



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – PPGEL
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CHARLIANE CARLA TEDESCO DE CAMARGO

**O DISCURSO SOBRE O SUJEITO-ESTUDANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE**

CHAPECÓ

2023

CHARLIANE CARLA TEDESCO DE CAMARGO

**O DISCURSO SOBRE O SUJEITO-ESTUDANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz
Coorientadora: Profa. Dra. Tamiris Machado Gonçalves

Chapecó
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Camargo, Charliane Carla Tedesco de
O DISCURSO SOBRE O SUJEITO-ESTUDANTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO
TERRITÓRIO CATARINENSE / Charliane Carla Tedesco de
Camargo. -- 2023.

98 f.:il.

Orientadora: Dr^a Mary Neiva Surdi da Luz
Co-orientadora: Dr^a Tamiris Machado Gonçalves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. 1. Discurso sobre o sujeito-estudante. 2.
Currículo Base do Ensino Médio do Território
Catarinense. 3. Propostas Curriculares Catarinenses. 4.
Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. 5. Nomeação
e Designação.. I. Luz, Dr^a Mary Neiva Surdi da, orient.
II. Gonçalves, Dr^a Tamiris Machado, co-orient. III.
Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

CHARLIANE CARLA TEDESCO DE CAMARGO

**O DISCURSO SOBRE O SUJEITO-ESTUDANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 13/07/2023

Aprovado em: 13/07/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS
Presidente da banca/orientador

Prof. Dr^a Tais da Silva Martins – UFSM
Membro titular externo

Prof. Dr^a Caroline Mallmann Schneiders – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dr^a Angela Derlise Stübe – UFFS
Membro suplente

Chapecó - SC, julho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Aos seres de luz que me rodeiam, agradeço a inspiração, proteção e motivação.

A meu parceiro de jornada, Adriano, agradeço o compartilhamento de sonhos, desejos e saberes; cada dia ao seu lado é um passo em direção à evolução.

A meu filho Donn Angelo, que me faz perceber o quanto é importante dividir com o outro seu coração.

A minha filha Isabel, que, mesmo tão jovem, mostra-se incisiva com seus sonhos e entendimentos.

A minha mãe Neide Maria, que me mostra que não há dor que não possa ser superada.

A minha mãe Anadira, *in memorian*, que deixou claro que amor não está apenas ligado à linhagem sanguínea.

A meu pai Nécio, *in memorian*, que me fez entender a importância do perdão.

Ao meu pai Luiz, *in memorian*, por ensinar-me que o amor vive mais do que o corpo.

Ao meu pai Enio, agradeço o suporte, amor e estar ao meu lado defendendo minhas escolhas.

Aos amigos e colegas de trabalho, agradeço o incentivo e a motivação.

Aos colegas de mestrado, agradeço as discussões, as leituras e principalmente o compartilhamento de ideias.

Aos mestres, agradeço a inspiração, o saber, a paciência. Obrigada por acreditar em mim e principalmente por me instigar.

À professora orientadora Dra. Mary Neiva, agradeço todo processo de significação. Obrigada pela disponibilidade, pelo entender e compartilhar, por revelar o valor da ciência a bons profissionais.

À professora coorientadora Dra. Tamiris, agradeço a acolhida e abertura. Obrigada pelas referências, diálogos e explicações.

Por fim, a todos que de alguma forma atravessaram meu processo de formação pessoal e profissional. Muito obrigada!

RESUMO

O estudo proposto tem como objeto o *discurso sobre* o sujeito-estudante de língua portuguesa no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) (2021). Dentre os cadernos que compõem o CBTCem (2021), escolhemos como objeto da pesquisa o caderno II, no qual estão desenvolvidas as disposições para a formação geral básica. O desenvolvimento desta pesquisa aborda noções teóricas de nomeação, sujeito, memória discursiva, horizonte de retrospectiva e autoria, discutidas pelo viés da Análise de Discurso (AD) e da História das Ideias Linguísticas (HIL). Organizamos nossa análise em diferentes Atos que se complementam para o estudo do objetivo geral, a saber: analisar o discurso sobre sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa no CBTCem (2021). Para tanto, buscamos historicizar as propostas curriculares do estado de Santa Catarina, desde a primeira formulação em 1991 à formulação do CBTCem (2021), pelo direcionamento do *discurso sobre* o sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa. A partir desse ponto, apresentamos a composição do *corpus*, organizado em dois Recortes Discursivos: I) *Recorte discursivo I: das nomeações do sujeito-estudante de língua portuguesa no CBTCem (2021, II)*; e Recorte Discursivo II (RD II): *dos marcadores discursivos e dos sentidos produzidos*. Por meio das regularidades apresentadas nas sequências discursivas, exploramos sentidos, buscando compreender quais os *discursos sobre* o sujeito-estudante são desenvolvidos no CBTCem (2021). A partir da análise de regularidades das marcas linguístico-discursivas, compreendemos que o *discurso sobre* o sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa presente no CBTCem (2021) conduz a um sujeito de capacidades que deve, por meio de práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa, ser direcionado a ocupar um espaço de autoria e protagonismo.

Palavras-chave: *Discurso sobre*. Ensino. Língua portuguesa. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Sujeito-estudante.

ABSTRACT

The proposed study has as its object the discourse about the Portuguese subject-student Base Curriculum of High School in the Catarinense Territory (CBTCem) (2021). Among the books that make up the CBTCem (2021), we chose book II as a research file, in which the provisions for basic general education are developed. The development of the research addresses theoretical notions of naming, subject, discursive memory, horizon of retrospection and authorship, discussed through Discourse Analysis (DA) and Linguistic Ideas History (HIL). We organized our analysis into different Acts that complement each other for the general objective of the study, namely: to analyze the discourse on subject-student in Portuguese language teaching at CBTCem (2021). To this end, we sought to historicize the curricular proposals of Santa Catarina State, from the first formulation in 1991 to the formulation of CBTCem (2021), by directing the discourse on the subject-student in Portuguese language teaching. From that point on, we present the composition of the *corpus*, organized in two Discursive Excerpts; I) Discursive excerpt I: from the nominations of the Portuguese-speaking subject-student at CBTCem (2021, II); and Discursive Excerpt II (DR II): of the discursive markers and the meanings produced. Through the regularities presented in the discursive sequences, we explored meanings, seeking to understand which discourses about the subject-student are developed at CBTCem (2021). Based on the analysis of the linguistic-discursive regularities marks, we understand that the discourse about the subject-student in Portuguese language teaching present at CBTCem (2021) leads to a subject with capabilities that must, through pedagogical practices in language teaching Portuguese, be directed to occupy a space of authorship and protagonism.

Keywords: discourse about. Teaching. Portuguese language. Base Curriculum of High School in the Catarinense Territory. Subject-student.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa da Primeira Proposta Curricular de Santa Catarina - 1991	18
Figura 2 - Capa dos cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina - 1998.....	24
Figura 3: Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina - 2005.....	29
Figura 4: Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina - 2014.....	32
Figura 5: Articulação entre as competências gerais, competências e habilidades da área, assim como os campos de atuação social e as habilidades da LP.....	40
Figura 6: Exemplo do quadro organizador curricular da Área de Linguagens e suas tecnologias.....	41
Figura 7: Capa do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021).....	43
Figura 8: Organização das áreas de conhecimento no CBTCem (2021).....	45
Figura 9: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC	47
Figura 10: Eixos da Linguagem no CBTCem (2021).....	50
Figura 11: Inter-relação entre os planos de reflexão sobre o uso da língua no CBTCem (2021)	51
Figura 12: Motivos utilizados frequentemente pelos jovens para o abandono do ciclo escolar.....	55
Figura 13: Percentual de jovens que consideram a escola pouco atrativa, por esfera institucional.....	56
Figura 14: Diagnóstico de interesses dos jovens do EM em SC em relação ao EM.....	57

Figura 15: Eixos do Discurso.....	61
-----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Trajetória das Propostas Curriculares Catarinenses	37
Quadro 02: Recorte discursivo I: das nomeações do sujeito-estudante de língua portuguesa no CBTCem (2021 (b)).....	64
Quadro 03: Recorte discursivo II: dos marcadores discursivos e dos sentidos produzidos	81

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso

CBTCem - Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

HIS - História das Ideias Linguísticas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

NEM - Novo Ensino Médio

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina

MEC - Ministério da Educação

LP - Língua Portuguesa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

CG - Competências Gerais

CE - Competências Específicas

SUMÁRIO

ATO I: SIGNIFICANDO O (PER)CURSO	12
1. ATO II: DO DISPOSITIVO HISTÓRICO E TEÓRICO	17
2.1 MARCAÇÃO HISTÓRICA: (D)O DISCURSO OFICIAL SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SANTA CATARINA	18
2.2 MARCAÇÃO DO ROTEIRO: O DISCURSO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE	38
2.1.1 - (D)as marcações do CBTCem ao sujeito-estudante	52
2. ATO III - DA METODOLOGIA E DA ANÁLISE	59
3.1 MARCAÇÃO DISCURSIVA: DAS NOMEAÇÕES DO SUJEITO-ESTUDANTE NO CBTCem	62
3.2 MARCAÇÃO DISCURSIVA: (D)O ENTENDER O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO CATARINENSE	76
A DEIXA: Finalizando o (per)curso	88
REFERÊNCIAS	94

ATO I: SIGNIFICANDO O (PER)CURSO

“As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso.” (ORLANDI, 2020a, p. 41).

Buscando entender o ensino de língua portuguesa no estado de Santa Catarina, recorreremos às marcas discursivas que permitem compreender o *discurso sobre* o sujeito-estudante no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (doravante tratado por CBTCem)¹. A grande importância desses discursos desperta-nos o olhar crítico às formulações que fundamentam a educação catarinense.

O *discurso sobre* é descrito por Orlandi (1990, p. 37) como uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos. É no *discurso sobre* que são trabalhados os diferentes sentidos, estabelecendo diálogo entre diferentes vozes do discurso. Assim, o *discurso sobre* o sujeito-estudante do CBTCem é parte integrante da arregimentação dos sentidos, do discurso desse importante documento catarinense (2021).

Tendo em vista a relevância do documento escolhido, analisamos o CBTCem no que concerne ao ensino de língua portuguesa no ensino médio, verificando as condições de produção sócio-históricas na base do já-dito, do interdiscurso e dos sentidos que se manifestam. Para Orlandi (2020, p. 80), o “[...] posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito, mas presente)”.

Dessa forma, nesta análise documental, olhamos para o CBTCem (2021) como uma oportunidade de investigar como nos discursos relacionados ao ensino de língua portuguesa desse documento emerge o *discurso sobre* o sujeito-estudante do ensino médio de Santa Catarina. Assim, investigamos, por meio das formulações, como os discursos curriculares entrelaçam-se na produção dos sentidos.

¹ A sigla escolhida para a dissertação é a mesma utilizada nos cadernos que compõem o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

A oportunidade desta pesquisa é um deslocamento do lugar de professora de língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (doravante SED), para o papel de analista de discurso. Além da motivação científica e da importância social do aprofundamento dos estudos relacionados ao *discurso sobre* o Novo Ensino Médio (doravante NEM), esta pesquisa é motivada por nosso tempo de trabalho com estudantes dessa etapa da educação no ensino nas escolas públicas catarinenses.

O CBTCem é baseado no Novo Ensino Médio, nomenclatura utilizada pela Base Nacional Comum Curricular (doravante tratada como BNCC)², para a (re)formulação ocorrida em 2018, destinada à escolaridade do ensino médio, em território nacional. O CBTCem, do estado catarinense, tem na sua tessitura documental o comprometimento em alinhar-se às formulações definidas pela BNCC e pelos demais documentos anteriores que regulam a educação. Segundo o CBTCem (2021b, p. 14), “A reorganização curricular proposta para o Novo Ensino Médio, normatizada pela Lei no 13.415/2017, [...] alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) nº 9.394/1996, ocasionando mudanças de grande impacto nesta etapa do ensino”.

Nesse direcionamento, com base no desenho teórico-metodológico, definimos como objetivo geral: analisar o *discurso sobre* o sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa no CBTCem. Como objetivos específicos, elencamos:

- I - Identificar e analisar as (re)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa nos cadernos do *CBTCem*; e
- II - Investigar como o sujeito-estudante é marcado linguisticamente no componente curricular de língua portuguesa proposto pelo documento do CBTCem.

As (re)significações para o ensino de língua portuguesa, decorrentes dos discursos oficiais, no território catarinense, são analisadas pela ancoragem na Análise de Discurso de linha franco-brasileira (doravante tratada por AD), assim como na História das Ideias Linguísticas (doravante tratada por HIL), teorias que unem forças no desenvolvimento dos

² Trataremos da BNCC no próximo capítulo: ATO II.

estudos relacionados às ciências da linguagem. Segundo Nunes (2007), no Brasil, um grupo de pesquisadores, liderados por Eni Orlandi, articulam desde 1987, estudos tendo como aporte trabalhos de Sylvain Auroux, formando um vínculo AD-HIL, que nesta escrita tornou-se fundamental para a análise.

A AD, fundada por Michel Pêcheux, na França, posteriormente teve continuidade de seus estudos em território brasileiro. Seus métodos de análise atraíram inúmeros pesquisadores, dos quais destacamos Eni P. Orlandi como direcionamento teórico, pois seu estudo aprofundou a ciência pecheutiana e, em nosso pensamento, possibilitou as devidas discussões que atraíram cientistas de grande renome, direcionando o olhar analítico nacional.

Para Orlandi (1994), a AD diferencia-se das outras ciências humanas por levar em conta tanto a ordem própria da linguagem, quanto o sujeito e a situação, sendo essa uma teoria de desconstrução em relação a pensar que há apenas um olhar, ou um sentido único. Justo o contrário, tal teoria oferece uma perspectiva aberta, no sentido de ver os sentidos em relação, permitindo ao analista trabalhar em busca dos processos históricos-sociais que possibilitam diferentes produções de sentido.

Nesses termos, Guimarães (2020) argumenta que a AD não se interessa apenas pelo rastreamento de dados históricos, mas sim pela compreensão de como os sentidos são produzidos em um texto. Assim sendo, historicizar é perceber a inscrição da história na linguagem, por meio de um ponto direcional.

E neste movimento de olhar para a teoria e para o objeto, analisamos todas as Propostas Curriculares (doravante PC) de Santa Catarina que abordassem o ensino de língua portuguesa para o ensino médio. Escolhemos como objeto o Caderno II: Formação Geral Básica do CBTCem (2021), pois dele retiramos o *corpus*, organizado em formato de recortes discursivos, compostos de sequências discursivas (SDs) que mobilizam a análise. Segundo Bressan (2020), o arquivo justamente é um conceito-chave por estar relacionado ao *corpus* discursivo de que dispõe o analista quanto à relação de materialidade com a ideologia, com o político e com o poder.

No que diz respeito aos títulos usados nos capítulos desta dissertação, inspiramo-nos em um texto de Orlandi (2020b, p. 53), no qual a autora menciona que “[...] o texto é uma ‘peça’ de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa”. Dessa ideia de Orlandi, construímos a relação entre peça de linguagem e peça de teatro, de modo que, para nomearmos os capítulos da dissertação, utilizamos a palavra *ato*. Nesses termos, temos: ATO I – significando o (per)curso; ATO II – do dispositivo histórico e teórico; e ATO III – da metodologia e da análise. Em seguida, apresentamos as considerações finais, sob o título: A DEIXA – finalizando o (per)curso.

Essa comparação do texto com a peça é complementada por Orlandi (2020b), em nota de rodapé, com uma explicação sobre os termos peça e teatro. Com base nisso, em nossa escrita fomos instigados pela capacidade teatral de despertar o senso crítico e o olhar analítico. Assim, propusemos uma organização que se desenrola buscando os espaços significativos do texto.

Nesse mesmo direcionamento, exploramos o termo *marcação*, que nomeia as divisões temáticas no capítulo. Essa nomenclatura também é de uso do teatro e na organização textual auxilia-nos a proporcionar uma sequência para as informações. Segundo o Dicionário de Termos Técnicos e Gírias do Teatro, organizado pela UFSC (S/A, p. 9), o termo *marcação* faz referência ao “[...] movimentação dos atores em cena, em função do texto da peça teatral: entradas, saídas, posturas, etc.”.

No que diz respeito à organização desta dissertação, no ATO I, demarcamos as explicações introdutórias sobre a pesquisa, deixando claro nosso objetivo e a base teórica. No ATO II, buscamos historicizar as propostas curriculares catarinenses, uma movimentação que nos leva à *marcação* do roteiro, o CBTCem. As formulações documentais são analisadas por meio do *discurso sobre* o sujeito-estudante e o *discurso sobre* a língua portuguesa, uma análise que perpassa a história e permite-nos olhar com mais propriedade para o CBTCem (2021). Para o Ato de *historização*, propusemos o entendimento de memória discursiva, assim como a noção de horizonte de retrospectiva, de Auroux.

No ATO III – da metodologia e da análise, apresentamos os dois recortes discursivos (RD's), organizados por meio das sequências discursivas (SD's). Para o RDI – Recorte Discursivo I: das nomeações atribuídas ao sujeito-estudante no CBTCem (2021b), buscamos, mediante as diferentes nomeações atribuídas ao sujeito-estudante, explorar os efeitos de sentido produzidos. Já no RDII – Recorte Discursivo II: dos marcadores discursivos e dos sentidos produzidos, exploramos, com base nas sequências discursivas, os diferentes sentidos que o uso de marcadores no discurso do CBTCem pode produzir.

Esta pesquisa está vinculada ao projeto “História do Ensino de Língua na Região da Universidade Federal da Fronteira Sul”, desenvolvido na linha de pesquisa “Práticas Discursivas e Subjetividades”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Essa filiação permite-nos compreender as mudanças que tocam sujeitos de diferentes tempos e os discursos contextualizados no presente no ensino de língua portuguesa de Santa Catarina. Esse percurso, rico em (re)significações, atravessa os tempos e os sujeitos, estabelecendo sentidos que se entrelaçam ao ensinar/aprender no estado catarinense.

1. ATO II: DO DISPOSITIVO HISTÓRICO E TEÓRICO

“[...] o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo”. (ORLANDI, 2020a, p. 67)

Por compreendermos a importância da historicidade para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos o segundo Ato abordando o dispositivo histórico, paralelamente ao teórico. Conforme Guimarães (2020), a historicidade para um analista de discurso é fundamental, pois remete ao modo como a história inscreve-se no discurso. O autor dispõe que, apesar de a teoria ser fundamentada em Pêcheux, o termo historicidade foi mobilizado por Orlandi, para referir-se à forma como a história e os sentidos materializam-se no texto.

Para Orlandi (2020a), a historicidade não é a história refletida no texto, mas o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos diferentes sentidos presentes nele. É no texto que o analista encontra pistas para o gesto de interpretação que se tece na historicidade, isso porque compreender como o texto produz sentidos é compreendê-lo como objeto linguístico-histórico, “[...] é explicar como ele realiza a discursividade que o constitui” (ORLANDI, 2020a, p. 68).

Para Nunes (2007, p. 373), “[...] o termo historicidade funciona de modo a caracterizar a posição do analista de discurso em relação à do historiador. O deslocamento história/historicidade marca as diferenças de concepções [...]”, de conteúdo e de efeitos de sentido. Dessa forma, abordar a historicidade significa observar os processos e constituição dos sentidos, criando ilusões de clareza. Ao mesmo tempo, para Nunes (2007), quando a historicidade é trabalhada por meio de arquivos, ela pode levar a percursos inusitados.

O autor explica que o arquivo não deve ser visto como um conjunto de dados objetivos da materialidade histórica, mas sim como uma materialidade discursiva que contém marcas que constituem os sentidos. Assim, segundo Nunes (2007), o arquivo está sujeito à interpretação com confrontação entre diferentes formas de interpretar, por isso não há espaço

para comprovação, pois não há uma forma de interpretar que seja única. A noção de historicidade desloca a noção de que a história possui uma única interpretação.

Para o gesto de interpretação dos sentidos que circulam nos textos curriculares estaduais, neste capítulo, com base na historicidade, direcionamos nossa análise para as diferentes propostas curriculares catarinenses, mediante a lupa do *discurso sobre* o estudante de ensino de língua portuguesa no ensino médio catarinense. É no gesto de análise do texto que pretendemos relacionar os diferentes processos de significação dos currículos do estado catarinense.

Isso posto, propomos para o item 2.1 olhar os documentos que correspondem aos currículos estaduais de Santa Catarina.

2.1 MARCAÇÃO HISTÓRICA: (D)O DISCURSO OFICIAL SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SANTA CATARINA

“[...] toda historicidade tem uma materialidade no discurso, ao produzir sentidos.” (GUIMARÃES, 2020, p. 137).

O gesto de análise que propomos para este capítulo desliza pela linha do tempo nas tessituras dos discursos oficiais que compõem a organização curricular catarinense. Segundo Coan e Almeida (2015), o processo de mudanças educacionais catarinenses ocorria informalmente desde a década de 60 do século XX, uma inquietude de proporção nacional, impulsionada pela rota de desenvolvimento promovida pelo Governo Federal.

Para os autores, os movimentos educacionais ocorridos em 1970 foram atrelados às decisões políticas nacionais, isso porque havia um contexto histórico conservador e ditatorial que interferia nas formulações oficiais, mas que não calava os movimentos de diálogo em busca de uma identidade educacional para o estado de Santa Catarina. Ainda assim, é somente a partir de 1980 que a intenção de construção de uma proposta curricular começa a ganhar espaço nas discussões sobre a educação.

