

**CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO DO AMAZONAS:
abordagem sobre a implementação*****THE PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM IN AMAZONAS HIGH SCHOOLS:
an analysis of its implementation***

Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário¹ - UNICAMP
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça² - UNICAMP

**RESUMO**

A reforma de ensino médio ocasionou mudanças nessa etapa de ensino, o que tem suscitado discussões, tensões e reflexões acerca das políticas curriculares em todos os componentes de ensino. Diante disso, este estudo tem como objetivo investigar a materialidade curricular de língua portuguesa na etapa ensino médio nos documentos do território amazonense. Para tal, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método bibliográfico e documental, do tipo exploratório, norteou a investigação do corpus curricular - RCA-EM e a PCP-EM. Os resultados apontam no currículo de língua portuguesa amazonense a prevalência de um ensino numa perspectiva tradicional em detrimento de teorias críticas e pós-críticas de currículo. Apesar de se propor o trabalho com campos de atuação (BNCC; Brasil, 2018), há um foco direcionado às famigeradas competências e habilidades, o que distancia o ensino de leitura e escrita como práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Multiletramentos; RCA-EM; PCP-EM.

ABSTRACT

The high school reform has brought about changes at this stage of education, prompting discussions, tensions, and reflections on curriculum policies across all curricular components. In this context, the present study aims to investigate the curricular implementation of Portuguese language instruction at the high school level, based on official documents from the state of Amazonas. To this end, we conducted qualitative research employing bibliographic and documentary methods of an exploratory nature, focusing on the curricular corpus, RCA-EM and PCP-EM. The findings indicate that the Portuguese language curriculum in Amazonas predominantly reflects a traditional pedagogical approach, to the detriment of critical and post-critical curriculum theories. Although the curriculum proposes a work with fields of social action (BNCC; Brasil, 2018), it remains heavily oriented toward the widely adopted framework of competencies and skills, thereby distancing reading and writing instruction from their roles as social practices.

KEYWORDS: Literacies; Multiliteracies; RCA-EM; PCP-EM.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Mestra em Educação pela UFJF. Graduada em Letras pela ULBRA. Bolsista FAPEAM. EMAIL: sirleielisario@gmail.com / LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5874832865732039> / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-4877>.

² Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA/UNICAMP). Doutora e Mestra em Linguística pela UFPE. Docente do Instituto de Estudos de Linguagem na UNICAMP. EMAIL: mendonca.mrs@gmail.com / LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5874832865732039> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7903-5895>

INTRODUÇÃO

A Lei n.º 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, imprimiu mudanças profundas nas políticas educacionais relacionadas ao ensino médio. Dentre as principais mudanças, destaca-se: (iii) Organização Curricular em Formação Geral Básica (FGB), com carga máxima de 1800 horas, e Itinerários Formativos (IF), com carga horária mínima de 1.200 horas, ao longo do Ensino Médio; (iv) Organização em áreas de conhecimento; (v) Flexibilização curricular por meio da oferta dos IF propedêuticos e profissionalizantes.

Apesar das inúmeras críticas às mudanças, em 2018, houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa ensino médio, o que desencadeou um trabalho das redes de ensino em busca de consolidar essas proposições a partir da elaboração dos currículos dos territórios e sua consequente implementação.

Nesse sentido, o Estado do Amazonas em cumprimento às normativas nacionais aprovou em 2021 o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM) e a rede estadual de ensino aprovou também a Proposta Curricular e Pedagógica de Ensino Médio (PCP-EM), iniciando a implementação de maneira gradativa em 2022.

Em meio às críticas e discussões, o Novo Ensino Médio (NEM), nem tão inovador como se propagava, provocou um processo de precarização dessa etapa de ensino. Isso tem motivado pesquisadores da área de educação a discorrer cientificamente sobre as atuais mudanças, bem como na forma como essas mudanças têm sido entendidas e implementadas.

É nesse contexto contraditório e de intensas forças, que nos interessamos, especialmente, pela implementação do currículo de língua portuguesa, no que diz respeito às práticas de letramentos e multiletramentos previstas tanto na BNCC quanto no RCA-EM e na PCP-EM.

Este trabalho trata-se de um recorte da pesquisa em andamento no âmbito do doutoramento em Linguística Aplicada, tendo como foco a Educação Linguística que entende a leitura e a escrita como práticas sociais, situadas e implicadas pelas identidades e pelas relações de poder em jogo nos contextos sociais (Street, 2014; Kleiman, 1995; 2016; Moita-Lopes, 2006).

Por reconhecer essas relações, adotamos uma perspectiva de letramentos no plural de modo a reafirmar a adesão teórica desta pesquisa (Kleiman, 1995; Street, 2014). Além disso, o ensino de leitura e escrita no contexto contemporâneo requer que se considere uma multiplicidade de linguagens e culturas na construção dos significados (Cazden *et al.*, 2021 [1996]; Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015).

