de uma posição-sujeito sobre o aluno, cujo imaginário remete ao ideário do sujeito consciente, um ser linear e sem contradição. Isso porque o trajeto de vida do educando pressupõe o controle sobre os lugares sociais de sua aspiração, com escassa margem para desvios ou deslocamentos.

No decurso, coloca-se em discussão também a questão do ensino integral que se torna obrigatório, decisão que produz a projeção de um imaginário de aluno unívoco, sem levar em conta a diversidade de sujeitos imersos em condições sociais distintas, sobretudo no que diz respeito aos estudantes que trabalham em meio período. É preciso destacar que foi dada ao Ensino Médio uma nova estrutura curricular que traz consigo sentidos significantes para a educação desta etapa.

Por este viés, os currículos do Ensino Médio devem conter a proposta das competências gerais da Educação Básica, descritas pela BNCC e os Itinerários Formativos, conforme a mudança na LDB com a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a proposta desta nova organização curricular. Há de se lembrar que a inserção do ensino técnico em detrimento do científico remonta à antiga LDB de 1971, a qual priorizava o ensino técnico visando à capacitação prática dos alunos.

Com foco na BNCC, há de se ressaltar que o documento normatiza as competências e habilidades de acordo com as áreas do conhecimento, tendo apenas dois componentes curriculares descritos na BNCC: Língua Portuguesa e Matemática. Sendo a elas dada a obrigatoriedade para os três anos do Ensino Médio:

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (BRASIL, 2018, Art. 35-A, § 3º).

Assim, os Itinerários Formativos focam na formação técnica e profissional dos estudantes, sendo ofertados a fim de garantir ao aluno a opção de escolha por uma área de formação técnica profissional. A nova estrutura do Ensino Médio composta pela BNCC é norteadora da formação básica geral, e os Itinerários Formativos, que dão aos alunos a opção de escolha, produzem um efeito de autonomia no aluno perante seu processo de ensino e aprendizagem. Porém, este efeito dá margem para a concepção neoliberal do sujeito, pois a oferta do que aprender incide sobre a realidade local e física das escolas:

Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e está em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional (BRASIL, 2018, p. 479).

Assim, apesar de o documento significar a etapa do Ensino Médio pelo efeito de autonomia do aluno, por oposição, ele aponta que a elaboração dos currículos deve estar em sintonia com a realidade das escolas, da sua estrutura física e social, ou seja, o que está dentro dos parâmetros possíveis, para oferecer ao aluno uma proposta curricular e não outra. É significativo este feito de autonomia. Entretanto, o aluno não é livre para escolher o que quer, a ele cabe escolher o que lhe é ofertado como mercado de ensino.



4 CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO E NOSSO MATERIAL DE ANÁLISE

Depois de tecidas breves considerações sobre as condições de produção da BNCC, neste momento, tratamos de nosso arquivo e de nosso movimento de análise. Para tal, com o fito de analisarmos o documento normativo BNCC do Ensino Médio, partimos do pressuposto de Orlandi (2020, p. 62), que assevera que os textos são como monumentos “nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras”. Tais leituras são propostas na relação com a materialidade linguístico-histórica, as condições de produção e a memória que aciona. No texto, não nos propomos a analisar seu conteúdo, mas o seu funcionamento discursivo.

Nossa inquietação deriva da recente implementação da BNCC nos anos finais do Ensino Médio. Consequentemente, essa efetivação mobilizou nos profissionais da educação e estudantes de licenciatura a necessidade de planejar os currículos e oferecer a prática de ensino seguindo os parâmetros de competências e habilidades, formulados como guias, para a Educação Básica.

Portanto, buscando uma entrada mais específica em nossa materialidade discursiva, optamos por trabalhar com o capítulo 5.1.2 *Língua Portuguesa*, presente na Etapa sobre o Ensino Médio, e recortamos sequências discursivas que trouxessem no seu bojo sentidos próprios à perspectiva de língua e ensino de língua dessa etapa. Nosso recorte se deu por buscas de palavras, as quais nos permitiram encontrar 8 momentos em que se cita a palavra “língua”, 5 vezes a palavra “línguas” e 8 vezes a palavra “língua”. Considerando o aparecimento dessas três palavras, chegamos a um total de 13 sequências discursivas.