Em 1985, a partir do processo nacional de (re)democratização, iniciaram as discussões em prol de uma regularidade curricular no ensino em Santa Catarina. Em 1988, o Encontro de Componentes Curriculares buscava criar um aparato teórico-metodológico que garantisse a ação interdisciplinar do ensino para a pré-escolar, 1º e 2º grau³ e educação de jovens e adultos (doravante EJA).

Em 1989, um Seminário Interno na Coordenadoria de Ensino estruturou ações para a PC. Segundo a PCSC (1991), foi a partir desse trabalho que foram constituídos grupos de disciplinas, juntamente com os profissionais da Coordenadoria de Ensino – CODEN para elaborar uma visão coletiva do ensino catarinense. Ainda em 1989, diversos encontros regionalizados foram organizados para os grupos de disciplina. Essa movimentação abordava os conteúdos programáticos para cada componente curricular, nomeados nessa proposta como disciplinas curriculares.

Esses conteúdos foram publicados em jornais, para que toda rede de educação pudesse ter acesso; intitulado *Proposta Curricular*. Assim, para a PCSC (1991, p. 09), foram publicados “[...] jornais com estes conteúdos, com o fito de estudo, crítica e aprofundamento por toda a rede de ensino”.

Com os avanços das conversas a respeito da proposta curricular, houve uma segunda publicação em jornal, intitulada *Duplo Desafio*. O jornal 2 ressaltava o equívoco anterior e a incompletude da proposta, elencando os diferentes aspectos que a educação deveria contemplar. Nessa publicação há uma ressalva positiva da proposta quanto às práticas pedagógicas interdisciplinares. O documento apresenta: “[...] concebemos a interdisciplinaridade como síntese da totalidade do conhecimento e nunca como uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos.” (PCSC, 1991, p. 09).

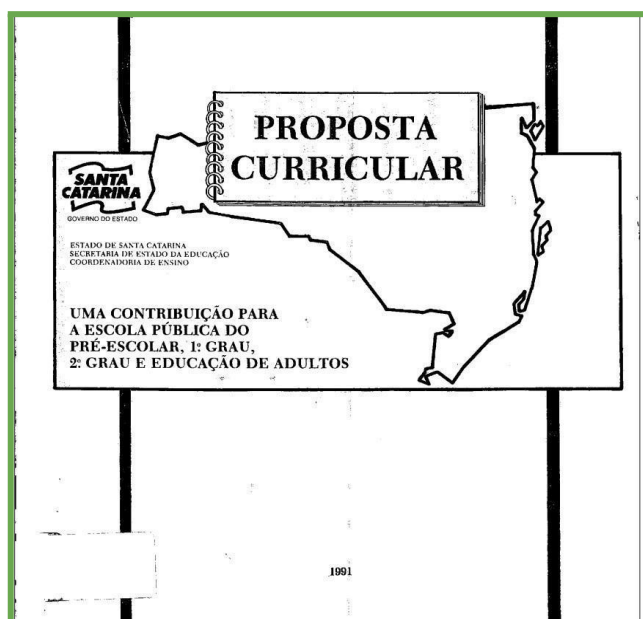
Em um movimento de continuidade, foi publicado o jornal 3, intitulado *A continuidade do processo*. Destacamos o fato de esse ser um documento mutável, com “[...] possíveis ações, que concretizadas, apontariam para novas ações” (PCSC, 1991, p. 09), um movimento de convite à comunidade educacional para discutir ações para educação estadual.

³ Denominação utilizada para referir-se ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O movimento gerado por essas publicações abriu as portas para diferentes momentos de integração, destacamos o: I Encontro Estadual com Instituições de Ensino Superior porque foi a partir desse que iniciaram as discussões a respeito da formação docente, surgindo, então, o jornal 4, intitulado *E o processo continua...*, que, em seu texto, propõe pensar em uma formação para professores e um Projeto Político Pedagógico para as escolas.

Essas quatro publicações juntaram-se em um movimento de consonância, os 4 jornais constituem as 85 páginas, organizadas em 21 capítulos, da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991), nomeada de: *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*. . A Figura 1 apresenta a capa da PCSC (1991), que reitera em seu título a identificação com a educação pública catarinense.

Figura 1: Capa da Primeira Proposta Curricular de Santa Catarina - 1991



Fonte: Proposta Currículo de Santa Catarina (1991).

A introdução da PCSC (1991) é escrita por Paulo Hentz, Coordenador de Ensino de Santa Catarina, e descreve que a intenção da Secretaria de Estado da Educação naquele

momento é “[...] pôr à disposição dos professores de Santa Catarina um instrumento de trabalho [...] que traz a síntese de um processo de estudo e discussão pedagógica do Estado”.

Na organização desse documento, não há divisão por área de conhecimento, mas por diferentes disciplinas, termo que conhecemos hoje como componente curricular. A Língua Portuguesa (doravante LP) é disposta em um capítulo que contempla o ensino fundamental e médio. Logo em seguida, está o capítulo intitulado de Literatura Brasileira.

O texto de abertura, no capítulo de LP, apresenta a insatisfação com o ensino da língua no estado catarinense, por parte de toda a comunidade escolar. Segundo a PCSC (1991, p. 16), “[...] os professores parecem insatisfeitos, mas também os pais dos alunos comentam frequentemente que na época deles as pessoas falavam e escreviam melhor”.

Dessa forma, no decorrer do capítulo é marcada a preocupação com relação à mudança de comportamento social e o quanto essas alterações influenciam na escola, “Há alguns anos atrás, o único veículo de comunicação de massa era a língua escrita (jornal, livros) [...] expansão de outros veículos de comunicação” (PCSC, 1991, p. 17). No decorrer, é relatada a preocupação em relação ao contato dos estudantes com tecnologias de comunicação.

Essa relação de mudança está ligada ao que Auroux (2008) chama de conhecimentos que são carregados de historicidade, sendo possível, assim, tornarem-se antigos a partir de novos conhecimentos que passam a ser explorados, isso, porém, não os descredibiliza. O autor (2008) orienta sobre o *horizonte de retrospectão*, que se refere a toda produção de conhecimento, em relação com a temporariedade e o sujeito. Isso leva o sujeito à capacidade de utilizar as competências desenvolvidas durante sua formação para identificar soluções mais eficazes para problemas. Assim,

[...] a existência dos horizontes de retrospectão atesta que o conhecimento tem necessariamente relação com o tempo: *não há conhecimento instantâneo*, o que não significa que o objeto do conhecimento ou seu valor sejam temporais, como sustenta o relativismo. Isso significa que é necessário tempo para saber. (AUROUX, 2008, p. 141)

Dessa maneira, Auroux (2008), a partir da noção de horizonte de retrospectão, orienta-nos a respeito do conhecimento poder coexistir. Assim, quando aprendemos o novo, não apagamos o já conhecido. Isso significa que tudo está marcado pela historicidade, pois o saber transpassa de um sujeito a outro. Essa explicação também nos mostra, por exemplo, como os conhecimentos fazem referência uns aos outros, deslocando-se no tempo por conexões históricas. Dessa forma, por exemplo, é possível compreender que a física de Aristóteles faz menção à filosofia de Platão. Nesses termos, o “[...] horizonte de retrospectão é estruturado sem que a temporariedade afete os conhecimentos, eles estão co-presentes de tal modo que são oferecidos à refutação, à discussão, ao diálogo [...]” (AUROUX, 2008, p. 141).

A copresença dos conhecimentos é necessária no horizonte de prospecção, para tanto, conhecemos essa marca como referenciação, a qual nos auxilia cientificamente na organização dos dizeres. Para Auroux (2008), não há um apagamento científico por haver uma citação indicando algo que foi pesquisado, porque a ciência está em constante renovação. Assim, a referência é algo fundamental no desenvolvimento científico da pesquisa. “Apagar a co-presença supõe uma ruptura na estrutura do horizonte de retrospectão [...]” (AUROUX, 2008, p. 142).

Na Proposta é possível ver que há percepção crítica acerca dos conhecimentos acumulados no percurso de ensino de LP, no que diz respeito às diferentes perspectivas de abordagem e à adoção de variadas metodologias, sem um critério de uso, o que o documento (1991, p. 18) nomeia de “teoria do ecletismo”, isto é, uma “[...] pitada de cada teoria em um projeto indefinido, sem clareza dos pressupostos que o norteiam, e o pior, sem saber aonde queremos chegar”. No discurso da Proposta, “[...] o Livro Didático, aliás, é uma das provas dessa coexistência de teorias diferentes: nele encontramos exercícios gramaticais, ao lado de exercícios estruturais”.

No decorrer do texto, a proposta busca abordar as perspectivas do sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa, a PCSC (1991) define como prioritário o domínio da língua, desenvolvendo que esse seria entendido por:

Dominar bem a língua significa falar, controlando os recursos expressivos que a língua oferece, adequando nosso discurso de acordo com o contexto; ler, percebendo

no texto do outro, as intenções ali presentes; escrever, tendo claro os objetivos, o interlocutor ao qual o texto se destina, dominando os recursos linguísticos no sentido de dar clareza, à expressão das ideias. (PCSC, 1991, p. 18)

Assim, a PCSC (1991) aponta como horizonte o sujeito-estudante⁴, sendo este a base pedagógica para o planejamento didático em sala de aula. A PC entende a linguagem como organizadora da visão de mundo e elenca o dialogismo como ferramenta essencial ao desenvolvimento humano. De acordo com esse documento (1991, p. 18), “[...] o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar não mais na teoria gramatical, ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real”.

Nesses termos, há na proposta uma apresentação crítica às atividades do tipo: “siga o modelo”, entendendo que esse tipo de exercício não desenvolve o estudante, uma vez que apresenta um trato mecânico. Outro fato relatado acerca das aulas de língua seria a breve exploração textual, em que textos são utilizados com uma profundidade superficial, daí a necessidade de olhar para o cenário existente e propor outra perspectiva de ensino. Quanto à literatura, a crítica circunscreve o controle autoral e temático voltado para lições de moral.

A partir desse ensejo, ao qual a primeira proposta alinhou-se, muitas polêmicas sobre o ensinar foram colocadas em diálogo. As ideias ganharam espaço e as discussões em prol de um ensino de língua com bons resultados percorreu as diferentes formulações, como abordaremos no decorrer deste texto. Segundo a PCSC (1991, p. 18), “[...] é, portanto, instaurando a polêmica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para a descoberta das potencialidades da linguagem [...]”, que será possível mudar os caminhos da educação.

A PCSC (1991) marca que as contribuições não deveriam ser encerradas com sua publicação, mas, sim, que sirvam de estímulo a todos os profissionais da rede e, ao mesmo tempo, que o documento constitua-se como espaço para desenvolvimento nas formulações

⁴ Apesar de a PCSC (1991) adotar o termo aluno, optamos por utilizar o termo sujeito-estudante por ser fiel ao termo escolhido para o desenvolvimento da dissertação. O termo aluno será utilizado em citações respeitando a escolha da Proposta.

oficiais do estado de Santa Catarina. Isso posto, para o ensino de línguas, a problematização trouxe à tona reflexões importantes sobre práticas adotadas pelo estado até aquele momento.

Dando continuidade a esse processo, em 1995, por meio da formação de um Grupo Multidisciplinar⁵, nacionalmente voltaram a acontecer encontros com a intenção de aprimoramento dos projetos pedagógicos estaduais. Em 1996, em dezembro, foi realizado o Congresso Nacional da Educação, contando com a participação de diferentes países, tais como Alemanha, Estados Unidos, Espanha, Argentina e Brasil. Nesse evento, segundo a PCSC (1998, p. 10) “[...] foram trazidos ao estado discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural”.

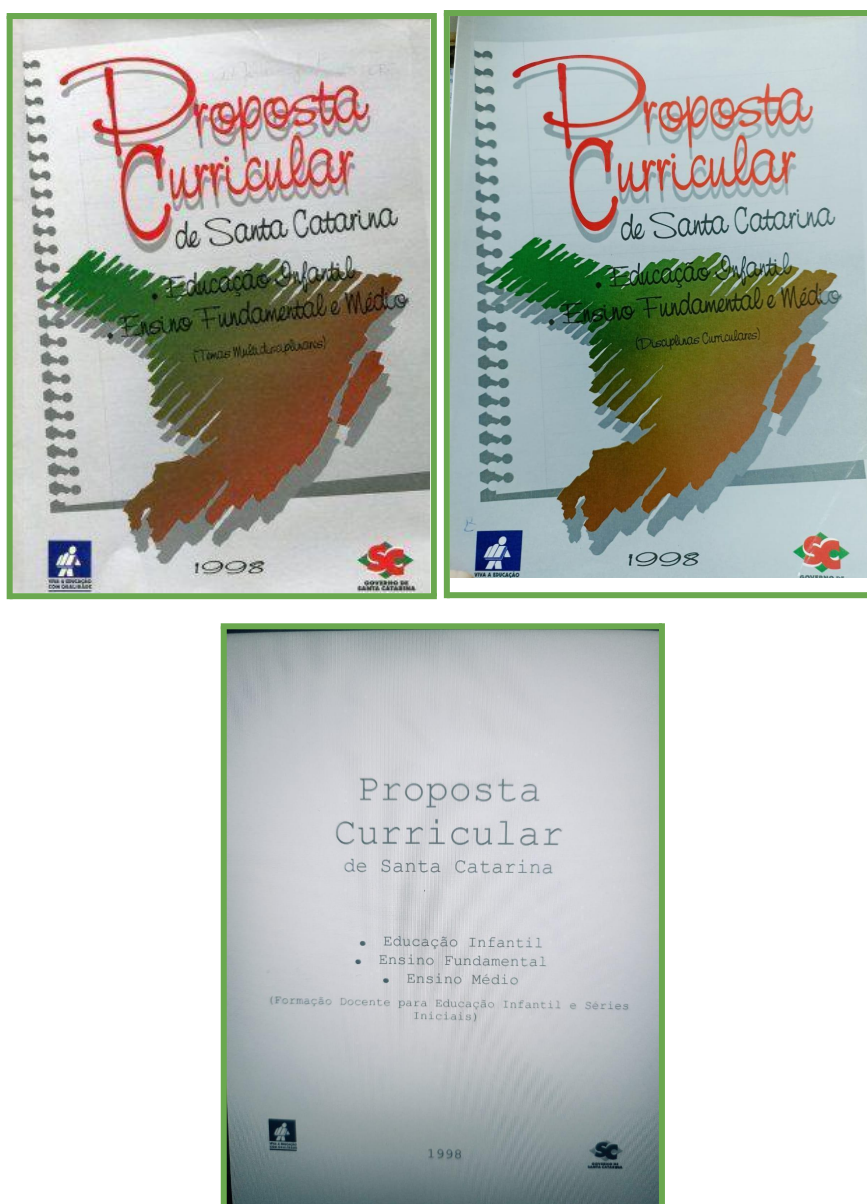
Em 1997, uma versão preliminar da PCSC (1998) foi distribuída a todas as escolas catarinenses para que os professores pudessem conhecer, analisar e criticar o texto. O estado organizou grupos de capacitação, nos quais os estudos foram realizados por áreas de conhecimento, processo que resultou em relatórios incorporados pelo Grupo Multidisciplinar.

Em 1998, as escolas receberam a nova PCSC (1998). Essa Proposta apresentava o ensino para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, estendendo orientações para a formação do 3º e 4º anos do EM, o Magistério. Foi organizada em 3 cadernos, a saber: I) Temas Multidisciplinares; II) Disciplinas Curriculares; e III) Formação de Professores. Essa obra, em formato de livro, foi entregue de forma impressa para compor a biblioteca escolar das unidades escolares catarinenses.

Nas figuras que seguem, podemos observar a arte de capa dos cadernos da PCSC (1998).

Figura 2 - Capa dos cadernos que compõem a PCSC (1998)

⁵ Segundo a PCSC (1998, p. 10), “O Grupo Multidisciplinar, que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compõem esta edição, teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta. Selecionado o grupo, foi formalmente constituído por Portaria do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Desporto, que foi liberado de metade de sua carga horária, para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular, cuja culminância se dá com a publicação desta edição.”.



Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

Segundo João Batista Matos, Secretário de Estado da Educação e do Desporto, autor do Prefácio da PCSC (1998b), as ações organizadas pelo estado para a formulação desses cadernos iniciaram em 1995. Para Matos, era necessário pensar a infraestrutura tecnológica nas escolas catarinenses, com, por exemplo, “[...] a introdução da informática educativa, a informatização das secretarias das escolas, a descentralização do orçamento, um amplo programa de formação e capacitação de professores” (PCSC, 1998b, p. 05). O Secretário,

então, acentua a importância da formulação da PC para melhorar o ensino nas escolas estaduais.

O caderno de *Temas Multidisciplinares*, em sua organização, aborda um capítulo dos Eixos Norteadores da Proposta Curricular e, na sequência, capítulos que possibilitaram a socialização entre os diferentes componentes curriculares: Educação Sexual; Educação e Tecnologia; Educação Ambiental; Educação Escolar Indígena; Educação e Trabalho. Além disso, a proposta propunha um capítulo de: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Avaliação; Abordagem às Diversidades do Processo Pedagógico e Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente. O texto integra diferentes teorias orientadoras à educação catarinense, segundo a PCSC (1998a, p. 05), na Proposta apresentada está “[...] o que há de mais atual nas discussões pedagógicas que considerem a possibilidade de todos aprenderem”.

Para o caderno intitulado *Disciplinas Curriculares*, o foco está na descrição curricular e metodológica para cada componente curricular. Diante disso, no desenvolvimento deste trabalho, atentamo-nos às formulações que compõem o componente curricular de língua portuguesa da PCSC (1998).

Fundamentado em Vygotsky e, enfatizando o conceito de mediação como um dos pilares fundamentais do ensino estadual, o caderno de *Disciplinas Curriculares* traz o diálogo como uma ferramenta importante no processo de ensino. Essa mudança alterou a forma de entender aluno e professor em sala de aula, uma construção que estabelecia uma substituição gradativa da metodologia, até sustentar-se em toda rede. Dessa forma, segundo a PCSC (1998b, p. 55):

[...] o conceito de mediação é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental nesse desenvolvimento; ao mesmo tempo, enfatiza-se que esse desenvolvimento é um processo sócio-histórico.

A PCSC (1998) dialoga com conceitos importantes sobre a linguagem da criança e dos adolescentes, enfatizando as formações discursivas⁶ como essenciais no ensino de língua

⁶ O termo formação discursiva aparece na PCSC (1998). No ATO III iremos discorrer sobre esse conceito à luz das teorias que amparam esta dissertação.

portuguesa. É possível, no decorrer do texto, constatar ideias de campos diferenciados das ciências da linguagem, tais como as derivadas do pensamento de Bakhtin, Orlandi, Geraldi, entre outros.

A concepção metodológica que dá ênfase à mediação e também às práticas multidisciplinares foi formulada tendo como apoio o caderno de “Temas Multidisciplinares”. O olhar formativo é direcionado à integração das teorias orientadoras no processo de ensinar/aprender, uma mudança que passou a considerar a escola não mais como um círculo formado por estudante/docente, mas fundamentada na participação da sociedade local.

A formulação da Proposta marca o compartilhamento de discussões como fundamental e apresenta crítica ao aprendizado organizado apenas para responder a estímulos. “Conclui-se que, mesmo inconscientemente, a escola está cultivando a incapacidade de resolver problemas reais, em consequência de estar insistindo num papel de mera transmissora de conhecimentos, em vez de mediar a construção de conhecimento.” (PCSC, 1998b, p. 68).

Na PCSC (1998), lemos que é importante priorizar o ensino disposto no sistema escolar por meio do discurso do professor, e a aprendizagem, que inclui o docente e o estudante, deve ocorrer em um processo de cooperação no qual a mediação possibilita que ambos os sujeitos (estudante e docente) tenham voz nesse espaço. Assim, é preciso dar sentido ao ensino e abandonar o autoritarismo. Destacamos um trecho da PCSC (1998b, p. 70, grifos no original) que nos leva a construir sentidos de necessidade de mudança nas perspectivas de ensino-aprendizagem:

Esse fazer **com o aluno**, tão diferente de **doar ao aluno**, é condição absolutamente necessária para que haja desenvolvimento e autoconfiança. O medo de errar e não ter capacidade de auto-correção é o que se cultiva quando as respostas e soluções são únicas e predeterminadas, dando impressão, muitas vezes, de que o melhor é aquele que consegue tornar-se um bom adivinho.

O ensino de língua portuguesa, segundo o documento, fundamenta-se nos eixos de: *língua-estrutura*, com a indicação de que as noções sejam baseadas na fonologia e morfologia, em conceitos de letra/som, ortografia e pontuação; e *língua-acontecimento*, abordagem que trabalha aspectos discursivos, uma vez que leva em conta dimensões de fala-escuta/leitura-escrita, abordando práticas de leitura e produção.

Assim, o texto reitera a expressão do caderno anterior, a saber “dominar a língua”, (re)colocando seu sentido em “[...] quando a escola conseguir de fato que a produção lingüística faça pleno sentido para seus alunos, resultando disso materiais eficazes, ninguém mais terá motivos para sentir-se separado de sua própria língua materna.” (PCSC, 1998b, p. 71). Nesses termos, a PCSC (1998b) reforça que o objetivo central seria desenvolver o potencial criativo do sujeito-estudante, entendendo que a relação sujeito-estudante e sujeito-docente deveria ser um processo em que dois sujeitos aprendem.