Essa perspectiva de ensino coaduna com as teorias críticas e pós-críticas de um currículo que busca superar o discurso do déficit e entende a aprendizagem como um processo permeado por relações identitárias, culturais e sociais, cujos processos de significação são ampliados para o texto, para o discurso e para as práticas sociais (Palácio, 2023; Lopes; Macedo, 2011).

Dito isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar a materialidade curricular de língua portuguesa na etapa ensino médio nos documentos do território amazonense. Para isso, partimos da abordagem qualitativa, do tipo exploratória, cujos métodos bibliográfico e documental nos auxiliam no percurso investigativo acerca do currículo de língua portuguesa previsto nos documentos de implementação do ensino médio no Amazonas. Para tanto, o corpus deste estudo são os documentos da implementação - leis, resoluções, planos, entre outros, e os materiais curriculares - o RCA-EM e a PCP-EM.

Este estudo, organiza-se em três seções. A primeira seção é destinada à introdução, na qual discorreremos sobre o contexto da reforma de currículo no ensino médio brasileiro e amazonense. Na segunda, apresentamos alguns enfoques curriculares e perspectivas teóricas sobre letramentos e (multi)letramentos. Já na terceira seção, abordamos o percurso metodológico

adotado no estudo. Por sua vez, na quinta seção, discutimos sobre os achados da pesquisa. E, por fim, na última seção, discorremos sobre as considerações finais.

ENFOQUES CURRICULARES, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: POSSÍVEIS INTERSECÇÕES

Para tratarmos sobre a implementação de práticas de linguagem voltadas aos multiletramentos, é importante traçarmos alguns enfoques curriculares para nos auxiliarmos nesse percurso, uma vez que há muitas complexidades em torno do conceito de currículo, e consequentemente, a depender da abordagem adotada, pressupostos teóricos são parciais e cada conceito é situado historicamente (Lopes; Macedo, 2011).

Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), a primeira menção ao termo currículo ocorreu em 1633, nos registros da Universidade de Glasgow e essa aparição relacionava a ideia do curso inteiro que era seguido por estudantes. Na visão delas, já havia no bojo desse termo a ideia de “um plano de aprendizagem” que associava currículo a noção de estrutura e sequência da experiência educacional.

Considerando as ponderações de Hamilton (1995), currículo “é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno” (*apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 45).

De acordo com Pacheco (2005), o conceito de currículo é complexo e ambíguo, visto que não há um sentido único tampouco um sentido verdadeiro para o termo visto que o conceito varia a depender da teoria na qual ele está alicerçado. Na visão desse autor, o conceito de currículo se situa “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se *adaptam*, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Pacheco, 2005, p. 36).

Considerando a árdua tarefa em responder de maneira precisa “o que é currículo?”, Pacheco (2005), Sacristán (2011) e Lopes e Macedo (2011) afirmam que a definição de currículo é polissêmica e depende da identificação de contextos, atores e intenções, ou seja, o conceito é historicamente situado. Nesse sentido, traz-se à baila as perspectivas teóricas de currículo comumente abordadas, a saber: teorias tradicionais, estruturalistas ou críticas e pós-estruturalistas ou pós-críticas.

As teorias tradicionais abarcam o conceito de currículo voltado às discussões sobre a técnica curricular e o controle burocrático sobre o conhecimento e a forma de organizá-lo. Tais teorias alicerçam-se nos paradigmas epistêmicos propostos por Bobbitt (1918), Chartes (1923) e Tyler (1949), tendo como eixos estruturantes do currículo os objetivos, os conteúdos, as atividades e a avaliação (Pacheco, 2005).

Na proposição de Bobbitt, o currículo deveria organizar o processo de ensino-aprendizagem, traçando-o da maneira mais eficiente possível. O foco dessa proposição centra-se na preparação do estudante para uma vida economicamente eficiente, inaugurando, assim, a perspectiva eficientista do currículo. Para os teóricos dessa vertente, o centro do processo são as tarefas ou objetivos a serem agrupados no interior das disciplinas, que já faziam parte dos currículos. É, portanto, o chamado processo de racionalização educacional, vinculado à definição de objetivos claros e ao processo de avaliação (Pacheco, 2005; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005).

Outro expoente da vertente tecnicista de currículo é o autor Ralph Tyler, cuja proposição é de um currículo voltado à ordem econômica, sendo que a escola e a educação funcionavam

como reprodutoras das estruturas e interesses da sociedade capitalista. Assim, as palavras de ordem para o currículo eram organização e desenvolvimento, paradigma ancorado em objetivos, conteúdos, métodos e organização e avaliação (Silva, 2005; Pacheco, 2005).