Constituído nosso arquivo, lançamo-nos ao nosso movimento de análise, remontando à Orlandi (2020), que nos diz que a Análise de Discurso busca entender como os objetos simbólicos produzem sentidos para e por sujeitos. Isto é, procuramos analisar como as interpretações funcionam, “procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão [...]” (ORLANDI, 2020, p.24).

Nesse sentido, tem-se em vista a forma como a BNCC sustenta dizeres sobre a perspectiva de língua portuguesa que guia a prática de ensino desse componente curricular. Para tanto, é importante destacar que os sentidos se dão pelo processo de interpretação naturalizados, apontando, assim, para a presença da ideologia.

Isto é, a ideologia não é um conteúdo, mas o processo de naturalização dos sentidos, ou, nas palavras de Orlandi (2003), o processo por meio do qual se faz do sentido uma evidência, des-historicizando seu processo de significação. Ao mesmo tempo, já nos disse Althusser, não há sujeito sem ideologia, com o que Pêcheux completa, mostrando que não há língua sem sujeito. Ou seja, a ideologia não é uma falha, ela é constitutiva do sujeito e da língua que o constitui (LOPES, 2009, p.105).

Dito isso, destacamos a *normatização* como prática ideológica discursiva que rege a BNCC pelo discurso educacional. Esta prática ideológica naturaliza os sentidos de igualdade, apagando a história e sua relação com o simbólico. Nesse viés, somos individualizados pelo Estado, pela nossa organização social, como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres. Em síntese, a prática ideológica da *normatização* vai reger o processo de ensino de língua, pois a posição que o documento ocupa é daquele que normatiza o ensino para atingir a demanda comum dos jovens na Educação Básica.

Conforme foi discutido na seção relativa às condições de produção, a BNCC traça como meta preparar os estudantes para as grandes transformações decorrentes da globalização e da contemporaneidade. A área correspondente às linguagens é, pois, um dos aspectos fundamentais, uma vez que pressupõe a atuação dos jovens na produção e recepção de discursos, como pode-se constatar na SD1:

Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498, grifos do autor).

É possível observar que o ensino de língua portuguesa almeja desenvolver nos jovens sua participação social “no âmbito da cidadania, do trabalho e dos estudos”. Embora essas três palavras sejam trazidas enquanto evidências, contra as quais dificilmente haja questionamentos, a separação dos três universos discursivos delimita aquilo que seria essencial em seu aspecto temático e aquilo que comporia os elementos secundários e pressupostos. Em outros termos, o “trabalho” e o “estudo”, que poderiam ser encaixados no imaginário de cidadania, são levados ao destaque, enquanto a “cidadania” é discursivizada de forma genérica.

Pretende-se, portanto, torná-los sujeitos voltados para as demandas sociais fora da escola - que poderiam ser muitas e incontáveis -, a preparação para a entrada no mundo do trabalho e a progressão dos seus estudos posteriores. Cabe sublinhar que nem a discussão sobre “estudos” expande ou especifica para qual rumo se pretende chegar - o acesso à universidade, o término do curso técnico, os preparatórios para concursos etc. Contudo, o imaginário de trabalho é salientado constantemente na BNCC, sobretudo no que tange às novas tecnologias e atualizações da contemporaneidade. Há, dessa forma, efeitos de polissemia para os elementos difusos e efeitos de interdição⁴ direcionados ao imaginário de “trabalho”, mesmo que este ideal seja colocado em um contexto de país economicamente dependente, sem maior complexidade tecnológica.

Além da demanda dos jovens desta etapa de ensino, atentemo-nos à oração “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos”. De certo modo, a palavra “aprofundar”, no contexto referido, remete ao processo de complexificar algo já pressuposto ou dado, isto é, os sentidos fluem em direção à revisão de conteúdo ensinado, em detrimento da apresentação de novos assuntos. Tendo em vista que a BNCC preza pelo desenvolvimento de habilidades, o complexo discursivo que compõe o documento reforça um utilitarismo da linguagem, voltado para a realização de práticas empíricas, especialmente no mercado de trabalho. É o que fica expresso na SD2 a seguir:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados **no Ensino Fundamental**, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (BRASIL, 2018, p.498, grifo do autor).

⁴ O termo “interdição” refere-se a um dos recursos do processo de “silenciamento” teorizado por Orlandi, em sua obra *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (1997). Segundo a autora, esse recurso trata-se da supressão de certos efeitos de sentido, em detrimento de outros, tendo em vista as formações discursivas dominantes.