Para a Proposta, o conceito de mediação possibilitaria o contato com diferentes pontos de vista e instigaria a busca por informações, despertando, assim, o interesse do sujeito-estudante em estar na escola, que, em contrapartida, faria a socialização do cidadão para que ele, segundo a PCSC (1998b, p. 55), “[...] encontre um lugar para viver e trabalhar dignamente”.

O caderno de *Formação de Professores* possui um capítulo específico para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, cujas orientações são destinadas aos docentes ativos na educação catarinense, aos que pretendem ingressar no ensino catarinense e aos estudantes de 3º e 4º ano do EM em formato Magistério. Para a PCSC (1998c, p. 106, grifos no original), “[...] o professor é alguém quem cabe **construir cultura** a partir da cultura estabelecida, que ele é obrigado a retomar (olhar para o passado), e projetar a cultura (olhar para o futuro) [...]”.

De acordo com a PCSC (1998c), a aproximação da escola com a realidade social é o que vai capacitar os estudantes para o trabalho e para a vida. Para tanto, é necessário que haja consciência do docente. Na perspectiva do documento (1998c, p. 107, grifos do original), é necessário que haja “[...] conhecimento, um compromisso (*sei o que devo fazer*) e apoio mútuo, cooperação (*sei com quem vou trabalhar*), em relação a metas que o projeto toma inicialmente (*sei para onde caminhar*) [...]”.

Assim, com um grande impacto no campo educacional, causado pelo questionamento às metodologias didáticas utilizadas até o momento, a PCSC (1998) mostrou-se um importante passo para que haja reflexão sobre as relações escolares, em especial a relação sujeito-estudante e sujeito-docente.

Em seguida, no ano de 2001⁷, há a formação curricular oficial da PCSC (2001). Estabelecendo a integração do ensino religioso na grade curricular, a PCSC (2001) (re)afirma a metodologia da mediação para o ensino escolar catarinense como integradora escolar. Em sua perspectiva, o ensino religioso, por exemplo, deveria abordar o “[...] fenômeno religioso, sem comparações, confrontos ou preconceitos de qualquer espécie” (PCSC, 2001, p. 27).

Em 2003, um novo caderno, com o título de *Estudos Temáticos*, começou a ser pensado, mas teve seu lançamento oficial em 2005. Para PCSC (2005), a meta da formulação seria garantir a transposição das teorias dos documentos anteriores para um formato para sala de aula. Segundo a PCSC (2005, p. 10), “A intenção é realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos [...]”.

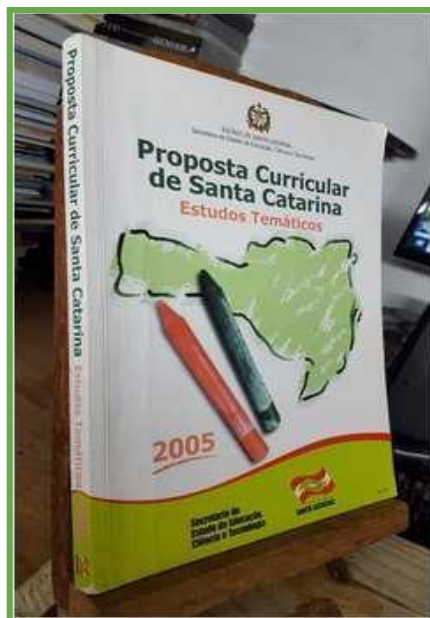
No prefácio da PCSC (2005), de acordo com Antonio D. de Queiroz, Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, o ideal para o estado catarinense seria a escola aberta e integrada. Queiroz dispõe sobre a necessidade de a escola estar alinhada à evolução tecnológica, sendo essa modificação necessária para o aprendizado, por tornar o processo aberto e possibilitar a todos os atores a oportunidade de trazer o conhecimento para o espaço da sala de aula, e não somente o professor.

A PCSC (2005, p. 10) destaca que “[...] a intenção é realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente [...]”. A proposta apresenta que em 2004 foram constituídos seis grupos temáticos⁸, que tinham por objetivo elaborar um documento norteador, que deveria ser posto em ação a partir de 2006. Na Figura 3, destacamos a imagem da arte do caderno da PCSC (2005).

⁷ A PCSC - 2001, com uma reformulação da grade curricular do ensino fundamental, institui a integração do componente curricular de Ensino Religioso. Nesta dissertação nós a mencionamos por fazer parte das (re)formulações estaduais, porém por não estar alinhada com os objetivos deste estudo, não aprofundaremos a descrição apresentada.

⁸ Os grupos temáticos, segundo a PCSC (2005, p. 15), eram compostos por: professores especialistas, mestres, doutores e técnicos das Gerências Regionais de Educação, Ciência e Tecnologia – GEECTs e da Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia – SED.

Figura 3: Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2005



Fonte: PCSC (2005).

A PCSC (2005) coloca-se como subsídio aos docentes e à sua atuação pedagógica, destacando a necessidade de integração das culturas juvenis ao ambiente escolar. Assim, na PCSC (2005, p. 17) vemos uma preocupação em relação ao aproveitamento significativo do tempo escolar e da valorização do patrimônio cultural do aluno “[...] como ponto de partida para otimização do saber produzido no âmbito escolar.”. Essa formulação vai ao encontro das recentes propostas curriculares apresentadas pelo estado.

Com relação à Área de Linguagens, a Proposta não apresenta capítulo específico de Língua Portuguesa, ou Língua Estrangeira, mas há um capítulo destinado à alfabetização e ao letramento, subdividindo-se em: oralidade e variação linguística, oralidade e escrita, diversidade dos gêneros discursivos, dentre outros, que, apesar de serem pertencentes à área, têm sua composição textual direcionada ao nível de Ensino Fundamental.

Assim, quando pensamos em definições específicas gerais de Língua Portuguesa, especificamente em relação ao Ensino Médio, a proposta deixa uma lacuna porque não se posiciona diretamente sobre essa etapa da educação. Essa construção discursiva pode ser

entendida a partir dos postulados de Orlandi (2020b, p. 13), uma vez que, para a autora, “[...] não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por essa abertura que há determinação.”. Assim, amparamo-nos em Orlandi para dizer que, mesmo sem mencionar o EM, de forma direta ele se apresenta na completude de informações que falam da valorização do mundo jovem, em razão da faixa etária que essa etapa escolar contempla.

Em relação ao sujeito-estudante, segundo a PCSC (2005), é importante que haja a valorização de seu cotidiano, tendo como premissa a acessibilidade do sujeito, a interação com as bases de informação abertas e o domínio exercido sobre esses veículos. Essa dinâmica, também coloca-se na PCSC (2005) como uma crítica aos relutantes à mudança proposta: “Não há como ser um bom professor, ditando aos alunos trechos de uma apostila amarelada ou de um livro-texto que não acompanha a dinâmica de renovação das informações [...]” (PCSC, 2005, p. 05).

Ainda conforme a PCSC (2005), os jovens na educação catarinense estão propensos a um modelo de aprendizagem ativa, sendo o professor um líder e facilitador desse processo, que deve estar direcionado ao estudante. Assim, o currículo propõe que o “[...] processo de ensino-aprendizagem se dê de uma maneira aberta, em que professor e alunos interajam com alegria na geração contínua do novo conhecimento” (PCSC, 2005, p. 07).

Em nosso olhar, os documentos oficiais destinados à educação catarinense sustentam uma formação ideológica que substitui a chamada educação tradicional e coloca o formato de mediação. A ideologia para Althusser (1985, p. 81), é “[...] um sistema de ideias, de representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social”. Assim, o sujeito é influenciado pelos discursos a que se filia, em especial, aos discursos produzidos pelas instituições oficiais.

Em 2013 e 2014, a partir das novas demandas educacionais e curriculares, como a homologação pelo Ministério da Educação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, surgiu o caderno: *Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação*

Integral na Educação Básica. O alinhamento com as propostas nacionais fazia-se necessário para manter o diálogo unitário na educação básica catarinense.

A PCSC (2014) é descrita como uma atualização das propostas curriculares catarinenses. A formação curricular propõe um caminho de transformação do modelo tecnicista hegemônico na educação para ancorar-se na abordagem histórico-cultural, um trabalho iniciado na discussão do Grupo Multidisciplinar em 1995. Para PCSC (2014, p. 19), essa mudança vem “[...] como alternativa de compreensão e conseqüentemente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano”. Dispomos, na seqüência, da arte da capa da PCSC - 2014.

Figura 4: Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina - 2014



Fonte: PCSC (2014).

Novamente, no discurso da Proposta Curricular marca-se a necessidade de mudança, pois há “[...] novas demandas sociais, educacionais e curriculares” (PCSC, 2014, p. 20). Essa construção é uma memória que (re)aparece a partir do discurso dos documentos oficiais e enfatiza o quanto a escola enquanto instituição representativa da educação social está sempre “correndo atrás” para adaptar-se ao contexto social.

Segundo Pietri (2004, p. 336), “No discurso da mudança, a mudança no ensino é vista como uma maneira de levar a transformações sociais”. Para o autor, essa mudança tem o intuito de tornar o ensino menos repressor, fomentando o respeito aos discursos elaborados pelos estudantes e ajudando-os na apropriação da variedade linguística com maior valor social.

Pietri entende que o alcance das mudanças seria por meio da: i) atualização da formação de professores de língua portuguesa para aproximá-los da realidade escolar; ii) atualização dos materiais didáticos englobando os novos objetos destinados à área de língua portuguesa; e iii) por meio do respeito à variedade linguística do estudante. Dessa forma, para Pietri (2004, p. 336) explica que deveriam ser considerados “[...] os diversos fatores que contribuem para a diversidade linguística – econômicos, sociais, culturais, políticos, ideológicos – de que a escola e a variedade linguística são produto”, assim o ensino de língua estaria comprometido com as desigualdades sociais e teria o objetivo de inclusão dos estudantes de camadas populares.

Para a PCSC (2014)⁹, a educação deve ser enfatizada em três fios condutores, a saber: I) Concepção multidimensional do sujeito por meio da perspectiva de formação integral; II) Superar o etapismo do percurso formativo do sujeito; e III) Novas modalidades de educação com reconhecimento das diferentes configurações identitárias e de diversidade. Esses representam desafios ao cenário educacional porque requerem uma perspectiva de formação integral, para a vida, com respeito à diversidade.

⁹ A PCSC (2014) traz Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar.

(Re)tomando em seu texto o pluralismo teórico-metodológico, a proposta foi construída de forma coletiva, mediante processo seletivo no qual profissionais da educação poderiam inscrever-se atendendo às normas do edital. Segundo a PCSC (2014), foram selecionados cerca de 200 profissionais de diferentes regiões do estado catarinense, bem como atuantes em variadas áreas do conhecimento. Além desses, foram realizadas webconferências com a participação de cerca de 8.000 professores, fator que tornou a elaboração dessa proposta mais democrática.

A PCSC (2014) possui organização em áreas do conhecimento e não mais por componentes curriculares, como as propostas anteriores, oficializando a formulação que ganhava espaço nas discussões educacionais, entendendo para a área de Linguagens os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais, Educação Física e Artes. Outra modificação é o entendimento de educação, passa a trabalhar o social, o psicológico, o pedagógico e o afeto do estudante. “A educação formal, com a adjetivação ‘integral’, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola” (PCSC, 2014, p. 25).

Além dessas transformações, a proposta traz em seu texto uma mudança de concepção do que seria a formação básica para o sujeito-estudante¹⁰, dispondo que a formação que a escola deve proporcionar está adiante de conteúdos disciplinares. Para a PCSC (2014, p. 27), “[...] esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano”, sendo a educação cidadã uma das prioridades da escola.

Para a PCSC (2014, p. 65), “A metodologia tem como base o protagonismo juvenil [...]”, um discurso que enfatiza a autonomia do sujeito-estudante como uma das principais bases do ensino, dispondo que as discussões sociais deveriam ganhar espaço na escola, bem como as questões condutoras do ensino-aprendizado.

Outro ponto diz respeito ao ensino de língua portuguesa, que não é entendido como ensino de língua materna, já que a língua materna é entendida como aquela que proporciona

¹⁰ A PCSC (2014) utiliza o termo estudante na formulação de seu texto original.

condição comunicativa para o sujeito reconhecer e aprender, como a LIBRAS aos surdos ou aos indígenas sua língua de origem, tal como disposto na PCSC (2014, p. 106):

Nessa discussão, importa, ainda, o registro acerca do conceito de língua materna, que pode não ser o português para muitos brasileiros, como no caso dos surdos usuários da LIBRAS, tanto quanto no caso das línguas que caracterizam muitas nações indígenas no país. Nesses contextos, tais línguas – LIBRAS e línguas indígenas – não são línguas adicionais, mas a língua materna desses grupos sociais, para os quais o português se estabelece como língua adicional.

Na proposta é identificada a importância da língua para a comunicação social de qualidade, por isso são enfatizados os gêneros do discurso e a noção de adequação de discurso como essencial. O documento destaca também a questão de ver o mundo em uma perspectiva de um contexto comunicativo complexo, com múltiplas formas de expressão manifestadas em gêneros de diferentes formatos, que fazem parte do dia a dia do sujeito-estudante. Nesses termos, destacamos o seguinte trecho da PCSC (2014, p. 121):

Trata-se de considerar que a escrita na vida humana está em todas as esferas da atividade, requerendo artefatos mais sofisticados ou menos sofisticados e sendo mais visível ou menos visível nas intenções sociais, em relações cada vez mais próximas com a fala, com o Braille ou com LIBRAS, materializando-se em textos nos mais diversos gêneros. O ensino de línguas entendido como fundamentado nesses conceitos leva a outro ponto importante: formar leitores e produtores de texto não significa formar sujeito apenas para o atendimento de demandas imediatas de sobrevivência ou participação social.

Para a PCSC (2014), a análise linguística é um importante recurso para estimular atividades de compreensão e produção textuais. O desafio para esse tipo de análise está em não cair no estudo apenas estrutural e mecânico do texto. Isso porque, de acordo com a Proposta, o ensino de língua não pode estar pautado em “sistemas abstratos”, entendendo a gramática como uma função organizadora, mas não podendo esta ser abordada de forma normativa. Assim, segundo a PCSC (2014, p. 131), “[...] na ação docente em línguas [não pode haver]: ou a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido, ou o também inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na escola.”.

Outros conceitos também abordados na PCSC (2014) são: fonologia, morfologia, sintática e semântica das línguas, de modo que os sujeitos-estudantes tenham repertório para interagir de forma a compreender a utilização de recursos de vocabulário e recursos

gramaticais em seu modos de dizer/sinalizar/escrever. Segundo o texto, os “[...] estudantes devem conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de vocabulário” (PCSC, 2014, p. 132). Nessa linha, é mencionado como fundamental ao sujeito-estudante compreender o discurso, o texto, a forma e a função, a fim de que haja proficiência oral e escrita. Em suas considerações finais, o discurso enfatiza o ressignificar tendo em vista o percurso formativo do sujeito-estudante como objetivo central.

Na sequência, em 2019¹¹, com a formulação da BNCC em 2017, foi sentida a necessidade da organização de uma nova PCSC que se adequasse a esse documento de parâmetro nacional. A PCSC (2019) é destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental do território catarinense e, apesar de configurar-se como um importante documento, não faz parte do recorte de escolaridade organizado para este trabalho.

Com o objetivo de visualizarmos o processo histórico das Propostas Curriculares de Santa Catarina, construímos o Quadro 1, que apresenta a trajetória das formulações curriculares propondo uma breve síntese:

Quadro 1: Trajetória das Propostas Curriculares de Santa Catarina

TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA	
1988-1991 PCSC (1991)	O primeiro documento foi resultado de discussões entre a Secretaria da Educação e professores, com publicação em jornal oficial, nomeado como <i>Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos</i> .
1995-1998	Um movimento de continuidade que contou com o Congresso Internacional da Educação em 1996. A proposta está dividida em 3 cadernos: Temas Multidisciplinares, Disciplinas Curriculares e Formação Docente.

¹¹ Esse documento foi produzido de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, englobando a União dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME, Conselho Estadual de Educação/CEE e Federação dos Municípios Catarinenses/FECAM. Esse movimento coletivo tinha por finalidade pensar as singularidades do ensino estadual. Tal proposta trouxe reflexões importantes sobre o ensino catarinense, movimento de continuidade a muitas discussões da área. Apesar desse entendimento, a proposta direciona-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II, características que fogem ao objetivo da pesquisa.

PCSC (1998)	
1999-2003 PCSC (2001)	A PCSC (2001) instituiu uma mudança da grade curricular, implantando no Ensino Fundamental II o componente curricular de Ensino Religioso. Nesse tempo histórico também são produzidos fascículos para a PCSC que oferecem tanto síntese teórica quanto práticas pedagógicas, esses fascículos são denominados: <i>Tempos de Aprender</i> .
2003-2005 PCSC (2005)	Organização de grupos de trabalho envolvendo toda a educação básica catarinense, que dá origem ao caderno: <i>Estudos Temáticos</i> .
2013-2014 PCSC (2014)	Seguindo as novas demandas educacionais e curriculares surgidas a partir da homologação, pelo Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, temos o caderno: <i>Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica</i> .
2019 PCSC (2019)	Organização do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense. Este documento foi produzido de acordo com a BNCC, englobando a União dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME, Conselho Estadual de Educação/CEE e Federação dos Municípios Catarinenses/FECAM.
2021-2022 CBTCem (2021)	Lançamento das versões on-line e impressas do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Os documentos seguem normativas da BNCC, assim como portarias que instituem o NEM no território nacional. Divide-se em 4 cadernos: <i>Disposições Gerais</i> , <i>Formação Geral Básica</i> , <i>Portfólio de Trilhas de Aperfeiçoamento</i> e <i>Portfólio dos(as) educadores(as)</i> , publicados em 2021; e um novo caderno de apoio para Ensino Profissionalizante e Técnico, publicado em 2022.

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro foi organizado de acordo com dados publicados no site oficial da Secretaria Estadual de Educação (sed.sc.gov.br), assim como com base em informações contidas nos diferentes cadernos curriculares estaduais. Ao longo dos tempos, as mudanças curriculares também visaram a se adequar às mudanças sociais, isso porque se busca aproximar a escola da realidade social. Esse percurso histórico nos permite compreender o funcionamento da

materialidade histórica da linguagem, pela historicidade que estabelece sentidos às propostas curriculares do estado de Santa Catarina.

No próximo subcapítulo, ancorados na teoria da historicidade, que desenvolvemos no início deste Ato, discorreremos sobre os cadernos que compõem o CBTCem (2021).

2.2 MARCAÇÃO DO ROTEIRO: O DISCURSO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

“O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem:
com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

(ORLANDI, 2020a, p. 13)

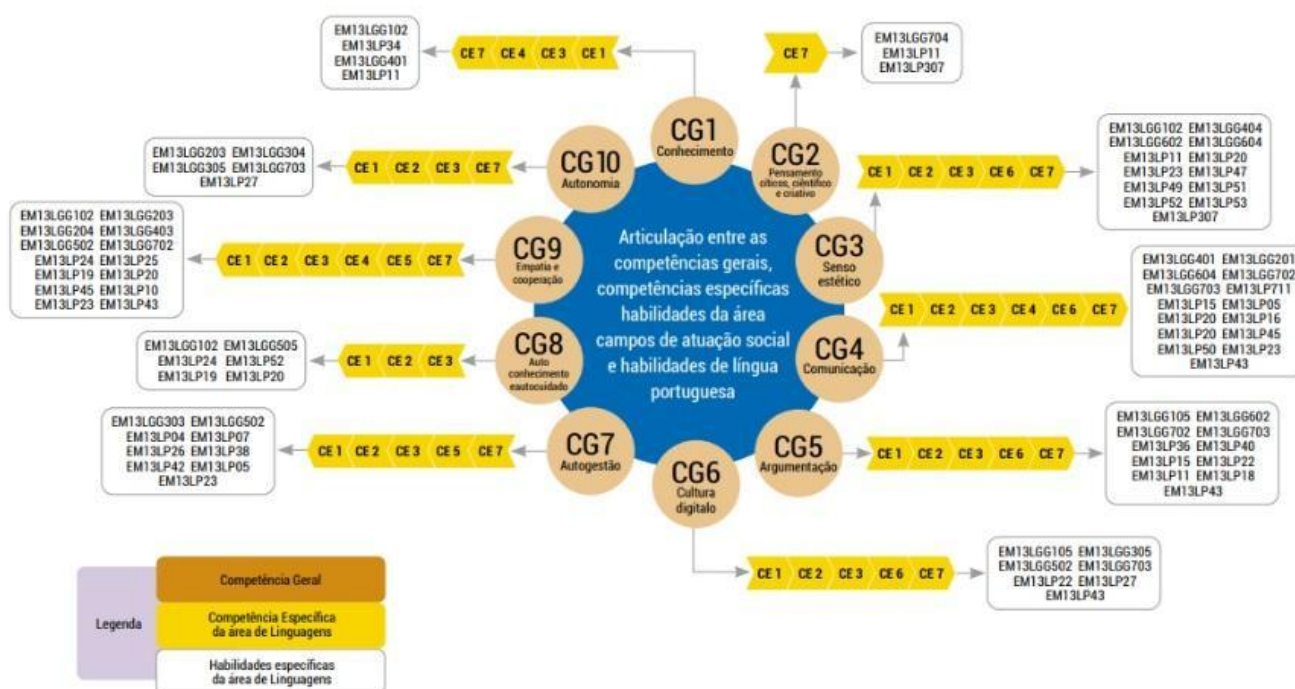
Para o objeto de análise deste trabalho, utilizamos o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), que tem ancoragem nas normativas da BNCC (2018). Integrada ao âmbito da educação, a BNCC alinhou-se como documento norteador do ensino nacional, organizando as bases para a diversidade apresentada na educação nacional.