Ainda numa perspectiva tradicional, com o objetivo de revitalizar o eficientismo, o progressivismo no campo curricular “se constitui como uma teoria única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). Dentre seus principais autores, John Dewey é o mais conhecido ao defender que a educação não é uma preparação para a vida, mas sim é a própria vida. Para o campo curricular, o destaque foi dado à experiência do estudante de modo a haver uma aproximação entre a escola e os interesses do estudante (Lopes; Macedo, 2011).

Seja numa perspectiva tecnocrática seja na progressista, houve o estabelecimento de um vínculo entre currículo e avaliação, definindo “a nova agenda para a teoria curricular centrada na formulação de objetivos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 26), que até os dias atuais, inclusive no Brasil, é utilizado na elaboração de currículo. De igual modo, ambas as teorias atacavam o currículo clássico de vertente humanista. A primeira, por considerá-lo inútil para a vida moderna e para as atividades laborais. Já a segunda, pelo distanciamento da vertente humanista entre o que é ensinado na escola e os interesses das crianças e jovens. Dentre os pontos de convergência entre esses paradigmas, nas palavras de Lopes e Macedo (2011), destaca-se a defesa da participação de professores no processo de elaboração curricular, assim, diferenciando os momentos de produção e implementação curricular, sendo que os possíveis insucessos, na fase de implementação, no geral, recaiam sobre a escola e seus professores, o que ainda é, de certa forma, mantido nos currículos atuais, a exemplo do currículo brasileiro.

Na década de 1960, diante de inúmeras críticas às vertentes tradicionais, nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento de reconceitualização curricular, no qual se acreditava que a aprendizagem na escola não se resumia aos conhecimentos necessários à inserção no mundo produtivo, mas também aos “códigos” para se agir em sociedade. Logo, uma teoria curricular de base estritamente técnica não teria uma relação harmônica com as teorias sociais que floresciam na Europa. Por sua vez, na Europa, Michael Young (1971 *apud* Lopes; Macedo, 2011) lançou o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, cuja preocupação eram questões relacionadas a que conhecimento poderia ser considerado verdadeiro ou falso; quem os define e em favor de quem são definidos, entre outros aspectos.

Iniciou-se, assim, a abordagem crítica de currículo, de base marxista, que se trata de um projeto interdisciplinar, cujo foco é a reflexão e a emancipação dos agentes, sendo que o currículo é “teorizado como uma construção política, cujo processo de desenvolvimento não ocorre de uma forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos” (Pacheco, 2005, p. 110-112).

Nas palavras de Lopes e Macedo:

[...] a elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinação de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses conhecimentos e não outros conhecimentos estão no currículo; quem os define em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem (Lopes; Macedo, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva teórica, Michael Apple foi um dos defensores e inseriu no debate os conceitos de hegemonia e ideologia, propostos pela teoria marxista, sendo que o primeiro refere-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum, por sua vez, o segundo “é uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 30-31).

A partir desses conceitos, Apple reformula o conceito de currículo, sinalizando para a necessidade de a escola ter um olhar mais detido sobre as relações sociais de modo a colocar no centro das discussões as relações de poder que subjazem às manifestações curriculares e dão base às escolhas curriculares, ou seja, na proposição dessa vertente, o currículo é uma construção política, portanto, não há neutralidade no seu desenvolvimento (Lopes; Macedo, 2011).

Na perspectiva crítica de currículo houve grande difusão do conceito de currículo oculto, cujo entendimento compreende valores, normas e ideologias ensinados na escola, porém, inexistentes nos objetivos do currículo prescrito, isto é, não fazem parte dos programas e políticas oficiais (Pacheco, 2005; Apple, 2006; Sacristán, 2017).

Em geral, Apple (2006) afirma que as aprendizagens do currículo oculto são mais importantes para a socialização política do aluno do que a aprendizagem do currículo prescrito, por conta disso, na visão de Pacheco (2005), considerar a dimensão oculta do currículo requer o reconhecimento da cultura como conteúdo curricular.

Ao final dos anos 1970, surgem as abordagens pós-estruturalistas que apresentam críticas a alguns pressupostos da vertente estruturalista, principalmente, questionamentos relativos à modernidade, por vezes, aproximando-os ao pensamento pós-moderno (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2007).

Nessa concepção pós-estruturalista, com o advento de novas identidades culturais e sociais, inaugurou-se uma nova concepção de currículo, na qual os processos de significação são ampliados para o texto, para o discurso, para as práticas discursivas (Palácio, 2023). Lopes e Macedo (2011) afirmam que a compreensão de currículo como prática discursiva significa que:

[...] ele é uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

A adoção de uma perspectiva de currículo pós-estruturalista implica a aceitação de que “todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação”, pois, a materialidade por si só não tem sentido uma vez que o seu sentido só é construído ao ser inserido nos “jogos de classificação e em jogos de linguagem” (Lopes; Macedo, 2011, p. 182).

Assim, nessa concepção, currículo é uma prática cultural que atribui sentidos e significados, trazendo à tona as relações de poder, identidades e lutas sociais presentes nos ambientes sociais e que só são construídas nessas condições. Essa é uma proposta de currículo emancipatório – proposta ressignificada e construída na atuação política (Silva, 2007).