Na busca por uma descrição da perspectiva de língua, não a encontramos na BNCC etapa do Ensino Médio. Assim, pela continuidade, recorreremos ao texto da etapa do Ensino Fundamental como um dizer anterior sobre a perspectiva de língua, e soubemos que

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a **perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os 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” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

Pelo viés da perspectiva enunciativa-discursiva, é possível perceber que as condições de produção estão em relação com o ensino de língua, uma vez que esta perspectiva é atravessada pelas transformações do século XX, em que as tecnologias digitais ganham cada vez mais espaço nas práticas sociais de informação e comunicação. O ensino de língua visa à preparação futura do aluno que deve dominar os aspectos linguísticos para o convívio social.

Nesse meandro, esta perspectiva de língua perpassa os sentidos em torno do ensino de língua portuguesa, dentre eles sua estrutura didática. O viés de língua enunciativa-discursiva caracteriza a linguagem como forma de ação social, portanto, a BNCC organiza campos de atuação social, conforme é possível interpretar na [SD3] “As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco campos de atuação social” (BRASIL, 2018, p.504). São eles *Campo da Vida Pessoal, Campo Artístico-literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico-midiático, Campo de Atuação na Vida Pública* e, consoante a [SD4], servem “[...] para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa [...]” (BRASIL, 2018, p.501). Além da estrutura, a BNCC define também as práticas que devem ser desenvolvidas.

[SD 5] 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 (BRASIL, 2018, p.500).

Com base no exposto, apontamos para a mudança na área de linguagem a considerar a análise linguística/semiótica. Temos a linguística atravessada por dizeres que retomam sentidos contemporâneos. Por conseguinte, além da linguística verbal, propõe um ensino que abarque a dimensão mais ampla da linguagem naquilo que se refere às cores, aos sons, às imagens, dentre outros signos que fazem parte do semiótico e devem estar presentes no ensino. Por esse mesmo viés, a BNCC descreve outros dois termos que significam pelo dizer da contemporaneidade, os novos letramentos e multiletramentos, tal qual expresso na [SD6], a saber:

Do ponto de vista das **práticas contemporâneas de linguagem**, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p.496, grifos do autor).

Podemos observar que o documento retoma em seu dizer o digital, e a ele é dado o lugar de *destaque*, em comparação anterior a outras práticas de linguagem.

Destacamos que os termos novos letramentos⁵ e multiletramentos⁶ focam na questão digital que tem maior notoriedade nas práticas sociais atuais. Os novos letramentos, em oposição ao ensino tradicional de leitura, que visa apenas ao código linguístico, buscam em consonância com a amplitude da linguagem, considerar a compreensão e interpretação dos textos, assim como os multiletramentos, que consideram a apreensão linguística do oral, do visual, do texto verbal e não-verbal, dentre outros fenômenos textuais que significam pelo dizer das novas práticas de linguagem contemporâneas e que ganham espaço no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, observamos um movimento discursivo de rompimento com o já-dito sobre a língua portuguesa como processo de ensino estruturalista e formal. Logo, a perspectiva enunciativa-discursiva e a análise linguística/semiótica quebram com esse pré-construído e sustentam outra possibilidade de sentido, a considerar a língua como prática social.

A [SD7] afirma que “Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo”, entretanto, observamos que a BNCC descreve que “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 499). O que há de se ressaltar é que existe uma disputa de sentido entre o discurso da valorização da literatura clássica e o discurso da linguagem contemporânea posta em relação ao funcionamento da [SD8] do nosso arquivo, em que a escrita literária teria maior alcance se fossem organizadas segundo o acesso cultural dos jovens, que é caracterizado por expressões artísticas contemporâneas. Há de se aludir também que os dizeres da contemporaneidade trazem para o ensino de Língua os gêneros textuais que atentam para os fenômenos mercadológicos, como lemos na [SD9].

[SD 8] A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p.503).

[SD 9] Em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós- - verdade e o efeito bolha); (contexto mercadológico) (BRASIL, 2018, p.499).

Ao retomar o movimento discursivo de continuidade, de uma etapa a outra da Educação Básica, remontando aos fenômenos linguísticos mercadológicos, à pós-verdade e ao efeito bolha, esses fenômenos apontam para a antecipação que a BNCC faz perante os jovens do Ensino Médio. Por essa antecipação, considera que eles devem estar aptos a tais fenômenos, pois são necessários para sua formação nesse contexto que opta por formar cidadãos visando à prática do mercado.