A BNCC foi composta de forma coletiva, trazendo uma metodologia que (re)formula as práticas de ensino e aprendizagem, regulamentando também a integração de tecnologias digitais, assim como a metodologia de competências e habilidades, de modo a nortear as práticas educacionais.

O formato metodológico de competências e habilidades, proposto pela BNCC (2017), no estado de Santa Catarina, foi primeiramente alinhado para o Ensino Fundamental, especialmente o Fundamental II, que contempla do 6º ao 9º ano, por meio da PCSC (2019). Em seguida, no ano de 2018, temos uma (re)formulação da BNCC para o Ensino Médio,

processo esse que embasa o discurso do CBTCem (2021), articulando competências gerais, competências específicas e habilidades da área, conforme apresenta a Figura 5.

Figura 05: Articulação entre as competências gerais, competências e habilidades da área, assim como os campos de atuação social e as habilidades de língua portuguesa



Fonte: CBTCem. Caderno 2: Formação Geral Básica (2021).

Cabe ressaltar que, no CBTCem (2021), as competências gerais (doravante CG) são iguais em todas as áreas do conhecimento, enquanto as competências específicas (doravante CE) são direcionadas a cada área de conhecimento. Dessa forma, as CG são as mesmas para a Área de Língua Portuguesa e suas Tecnologias, Área de Humanas e Sociais Aplicadas, Área de Ciências e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. As CE, por sua vez, dirigem-se aos componentes curriculares que pertencem a uma mesma área, no caso da Área de Língua Portuguesa e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês e Espanhol).

A partir dessa organização das competências, temos a organização das habilidades. As habilidades são específicas em cada área de conhecimento, sendo as Habilidades Específicas de Linguagens destinadas a todos os componentes da Área de Linguagens. Para o componente curricular de Língua Portuguesa, temos uma particularidade, além das Habilidades Específicas de Linguagens, são elencadas Habilidades Específicas de Língua Portuguesa, organizadas em uma tabela orientativa disposta entre as páginas 155 e 165, que também contempla os conceitos e princípios organizadores da área, conforme mostra o recorte exemplar da Figura 6.

Figura 6: Exemplo do quadro organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias

HABILIDADES DA ÁREA	Habilidades específicas de língua portuguesa	Conceitos e princípios organizadores da área
	campos de atuação	vida /cultura /história
<p>(EM13LGG101)-Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>(EM13LGG102)-Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades.</p>	<p>(TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL)</p> <p>(EM13LP03)-Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contextos históricos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: local, regional e global - Historiografia das linguagens artísticas - Questões emergentes e conceituais na Arte contemporânea - Matrizes culturais em suas diversidades étnico-racial com ênfase nas suas potências artísticas

Fonte: CBTCem. Caderno 2: Formação Geral Básica (2021).

Assim como a BNCC (2018), o CBTCem (2021) é um documento que se identifica como um encontro de várias vozes, como mencionado no CBTCem (2021a, p. 18): “Esta construção foi demarcada por movimentos intensos e contraditórios, decorrentes do contexto de produção deste documento, bem como do pluralismo teórico-metodológico [...]” e esses discursos revelam-se no decorrer dos quatro cadernos que compõem o documento oficial.

A elaboração do CBTCem (2021) alinhou-se, além da BNCC, à União Nacional dos Conselhos de Educação (Undime/SC), à Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), ao Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e à Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). Em abril de 2019, foi iniciado o movimento de elaboração da proposta curricular a partir de uma consulta pública, recebendo 2.120 contribuições para todas as áreas de

conhecimento. Segundo o CBTCem (2021a, p. 13), “[...] foram integrados ao processo, por meio de um edital de seleção [...] um total de 254 profissionais da educação efetivos na rede estadual de ensino”.

Na apresentação do CBTCem (2021a), Luiz Fernando Cardoso, então Secretário de Estado da Educação, indica que o documento “[...] exige um repensar dos modos e das práticas do fazer escolar, numa constante dinâmica de desaprender para aprender [...] uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico” (CBTCem, 2021a, p. 12).

Essa ferramenta, considerada por Cardoso um *continuum* no processo de discussões curriculares, também é denominada de “marco zero” por compreender-se como primeira versão em consonância com a BNCC (2018). Assim, pensando em uma formulação que atendesse às necessidades do estado, e de acordo com a Base, os elaboradores/colaboradores/formadores programaram um ciclo de três seminários que deveriam acontecer de forma presencial. Porém, pelo processo coincidir com a pandemia da Covid-19, a partir de junho de 2020, os seminários foram remanejados para o formato remoto. Segundo a CBTCem (2021a, p. 13):

Alinhados a esse processo, 363 educadores das 120 escolas-piloto no Novo Ensino Médio, no âmbito do ProNem (Programa de Apoio aos núcleos emergente), apoiados pela equipe técnica da SED, por especialistas externos, com base nas experiências vivenciadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio e nos parâmetros da BNCC, elaboraram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos que integram este documento.

Tendo como objetivo “[...] elaborar um novo currículo, capaz de produzir novos sentidos e significados aos estudantes” (CBTCem 2021a, p.13), a composição do documento, além de estar norteadada pela BNCC (2018), busca atentar-se às legislações destinadas ao Ensino Médio nacional. O primeiro referencial é a Resolução CNE/CEB nº 4, que, em 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Nacionais Gerais para a educação básica, a lei citada também instituiu em seu Art. 13 as formas de organização curricular. Conforme mostra o excerto a seguir, o documento estadual está pautado nas legislações anteriores e em documentos educacionais que foram historicamente edificados:

[...] a LDB deixa claro dois conceitos para o desenvolvimento da questão curricular. O primeiro, a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria

curricular: as competências e diretrizes são comuns; os currículos são diversos. O segundo está relacionado ao foco do currículo, compreendendo que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, [...] e não apenas conteúdos mínimos serem ensinados. (CBTCem, 2021a, p. 22)

Destinada à (re)formulação do Ensino Médio, a Lei 13.415/2017 institui que essa etapa de ensino deveria passar por mudanças, o que se concretizou a partir da Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas modificações somaram-se à aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018. Assim, a partir desses movimentos de âmbito nacional, coube aos estados desenvolverem seus currículos bases, levando as formulações legislativas como parâmetros a serem seguidos. Para contextualizar ainda mais a discussão, propomos com a Figura 7 um olhar à arte das capas dos cadernos que compõem o CBTCem.

Figura 7: Capas dos cadernos que compõem do CBTCem



Fonte: Cadernos do CBTCem (2021).

A elaboração da proposta formulou-se a partir das diferentes áreas de conhecimento, assim como na BNCC, tendo como premissas as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Destacam-se, nessa formulação, as alterações que a proposta propunha: I) ofertar um ensino de desenvolvimento de habilidades e competências; II) ter a ampliação da carga mínima do Ensino Médio de 800 para 1000 horas anuais; III) ofertar itinerários formativos¹² diversificados que ampliem a aprendizagem do sujeito-estudante, com carga horária mínima de 1200 horas distribuídas durante os anos do Ensino Médio. Esses itinerários devem possuir como eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Segundo CBTCem (2021a), em 2019, foram implementadas 120 escolas-pilotos em todo o estado, por meio da portaria MEC nº 649/2018. Esse movimento foi intitulado pelo

¹² No CBEMTC os itinerários formativos estão divididos de duas maneiras, uma primeira que apresenta componentes curriculares eletivos, nos quais o sujeito-estudante tem a possibilidade de escolher em consenso com a turma qual a área de conhecimento de interesse e qual será o componente a ser ofertado; a segunda maneira é por meio de trilhas de conhecimento, que possuem a diversidade de serem interdisciplinares, sendo disponibilizadas para escolha da turma; o caderno III disponibiliza 26 trilhas diferenciadas.

Governo do Estado como Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e tinha como fundamentação principal colocar em prática alterações dispostas na BNCC ao mesmo tempo que pensava as especificidades do estado catarinense.





Em 2021, foram primeiramente disponibilizados os cadernos em formato digital e em seguida, em 2022 com lançamento oficial, os cadernos em formato impresso. O primeiro formato de organização divide-se inicialmente em 04 cadernos. Em seguida, nesse mesmo ano, foi agregado o 5º caderno. Sendo eles: I) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 1 - Disposições Gerais*; II) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 2 - Formação Geral Básica*; III) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo*; IV) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 4 - Portfólio dos Componentes Curriculares*; V) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 5 - Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica*.

Para nosso objeto de análise, elencamos o Caderno II, da Formação Geral Básica, como objeto principal de estudo. A escolha justifica-se porque esse caderno orienta a formação pretendida para as diferentes áreas do conhecimento. Nosso foco está nas orientações voltadas à área de linguagem.

A escolha é um dos principais passos da pesquisa, pois o objeto está relacionado ao *corpus* discursivo, na relação da materialidade com a ideologia. É a partir deste que iremos compor nosso *corpus*. E é a partir dessa materialidade discursiva que encontraremos os subsídios necessários para compreender o *discurso sobre* o sujeito-estudante de língua portuguesa no CBTCem (2021).

O CTBCem (2021b) está organizado em áreas do conhecimento. Com exceção da área de conhecimento da Matemática e suas Tecnologias, todas as outras áreas do conhecimento possuem mais do que um componente curricular, como apresentado na Figura 8:

Figura 8: Organização das áreas de conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
	INGLÊS
	ARTES
	EDUCAÇÃO FÍSICA
 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA
 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA
	QUÍMICA
	BIOLOGIA
	HISTÓRIA
 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA
	FISIOLOGIA
	SOCIOLOGIA

Fonte: CBTCem. *Caderno 2: Formação Geral Básica* (2021).

Dividido em 5 capítulos, o Caderno II inicia sua formulação com base na estruturação do documento para a formação geral básica. Para CBTCem (2021b), um dos maiores desafios é propor uma integração curricular entre os componentes curriculares sem que as especificidades de cada área sejam perdidas, ressaltando que a integração tem por objetivo principal enriquecer o processo de ensino/aprendizado. “Reforça-se, portanto, a obrigatoriedade do trato interdisciplinar e transdisciplinar, interárea e entre áreas [...]” (CBTCem, 2021b, p. 15).

O CBTCem (2021b) também prevê uma ampliação de carga horária referente ao planejamento como fundamental para que haja diálogo entre os sujeitos-docentes, nomeado de planejamento integrado. Além do mais, é posto que os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP escolares estejam de acordo com os documentos CBTCem (2021), inclusive constando os projetos integradores adotados pela instituição escolar.

O documento afirma que, para a prática docente, são articulados os conceitos estruturantes e objetos do conhecimento, mas tendo como foco o desenvolvimento das habilidades das diversas competências específicas e as competências gerais da BNCC. Para tanto, segundo o CBTCem (2021b, p. 16), alcançar essa estrutura:

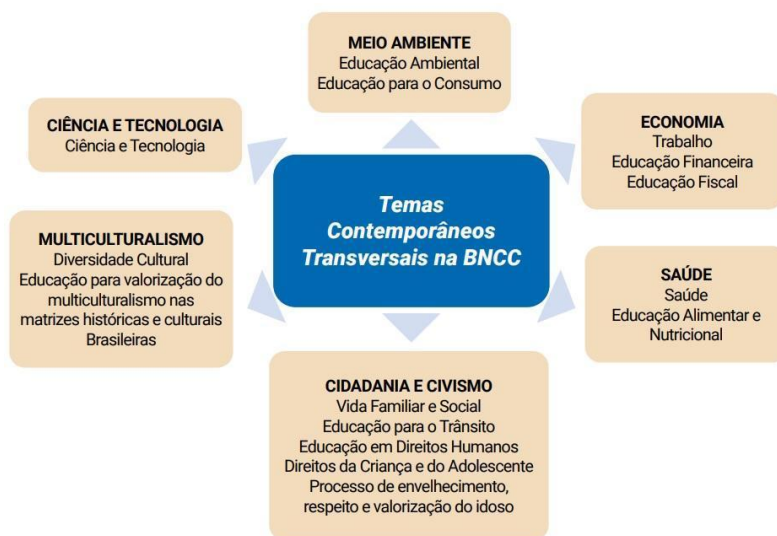
[...] requer dois exercícios: o primeiro, refere-se à necessidade de conhecimento aprofundado dos conteúdos, conceitos, proposições, modelos, esquemas, teorias e paradigmas que compõem o seu componente curricular e/ou especialidade. O segundo

exercício diz respeito à disposição para o diálogo, na busca de encontrar convergências e divergências, respeitando especificidades, não hierarquizando os conhecimentos escolares.

Para o CBTCem (2021b), é no diálogo entre as áreas de conhecimento que a prática de integração acontece de forma produtiva. Além do mais, é ressaltado que essa integração não apaga o espaço de cada componente curricular, pois cada conhecimento tem seu espaço na abordagem específica aprofundada.

Segundo o CBTCem (2021b), e para a BNCC (2018), os Temas Contemporâneos Transversais (doravante tratados de TCTs) devem possibilitar diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, esclarecendo as diferentes ligações entre elas, sendo abordadas tanto na Formação Geral Básica, quanto na Parte Flexível do Currículo. Na Figura 9 é possível visualizar a abordagem curricular para TCTs, conforme o CBTCem (2021b, p. 18).

Figura 9: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: CBTCem (2021).

Com o intuito de atravessar todas as áreas de conhecimento, as temáticas propostas trazem a finalidade de instigar a crítica social em temas de interesses coletivos. Para o CBTCem (2021b, p. 18), esses temas “[...] envolvem todas as dimensões do ser humano”,

fator que para a Proposta deve ser trabalhado, em situações de associação de aprendizagem escolar que reflitam as vivências do sujeito fora da escola.

A seriação é entendida tanto na proposta de PCSC (2014) quanto no CBTCem (2021) como prejudicial ao processo didático-pedagógico, tendo como premissa que a abordagem proferida pelo docente para os temas da TCTs é não linear, não podendo ser definida pelo ano letivo. Assim, o documento do CBTCem (2021) determina que é necessário que o docente tenha uma perspectiva ascendente, porém que não haja uma divisão entre séries.

No CBTCem (2021b), a Área de linguagens tem como papel fundamental apresentar conteúdos, conhecimentos e conceitos que estão expressos nas diversas formas de linguagens, possibilitando ao sujeito-estudante integração com as práticas socioculturais. Essas práticas são entendidas como fundamentais para a constituição do ser humano, possibilitando a interação nas diversas instâncias sociais. “Pensar em um ensino médio estruturado para os estudantes de hoje é, principalmente, pensar em evidenciá-los como protagonistas” (CBTCem, 2021b, p. 130).

Conforme o CBTCem (2021b), a prática social deve ser o ponto de partida e também o ponto de chegada na interação humana e conseqüentemente na estruturação do ensino destinado aos jovens estudantes. As objetivações linguísticas devem ser formuladas a fim de estimular o pensamento reflexivo, possibilitando ao sujeito um atravessamento da reflexão teórica para formulações e escolhas mais sensatas em sua própria vida. “[...] a importância de atividades no processo de ensino e aprendizagem que ensinem a pensar [...]” (CBTCem, 2021b, p. 131).

Segundo o CBTCem o (2021b), é importante ao sujeito-estudante a ampliação de vivências com a linguagens, pois somente dessa forma será possível a ampliação/formulação do sujeito crítico. Para tanto, os objetivos formulam-se em torno dos eixos de: compreensão, produção e criação. No CBTCem (2021b), esses eixos devem ter como premissa a noção de autoria. Vejamos como essa disposição é organizada no documento (2021b, p. 131) a partir do que mostra a Figura 10.

Figura 10: Eixos da linguagem no CBTCem (2021)



Fonte: CBTCem (2021b).

É pela integração desses eixos que o sujeito-estudante reconhece a diversidade como princípio formativo, integrando, assim, os diferentes componentes curriculares de Linguagens, como base para entender, reconhecer e respeitar a pluralidade de ideias que integram a escola e a sociedade como um todo.

Segundo o CBTCem (2021b), para o processo de formação, deve-se focar: no fazer-se na história, no padrão de poder, no padrão de trabalho e nas relações territoriais. Isso porque com o documento “[...] objetiva-se formar um sujeito com mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão, vivenciando experiências significativas de leitura/escuta, (re)escrita/fala e outras formas de registros linguísticos” (CBTCem, 2021b, p. 132). Para tanto, o caderno reitera a necessidade de seguir as orientações da BNCC (2018).

Conforme o CBTCem (2021b), é de crucial importância promover uma educação plurilinguística¹³, que quebre os estigmas negativos da sociedade em geral, valorizando o conhecimento das diferentes línguas que compartilham o solo nacional. Propondo uma

¹³ Segundo o CBTCem (2021b, p. 133), “[...] em se tratando do ensino de línguas, é importante marcar o alinhamento ao plurilinguismo e a heterogeneidade linguística, pois no Brasil coexistem línguas indígenas, de imigração, de fronteira, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”.

consonância entre CBTCem (2021), BNCC e os PCN, há um alinhamento no que diz respeito à perspectiva teórico-metodológica de abordagem dos fenômenos da linguagem, tal como podemos ler no trecho a seguir: “Com base na concepção enunciativo-discursiva de língua, em cujo cerne está o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica e ideológica, as produções linguísticas são concebidas como enunciados, tomados como unidades da comunicação discursiva” (CBTCem, 2021b, p. 133).

Para o CBTCem (2021b), é importante que sejam abordados, em caráter didáticos, os aspectos que constituem: o texto-enunciado, a dialogia, a polifonia, a intertextualidade, a polissemia, a textualidade, o discurso e a interdiscursividade. O documento também destaca a importância dessas abordagens para a compreensão/produção e interlocução dos gêneros dos discursos.

No CBTCem (2021b), é mencionada a necessidade de que a educação proceda a partir de uma abordagem teórica e epistemológica que possibilite ao sujeito-estudante uma visão crítica de si, do mundo e do outro, por meio da língua. Quanto à leitura, é destacada a compreensão dos sentidos que delinham as diferentes bases e vivências, sendo que, para o CBTCem (2021, p. 134), “[...] o primeiro ponto a ser considerado é entendê-la como atividade cujos sentidos se delinham com base nas vivências empreendidas nos grupos sociais e na ativação de diferentes funções psíquicas”.

Assim, o discurso do CBTCem (2021b) deixa ver que o sujeito-leitor deve ater-se aos recursos linguísticos empregados em diferentes obras para ampliar suas vivências no ato de ler. O currículo ainda destaca as diferentes formas de leitura e escuta como recursos de ampliação de saber. No que tange à produção escrita, para o CBTCem (2021, p. 135):

Em se tratando do componente de línguas, a BNCC (2018) propõe que se considere a diversidade textual que circula nas esferas de atividade humana. Nessa perspectiva, que envolve os multiletramentos, é importante contemplar textos midiáticos e híbridos, de gêneros do discurso que integram diversos recursos multissemióticos, a fim de que se promova uma participação mais crítica nas práticas de linguagens contemporâneas, permeadas por diferentes semioses.

Assim, na perspectiva do CBTCem (2021b), o estudo proporcionado pela escola precisa transcender os modos abstratos de ensino, compreendendo a inter-relação entre os

planos de: contexto sociointeracional, textualidade e forma/função. A organização nesse modelo, (re)tomada da PCSC (2014), deve ser pensada conforme disposto na Figura 11:

Figura 11: Inter-relação entre os planos de reflexão sobre o uso da língua



Fonte: CBTCem (2021b).

Na Figura 11, a escolha de linhas pontilhadas sinaliza um imbricamento, ou seja, uma interpenetração entre as áreas de forma complementar. Para o CBTCem (2021b), o conceito sociointeracional direciona-se aos conhecimentos contextuais, sendo concebido pelos diferentes sentidos produzidos pelo uso da língua, o que envolve reflexões sobre “[...] as condições de produção, circulação e recepção dos discursos, incluindo as esferas de atividades humana, os interlocutores, o tempo e o espaço das interações mediadas pelas práticas de linguagens.” (CBTCem, 2021b, p. 137), numa clara referência a perspectivas de base dialógica.

Segundo o CBTCem (2021b), a textualidade é a parte do contexto sociointeracional sobre a qual se contemplan as reflexões sobre a tessitura textual, incluindo os signos verbais e não verbais que compõem os gêneros do discurso e sua produção de sentidos. Essa visão

permite trabalhar aspectos de língua para além da estrutura, dando elementos para análise e compreensão dos textos.

Por fim, temos a forma-função, que, para o CBTCem (2021b), implica a textualidade, possibilitando reflexões no âmbito dos sistemas linguísticos, contemplando elementos que são determinantes para a tessitura dos diferentes discursos. “Esse plano precisa ser compreendido sempre articulado aos demais, uma vez que as formas linguísticas assumem sentido conforme a interação estabelecida entre interlocutores em um contexto sócio-histórico” (CBTCem, 2021b, p. 138).

Para finalizarmos a apresentação do arquivo, cabe ressaltar que a mudança curricular trazida pela CBTCem (2021) entrou em vigor no ano de 2022, de forma obrigatória em todas as instituições de Ensino Médio do território catarinense. Esse dado é relevante porque tal configuração constitui uma fase em que a implementação do novo modelo acontece ao mesmo tempo que o modelo curricular anterior, isso porque as turmas concluintes do Ensino Médio catarinense seguem o formato de 2014, enquanto os 1º anos do EM o formato Novo Ensino Médio – NEM. Essa alteração deve acontecer de forma progressiva, sendo o formato proposto pelo CBTCem (2021) o único disposto na rede estadual de educação no decorrer de três anos.