Para Lopes e Macedo (2011), a noção de currículo relacionado ao conceito de cultura requer uma nova compreensão na perspectiva pós-estruturalista, pois, ela não é apenas objeto de ensino, para além disso, cultura é entendida como aquilo que permite a significação. No Brasil, Tadeu Silva (1990) é um dos principais precursores dessa episteme, pautado nos estudos teóricos

de Derrida, Foucault, Deleuze e Guattari, ele vincula à teoria curricular as ideias de saber e poder, defendendo que conhecimento e saber constituem fontes de “libertação, esclarecimento e autonomia”, ao passo que “há um estado permanente de luta, contraposições e relações de poder” (Lopes; Macedo, 2011, p. 204-205).

Dito isso, nas teorias pós-estruturalistas ou pós-críticas, adota-se a ideia de um currículo como processo de produção sentidos, marcado sempre pelo hibridismo, sendo incapaz de construir identidades, mas, ao contrário, o currículo híbrido sempre vai produzir diferenças, portanto, necessita incessantemente de significação. É, dessa forma, “o entendimento de cultura como prática de enunciação, comprometido com a diferença para além da identidade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 227).

Sem dúvida, tratar de um currículo que propõe uma pedagogia voltada aos letramentos exige-se um repensar das relações sociais, em que o ensino de língua portuguesa pode estar estritamente vinculado aos usos de práticas de linguagem valorizadas ou não nos diversos contextos socioculturais. Por sua vez, os (multi)letramentos exigem a adoção de uma perspectiva curricular que tenha como ponto de partida o repensar das relações de

[...] trabalho com colaboração, comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como local para acesso e aprendizagem de mídia de massa; resgatar o espaço público de cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizes diversificadas e que respeitem a autonomia dos estilos de vida (Cazden *et al.*, 2021 [1996], p. 33).

Dito de outro modo, para o alcance dessa proposição, é necessário que haja o engajamento em um diálogo crítico com o fito de questionar as relações de poder inerentes ao capitalismo, às questões de cidadania e aos diferentes estilos de vida. Isso significa, portanto, que é preciso pensar e executar um currículo capaz de expandir, interromper, perturbar e problematizar os aspectos de um currículo tradicional (Duboc, 2015; 2017). Esse é, particularmente, nosso interesse em investigar as práticas de multiletramentos empreendidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, no contexto de escolas públicas amazonenses.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, adota os métodos bibliográfico e documental que nos auxiliam no percurso investigativo acerca do currículo de língua portuguesa previsto nos documentos de implementação do Ensino Médio no Amazonas. Nas palavras de Severino (2007), o método de pesquisa bibliográfica se utiliza de registros anteriores como artigos, livros, entre outros, sobre determinada temática. Portanto, neste estudo, a pesquisa bibliográfica nos auxiliou no estabelecimento de um referencial teórico-metodológico ancorado nos estudos do currículo, dos letramentos, dos (multi)letramentos e, em certa medida, da implementação de políticas educacionais.

De igual modo, adotamos o método documental por nos possibilitar a investigação a partir de registros e memórias de um determinado período (Cellard, 2012; Sá-Silva, Almeida; Guindani, 2009). Neste caso, particularmente, nos interessa o processo de implementação curricular do ensino médio no Amazonas, a partir de 2015, à luz dos documentos legais, que preconizam a implementação curricular no território amazonense, em especial, às mudanças referentes ao componente língua portuguesa, pertencente à área de linguagens e suas tecnologias,

nosso recorte principal. Para tanto, o corpus de análise deste estudo é formado por: (i) Documentos legais relativos à implementação da reforma curricular: Plano Estadual de Educação, resoluções, editais e planos de implementação; e (ii) Materialidades curriculares: Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM), documento curricular do território amazonense; e a Proposta Curricular e Pedagógica de Ensino Médio (PCP-EM), específica para as escolas da rede estadual de ensino do Amazonas.

Para a produção dos dados, conforme nos indicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), realizamos, em primeira instância, um levantamento dos documentos legais que embasam a implementação da reforma de ensino médio no Amazonas por meio da sondagem sobre o contexto de produção dos referenciais curriculares, a identificação do perfil dos elaboradores do currículo da área de Linguagens, o processo de elaboração das materialidades curriculares, a natureza desses documentos e os conceitos-chave neles evidenciados.

Posteriormente, nossas averiguações giraram em torno do mapeamento das materialidades curriculares RCA-EM e PCP-EM no que se refere aos objetivos da área de linguagens e suas tecnologias e do componente língua portuguesa, à lógica organizacional desses documentos direcionadas para o ensino de leitura e escrita, específicas do componente língua portuguesa. E, por fim, procedemos na descrição de modo a explicitar as prescrições desses documentos e sua relação com os paradigmas curriculares, com os letramentos e os (multi)letramentos.