Consoante às práticas linguísticas sociais, a BNCC retoma em seu dizer a importância do ensino pela perspectiva da língua portuguesa brasileira em detrimento da memória discursiva da constituição linguística no Brasil. Conforme observamos na [SD10],

⁵ Esse conceito é explanado, no trabalho de Kleiman (2005), como uma nova concepção de abordar o uso da língua escrita para além do cotidiano escolar. Assim, os letramentos buscam abranger as diversas práticas sociais de uso que a língua está inserida.

⁶ O multiletramento foi manifestado pelo Grupo de Nova Londres (2021) a partir da inquietude diante das abordagens tradicionais no ensino de língua. Nesse viés, essa perspectiva objetiva ampliar a noção de letramento trazendo para o plano de ensino variados textos articulados às novas tecnologias de informação.

[SD 10] No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 504).

É relevante destacar que a perspectiva de português brasileiro ainda não é fortemente tratada nos materiais didáticos e nas escolas. Com isso, a BNCC pressupõe que o sujeito-aluno de língua deve refletir sobre a língua materna e sua relação com aspectos formais e os fenômenos sociolinguísticos que a definem como língua brasileira. Consoante a [SD11], a BNCC ressalta que o aluno além do conhecimento linguístico e gramatical, deve saber questionar e formular questões sobre a língua, como se lê abaixo:

[SD 11] Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras (BRASIL, 2018, p. 504).

Dito isso, a BNCC nos permite interpretar, pela prática ideológica da *normatização* do ensino no uso das competências e habilidades, assim como a atribuição do termo “investigativo” e “criativo”, que se produz um imaginário de aluno que seja ativo em seus questionamentos, em particular, seus questionamentos sobre o uso da língua. Explorando, assim, questões formais e explanando suas regularidades.

Nesta etapa do Ensino Médio é proposto o ensino e aprendizagem de língua a partir da concepção de cinco campos sociais, dentre eles *O campo da vida pessoal*. Posta em relação à concepção enunciativa-discursiva e às condições de produção discutidas, observamos a [SD12]:

[SD 12] O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo (BRASIL, 2018, p. 502).

Foi-nos possível interpretar que o discurso da linguagem contemporânea coloca em jogo o sujeito-aluno do Ensino Médio em meio às práticas de linguagem em conformidade com as práticas sociais. Neste meandro, a prática de linguagem é uma forma de ação do sujeito no mundo, pelo qual ele tem conhecimento “sobre si”, mas também conhecimento sobre o que está ao seu redor e que o constitui com tal. A linguagem faz parte da construção da sua identidade.

Igualmente, a noção de língua que sustenta a BNCC do Ensino Médio constrói sentidos próprios para o ensino de língua consoante a imagem que ela constrói do aluno. Nesse sentido, focaliza a demanda incutida aos jovens sobre seu futuro no âmbito da cidadania e de sua inserção no mercado de trabalho. Assim, na [SD13], notamos que o sentido em torno do ensino de língua pressupõe preparar o aluno para usufruir, mutuamente, das várias práticas de linguagem sociais.

[SD 13] Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um modo próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta tomada de nota, leitura e fala (BRASIL, 2018, p. 501).

Nessa conjuntura, destacamos que a BNCC considera o texto como a principal ferramenta para o trabalho com língua, em suas determinadas práticas sociais. No entanto, traz à tona outros sentidos de textos. A vista disso, o texto semiótico também ganha espaço no diálogo em classe, rompendo com a memória da linguagem formal enquanto única prática de ensino e põe em cena as transformações linguísticas e seus variados usos contemporâneos.

Consoante nosso movimento de análise, foi possível observar como o discurso educacional funciona produzindo sentidos para o ensino de língua na etapa do Ensino Médio. Pelo viés teórico-analítico da AD, observamos a naturalização e a des-historização dos sentidos que funcionam como prática ideológica que sustenta o ensino de língua. Na evidência da *normatização*, pretende garantir aos alunos o ensino em comum, e, quando posta em relação às condições de produção, faz-nos acessar a existência de uma formulação sobre o ensino de língua que se caracteriza como aquele que visa atender às demandas das transformações linguísticas contemporâneas e ao preparo dos alunos desta etapa para sua entrada no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, analisamos a construção de sentidos em circulação no ensino de língua portuguesa na/pela BNCC na etapa do Ensino Médio. Para tal propósito, recorreremos a um capítulo de língua portuguesa intitulado 5.1.2 *Língua Portuguesa* para construir nosso arquivo de análise. Como resultado, selecionamos treze sequências discursivas que instruíram nosso movimento de descrição e interpretação guiado pela teoria da Análise de Discurso Materialista.