2.1.1 - (D)as marcações do CBTCem ao sujeito-estudante

“O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso.” (CAMPOS; ALQUATTI, 2020, p. 281).

O CBTCem (2021a), *Caderno I - Das disposições Gerais*, coloca-se como um arranjo da teorização que embasa as diferentes áreas do conhecimento. Nessa organização, apesar de termos elencado o Caderno II como escolha objeto de análise, vemos nesse caderno informações fundamentais relacionadas ao sujeito-estudante que direcionam o discurso do Caderno II.

Para o CBTCem (2021a, p. 12), o documento visa a “[...] colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade [...] em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias”. No currículo, é possível ler que os percursos da escola devem ser organizados com maior consciência, desenvolvendo o estudante de forma integral. Conforme o CBTCem (2021), esse processo já foi iniciado em 2019, quando a formulação da PCSC (2019) foi organizada de acordo com a BNCC (2017).

Pretendendo vencer o chamado “etapismo” na educação básica, o CBTCem (2021) afirma que o percurso escolar deve ser entendido na sua integralidade. Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de “[...] privilegiar as práticas pedagógicas que permitam aos estudantes do ensino médio reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar, bem como estratégias que empregam em situações cotidianas” (CBTCem, 2021a, p. 19).

A educação integral é uma proposta contemporânea, formulada a partir das necessidades sociais do período histórico em que vivemos. Assim, para além do aspecto conteudista, a escola passa a pensar no desenvolvimento dos aspectos emocionais, físicos, intelectuais e sociais do indivíduo.

A parte flexível na elaboração da CBTCem (2021) é entendida como “[...] uma importante ferramenta para ‘dar voz’ aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e repertórios culturais” (CBTCem, 2021a, p. 19). A oferta dos itinerários formativos que comporão a formação estudantil deve acontecer conforme entendimento das unidades escolares, diante da avaliação institucional e de forma não aleatória.

A partir do entendimento de múltiplas juventudes, o CBTCem (2021) assume como um princípio formativo a diversidade. Segundo o documento, essa diversidade é um importante componente na constituição da identidade dos sujeitos, por estar ligada às condições de existência e a forma evolui em diferentes manifestações. Entendendo isso e incentivando a tolerância como norteadora das relações escolares, o CBTCem (2021, p. 28)

coloca como “[...] primordial conhecer as especificidades desse público, tanto do que acessa o ensino médio, quanto as do que dele se evade”.

Embasado na mudança contemporânea da sociedade e do comportamento juvenil, o CBTCem (2021) exprime a necessidade de uma alteração do entender o ensinar, colocando o sujeito-estudante como centro desse pensamento. Assim, apresenta a argumentação de que “[...] o ponto de partida para a compreensão dessa relação seria a problematização da questão juvenil atual, partindo de sua cultura, de suas demandas e necessidades” (CBTCem, 2021a, p. 28).

Aliado ao estudo de Dayrell (2017), e da PCSC 2014, o CBTCem (2021) dispõe que compreender a condição juvenil é entender como a sociedade significa o jovem e analisar as situações vivenciadas pelos sujeitos em diversos aspectos das relações sociais, tais como: a diferença de classe, de trabalho, de gênero, de etnia, dentre outras.

Dessa forma, o CBTCem (2021) compreende dimensões educativas e espaços frequentados pelos estudantes que agreguem no seu desenvolvimento. Isso porque, segundo o documento (2021a, p. 30), “O processo de construção de identidades é ativo, contínuo e dado a partir da apropriação dos diferentes espaços e dos diferentes leques da escolha que se colocam nesses campos sociais, que os estudantes vivenciam de acordo com suas possibilidades”. Nessa perspectiva, essas experiências nunca ocorrem de forma neutra, sendo na maioria das vezes experiências conflituosas.

Descrevendo a escola como um meio para que os estudantes possam vivenciar suas necessidades e construir seu espaço e dessa forma constituir-se, o CBTCem (2021) acentua que o desenvolvimento da identidade é ativo e contínuo. Para tanto, a escola deve ser entendida como um espaço aberto, que dá visibilidade ao estudante como sujeito de aprendizagem e como alguém que é ativo para o mundo.

No CBTCem (2021) é reforçada a articulação por área do conhecimento, em razão de propiciar aos estudantes do Ensino Médio uma maior compreensão. Nessa direção, a parte flexível do currículo coloca-se como uma possibilidade de os estudantes aprofundarem seus conhecimentos na área de maior interesse. Para o CBTCem (2021a, p. 31), há “[...] a

necessidade de se compreender que a organização escolar deve ser pensada com vistas a proporcionar a melhor produção/apropriação possível dos conhecimentos aos diferentes públicos”, nesse alinhamento, a formação geral básica do sujeito-estudante é complementada por meio da grade flexível.

Entender os diferentes significados atribuídos à fase da vida da juventude também é elencado como importante no currículo. Para o CBTCem (2021), essas compreensões nos aproximam da construção de didáticas que integrem as diversidades que compõem as escolas catarinenses, assim poderíamos integrar o pensar respeitando as singularidades das comunidades indígenas, das comunidades quilombolas, das comunidades urbanas e das comunidades do campo.

O CBTCem (2021) destaca a inclusão social de pessoas com deficiência, atentando à importância de uma pedagogia que esteja em consonância com a diversidade humana. Assim, o documento (2021a, p. 34) apresenta que é necessário existir o “[...] acolhimento dos estudantes com deficiência, em suas diferenças, reconhecendo-as como valor e promover percursos escolares com equidade, [...] enfocando suas capacidades e reduzindo as barreiras”.

A partir disso, o documento mostra um breve diagnóstico das causas de evasão escolar, especialidades do perfil do sujeito do Ensino Médio em Santa Catarina, sublinhando que compreender a juventude catarinense significa também olhar para os motivos que causam a evasão escolar dos jovens. Nesses termos, no CBTCem (2021a, p. 38) são apresentados os dados que constam na Figura 12.

Figura 12: Motivos utilizados frequentemente pelos jovens para abandono do ciclo escolar

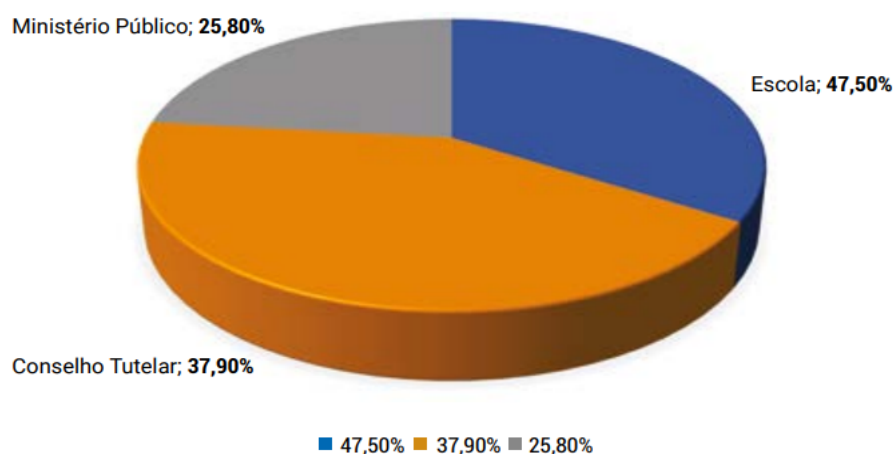
- 3,2% dos jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado(a), estar em união estável ou ter casado;
- 4,4% abandonaram a escola por dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar;
- 5,1% abandonaram a escola em decorrência de gravidez ou parto recente;
- 8,3% abandonaram a escola para entrar no mercado de trabalho;
- 10,9% trocaram de endereço e não se tinha confirmação, até o momento do levantamento dos dados, de que estivessem estudando.

Fonte: CBTCem (2021a).

Segundo o CBTCem (2021), faz-se necessário entender quais são os sentidos atribuídos ao Ensino Médio, pela juventude catarinense. Dessa forma, seria possível elaborar um *continuum* de estudos que signifiquem na vida do estudante. Para tanto, por meio do sistema Apoia¹⁴, on-line, foi possível acompanhar os interesses e necessidades com relação às disciplinas e aos projetos realizados nas unidades escolares.

Os dados, coletados entre 2014 e junho de 2019, no processo de escuta desses estudantes pertencentes ao Apoia, com apoio das esferas da escola, Conselho Tutelar e Ministério Público, auxiliaram a compor o gráfico apresentado no CBTCem (2021a, p. 37) e reportado aqui na Figura 13.

Figura 13: Percentual de jovens que consideram a escola pouco atrativa, por esfera institucional.



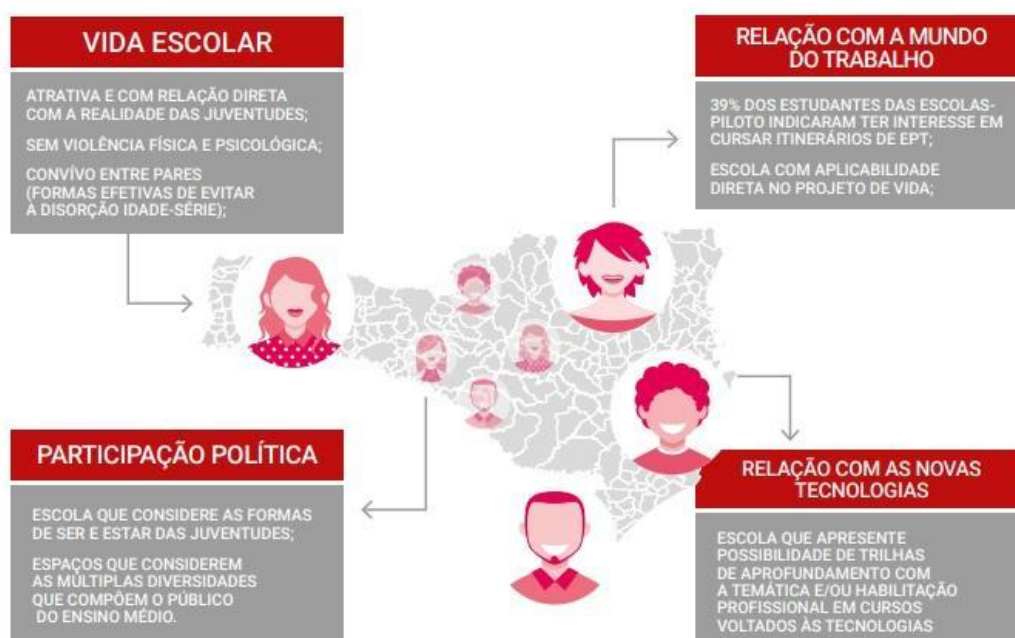
Fonte: Ministério Público do Estado de Santa Catarina - dados do Apoia no período de 2014 a 2019 (jun.).
Elaboração dos autores e colocar o ano de 2020.

Fonte: CBTCem (2021a).

¹⁴ O Apoia, Programa de Combate à Evasão Escolar, é um sistema escolar que registra casos de evasão escolar. O programa tem apoio do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação (SED), Secretarias Municipais da Educação, União dos Dirigentes Municipais da Educação, Federação Catarinense dos Municípios e Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares.

As informações que constam na Figura 13 evidenciam o desinteresse com relação ao ensino por parte do sujeito-estudante, uma realidade que, segundo o CBTCem (2021), deve ser levada em conta para pensar o currículo. Assim, para a sequência do documento, com base nos dados coletados no programa piloto que aconteceu em 120 unidades escolares, foram identificados os interesses estudantis, conforme apresentado na Figura 14, que apresenta um recorte do CBTCem (2021a, p. 39):

Figura 14: Diagnóstico dos interesses dos jovens que frequentam o EM em Santa Catarina



Fonte: Escuta dos alunos das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina. Dados coletados em 2020 via Programa Apoio. Elaboração dos autores.

Fonte: CBTCem (2021a).

Segundo o CBTCem (2021), o trabalho é uma categoria que centraliza as relações com as demais, pois por meio desse há possibilidade de auxiliar nos pequenos custos, além de desenvolver um envolvimento social, econômico, político e cultural. Para o CBTCem (2021), a relação com o trabalho deve estar presente no projeto de vida, possibilitando ao estudante

um desenvolvimento com relação às desigualdades presentes no dia a dia das juventudes. Assim, o objetivo do EM é “[...] a **formação integral do sujeito**, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para atuar no mundo do trabalho.” (CBTCem, 2021a, p.41, grifo do original).

Tendo em vista os contornos desta pesquisa, propusemos (re)visitar as propostas curriculares que se inscreveram na história de Santa Catarina. Esse resgate é importante para alinhar nosso olhar aos discursos oficiais contidos no CBTCem (2021), pois ancora-nos em um dos pilares fundamentais da AD, a história. Assim, no Ato III, por meio de dois recortes discursivos, propomos uma análise com base em conceitos como nomeação e designação, interdiscurso e intradiscurso, memória discursiva e horizonte de retrospectiva. Essa movimentação é necessária, por explorar os diferentes sentidos para a compreensão do *discurso sobre* o sujeito-estudante do CBTCem (2021).

2. ATO III - DA METODOLOGIA E DA ANÁLISE

“[é preciso compreender] [...] o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso.” (PÊCHEUX, 2006, p. 08).

Para compreender o *discurso sobre* o sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa do CBTCem (2021), embasamo-nos nos conceitos de memória discursiva, nomeação e designação, da semântica da enunciação, bem como no conceito de horizonte de retrospectão. Esses serão desenvolvidos no gesto de análise, um processo que nos permite entender a história junto ao dito e ao não dito, conforme apresentado por Orlandi (2020a, p. 80): “[...] o posto (o dito) traz necessariamente o pressuposto (não dito, mas presente)”.

Para Orlandi (2020b), o gesto de interpretação fora da história é (re)arranjo e não significa. Dessa forma, ao encontro das palavras da autora, desenvolvemos os diferentes Atos desta dissertação: sendo o Ato I a apresentação da proposta de trabalho, o Ato II o olhar para as propostas curriculares e o Ato III, que iniciamos agora, a análise do *corpus*. Para a organização do método, seguimos conforme Orlandi (2020a, p. 63):

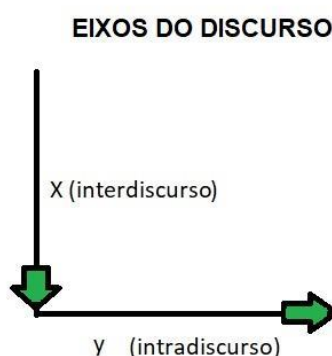
Há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, sendo este definido pelo fato de que o *corpus* já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado.

Para a autora, o processo de-superficialização é o que chamamos de materialidade linguística, ou seja, o que delimita o que é dito, por quem e em que momento. O olhar que o analista propõe sobre o discurso deve estar atento às regularidades sócio-históricas e é nesse ponto que se apresenta necessário conceituarmos a memória discursiva, entendendo-a como um ponto fundamental para este trabalho.

Orlandi (2020a) define a memória discursiva como aquilo que veio antes. Para a autora, a memória discursiva é “[...] o saber que torna possível todo dizer e que retorna a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2020, p. 29).

A memória discursiva está organizada em uma relação de dois eixos, que exemplificaremos como eixo x e eixo y. O eixo x é o *interdiscurso* e está relacionado a tudo que já foi dito anteriormente e, o eixo y é constituído pelo *intradiscurso* sendo este a formulação, ou seja, aquilo que estamos dizendo no agora. Organizamos a Figura 15 para exemplificar essa relação.

Figura 15: Eixos do discurso



Fonte: elaborado pela autora.

Para a análise, partimos das formulações do CBTCem (2021b), do intradiscurso, para compreender como o linguístico se lineariza no fio do discurso. Para Orlandi (2020a), um elemento fundamental desse jogo da linguagem é o esquecimento, pois torna possível a relação de encontro entre o eixo x e y, sendo este o conjunto de formulações que determina o que dizemos. De acordo com Orlandi (2020a, p. 31), “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é deste jogo que tiram seus sentidos”.

O *discurso sobre* o sujeito-estudante de língua portuguesa no CBTCem é explorado nesta análise, por meio das regularidades que permitiram organizar o *corpus*. Para Courtine (2009, p. 54), o *corpus* é definido como “[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso”.

Para Courtine (2009), a constituição do *corpus* discursivo deve levar em consideração: a) o planejamento da condição de produção das referidas sequências discursivas e b) o planejamento de determinação das condições de formação do discurso dentro da formação discursiva referenciada. Assim, esse processo torna-se uma oportunidade de estabelecer a relação da memória com a atualidade.

A partir do arquivo, o *Caderno II: Formação Geral Básica*, constituímos o *corpus* deste trabalho, em dois recortes discursivos (RD’s), intitulados: “Recorte Discursivo I (RD I): o sujeito-estudante de língua portuguesa e a nomeação no CBTCem”, organizado com 5 SD’s, numeradas de 01 a 05; e “Recorte Discursivo II (RD II): dos marcadores discursivos e dos sentidos produzidos”, organizado com 6 SD’s, enumeradas de 06 a 11. Nas SD’s há marcações em negrito, realizadas por nós para sinalizar os aspectos sobre os quais recai nosso foco de análise. Em relação à organização das SD’s no fluxo deste texto, elas aparecem em itálico, para se diferenciar como trecho de análise.

Com essa configuração, o RD I, abordado no item 3.1, compreende o sujeito-estudante de língua portuguesa e os diferentes sentidos atrelados às nomeações que se referem a ele, por meio das marcas do discurso presentes nas sequências discursivas que foram recortadas. O RD II, abordado no item 3.2, apresenta as marcas discursivas e os sentidos produzidos no discurso do CBTCem (2021), a fim de compreender as formulações que compõem o discurso oficial e como essas marcas significam para o fio do discurso.

Para Orlandi (2014, p. 14), o “[...] recorte discursivo é uma unidade discursiva, [...] [são] fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Essa unidade nos permite compreender as regularidades que se relacionam aos objetivos da pesquisa. Assim, em nosso caso, viabilizam analisar o *discurso sobre* o sujeito-estudante de língua portuguesa no

CBTCem. Os dois recortes discursivos são compostos por sequências que estão numeradas de 01 a 11. Amparamo-nos em Courtine (2016, p. 20) para desenvolver que os procedimentos de constituição do *corpus* discursivo organizam-se mediante um “[...] conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso”.

3.1 MARCAÇÃO DISCURSIVA: DAS NOMEAÇÕES DO SUJEITO-ESTUDANTE NO CBTCCEM

“O modo próprio como a Análise do Discurso compõe o seu tabuleiro, escolhe suas peças e arma seu jogo no campo da linguagem faz dela uma experiência teórica única, ímpar, incontornável, entre as demais áreas do campo da linguagem e das ciências sociais”.

(LEANDRO-FERREIRA, 2020, p. 23)

Amparados em Leandro-Ferreira (2020), iniciamos este gesto de análise com a apresentação do Quadro 2, que organiza as sequências discursivas da RD I, intitulado “O sujeito-estudante e a nomeação no CBTCem”. Esse recorte subdivide-se em cinco sequências discursivas, que, juntamente com a RD II completam o nosso *corpus* de análise. Retomamos o ATO II, de historicização das propostas curriculares para dar contexto, e com base em nosso aporte teórico-metodológico, atentamo-nos aos *discursos sobre* o sujeito-estudante do CBTCem.

Quadro 02: Recorte Discursivo I (RD I): o sujeito-estudante de língua e a nomeação no CBTCem

Recorte Discursivo I (RD I): o sujeito-estudante de língua portuguesa e a nomeação no CBTCem

SD 01: “[...] compreendendo como papel da educação criar condições para a ampliação do repertório cultural e para um percurso formativo que possibilite aos(às) **estudantes** a compreensão crítica de si, do outro e do mundo, por meio dos usos da língua.” (CBTCCEM, 2021b, p. 134).

SD 02: “Especialmente no ensino médio, em que a atuação social dos **aprendizes** abrange variadas esferas da atividade humana, o monitoramento crítico dos processos de leitura/escuta e de produção/retextualização de textos em diferentes gêneros do discurso, na modalidade oral e na escrita, ganha contornos de relevância.” (CBTCEM, 2021b, p. 134).

SD 03: “Com base nisso, ações escolares com foco na educação para a leitura/escuta precisam considerar as dimensões social e verbal dos gêneros do discurso, contemplando questões contextuais, em sentido mais amplo, tanto quanto aspectos referentes à materialidade textual, uma vez que a atenção do **sujeito leitor** para os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto é fundamental na ampliação das vivências com o ato de ler.” (CBTCEM, 2021b, p. 134).

SD 04: “Nesse contexto, criam-se condições para que os **sujeitos** revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos; são oportunidades, entre outras, de “dar voz”, de os **alunos** assumirem posições, de ampliarem a atuação social, tendo em vista que isso potencializa uma inserção mais efetiva deles na diversidade de espaços sociais em que as práticas de linguagem têm papel central.” (CBTCEM, 2021b, p. 135, aspas no original).

SD 05: “Os temas relacionados à Ciência e à Tecnologia atravessam as práticas pedagógicas da Área de Linguagens a partir de um olhar crítico, criativo e responsável que perpassa o processo de apropriação das linguagens digitais e que amplia a autoria e o protagonismo do(a) **aluno(a)** nos diferentes usos das linguagens, no engajamento às manifestações artísticas e culturais e no constante processo de aprender a aprender.” (CBTCEM, 2021b, p. 153).

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos a abordagem das SD's com uma noção da AD fundamental para nossa análise, a *noção de sujeito*. Essa noção relaciona-se à incompletude, porque na constituição do sujeito está a necessidade ilusória de buscar uma completude identitária. Essa é uma questão complexa, que na AD, para a Orlandi (2010), pode ser compreendida a partir da forma-sujeito¹⁵.