Dessa feita, o processo analítico foi desenvolvido a partir da verificação das seguintes categorias evidenciadas nos documentos curriculares, a saber: (i) aspectos legais que demarcam a implementação da reforma curricular no território amazonense; (ii) especificidades do currículo prescrito para a área de linguagens e suas tecnologias, com foco no componente língua portuguesa em diálogo com as concepções de currículo; e (iii) indicações de práticas de leitura e escrita relacionadas aos letramentos e aos (multi)letramentos. A geração dos dados contemplou constatações principais, conforme explicitado em cada um dos documentos que direciona o ensino médio no território amazonense. Esse processo foi relevante para investigarmos a materialidade curricular do componente língua portuguesa voltado ao ensino médio amazonense de modo a suscitar as tensões, conceitos e possíveis reflexões sobre a implementação da reforma de ensino médio e currículo.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO AMAZONENSE: ACHADOS PRELIMINARES

Destaca-se que a Lei da Reforma do EM é um dos desdobramentos das definições previstas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), em âmbito nacional, e no Plano Estadual de Educação do Amazonas (Lei n.º 4.183/2015), no contexto estadual. Nesses documentos, a meta 3 destinada ao ensino médio tem foco na universalização do atendimento escolar a toda a população entre 15 e 17 anos até 2016, ampliando a taxa líquida de matrícula nessa etapa de ensino para 70%, até o final da vigência do plano. Dentre as estratégias previstas nos planos, frisa-se as estratégias 3.1 e 3.15, que definem:

3.1 Participar das discussões nacionais sobre o programa nacional de renovação do Ensino Médio, por meio de fórum permanente, a fim de inovar com a implantação de ações que promovam abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens,

tecnologia, cultura, esporte, educação para o trânsito e educação sexual (Amazonas, 2015, p. 35, grifo nosso).

3.15 Implantar e implementar gradativamente o **Ensino Médio Integrado e concomitante à Educação Profissional**, observando as peculiaridades do estado (Amazonas, 2015, p. 37, grifo nosso).

Fica evidente que as proposições das respectivas estratégias vislumbravam mudanças profundas no ensino médio. Para além das críticas à reforma do ensino médio, é nítida a intenção manifestada nas conferências de educação que antecederam a elaboração dos planos e a necessidade de mudanças no âmbito curricular. Assim, posteriormente, houve a aprovação da lei da reforma (Brasil, 2017), a homologação da Base Nacional Comum Curricular de ensino médio - BNCC, além da definição de um cronograma nacional para a implementação da reforma e, conseqüentemente, dos currículos dos territórios alinhados às diretrizes previstas na base (BNCC; Brasil, 2018).

No Estado do Amazonas, as atividades atinentes à reforma do ensino médio iniciaram em 2019, a partir da adesão da rede ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria n.º 649/2018, com desdobramentos no Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2018a). Assim, houve a criação de um Comitê de Implementação da Reforma de Currículo e do Novo Ensino Médio que, dentre outras atribuições, definiu a equipe de Coordenadores das Áreas de Conhecimento para a atuação no Programa Pró-BNCC, sendo que os redatores formadores de currículo, para cada uma das áreas e itinerários formativos, foram selecionados, via Processo Seletivo Simplificado, entre os professores da rede, conforme o Edital 001/2019 (Amazonas, 2019).

A respeito da área de linguagens, a equipe foi formada por (i) um coordenador de área, com formação em língua portuguesa, especialista em língua portuguesa e mestre em educação, (ii) três redatores de língua portuguesa, com formação inicial em língua portuguesa, sendo dois mestres e um especialista, (iii) dois redatores de arte, ambos com formação inicial e especialização em arte; (iv) um redator de educação física, com formação inicial em educação física e mestrado em educação; e (v) um redator de língua inglesa, com formação inicial e especialização em língua inglesa. Essa equipe coordenou e elaborou as versões, preliminar (pré-consulta) e final (pós-consulta), do referencial curricular do território amazonense (Amazonas, 2021c).

No processo de elaboração, o RCA-EM foi submetido a uma consulta pública no Estado do Amazonas, ficando aberto para contribuições por, pelo menos, três meses. Nesse período, a equipe dialogou com instituições públicas e privadas a fim de discutir o documento. Além disso, a versão final de cada uma das áreas foi submetida à leitura crítica de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, resultando em inúmeras contribuições e melhorias no documento.

Assim, após dois anos, a versão final foi submetida ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), tendo sido aprovada pela Resolução n.º 085/2021. Além do RCA-EM, que possui os direitos e objetivos de aprendizagem para a etapa ensino médio, a rede estadual elaborou a PCP-EM de maneira a contemplar não só as especificidades regionais, mas também as especificidades das escolas da rede que possuem características, identidades e contextos sociais próprios. No quadro 1, evidencia-se as normativas estaduais que regem a reforma do ensino médio, no âmbito do Amazonas.