Assumindo uma posição discursiva, foi possível observar o funcionamento das relações de sentido em nosso material. Portanto, recorreremos à *condição de produção* para interpretar a manifestação do discurso que dá lugar a dizeres futuros na sua relação sócio-histórica-ideológica. Contudo, observamos que o efeito de igualdade que atravessa a BNCC funciona pela filiação de sentidos na educação que se contrapõe ao Estado autocrático de direito. No entanto, esse efeito é contraditório frente à efetiva participação social, pois mesmo com 94% de votos contra a reforma do Ensino Médio, ela se fez presente, ocasionando a elaboração da BNCC.

Nesse meandro, a *condição de produção* conta em nosso movimento de análise. Destacamos a prática ideológica da *normatização* do ensino. Logo, o ensino de língua portuguesa é caracterizado por competências e habilidades que todos os alunos devem alcançar. Porém, essa prática sofre alguns deslizos quando posta face à realidade local das escolas, caracterizadas pela variedade cultural, social e linguística.

Há também um jogo de memória entre o ensino de língua formal e as demandas contemporâneas. Tendo em vista a tradição do ensino estrutural da língua, a BNCC assume sua incompletude no cenário atual advindo das novas tecnologias. Ainda que se faça presente, ela traz a concepção de ensino linguístico/semiótico que rompe com a memória unívoca do ensino formal. Igualmente, rompe com a memória discursiva da constituição linguística no Brasil, propondo uma reflexão de língua brasileira, se desvinculando da prática dominante colonial.

Contudo, ainda que esses sejam os apontamentos finais de nosso trabalho, essa discussão não se finda nessa exposição, abrindo espaço para outras reflexões, pois, como assevera Orlandi (2020), na Análise de Discurso, objetivamos explicitar nosso gesto de

interpretação frente ao nosso material de análise, havendo sempre a possibilidade de um devir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. P. Revolução e contrarrevolução ou o potencial transformador e o desfecho frustrado do processo de redemocratização no Brasil (1974-1989). **REBELA: Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, Florianópolis, v. 4, n. 2, maio/ago. 2014. p. 274-349.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** (atualizada). 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 10 abril.2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mar.2021.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1 - Edição extra. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 22. jul. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 02.fev.2021

CONEIN, B.; COURTINE, J.; GADET, F.; MARANDIN, J.; PÊCHEUX, M. **Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: UNICAMP, 2016.

G1. **Pelo menos 21 estados e o DF têm escolas e institutos ocupados por estudantes**. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>. Acesso em: 22. jul. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuro sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

IASI, M.; FIGUEIREDO, I. M.; NEVES, V. (org.). **A Estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2019.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

LOPES, M. **Folha de s. Paulo: da produção de sentidos acerca da guerra do Iraque**. 2009. 227f. Dissertação (Mestre em Linguística) - UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2009.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas-SP: Pontes, 2003.

MAGALHÃES, A. Quando o “discurso do sujeito” não instala o sujeito do discurso: desafios para a implementação da BNCC de língua vernácula no ensino médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-20, 2022.

MARINI, R. M. **Brasil: da ditadura à democracia, 1964-1990.** 1991. Disponível em http://www.marini-escritos.unam.mx/033_brasil_ditadura_port.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: Sujeito, sentido, ideologia.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos.** 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux.** Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a [1969]. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b [1975].

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015 [1983].

SANTOS, G. dos S. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira.** 2019. 113f. Dissertação (Pós-graduação em educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2019.

Artigo recebido em: 19/06/2023

Artigo aprovado em: 20/10/2023

Artigo publicado em: 21/11/2023

COMO CITAR

ARAÚJO, D. R. F.; LOPES, M.; AMARAL, A. J. dos S. Base nacional comum curricular: um dizer sobre língua portuguesa na etapa do ensino médio. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-17, e02331, 2023.