De acordo com a autora (2010), a forma-sujeito está ligada à existência histórica do indivíduo, pertencendo a todo sujeito que interage em um contexto social. Para Pêcheux (2014), esse sujeito interpelado (re)duplica aquilo com o que se identifica, “Deste modo, é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser [...]*” (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifo no original).

¹⁵ A forma-sujeito, segundo Pêcheux (2014), é introduzida por Althusser (1978). Orlandi bebe nessas fontes para desenvolver muitas de suas argumentações.

Conforme Orlandi (2010), ao analisarmos as propriedades da forma-sujeito, nós nos depararemos com o ego-imaginário como sujeito do discurso. Esse, fazendo parte da ideologia, é afetado pelo esquecimento¹⁶, o que resulta na interpelação do sujeito do seu próprio discurso. Essa interpelação é para Orlandi (2010, p. 18) algo “[...] que se realiza através do complexo das formações ideológicas e, especificamente através de interdiscurso nesse complexo, fornecendo a cada sujeito sua ‘realidade’ enquanto sistema de evidências e significações percebidas [...]”.

Os argumentos de Orlandi dialogam com Pêcheux (2014), para quem é a ideologia que fornece as evidências que estabelecem a identificação do sujeito com a palavra dita, e que enquanto pré-constituídos são reinscritos no discurso do próprio sujeito, chamados pelo autor como os traços daquilo que o determina. Dessa forma, Orlandi (2010) afirma que o sujeito é interpelado pelo simbólico e pela ideologia, resultando desse processo a forma-sujeito histórica.

Essa forma-sujeito apresentada pela autora é afetada socialmente pela institucionalidade do Estado, pois este detém em seu poder interpelações da constituição histórica presente. Para entendermos melhor, Orlandi (2010) conclui que é essa a razão pela qual o sujeito de hoje se distingue do sujeito constituído na Idade Média, por exemplo.

A essa discussão acrescentamos também a noção de *assujeitamento*, que, segundo Orlandi (2010), é a perspectiva de ser sujeito. “Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)” (ORLANDI, 2010, p. 19). Para Althusser (1970), não há separação entre a ideologia e a interpelação do sujeito, pois os indivíduos vivem na ideologia. Assim, temos uma questão de dupla constituição: o sujeito constitui-se pelo assujeitamento e a partir do sujeito que a ideologia se torna possível. Entendemos, dessa forma, que o sujeito é englobado em uma rede de sentidos que significam de tal modo que passam a integrá-lo.

¹⁶ Segundo Vinhas (2020), a teoria de esquecimento, estruturada por Pêcheux, acontece de duas formas. Na primeira delas, o sujeito tem a ilusão subjetiva de que se encontra na fonte do sentido; e na segunda, o sujeito tem a ilusão subjetiva de que está no controle dos enunciados.

Assim, conforme Orlandi (2010), interpelado pela ideologia, o indivíduo constitui-se em sujeito e este utilizará da língua para significar-se pelo simbólico na história, sendo que se torna sujeito, pelo assujeitamento à língua na história. Tudo o que é dito é afetado pelo simbólico, estando atrelado, assim, ao sistema significante, à língua. Para a autora, o sujeito moderno é moldado por uma ilusão subjetiva, ao mesmo tempo que ele é livre também é submisso; sendo ele determinado por fatores exteriores e ao mesmo tempo determinantes do que ele diz. Ela ainda complementa que o sujeito jurídico é sujeito de direito e de deveres.

Para dar ainda mais corpo ao gesto de análise, recorreremos aos pressupostos da Semântica da Enunciação, por meio dos estudos desenvolvidos pelo pesquisador brasileiro Eduardo Guimarães, que propõe analisar os sentidos da linguagem para compreender como eles se constroem. Para Machado (2020), Guimarães parte da semântica da língua para um percurso sólido da semântica da enunciação, propondo um outro viés.

A enunciação tem relação com o sujeito enquanto sujeito político, tendo como base as condições históricas e teóricas para essa relação, integrando as noções de interdiscurso, designação e nomeação. Noções essas que serão descritas a seguir para possibilitar a análise das sequências discursivas.

Conforme Guimarães (2003), é necessário diferenciar designação e nomeação, pois a designação é o conjunto de materiais da linguagem que utilizamos em nosso dia a dia e que nos permite estabelecer o processo de comunicação. O autor explica que a designação estabelece as significações aos nomes que atribuímos às coisas que nos rodeiam, possibilitando nossa orientação e comunicação.

Nas palavras de Guimarães (2003, p. 54), “A designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com os outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome”. Para o autor, é por isso que um nome não classifica uma palavra, mas sim identifica algo, justamente por proporcionar uma relação linguística e histórica. É a partir dos nomes que identificamos os diferentes elementos, as diferentes significações, sendo o nome a base que referencia objetos, lugares e até mesmo pessoas.

Guimarães (2003) orienta que não se deve subestimar a função das designações, pois o nome é um elemento essencial na construção das relações sociais.

Quanto à nomeação, segundo Guimarães (2003), diferencia-se da designação pelo funcionamento semântico, no qual algo recebe um nome. Para exemplificar, imaginemos um barco no qual o proprietário escreve sobre ele: “Kleber I”. Apesar de designar o objeto de barco, estará o proprietário nomeando o barco de “Kleber I”. Conforme Guimarães (2003, p 54), “Dar nome a algo [...] é dar-lhe existência histórica”. Para tanto, ao analisarmos o discurso sobre o sujeito-estudante, procuramos entender os nomes que se relacionam a esse discurso, a fim de compreender o que está atrelado aos sentidos produzidos pelo fio do discurso no CBTCem.

Para iniciar nosso gesto analítico, retomamos a SD 01:

*SD 01: “[...] compreendendo como papel da educação criar condições para a ampliação do repertório cultural e para um percurso formativo que possibilite aos(às) **estudantes** a compreensão crítica de si, do outro e do mundo, por meio dos usos da língua.” (CBTCem, 2021b, p. 134, grifo nosso).*

Apesar de no início do caderno de linguagem do CBTC (2021) o termo *estudante* ser identificado como nomeação escolhida e sua etimologia abordada em nota de rodapé, no decorrer do caderno, há outras formas de referência ao sujeito-estudante, as quais serão objeto de análise. De acordo com o CBTCem (2021b, p. 129), estudante é originário “[...] do latim studiosus, aquele que ama aprender. Pela força da etimologia, sujeitos que gostam de estudar. Nesse contexto, a expressão estudantes contempla os jovens, adultos e idosos”.

O termo *estudante*, no plural ou singular, é mencionado 184¹⁷ vezes no CBTCem (2021b), sendo especificamente na área de conhecimento de Linguagens utilizado 42 vezes. Apesar desta dissertação ter uma abordagem qualitativa, entendemos pertinente quantificar a escolha de formulação para o caderno do CBTCem (2021b), para identificarmos as nomenclaturas predominantes. Quantitativamente, dentre os termos recortados do Caderno II,

¹⁷ A contagem numérica foi realizada com auxílio da ferramenta de encontro: ctrl+f.

que compõe o RD I, o termo estudante sobressai-se em relação aos demais, mostrando-se como a nomeação escolhida na formulação do CBTCem (2021).

Segundo Guimarães (2016), para que a análise com base na nomeação aconteça, é necessário considerar o espaço de enunciação, explicando o espaço entre a língua e o falante¹⁸. Para o autor, o falante é uma figura política que se constitui nos espaços da enunciação, este podendo sofrer diferentes equívocos. Ao analisarmos o CBTCem, devemos levar em consideração que o sentido de um elemento linguístico faz parte da unidade maior ou mais ampla de significados, dessa forma, o uso do termo de referência no documento carrega sentidos que direcionam ao sujeito-estudante, sentidos esses que são direcionados em nota de rodapé pelo CBTCem (2021).

Grifado, o termo *estudante* remete àquele que gosta de aprender, que quer aprender, como organizado no CBTCem (2021b) em nota de rodapé. Além da descrição significativa, o documento propõe os públicos entendidos como frequentadores do Ensino Médio do estado catarinense: jovens, adultos e idosos; compreendendo, então, a nomenclatura estudante aqueles que frequentam a escola nos modos de Ensino Médio (EM) regular e EJA.

Petri (2015) desenvolve que nomear é o ato de significar. Para o *corpus*, observamos que há cinco nomeações dispostas no RD I, que são: estudante, aprendiz, sujeito leitor, sujeito e alunos. Essas nomeações carregam uma memória sócio-histórica, que produz diferentes sentidos. Assim sendo, vinculam-se à maneira como a designação significa no mundo, isso porque, segundo Machado (2020, p. 19), “[...] a designação vincula-se ao processo de nomeação em uma relação de historicidade do ‘objeto’ nomeado”.

Essa significação do nome construída ao longo da história enunciativa nos leva a entender pela nomeação *estudante* aquele que gosta do processo de aprendizagem, enquanto *aluno* designa aquele que recebe instrução, isso porque entendemos, a partir das definições, que a utilização do termo acontece em um espaço que permite considerar a constituição histórica do sentido. Desse modo, as palavras não designam apenas o frequentador do espaço escolar, mas, conforme Guimarães (2016, p. 58), deixam ver “[...] algo construído

¹⁸ Para Guimarães (2016), os falantes são os sujeitos da língua e constituem-se no espaço da enunciação.

enunciativamente que em verdade constrói continuamente o objeto designado sob a aparência de ser uma palavra para um objeto desde sempre”.

Essas designações constituem uma identificação dos sujeitos nomeados. Dessa forma, nomearmos de *estudante* é constituir uma identificação do sujeito do CBTCem, na qual o sujeito e os outros o reconhecem. Para Petri (2015), o nome atende uma necessidade institucional, mas o designar implica o desenvolvimento do interdiscurso ligado à memória do sujeito. Assim, conforme Petri (2015, p. 72):

[...] ao funcionamento da história e da memória, a presença e o funcionamento de cada uma: a primeira vinculada [...] ao que é oficial – o nome; já a segunda, funciona no dizer que produz sentidos sobre o nome. Embora a memória seja, ao mesmo tempo, lacunar e saturada, é pelo seu funcionamento que o nome ganha outro estatuto, o de designação.

Vimos historicamente, no Ato II, a adoção de diferentes nomeações para o sujeito-estudante. É a PCSC (2014) que formaliza ao estado catarinense a formação integral do sujeito-estudante e em alinhamento com essa proposta (re)nomeia de *aluno* para *estudante* o sujeito que frequenta a escola. Essa modificação na nomeação está relacionada a uma modificação na designação, porque esse sujeito frequentador do Ensino Médio passa por uma (re)locação no espaço de ensino/aprendizado, processo que o nomeia de *estudante*.

Essa abordagem tem uma relação direta com o CBTCem (2021), pois o CBTCem coloca-se como uma continuidade das propostas curriculares catarinenses. Essa continuidade, alinhada à BNCC e ancorada nela, traz as marcas que revelam o espaço desse sujeito por meio da nomeação *estudante*.

Na SD 02, os sujeitos são nomeados *aprendizes*:

*SD 02: “Especialmente no ensino médio, em que a atuação social dos **aprendizes** abrange variadas esferas da atividade humana, o monitoramento crítico dos processos de leitura/escuta e de produção/retextualização de textos em diferentes gêneros do discurso, na modalidade oral e na escrita, ganha contornos de relevância.” (CBTCem, 2021b, p.134, grifo nosso).*

No discurso do CBTCem (2021b), *aprendizes* aparece apenas uma vez, no recorte em destaque. Em contrapartida, o termo *aprendizagem* é mencionado 104¹⁹ vezes no texto. Conforme o dicionário Michaelis (2009), aprendiz é aquele que exerce um ofício ou uma arte, sendo principiante ou inexperiente, considerado uma pessoa pouco hábil ou com pouca inteligência, termo que não condiz com o discurso de protagonismo e criticidade apresentado nos cadernos do currículo.

A definição proposta pelo dicionário é direcionada por nós a um ponto de partida para a questão da designação. Para Venturini (2020), o funcionamento dos sentidos é alterado pela forma de nomear e designar, destacando que a nomeação está relacionada às mudanças semânticas, enquanto a designação está ligada às mudanças históricas capazes de alterar os sentidos. Dessa forma, o CBTCem filia-se a uma base interdiscursiva ao usar a nomeação *aprendizes*.

A nomeação utilizada faz com que o processo de memória referente ao sujeito seja deslocado de um lugar e realocado em outro espaço. Quando utilizamos o termo *estudante*, estamos filiados a uma memória que integra o sujeito que gosta de estudar ao processo de construção de seu aprendizado, enquanto *aprendiz* está em processo de iniciação e deve ser impulsionado para que possa desenvolver-se.

Para nosso recorte, as nomeações *estudantes e aprendiz* retomam memórias discursivas distintas que afetam o sentido sobre o que se diz sobre esse sujeito que frequenta o Ensino Médio, uma memória que, no caso do termo *aprendiz*, acaba sendo direcionado à legislação de inserção dos jovens no mercado de trabalho. O programa aprendizes é de âmbito nacional. Segundo o site oficial da previdência social (www.gov.br):

O Instituto da Aprendizagem Profissional (Lei 10.097/2000 e Decreto 9.579/2018) constitui eixo fundamental da política de promoção do ingresso de adolescentes e jovens no mercado de trabalho formal de forma qualificada e protegida. Instituída pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, essa política proporciona aos maiores 14 (quatorze) e menores de 24 (vinte e quatro) anos, e às pessoas com deficiência sem limite de idade, a conexão entre a formação Profissional e a formalização de Contrato de Trabalho de natureza especial -ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos. A fiscalização trabalhista desenvolve um

¹⁹ A contagem numérica foi realizada com auxílio da ferramenta de encontro: ctrl+f.

trabalho permanente na inserção de aprendizes. O direito à profissionalização é constitucionalmente assegurado aos jovens e adolescentes.

Em Santa Catarina, assim como em outros estados brasileiros, as instituições Sesi/Senai oferecem apoio à profissionalização estudantil e possibilidade de um estágio remunerado junto às instituições privadas, a partir da Lei 10.097/2000 e Decreto 9.579/2018. O termo *aprendiz*, em decorrência do modelo educacional que ocorre de forma concomitante ao ensino básico do estado, passou a ser relacionado ao ensino profissionalizante e à inserção do jovem no mercado de trabalho, sendo uma nomeação que desloca o sentido do discurso central.

Na SD 02, também nos atentamos à menção ao *monitoramento crítico*, que deve ocorrer no processo de leitura/escuta e escrita. Relacionada à atuação do sujeito-docente, o monitoramento crítico ressalta a importância de um direcionamento aos sujeitos-estudantes no processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, deslocando o sentido inicial de protagonismo e reforçando a escolha pela nomeação *aprendiz*.

Em sequência à análise das SD 's propostas no RD I, dispomo-nos a observar outra nomeação utilizada no decorrer do CBTCem (2021b), o *sujeito leitor*, que está destacada no recorte da SD 03:

*SD 03: Com base nisso, ações escolares com foco na educação para a leitura/escuta precisam considerar as dimensões social e verbal dos gêneros do discurso, contemplando questões contextuais, em sentido mais amplo, tanto quanto aspectos referentes à materialidade textual, uma vez que a atenção do **sujeito leitor** para os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto é fundamental na ampliação das vivências com o ato de ler. (CBTCEM, 2021b, p. 134, grifo nosso)*

A SD 03 inicia com a retomada textual “com base nisso”, que interage com o parágrafo anterior, estando fundamentada no texto sobre a leitura de Cerutti-Rizzatti, Daga, Catoia Dias (2014). No CBTCem (2021b, p. 134), um primeiro ponto é entender a leitura como atividade “[...] cujos sentidos se delineiam com base nas vivências empreendidas nos grupos sociais e na ativação de diferentes funções psíquicas [...]”. E é nesse processo de integração entre o leitor e o autor, que acontece intermediado pelo texto, que há o

desenvolvimento das dimensões psíquicas e históricas. Essa base inicial estende-se para a SD 03, na qual destacamos a utilização do termo *sujeito leitor*.

O CBTCem (2021), em sua formação textual, cria um efeito de que o sujeito-estudante deve ser interpelado pela leitura/escuta para tornar-se *sujeito leitor*. Essa identificação do sujeito com a leitura torna-se um ponto chave para a sua formação ideológica, tendo o texto como instrumento constitutivo do intradiscurso.

Para tanto, a incompletude do sujeito deve ser atravessada pela leitura para que ela crie a sensação de preenchimento e ao mesmo tempo o desejo de ampliação. Esse ponto, abordado na SD 03, “[...] *é fundamental na ampliação das vivências com o ato de ler*” e estabelece a relação do sujeito-leitor e do sujeito-autor como significativa na constituição do sujeito histórico.

Assim, o *sujeito leitor*²⁰ do CBTCem (2021b), empregado na SD 03, remete àquele que deve ser nutrido pelas práticas de leitura e escuta, a fim de que esse contato afete seu horizonte de significação. O assujeitamento desse sujeito à língua e à história é moldado por meio desses processos de significação propiciados pelo contato com o texto, sendo que é por meio desse contato com o universo da leitura que ele se constitui *sujeito leitor*. Assim, o sujeito tem no texto o fomento para a constituição de *sujeito leitor*; um movimento de tomar e ao mesmo tempo ser tomado pela língua para significar-se.

Segundo Orlandi (2008, p. 48), o entendimento de *sujeito-leitor* modificou-se com o passar do tempo. Para ela, as leituras há alguns séculos estavam relacionadas à “[...] mera estrita e repetição”, sendo o questionamento considerado um ato de humildade que auxilia no entendimento dessa mensagem única pretendida pelo autor. Para ela, mesmo o sujeito sofrendo um assujeitamento pelo Estado e pela Religião, o contato com a leitura lhe possibilita um deslocamento, pois viabiliza o contato com a escrita.

²⁰ Segundo o dicionário Michaelis (2010, p. 525, grifos do original), “[...] **lei.tor** (*lay lectore*) *sm* **1.** Aquele que lê; leitor. **2.** Pessoa que, nas casas editoras, teatros etc., lê as obras remetidas pelos autores e dá parecer a respeito delas. **3.** Professor que, numa universidade estrangeira, leciona a língua e literatura do seu país. **4.** Pessoa que, nas casas religiosas, lê durante as refeições da comunidade.

Diante disso, Orlandi (2008) nos proporciona uma reflexão sobre o *sujeito-leitor*, indicando que a forma como há assujeitamento ao texto passa a ser diferentemente entendida no decorrer da história. O *sujeito-leitor* de hoje é livre para determinar os sentidos da leitura, mesmo que seja uma liberdade, segundo a autora, controlada, para que esses sentidos sejam apenas alguns e não outros. Orlandi (2008, p. 50) menciona que “Essa noção de sujeito-leitor acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo de individualização impostos pelas instituições”.

Para o CBTCem (2021, p. 134), especificamente pelo recorte que vemos na SD 03, as ações que serão desenvolvidas na escola com relação à leitura e à escuta “[...] precisam considerar as dimensões social e verbal dos gêneros do discurso, contemplando questões contextuais, em sentido mais amplo”. Assim, haverá uma relação ampla entre a leitura e a realidade social do sujeito-estudante, que possibilita a ele por meio das palavras do sujeito-autor conhecer-se e conhecer o mundo em sua volta.

Para Orlandi (2008, p. 48), “[...] a imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas”. A referência da autora à escola estende-se para fora da escola, mas permeia esse mesmo modelo de entendimento do *sujeito-leitor*. Dessa forma, não há como mensurar um grau zero ou grau dez a um leitor, como também não há como mensurar o instante em que se começa a ler ou se perde o interesse pela leitura.

Na formulação da SD 04, vemos dois termos em um mesmo recorte, *sujeitos e alunos*:

*SD 04: “Nesse contexto, criam-se condições para que os **sujeitos** revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos; são oportunidades, entre outras, de “dar voz”, de os **alunos** assumirem posições, de ampliarem a atuação social, tendo em vista que isso potencializa uma inserção mais efetiva deles na diversidade de espaços sociais em que as práticas de linguagem têm papel central.” (CBTCem, 2021b, p. 135, grifo nosso).*

Ao iniciar o parágrafo contextualizando o que tange ser essencial para a produção oral e escrita, o CBTCem (2021b) utiliza em sua formulação: *sujeitos*. Diferentemente do termo *sujeito leitor* disposto na SD 03, parece que *os sujeitos*, de múltiplos saberes, presentes no

discurso são direcionados a um espaço em que a autoria seja estimulada, como salientado por: “*criam-se condições*”, “*assumam a posição*”, “*assumirem posições*”.

Para Orlandi (2008, p. 56), a autoria deve ser entendida levando em consideração que “[...] o sujeito constitui-se como autor ao constituir o texto”. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante”. Dessa forma, Orlandi ressalta que o autor está sempre na origem das significações.

Orlandi ainda ressalta que o autor tem uma função social, ao assumir-se como produtor da linguagem, sendo origem dos significados presentes no texto. Assim, Orlandi (2008, p. 61) dispõe que “[...] o autor é, das dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade, etc.”.

O CBTCem (2021b) marca em seu discurso que a inserção dos *sujeitos* interpelados por diferentes realidades sociais deve ser atravessada pelas práticas de linguagem, em que os sujeitos possam se representar de forma autêntica e única. Assim nas nomeações *estudante*, *aprendizes*, *sujeito leitor*, *sujeitos e alunos* compreendemos pelo gesto de interpretação um sujeito-estudante de língua portuguesa que ora é designado como aquele que é atravessado pelo aprendizado, ora é designado como inexperiente e/ou sujeito interpelado pela leitura, constituindo diferentes sentidos discursivos que significam no discurso do CBTCem (2021).