Quadro 1 - Normativas para a implementação da reforma do NEM/AM

Normativa	Órgão	Descrição do Ato
Resolução <i>Ad Referendum</i> n.º 083, de 19 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM)	Estabelece o Cronograma para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei n.º 13.415/17 que alterou a Lei n.º 9.394/96.
Resolução <i>Ad Referendum</i> n.º 084, de 19 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM)	Estabelece Normas para implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei n.º 9.394/96, Lei n.º 13.415/2017 e nas Resoluções n.º 03 CNE/CEB de 2018, CNE/CP n.º 4 de 2018 e Resolução n.º 083/2021-CEE/AM.
Resolução <i>Ad Referendum</i> n.º 085, de 21 de julho de 2021.	Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM)	Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCA-EM, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas e dá outras providências.
Resolução <i>Ad Referendum</i> n.º 126, de 23 de agosto de 2021.	Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM)	Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pela Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018, Resolução CNE/CP n.º 04, de 17 de dezembro de 2018, Resoluções CEE/AM n.º 084 e n.º 085/2021, e Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, a serem operacionalizadas na Rede de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM).
Resolução n.º 168/2021, de 14 de dezembro de 2021	Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM)	Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022. Aprovar, ainda, as Matrizes Curriculares das Escolas do Diurno e Noturno de Jornada Parcial, Escolas de Tempo Integral e Escolas Bilingue.
Plano de Implementação da Reforma do Currículo e do Novo Ensino Médio no Amazonas	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM)	Apresenta o plano de implementação da Reforma de Currículo e do Novo Ensino Médio, por meio dos diagnósticos da rede referente a: arquitetura curricular do Amazonas, aspectos formativos, diagnósticos da rede, resultados das escutas, ferramentas de monitoramento, aspectos legais da implementação, responsabilidades das equipes da SEDUC/AM, Cronograma detalhado de implementação.

Fonte: Elaboração das Autoras (2025).

De acordo com as normativas estaduais, a implementação da Reforma Curricular e do NEM ocorreria de maneira gradativa, a saber (i) 1ª série do EM, em 2022; (ii) 2ª série do EM, em 2023; (iii) 3ª série do EM, em 2024. Nesses mesmos documentos, foram definidos o processo de reformulação e/ou revisão da Proposta Curricular, das Matrizes Curriculares da rede estadual, do Projeto Político Pedagógico, dos Regimentos Escolares das escolas estaduais de maneira a ficarem alinhados à BNCC e ao RCA-EM (Amazonas, 2021a; 2021b; 2021c).

Ante a essas prescrições legais, a partir do RCA-EM, a secretaria de educação elaborou a PCP-EM, aprovada por meio da Res. n.º 168, de 14 de dezembro de 2021, cuja implementação

iniciou no ano letivo de 2022, apenas para as turmas de 1ª série das escolas com oferta de jornada parcial, integral e integral bilíngue. Nessa etapa de implementação, as escolas que atendem a educação escolar indígena não foram inseridas uma vez que o referencial curricular da educação escolar indígena estava em fase de elaboração e posterior consulta, ficando a implementação prevista para os anos de 2023, 2024 e 2025.

Com relação ao RCA-EM, a área de linguagens e suas tecnologias é formada por 4 (quatro) componentes - língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, sendo que um dos objetivos da área é “possibilitar que os estudantes atuem em diferentes práticas socioculturais, por meio do uso de linguagens” (Amazonas, 2021f, p. 34). Nesse sentido, o foco é desenvolver as habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, partindo de práticas de linguagem que considerem os novos letramentos e (multi)letramentos (Amazonas, 2021f, 2021g).

Para tanto, essa área organiza-se tendo como ponto de partida as competências, que remetem à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC; Brasil, 2018, p. 8). Por isso, tanto no RCA-EM quanto na PCP-EM, a lógica das competências é mantida, dispondo, portanto, de sete (7) competências específicas e vinte e oito (28) habilidades para a área de linguagens e suas tecnologias e cinquenta e quatro (54) habilidades específicas do componente língua portuguesa, integradas aos cinco (5) campos de atuação social - campo da vida pessoal e coletivo, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo da atuação na vida pública e campo artístico/artístico-literário³, que deveriam funcionar como eixo organizador da área. A partir desses elementos, é que devem ser definidos os objetos de conhecimento comuns para a área e o detalhamento desses objetos em cada um dos componentes, conforme especificado no quadro 2:

Quadro 2 - Exemplificação do organizador curricular da área de linguagens e suas tecnologias no RCA-EM

ÁREA DE LINGUAGENS					
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.					
HABILIDADE 1 (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.					
Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Língua Portuguesa	Arte	Educação Física	Língua Inglesa
Campo da Vida Pessoal (individual e coletivo)	Apreciação das diferentes linguagens e suas semioses em funções de interesses pessoais e coletivos.	Leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais em suas múltiplas linguagens, com ênfase na formação da identidade	Apreciação, reflexão, leitura e interpretação das narrativas estéticas [...]	Leitura, compreensão e interpretação da multiculturalidade do “ser corpo” [...]	Leitura, compreensão e interpretação textual nas diversas fontes, ampliando a percepção das intencionalidades dos

³ Para a área de linguagens e suas tecnologias, adota-se o campo de artístico ao passo que o artístico-literário é campo específico para o componente língua portuguesa (Brasil, 2018b; Amazonas, 2021f, 2021g).

		comunitária e na construção do projeto de vida.			discursos globalizados [...]
--	--	---	--	--	---------------------------------

Fonte: Amazonas (2021f, p. 58).

Nesse documento fica explícita a indicação de objetivos de aprendizagem concentrados, em certa medida, no âmbito do “saber-fazer”, o que revela a manutenção dos propósitos de uma educação voltada ao mercado de trabalho, com vieses de um currículo que, ainda hoje, enfatiza as práticas tecnocráticas e a racionalidade técnica inspiradas nas teorias tradicionais de currículo, conforme nos apontam Lopes e Macedo (2011) e Silva (2007). Isso fica bastante evidente quando os referenciais do território e da rede de ensino, seguindo as diretrizes nacionais da BNCC, apresentam a lógica curricular alicerçada em competências e habilidades.

Paralelo a isso, a partir da leitura da materialidade curricular, é possível notar elementos textuais, como, por exemplo - campos de atuação social, diferentes práticas socioculturais, identidade comunitária e interpretação crítica da realidade, que apontam para uma possível ampliação da proposição curricular voltada às abordagens críticas que defendem um currículo conectado às questões sociais, culturais, ideológicas, éticas, relações de poder, entre outras, e às abordagens pós-críticas, cuja ênfase é num currículo que produz sentidos, marcado não só por significados diversos, mas também que considera as diversas dinâmicas sociais e o multiculturalismo, como, por exemplo, gênero, raça, sexualidade (Silva, 2007; Lopes; Macedo, 2011).

Ao nosso ver, embora esses documentos mantenham lógicas tradicionais, há neles “brechas”, conforme postula Duboc (2015, p. 109), que permitem a adoção de uma atitude curricular “entendida como uma prática transformadora ela mesma em crítica e desenvolvida para a crítica”, isto é, uma prática porque possibilita, a um só tempo, a problematização de conceitos e valores em tempo real e o ensino para a crítica dos movimentos, das relações de poder, sociais e das narrativas tradicionais sobre a construção do conhecimento e dos próprios sujeitos. Na perspectiva dessa autora, a atitude curricular possibilita perturbar as estruturas pré-estabelecidas e as normas cotidianas, reconhecendo no currículo as verdades locais com as dificuldades que circundam esses contextos. É, portanto, nesse sentido, que tais proposições dialogam com as perspectivas dos letramentos e (multi)letramentos, que postulam as práticas de leitura e escrita como práticas sociais (Street, 2014; Kleiman, 1995, 2006), permeadas por uma diversidade de linguagens e de culturas (Cazden *et al.*, 2021 [1996]; Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015).

Além dessa organização, o RCA-EM, ao tratar do componente língua portuguesa assim como é abordado na área de linguagens, dá ênfase às práticas de linguagem contemporâneas, cujo foco são gêneros discursivos, os letramentos, os multiletramentos e as tecnologias digitais da informação e da comunicação, com o intuito de que os estudantes dessa etapa de ensino consolidem e aprofundem as aprendizagens acerca das práticas de leitura, escrita e análise linguísticas de modo integrado e interdisciplinar (Amazonas, 2021f).

De maneira similar, o componente língua portuguesa segue a mesma lógica da organização da área, contendo os mesmos aspectos, no entanto, em ordem diferente, conforme se evidencia no quadro 3:

Quadro 3 - Organizador curricular de língua portuguesa no RCA-EM

QUADRO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA
CAMPO DE ATUAÇÃO: CAMPO DE ATUAÇÃO DA VIDA PÚBLICA

Habilidade	Objeto de conhecimento	Língua portuguesa	Competências
------------	------------------------	-------------------	--------------

Fonte: Amazonas (2021f).

De modo a cumprir as determinações legais, a SEDUC/AM elaborou a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (PCP-EM), aprovada pela Res. n.º 168/2021, na qual manteve as diretrizes da BNCC e os pressupostos curriculares do RCA-EM. Quanto à organização da PCP-EM, as especificidades do quadro organizador curricular do documento do território foram mantidas, contemplando competências, habilidades, campos de atuação social, objetos de conhecimento e detalhamento do objeto, organizando-os por séries e bimestres, conforme o quadro 4:

Quadro 4 - Organizador curricular de língua portuguesa na PCP-EM

3ª SÉRIE					
2º BIMESTRE					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS					
C01 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.					
Todos os Campos de Atuação					
PRÁTICAS DE LINGUAGEM (leitura, escuta, produção de textos multissemióticos e análise linguística e semiótica)					
HABILIDADE Sigla do Campo de Atuação	OBJETO DE CONHECIMENTO	Detalhamento do Objeto de Conhecimento / Componente Curricular			
		Língua Portuguesa	Arte	Educação Física	Língua Inglesa

Fonte: Amazonas (2021g).