Assim também olhemos para a sequência da SD 04, na qual o texto mobiliza o termo *alunos*, que segundo o dicionário Michaelis (2009, p. 45), apresenta uma etimologia derivada do latim "alumnus", que significa “1. que recebe instrução, 2. Aprendiz, discípulo”. No Caderno II do CBTC (2021b), quantitativamente o termo *aluno(s)* está presente 16²¹ vezes, sendo 2 vezes na Área de Linguagens, conforme disposto nas SD 04 e SD 05.

No CBTCem (2021b), a nomeação *aluno* é utilizada no desenvolvimento do corpo do texto, fato que chama a atenção do analista e retoma uma memória discursiva, forte no campo educacional, justamente por ser um termo (re)pensado como uso nos documentos curriculares

²¹ A contagem numérica foi realizada com auxílio da ferramenta de encontro: ctrl+f.

anteriores, uma (re)tomada do termo na composição curricular que traz um novo sentido por estar relacionado à expressão “*assumirem posições*”.

Para Orlandi (2020a), um ponto importante são as *condições de produção*, pois elas estabelecem as relações entre os discursos e os sentidos, sendo o discurso visto como um contínuo de dizeres interligados a outros ditos, que sustentam o que estamos dizendo no presente. “Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2020a, p. 37).

Assim, as condições de produção relacionam-se à materialidade da língua, sujeita ao equívoco; à formação social, atrelada à sua ordem institucional; e ao mecanismo imaginário ligado à formação sócio-histórica. Em outras palavras, as condições de produção irão incluir o ideológico e o contexto sócio-histórico, isso porque compreenderão as diferentes situações às quais o sujeito se dispõe.

Observemos a SD 05:

*SD 05: “Os temas relacionados à Ciência e à Tecnologia atravessam as práticas pedagógicas da Área de Linguagens a partir de um olhar crítico, criativo e responsável que perpassa o processo de apropriação das linguagens digitais e que amplia a autoria e o protagonismo do(a) **aluno(a)** nos diferentes usos das linguagens, no engajamento às manifestações artísticas e culturais e no constante processo de aprender a aprender.” (CBTCEM, 2021b, p. 153, grifo nosso).*

Na SD 05, temos a nomeação *aluno*, a qual já vínhamos desenvolvendo ao longo da SD 04. Mas nessa SD 05 gostaríamos de chamar a atenção para a autoria e o protagonismo, um discurso que é retomado da BNCC e da PCSC (2014), sendo que, para a BNCC (2018, p. 472), “[...] o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”. Discurso esse alinhado ao que se lê na PCSC (2014, p. 168), “[...] o desenvolvimento das capacidades intelectuais lógicas dos sujeitos [...] se fundamenta em práticas de protagonismo e autoria”.

Em continuidade, para o CBTCem (2021b, p. 131), a autoria “[...] relaciona-se à atitude responsiva, à postura de maior protagonismo e à autorregulação da conduta, em que o estudante coloque mais efetivamente a sua voz, assumindo a responsabilidade ligada aos atos de linguagem”, recorte que destacamos como SD 07 e abordamos no item 3.2.

Para tanto, na SD 05, chama-nos a atenção a nomeação *aluno* para designar o sujeito protagonista e autor, justamente pela vinculação da designação como aquele que recebe e não aquele que é sujeito de iniciativa, isso porque a nomeação utilizada atrela-se a sentidos que significam pelo uso linguístico histórico.

Assim, nas nomeações abordadas nas SD’s, compreendemos que a designação do sujeito-estudante, por meio da escolha do nome, marca posições em que o sujeito-estudante é colocado no discurso de forma diferenciada, isso porque a escolha do nome filia-se às marcas históricas que revelam a ideologia. A partir dessa oscilação é possível ver diferentes projeções para o sujeito-estudante, a partir de como essas nomeações constituem-se no que diz respeito aos sentidos na formulação do CBTCem (2021).

Dessa forma, falar estudante não é o mesmo que falar aluno, historicamente foi sendo tramada uma compreensão específica a partir de usos em determinados contextos. Assim, a escolha lexical leva a construir imaginários diferentes para as funções que se desempenham no mundo. Isso porque a história vai “preenchendo” as palavras com significações que constroem sentidos nos enunciados em que figuram.

Quando, em nota de rodapé, o CBTCem (2021b) marca o termo *estudantes* com a sua etimologia, marca também a nomeação e a designação para identificar e não para fazer referência ao sujeito-estudante. Para Guimarães (2016), não há como pensar em nome sem pensar no que ele significa enquanto nome público.

Nessa primeira marcação discursiva do Ato III, buscamos analisar as nomeações que designam o sujeito-estudante e os sentidos produzidos no CBTCem (2021). Na próxima parte, abordaremos as marcas linguísticas que constroem importantes perspectivas no CBTC (2021b).

3.2 MARCAÇÃO DISCURSIVA: (D)O ENTENDER O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO CATARINENSE

“A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 09).

No RD I analisamos as marcas linguísticas que nomeavam o sujeito-estudante de língua portuguesa no discurso do CBTCem (2021b). O RD II é composto por seis SD's que possibilitam compreender os sentidos estabelecidos por meio do uso das diferentes marcas discursivas. A numeração das SD's do RD II está em continuidade com a proposta na RD I, como organizado a seguir.

Quadro 03: Recorte Discursivo II (RD II): dos marcadores discursivos e dos sentidos produzidos.

Recorte Discursivo II (RD II): dos marcadores discursivos e dos sentidos produzidos

SD 06: “[...] descobrir *outras* formas de organização das escolas, *novos* arranjos de conhecimentos e formas de ensinar *mais* consoantes com as concepções de mundo dos sujeitos e com os desafios do século XXI na relação com as linguagens e as suas tecnologias.” (CBTCEM, 2021b, p. 130).

SD 07: “Autoria aqui, relaciona-se à atitude responsiva, à postura de *maior* protagonismo e autorregulação da conduta, em que o estudante coloque *mais* efetivamente a sua voz, assumindo a responsabilidade ligada aos atos de linguagem.” (CBTCEM, 2021b, p. 131, nota de rodapé).

SD 08: “[...] objetiva-se formar um sujeito com *mais* autonomia e *maior* capacidade de abstração e reflexão, vivenciando experiências significativas de leitura/escuta, (re)escrita/fala e outras formas de registros linguísticos.” (CBTCEM, 2021b, p. 132).

SD09: “Neste contexto, criam-se condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer, a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos; são oportunidades, entre outras, de “dar voz”, de os alunos assumirem posições, de

ampliarem a atuação social, tendo em vista que isso potencializa uma inserção **mais** efetiva deles na diversidade de espaços sociais em que as práticas de linguagem têm papel central” (CBTCEM, 2021b, p. 135).

SD10: “Nessa perspectiva, que envolve os multiletramentos, é importante contemplar textos midiáticos e híbridos, de gêneros do discurso que integram diversos recursos multissemióticos, a fim de que se promova uma participação **mais** crítica nas práticas de linguagens contemporâneas, permeadas por diferentes semioses.” (CBTCEM, 2021b, p. 136).

SD11: “[...] contemplando a diversidade literária, relacionada, por exemplo, a produções afro-brasileiras e de povos indígenas. Essa postura possibilita um posicionamento **mais** crítico, de revisão de estereótipos tradicionalmente perpetuados.” (CBTCEM, 2021b, p. 136).

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao RD II, iniciaremos analisando a SD 06:

*SD 06: “[...] descobrir **outras** formas de organização das escolas, **novos** arranjos de conhecimentos e formas de ensinar **mais** consoantes com as concepções de mundo dos sujeitos e com os desafios do século XXI na relação com as linguagens e as suas tecnologias.” (CBTCEM, 2021b, p. 130, grifo nosso).*

A SD 06 está localizada nas primeiras páginas do Caderno II, do capítulo de Linguagens e faz parte da lista de itens selecionados como importantes para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Sendo o décimo primeiro dos pontos destacados, a SD 06 chama a atenção justamente por utilizar os marcadores: *outras, novos e mais*.

Em relação ao CBTCEM (2021b), a partir das formulações que apresenta, entende-se como uma continuidade dos discursos curriculares no estado, como disposto no trecho: “[...]o Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense deve ser entendido como continuidade” (CBTCEM, 2021b, p. 12). Em contraponto com essa identificação, percebemos marcações que (des)estabilizam o discurso, tal como demonstramos a seguir.

No primeiro trecho da SD 06, “*descobrir **outras** formas de organização das escolas*”, a marcação discursiva *outras* vincula-se a um sentido de que o que foi construído até então não atende à organização de modo satisfatório, desacreditando todo o trajeto curricular que

destacamos no ATO II, construindo um modo de distanciamento da memória discursiva edificada ao longo do percurso curricular.

Assim também no trecho seguinte, “*novos arranjos de conhecimentos*”, o uso do termo *novo*, (re)toma o sentido de fragilidade na forma organizacional anterior em proporcionar o protagonismo estudantil. Um discurso direcionado ao sujeito-docente, mas que revela em seu não dito um imaginário de sujeito-estudante que, mediante os métodos utilizados até o momento, não demonstrou ainda posicionamento protagonista, ou que diante das metodologias adotadas não foi oportunizado a ocupar um lugar de protagonista.

Em continuidade à formulação da SD 06, temos o trecho “*formas de ensinar mais consoantes com as concepções de mundo dos sujeitos e com os desafios do século XXI na relação com as linguagens e as suas tecnologias*”. Nessa sequência, o *mais* em primeiro momento mostra-se como o marcador discursivo que denota intensidade, porém, nesta formulação, filia-se a uma memória discursiva que ressalta a modificação na forma de ensinar.

Ao explorarmos os sentidos, é possível recorrer aos postulados de Pêcheux, quem desenvolve sobre a fragilidade da língua, explicando: a língua é “[...] uma tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória” (PÊCHEUX, 1999, p. 50). O autor divide esse entendimento em uma dupla forma limite, na qual há: o acontecimento que escapa à inscrição, não chegando a se inscrever; e o acontecimento que é absorvido pela memória, como se não tivesse ocorrido. Nesses termos,

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Nesse entender, em busca dos ditos e não ditos, dispostos no CBTCem (2021b), analisamos a fragilidade da língua e os sentidos que se entrelaçam para além dos ditos nas linhas do discurso documental. Segundo Fernandes, “[...] a possibilidade de entender o discurso como prática deriva da própria concepção da linguagem marcada pelo conceito social e histórico com o qual a AD trabalha.” (FERNANDES, 2020, p. 71).

A memória discursiva na relação entre o interdiscurso (o que está sendo dito) e o intradiscurso nos direciona ao sentido de descontentamento com o desenvolvimento do ensino estadual ministrado até o momento, sendo o aprendizado do sujeito-estudante marcado como um resultado que não atende ao esperado para a formação do Ensino Médio.

Dando sequência à análise, apresentamos a SD 07:

*SD 07: “Autoria aqui, relaciona-se à atitude responsiva, à postura de **maior** protagonismo e autorregulação da conduta, em que o estudante coloque **mais** efetivamente a sua voz, assumindo a responsabilidade ligada aos atos de linguagem” (CBTCem, 2021b, p. 131, nota de rodapé).*

A SD 07 está no CBTCem (2021b) no formato de nota de rodapé. Para Orlandi, a nota de rodapé tem seu surgimento entre os séculos XVII e XIX, pela necessidade de um ponto de controle da polissemia. Em sua obra, a autora desenvolve que a nota de rodapé é uma ferramenta utilizada nos “[...] pontos em que há possibilidade de fuga de sentidos: onde a alteridade ameaça a estabilidade dos sentidos, onde a história trabalha seus equívocos, onde o discurso deriva para outros discursos possíveis” (ORLANDI, 2007, p. 13). Contudo, ela relata que essa completude é ilusória, entendendo a nota de rodapé como uma cicatriz, que funciona como um sentido possível.

No CBTCem (2021b), a SD 07 direciona os sentidos que devem ser atribuídos à autoria. O trecho “*relaciona-se à atitude responsiva*”, que compõe a SD 07, está relacionado à noção exposta por Bakhtin (2013), que se refere a responder a tudo o que nós vivemos. Isso significa dizer que nós respondemos a tudo o que nos cerca porque agimos em relação ao que nos chega, interagimos com o mundo, com os sujeitos, com os discursos. Dessa forma, para responder, agir ativamente, tomamos a língua, criamos discursos, somos protagonistas do dizer, assumimos a palavra.

O sujeito-estudante, nessa perspectiva, demonstra a autoria por mostrar o que tem a dizer, mostrar a sua voz e fazer-se responsável pelo que diz, no sentido de que ele sabe que aquela atitude de tomar a palavra é uma necessidade da vida. Assim, vemos, então, novamente, essa questão da visão formativa, para a vida, como proposta na BNCC.

A noção de autoria, na SD 07, está (inter)ligada aos marcadores discursivos, proporcionando diferentes sentidos a partir dessa formulação. Observemos, na SD 07, o trecho que segue: “à postura de **maior** protagonismo e autorregulação da conduta”. Nele há uma ênfase atribuída pelo marcador discursivo *maior* em relação ao autor, que deve estar em primeiro plano no processo educativo. Outro aspecto, com relação aos sentidos desse trecho, é a proposição de que anteriormente essa posição de protagonista não seria ocupada por esse sujeito-estudante, ou que, quando ocupada, não se desenvolvia de forma satisfatória.

Para o marcador discurso *maior*, também é acentuada a *autorregulação da conduta*. Segundo Draga, Mossmann e Correia (2020), fundamentadas na aproximação das teorias de Bakhtin e Vygotsky, a autorregulação da conduta está relacionada à emancipação do sujeito como um ser social, histórico e consciente. Esse sujeito requer apropriação conceitual que deve ser marcada pela intersubjetividade dos processos formativos. Nessa formulação do CBTCem (2021b), a autorregulação da conduta do sujeito-estudante é enfatizada pelo termo *maior*, que estabelece a necessidade de aprimoramento.

No excerto “[...] que o estudante coloque **mais** efetivamente a sua voz, assumindo a responsabilidade ligada aos atos de linguagem”, que encerra a SD 07, o marcador discursivo *mais* ressalta a ideia da autorregulação do sujeito-estudante, sentido que se intensifica quando complementado pelo termo *efetivamente, mais efetivamente*. Essa formulação tem a intenção de caracterizar esse discurso como verdadeiro, ou efetivo em relação ao disposto anteriormente, algo que se prolonga para “*assumindo a responsabilidade*”, espaço no qual se coloca esse autor ao se significar por meio daquilo que produz.

Para a continuação da análise, voltamos nosso olhar à SD 08, atentando-nos em como os marcadores discursivos *mais* e *maior* produzem sentidos no recorte proposto.

*SD 08: “[...] objetiva-se formar um sujeito com **mais** autonomia e **maior** capacidade de abstração e reflexão, vivenciando experiências significativas de leitura/escuta, (re)escrita/fala e outras formas de registros linguísticos.” (CBTCem, 2021b, p. 132).*

O CBTCem (2021b), ao formular sobre a integração dos componentes curriculares, propõe como objetivo o recorte que apresentamos na SD 08. Cabe ressaltar que a ideia de integração entre os componentes curriculares era desenvolvida pela PCSC, desde 1998,

quando o discurso propunha a construção de temas multidisciplinares que abraçaram todos os componentes curriculares.

Entretanto, no discurso apresentado pelo documento, no recorte que vemos na SD 08, o conceito de integração de componentes curriculares está filiado ao conceito de diversidade social, presente nas diferentes comunidades que compõem o estado catarinense. Nessa perspectiva, a Área de Linguagens é destacada por fornecer uma ponte para comunicação com o sujeito-estudante e suas especificidades, inclusive integrando as conquistas legislativas de diferentes povos e culturas.

Para a SD proposta, dois marcadores discursivos receberam destaque, o *mais* e o *maior*. No trecho “*objetiva-se formar um sujeito com mais autonomia*”, atentemo-nos ao termo autonomia, que quantitativamente aparece no CBTC (2021b) em 32 momentos, sendo 8 vezes no capítulo de linguagem. Dessa forma, analisamos o marcador discursivo *mais* e os sentidos propostos a partir do seu uso junto ao termo autonomia. Olhamos para a intensidade criada com essa configuração, pensando no quanto ela enfatiza o objetivo da proposta curricular, ao mesmo tempo, olhamos para as marcas na memória discursiva, e o não dito, que ressoa na PCSC (2014), demonstrando uma insatisfação com a formulação adotada até então.

O discurso sobre o sujeito-estudante, nessa sequência do CBTCem (2021b), ressalta a importância da criticidade e o subsídio da teorização para o desenvolvimento das práticas discursivas, sendo, a partir dessas bases, possível ampliar a autonomia. Pelo não dito, podemos construir a compreensão de um imaginário de sujeito-estudante de língua portuguesa que não demonstra ser autônomo, pelo menos não de forma satisfatória.

Um ponto estrutural com relação à *autonomia* é o formato de ensino proposto pelo CBTCem (2021). Cabe ressaltar que o Caderno II de Formação Geral Básica não possui autonomia de escolha curricular para o sujeito-estudante, o que é diferente nos Cadernos III e IV, em que a formulação possibilita a escolha do sujeito-estudante sobre a matriz curricular por área de afinidade.

Para a continuidade do processo de análise, a SD 08 é complementada pelo trecho “*maior capacidade de abstração e reflexão, vivenciando experiências significativas de*

leitura/escuta, (re)escrita/fala e outras formas de registros linguísticos”, no qual grifamos o termo maior.

O termo *maior* na forma como está no recorte apresentado na SD 08 proporciona um sentido de que antes, nos currículos anteriores, a forma de abordar a capacidade de abstração e reflexão era menor. Isso porque a memória discursiva interage com o dito, e posiciona o sujeito-estudante como um sujeito com pouca ou nenhuma capacidade.

A incompletude dos dizeres é uma condição da linguagem. Orlandi (2020a) desenvolve que nem os sujeitos, nem o sentido, nem mesmo os discursos estão totalmente prontos e acabados. Para a autora, há um trabalho contínuo entre o simbólico e a história e esse movimento afeta diretamente os sentidos, que passam a se significar.

Pensemos, assim, nossa próxima SD, a SD 09.

*SD 09 “Neste contexto, criam-se condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer; a partir da sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos; são oportunidades, entre outras, de “dar voz”, de os alunos assumirem posições, de ampliarem a atuação social, tendo em vista que isso potencializa uma inserção **mais** efetiva deles na diversidade de espaços sociais em que as práticas de linguagem têm papel central” (CBTCem, 2021b, p. 135, grifo nosso).*

A SD 09 é disposta no currículo em sequência da proposta de exploração da produção escrita e oral. Para o CBTCem (2021b), há a necessidade da criação de um projeto de dizer, que conforme desenvolvimento em nota de rodapé, está baseado nas ideias de Bakhtin (2010). Para o CBTC (2021b, p. 135), um “Projeto de dizer refere-se ao trabalho discursivo desenvolvido pelo sujeito tendo em vista a situação social de interação e a imagem do interlocutor”.

Para Orlandi (2020a), o princípio de autoria é essencial em qualquer discurso, sendo a origem de todos os dizeres. Nesse sentido, a autoria é uma função do sujeito, a função-autor que efetiva a discursividade do sujeito. Orlandi orienta que essa função é a mais afetada pelas

coerções e pelo contato social, porque é afetada pelas regras institucionalizadas. Dessa forma, segundo Orlandi (2020a, p. 74):

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto.

Orlandi (2020a) desenvolve que essas exigências tenham suas finalidades, pois tornam o sujeito visível quanto as suas intenções, direção argumentativa e objetivos, ao mesmo tempo, o tornam controlável, identificável e calculável. Para Orlandi (2020a), dois fatores são determinantes: a exterioridade, que é ao que o autor deve se referir; e a interioridade, que é a sua identidade como autor. “Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (ORLANDI, 2020a, p. 74, aspas da autora).

É importante ressaltar que não basta falar para exercer uma posição de autoria, é preciso uma incorporação do sujeito na cultura, que ele tenha uma posição no contexto sócio-histórico. É a partir dessa construção enquanto sujeito que é possível mostrar-se enquanto autor. Segundo Orlandi (2020a), é preciso encontrar-se de forma coerente em um horizonte múltiplo de representações possíveis, como responsável pela coerência que se diz, para apresentar-se como autor.

Na SD9 vemos o discurso sobre autoria no qual o espaço para que o sujeito-estudante desenvolva seu discurso é enfatizado. Para tanto, atentemo-nos ao trecho “*potencializa uma inserção mais efetiva deles*”. Esse parece ressaltar as orações anteriores quanto a assumir posições. Para Orlandi (2020a), é por meio das formações imaginárias que projetamos uma situação empírica para uma determinada posição discursiva. De acordo com a autora (2020a, p. 38), “[...] o que significa no discurso são essas projeções”, pois são elas que retomaram o contexto sócio-histórico e a memória.

No entanto, o uso do marcador discursivo *mais*, ressaltando “efetiva deles”, possibilita que os sentidos deslizem e se (re)signifiquem no discurso do CBTCem (2021b), pois remetem a “agora vai funcionar”; “agora haverá inserção real”. Assim, há uma interação com a

memória discursiva em que novamente vemos o sujeito-estudante atrelado a marcas de insatisfação no processo de ensino/aprendizagem.

Direcionamo-nos à SD10:

*SD10: “Nessa perspectiva, que envolve os multiletramentos, é importante contemplar textos midiáticos e híbridos, de gêneros do discurso que integram diversos recursos multissemióticos, a fim de que se promova uma participação **mais** crítica nas práticas de linguagens contemporâneas, permeadas por diferentes semioses.” (CBTCEM, 2021b, p. 136, grifo nosso).*

Há um jogo de linguagem que trabalha os sentidos que deslizam entre a paráfrase e a polissemia, que, para Orlandi (2020a), é o que nos permite distinguir a produtividade da criatividade. “A ‘criação’ em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regidos pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2020a, p. 37, aspas da autora).

Assim, para que haja a criatividade, é necessário que se coloque em conflito algo produzido anteriormente para instituir um novo, sendo a criatividade relacionada ao diferente. Um exemplo citado por Orlandi (2020a) é a novela, que repete a mesma formação com algumas modificações. Para tanto, o processo de criatividade necessita de mais do que isso, necessita que haja um conflito com o que já está posto/produzido e com o que vai instituir-se. Para Orlandi (2020a, p. 38):

Decorre daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela própria é a condição de existência dos discursos, pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico.

No recorte da SD10, podemos ver que o documento também utiliza o marcador discursivo *mais* na ocasião reportada. Para pensarmos no contexto proposto pelo recorte, atentemo-nos aos multiletramentos e ao destaque dado aos gêneros midiáticos e híbridos.

Segundo Marcon, Silva e Erthal (2020), interagir no espaço digital, que é utilizado por grande parte da população, significa adaptar-se à forma como as pessoas se comunicam, saindo, assim, do espaço tradicional da sala de aula e explorando campos multimodais de informação.

Para tanto, apesar de noções recentes como a de multiletramentos e gêneros híbridos, a PCSC (2005) já abordava a inclusão digital no espaço escolar, destinada especialmente à leitura. Assim também a PCSC (2014) aprimorava esse pensar e colocava em destaque a importância das tecnologias digitais na formação básica catarinense.

O processo de produtividade proposto no presente recorte da SD10 se coloca em ênfase no trecho “*a fim de que se promova uma participação **mais** crítica nas práticas de linguagens contemporâneas*”, em que o marcador discursivo *mais* retoma uma memória discursiva que a partir do receptor pode desqualificar o processo de multiletramentos, como também proporcionar um conceito de aprofundamento das propostas anteriores.

Por fim, destacamos a SD 11:

*SD11: “[...] contemplando a diversidade literária, relacionada, por exemplo, a produções afro-brasileiras e de povos indígenas. Essa postura possibilita um posicionamento **mais** crítico, de revisão de estereótipos tradicionalmente perpetuados.” (CBTCEM, 2021b, p. 136, grifo nosso).*

A SD11 relaciona-se aos diferentes formatos de texto do campo literário. O olhar desliza por esse fragmento e encontra o marcador discursivo *mais*, que está relacionado à ampliação do arsenal literário dos sujeito-estudantes. Ponto esse que se fundamenta como necessário, sendo o contato com a diversidade literária nacional essencial para o desenvolvimento crítico do estudante. Para Daga (2011), é de fundamental importância o desenvolvimento de uma leitura proficiente para que haja apropriação do saber por parte do sujeito-estudante.

Na PCSC (2014), o contato com produções afrodescendentes e indígenas é citado inúmeras vezes, de forma a instruir a valorização das diferentes culturas. Dessa forma, também percebemos no discurso da SD 11 que o marcador discursivo *mais* não cria o sentido

de anulação das versões anteriores, pois estabelece a possibilidade de ampliar, de dar continuidade. Outro fato importante é que no contexto empregado o *mais* estaria relacionado ao repertório de leitura, que deve ser ampliado para que o sujeito-estudante possa “*assumir um posicionamento mais crítico*”. Assim, entendemos que há a construção de um sentido positivo.

Quando olhamos para as marcas discursivas a partir do dito, os não ditos possíveis surgem em uma relação com o interdiscurso, que em nosso estudo são os discursos curriculares. Essas marcações de linguagem significam de diferentes formas, carregando uma historicidade que desliza pelo fio do discurso. Para Ferreira (2020, p. 03), “Um discurso não é individual, produz-se em decorrência de uma formação coletiva e, assim, tem a ver com historicidade. Isso porque não há discurso como protoforma, marco zero, há sempre um antes e um depois, aos quais se referenda o discurso.”. Nesses termos, apesar de recente, o CBTCem (2021b) carrega um longo trajeto curricular em seu discurso.

Para encerrar, por meio do gesto de análise dos RD I e RD II, foi possível compreender que o discurso do CBTCem (2021b), especialmente na formulação destinada ao ensino de língua portuguesa – nosso foco de análise –, no que diz respeito ao *discurso sobre* o sujeito-estudante é marcado discursivamente pelo documento, por não atender ao esperado para a formação do nível médio de ensino nos fatores: criticidade, autonomia, capacidade de abstração e reflexão, e protagonismo.

Para Orlandi (2020b), há na linguagem um jogo que possibilita que os sentidos se construam, significando no fio de encontro entre o interdiscurso e o intradiscorso. As SD’s buscam os efeitos de sentidos produzidos a partir das formulações analisadas. Em um discurso, a opção pela forma como será disposto possibilita sentidos que não podem ser controlados pelo autor. Nesse caso, o gesto de análise visou a problematizar os sentidos possíveis a partir das marcas observadas nos excertos propostos como recorte. Tudo foi embasado por um referencial teórico-metodológico específico, que norteou o olhar desde os recortes. Caso fossem mobilizadas outras perspectivas, certamente sentidos diferentes seriam ventilados, bem como análises outras seriam feitas.

A DEIXA: Finalizando o (per)curso.

“Consideramos o fato de que o dizer é aberto. É só ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’” (ORLANDI, 2020b, p.)

No teatro, quando a apresentação se encerra, há na plateia uma continuação, na qual, os sentidos têm um acabamento que é construído na interação dos atos com os interlocutores, uma percepção do que foi dito pelo outro e como aquilo se constitui com seu próprio saber, com as emoções dos interlocutores. Assim também é para o elenco, que no palco cria uma perspectiva de que a plateia tenha se identificado com os atos.

Aproveitamos, assim, nossa deixa, o nosso momento final para demarcar os sentidos que ficaram para nós, que se construíram em nosso gesto de análise. Quando iniciamos, tínhamos o convívio com o objeto, mas buscamos alinhar um olhar de analista para o CBTCem, a fim de identificar as marcas no discurso documental. Nesse processo, criamos as nossas marcas, um processo de duplo amadurecimento, do texto e da pesquisadora.

Conduzidos pelo referencial teórico-metodológico, despertamo-nos na AD, entendendo que as perspectivas da linguagem ultrapassam os dizeres e o agora. As palavras deslizam no tempo, significando-se a todo momento. Para nós, olhar para o CBTCem (2021b) e como esse discurso significa no ensino de língua portuguesa a partir do *discurso sobre* o sujeito-estudante conduziu este trabalho.

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o *discurso sobre* o sujeito-estudante no ensino de língua portuguesa no CBTCem; e os objetivos específicos foram identificar e analisar as (re)significações do *discurso sobre* o ensino de língua portuguesa nos cadernos do CBTCem; bem como investigar como o sujeito-estudante é marcado linguisticamente no componente curricular de língua portuguesa proposto pelo documento do CBTCem, a dissertação foi organizada de modo a contemplar o proposto com

base no referencial teórico-metodológico escolhido. Dessa forma, o segundo Ato buscou historicizar os documentos oficiais de língua portuguesa em Santa Catarina. Esse caminhar mostrou-se essencial, tendo como premissa a conexão com o fio do *discurso sobre* o sujeito-estudante de língua portuguesa no estado. O contato com os documentos oficiais catarinenses possibilitou-nos a de-superficialização, como relatado por Orlandi (2020a), para a composição do *corpus* de análise.

A história curricular de Santa Catarina tem seu primeiro documento oficial publicado em 1991, certamente uma grande conquista para a educação que já ansiava por um documento normativo desde os anos 80 do século XX. A primeira formulação estabelece a necessidade de a escola encaixar-se de forma mais efetiva nas mudanças sociais, proporcionando um aprendizado de qualidade aos sujeitos-estudantes.

Chamou-nos a atenção a PCSC (1991) apresentar que “[...] não somente os professores parecem insatisfeitos, mas também os pais dos alunos comentam frequentemente que na época deles as pessoas falavam e escreviam melhor” (PCSC, 1991, p. 17), esse é um discurso de insatisfação com relação ao desempenho do sujeito-estudante que dá início ao capítulo de LP.

Apesar desse documento iniciar com a nomeação de “proposta curricular”, aos poucos, foi-se entendendo o peso desse nome, outros cadernos – em formato de jornal – foram surgindo, como relatado no Ato II, e com quatro formulações, junto a essas publicações, foi constituída a PCSC (1991). Esse foi um processo de amadurecimento que mostrou que os discursos nunca estão completamente definidos e encerrados, como desenvolvido por Orlandi (2020b).

Esse processo de continuidade contou com encontros de colegiado, discussões que ganharam forma na PCSC (1998). Logo no início do texto, percebemos uma mudança na imagem do sujeito-estudante, a partir da visão da PCSC (1998, p. 55), a saber, a de que “[...] um ensino de qualidade promove o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola”, assumindo a posição de sujeito de interesse do discurso.

A partir dessa compreensão, algumas (re)definições passaram a integrar o currículo catarinense, como o caderno de Temas Multidisciplinares, que alinhava as iniciativas para uma atuação conjunta dos diferentes componentes curriculares, ao passo que, por meio da integração curricular, fosse possível aproximar o sujeito-estudante da escola e despertar o seu interesse.

Em 2005, o caderno intitulado *Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos* buscava alinhar a interdisciplinaridade à proposta e encontrar um caminho comum entre os diferentes componentes curriculares. Composto por nove capítulos, o caderno iniciou com a seguinte afirmação: “Uma caminhada coletiva na direção de uma educação de qualidade para todos” (PCSC, 2005, p. 09) é necessária. Depois, direcionou seus capítulos às diferentes faixas etárias que compunham a educação estadual, iniciando com o letramento, passando pela educação na infância, de jovens e pela educação para o trabalho. Esse foi um momento histórico em que se colocou a educação como primordial com a materialização sócio-histórica do sujeito-estudante, possibilitando que ele se aproprie “[...] das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas” (PCSC, 2005, p. 11).

Essa projeção é aprimorada na PCSC (2014), que institui oficialmente a formação integral na educação básica, entendendo o sujeito-estudante em uma concepção multidimensional. Essa proposta é organizada em áreas de conhecimento e enfatiza o trabalho pedagógico a partir das particularidades e interesses dos sujeitos-estudantes. Um direcionamento curricular que coloca o sujeito-estudante em um papel de destaque no pensar a educação estadual.

Em 2017, com a formulação nacional da BNCC, iniciou-se um processo de adequação dos documentos nacionais. Em 2019, com a BNCC direcionada ao Ensino Fundamental, oficializou-se a PCSC 2019. Em 2018, com o documento nacional da BNCC para o EM esse mesmo processo direcionou-se à elaboração do CBTCem (2021). Afinal, essa movimentação revela uma padronização da educação nacional pela qual a educação estadual é atravessada.

Em uma movimentação de respeitar a história curricular estadual e ao mesmo tempo instituir o novo, para o CBTCem (2021a, p. 12), é preciso compreender o formato oferecido “[...] como um continuum do processo de discussões, a partir do documento já homologado, uma vez que este constitui complementaridade daquele”, ao referir-se aos documentos que anteriormente regiam o estado catarinense. E, ao citar a influência da BNCC (2018), o CBTCem (2021a, p. 13) reitera no currículo 2021 “[...] a construção da primeira versão do documento, denominado ‘Marco Zero’”.

Essas projeções influenciam no *discurso sobre* o sujeito-estudante e propõem a organização curricular a partir de competências e habilidades, nas quais esse sujeito tem sua formação baseada não mais em objetos de conhecimento, mas a partir de uma visão integral. Essa modificação requer do planejamento escolar um olhar voltado ao sujeito e às suas necessidades.

Organizar o *corpus*, por meio da análise do CBTCem (2021b), desafiou-nos a um olhar atento aos ditos e não ditos, com base na AD e na HIL. O primeiro RD foi organizado a partir da regularidade do uso de diferentes nomeações, para analisarmos os sentidos produzidos ao fazer referência ao sujeito-estudante de língua portuguesa no CBTCem (2021).

Em nossa análise, compreendemos que as diferentes nomeações se relacionam a diferentes designações do sujeito-estudante e desestabilizam o fio do discurso, por filiar-se a sentidos que historicamente foram construídos. O termo *aluno* foi utilizado pelas PCSC de 1991, 1998 e 2005 e designava um sujeito-estudante que possuía o processo de ensino pautado no repasse dos objetos de conhecimento e com pouca voz no fazer em sala de aula.

Em 2014, com a mudança curricular, o processo de ensino escolar passou a ser integral e a nomeação, assim como a designação desse sujeito sofreu mudanças. O nome *estudante* passou a compor os cadernos curriculares, designando um sujeito-estudante ativo e com espaço no processo de ensino e aprendizagem.

Para Guimarães (2016), a nomeação é um componente essencial na formação de sentidos e na construção dos discursos. Dessa forma, a identificação do CBTCem (2021) com

a nomeação *estudante* também mobiliza a designação de um sujeito que gosta de aprender e que deve a partir de diferentes práticas ser estimulado a acreditar em si.

Além de *aluno e estudante*, outras nomeações são utilizadas no decorrer do CBTCem (2021) para referir-se ao sujeito-estudante, em nossa análise abordamos *aprendiz, sujeito-leitor e sujeito*. Procuramos durante a análise demonstrar a designação atrelada a cada uma das nomeações utilizadas, porém gostaríamos de retomar a nomeação *aprendiz* e o quanto essa direciona para o ensino profissionalizante, vinculando a inserção do sujeito-estudante ao mercado de trabalho, uma designação que não condiz com o formato de aprendizado proposto pelo CBTCem (2021), que se volta para o desenvolvimento de competências e habilidades do sujeito-estudante enquanto estudante de Ensino Médio e não como participante do mercado de trabalho.

Para a nomeação de sujeito, nos ancoramos na AD no conceito de incompletude do sujeito, vindo no CBTCem (2021) um compreender de que as ações escolares devem contribuir com o desenvolvimento do sujeito-estudante. Na nomeação *sujeito-leitor*, vemos a importância da leitura nas práticas escolares, sendo ela – a leitura – um dos caminhos para o sujeito-estudante encontrar os sentidos para significar e significar-se.

Essas perspectivas direcionaram-nos ao RD II. As marcas discursivas – *novo, outras, mais e maior* – apresentam sentidos que modificam a forma de ensinar a língua portuguesa para o *sujeito-estudante*. O uso dos marcadores destacados no discurso documental cria um sentido de comparação com as formulações documentais anteriores e proporciona uma compreensão de que é preciso ir além do que já foi estabelecido. Algo que não fica claro é o que seria esse além, nos marcadores *novo* ou *outras*, mas parece vincular o discurso do documento a um sentido de necessidade de mudança.

Em contrapartida, os marcadores discursivos *mais, maior*, nas sequências discursivas desenvolvidas, fomentam o espaço disponibilizado ao sujeito-estudante no processo de ensino/aprendizado. A partir do gesto de análise, é possível entender que no CBTCem (2021) o protagonismo e autonomia não devem ser apenas disponibilizados ao sujeito-estudante no

sentido de tempo para prática, mas trabalhados e enfatizados no fazer escolar constantemente, para que o sujeito-estudante se sinta seguro e estimulado à tomada de diferentes posições.

Essa posição curricular retoma um sujeito-estudante de língua portuguesa de capacidades e que precisa ser estimulado a desenvolver suas diferentes habilidades e competências por meio das práticas escolares. Para esse sujeito, é preciso espaço de fala, espaço de leitura, espaço de crítica, espaço de escrita e escuta. Um caminho de democratização do espaço escolar que se alinha com ideias de pensadores dos vários campos da educação e que no Brasil foi formalizado pela BNCC (2017) para o Ensino Fundamental e pela BNCC (2018) para o Ensino Médio.

O CBTCem (2021) constrói um discurso de que é preciso que as práticas de ensino/aprendizado de língua portuguesa conduzam ao desenvolvimento das habilidades e competências do sujeito-estudante. No decorrer desta dissertação, abordamos as marcas textuais que revelam um sujeito-estudante de capacidades e que deve ser estimulado, com diferentes práticas – *outras, novas* – a descobrir o mundo e a si mesmo a partir das vivências escolares. É preciso que a escola esteja aberta à inovação das práticas pedagógicas, tendo os objetos de conhecimento como um meio de estimular o sujeito-estudante a desenvolver-se e a ocupar um espaço de autoria e protagonismo de seu aprendizado e de sua vida social.

REFERÊNCIAS

APRENDIZ. Disponível em:

<https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/insercao-de-aprendiz>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

AUROUX, Sylvain. **A questão da origem das línguas, seguido de a historicidade das ciências**. Campinas: Editor RG, 2008.

BRESSAN, Mariele Zawiwrucka. Arquivo. *In: Glossário de Termos do Discurso*. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.), p. 27-31, São Paulo: Pontes, 2020.

BRESSAN, Mariele Zawiwrucka. Formação imaginária. *In: Glossário de Termos do Discurso*. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.), p. 125-129. São Paulo: Pontes, 2020.

CAMPOS, Luciene Jung de; ALQUATTI, Raquel. **Sujeito**. *In: Glossário de Termos do Discurso*. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.), p. 27-31. São Paulo: Pontes, 2020.

COSTA, Isaac; OLIVEIRA, Alex Sander de; DOMELES, Elizabeth Fontoura. Ideologia. *In: Glossário de Termos do Discurso*. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). São Paulo: Pontes, 2020.

COURTINE, Jean-Jacques. **Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso**. São Paulo: Policromias, 2016.

DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EaD**. UFSC: Florianópolis, 2011.

DAGA, Aline Cassol; MOSSMANN, Suziane da Silva; CORREIA, Karoline. **A Formação Docente em Linguagem sob Ancoragem Histórico-Cultural**. Línguas de Letras: 2020.

DICIONÁRIO DOS TERMOS TÉCNICOS DO TEATRO. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195063/%5Beditar%5D%20Dicionari%20de%20termos%20tecnicos%20e%20gurias%20de%20teatro.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=MARCA%C3%87%C3%83O%3A%20Movimenta%C3%A7%C3%A3o%20dos%20atores%20em,%2C%20sa%C3%ADdas%2C%20posturas%2C%20etc.> UFSC. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERNANDES, Carolina. 11. **Discurso**. *In: Glossário de Termos do Discurso*. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.), p. 27-31. São Paulo: Pontes, 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2020.

GADET, Françoise; HAK Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **O que quer, o que pode esta língua?** São Paulo: Parábola, 2007.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha D. **Historicidade**. In: **Glossário de Termos do Discurso**. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). São Paulo: Pontes, 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras n°26**, Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. São Paulo. 2016.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Análise de discurso**. In: **Glossário de Termos do Discurso**. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). São Paulo: Pontes, 2020.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. Vitória - ES. **Percursos Linguísticos**. 2018.

LORENSET, Rosaly Beatriz Chiochetta. Memórias que se (re)formulam: a historicidade do ensino superior no Brasil. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 6, n. 1, p. 83-90, jan./jun. 2015.

MACHADO, Cássia Solano. **Roque Gonzales**: entre o velho e o novo, nomeação e designação. UFFS - Cerro Largo. 2020.

MARCON, Vanessa da Silva; SILVA, Veronice da; ERTHAL, Auriane. Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade. Novo Hamburgo. **Revista Práxis**. a17 n 2. 2020.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, 2008.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**: Discurso do Confronto, velho e novo mundo. São Paulo: UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso, Imaginário Social e Conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Análise De Discurso - O texto nos estudos da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Texto e Textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Análise De Discurso - Princípios e Procedimentos**. 13. ed. São Paulo: Pontes, 2020a.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. São Paulo: Pontes. 2020b.

PÊCHEUX, Michel. **O papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou Acontecimento**. Tradução: Eni P Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica do discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 2014.

PIETRI, Emerson de. **O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular**. Joaçaba - SC: Roteiro, 2021.

PETRI, Verli. De “Garganta do Diabo” para “Ponte sobre o Vale do Menino Deus”: Reflexões acerca das práticas sociais e dos modos de designar o espaço público. **RUA** [on-line]. 2010, nº. 16. Volume 1.

RESOLUÇÃO nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 08 maio 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1991. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Temas Multidisciplinares**. 1998a. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/temas-muitidisciplinares-231>. Acesso em: 30 dez. 2021.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares**. 1998b. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/temas-muitidisciplinares-231>. Acesso em: 30 dez. 2021.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação de Professores**. 1998c. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/temas-muitidisciplinares-231>. Acesso em: 30 dez. 2021.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. 2014. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTA CATARINA. CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE. **Caderno 01. Disposições Gerais**. 2021a. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/fil>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTA CATARINA. CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE. **Caderno 02. Formação Geral Básica**. 2021b. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SANTA CATARINA. CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE. **Caderno 03. Portifólio de Trilhas de Aprofundamento**. 2021c.

Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004.4.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Universidade de Santa Maria, 2010.

THIESEN da Silva, Juare; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Vanderleia Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre a constituição. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - 2011.

VENTURINI, Maria Cleci. Língua, literatura em tempos de resistência e de construção do conhecimento. Vol. 11 n. 2. Guarapuava - Pr. (2020).