Com relação ao componente língua portuguesa, o organizador curricular da PCP-EM contempla tanto os objetos de conhecimento de língua portuguesa aplicados na área quanto os objetos de conhecimento específicos do componente. Destaca-se ainda que na proposta da rede estadual, ao final dos quatro bimestres, em cada série, há um quadro com sugestões de atividades/possibilidades interdisciplinares entre os componentes e as demais áreas, sinalizando possibilidades de abordagens interdisciplinares aos professores.

Nas leituras e análises preliminares, fica evidente que, seguindo a tendência da BNCC, o RCA-EM e a PCP-EM contemplam as famigeradas competências e habilidades deixando transparecer uma abordagem curricular alicerçada, sobretudo, em perspectivas tradicionais de currículo.

Ainda assim, as materialidades curriculares contemplam os campos de atuação nos quais são contemplados objetos e objetivos de conhecimento que tentam direcionar um ensino voltado às práticas de linguagem letradas, com atenção às multissemioses que compõem os textos e as múltiplas culturas em contextos sociais diversos. É por isso que nos posicionamos em favor de um currículo que dialogue com as práticas sociais de linguagens, de vertente, pós-estruturalistas, no sentido, de que em cada sala de aula amazonense, o ensino esteja intrinsecamente ligado à realidade contextual, às práticas de leitura e escrita locais, fazendo jus às brechas e fissuras indicadas como possibilidades para um ensino de língua portuguesa situado localmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudos curriculares sempre foi marcado por inúmeras tensões, discussões, controvérsias e disputas, pois, é a partir dele que desde sempre e, ainda hoje, são definidos os conhecimentos a serem ensinados na escola. Dito isso, é oportuno afirmar que o contexto de reforma contemporânea curricular no Brasil e, em especial, no contexto amazonense é marcado por intensas tensões e controvérsias. Para tanto, no sentido de evidenciar esse processo no território amazonense, este estudo objetivou investigar a materialidade curricular de língua portuguesa na etapa ensino médio nos documentos do território amazonense.

De maneira geral, os currículos de língua portuguesa de ensino médio do território amazonense mantêm as proposições, anteriormente, prescritas na BNCC e na legislação federal, a julgar pelos objetivos ali definidos e pela manutenção de um currículo pautado na lógica de uma racionalidade técnica expressa pela definição de sete competências específicas da área e as mais de oitenta habilidades específicas, quando consideradas as habilidades da área acrescidas às do componente língua portuguesa. Isso não deixa dúvidas de que há vieses das perspectivas tradicionais de currículo tensionadas por diversos interesses que atravessam essas proposições curriculares.

Por outro lado, nos objetivos explicitados no currículo amazonense, há indicações de um ensino, cujo foco são as práticas socioculturais de linguagem, com menção aos campos de atuação social, à identidade comunitária e à interpretação crítica das realidades, evidenciando outras possibilidades de abordagens curriculares, a exemplo das críticas e pós-críticas. Apesar disso, acreditamos que muito ainda precisa ser feito para que seja implementado um currículo implicado a questões sociais, as relações de poder, identitárias e culturais, sobrepostas, inclusive, à ideia do reconhecimento das diferenças, e, sobretudo, valendo-se da inserção de conhecimentos outros no currículo, como os conhecimentos dos povos tradicionais amazônidas - indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos das águas e das florestas - que, de certo modo, podem desestabilizar as narrativas coloniais ainda vigentes.

Outro destaque são as indicações para um ensino de língua portuguesa que considere os campos de atuação social, a diversidade de linguagens e de culturas, as multissemióticas, evidenciando uma proposição de ensino que, em certa medida, dialoga com um ensino de leitura e escrita como práticas sociais, atreladas às perspectivas dos letramentos e (multi)letramentos. É nesse sentido, portanto, que defendemos um ensino numa perspectiva curricular, para além dos paradigmas tradicionais, voltada às práticas de linguagem letradas, com atenção às diversas linguagens multissemióticas e às múltiplas culturas nos contextos sociais.

Diante desse panorama, não só nos posicionamos em favor de um currículo alicerçado nas teorias críticas e pós-críticas, mas, sobretudo, acreditamos que as brechas e fissuras, que permeiam esses documentos curriculares, podem possibilitar a adoção de “atitudes curriculares” (Duboc, 2015), que nos possibilitem repensar outros direcionamentos tanto no aspecto da prescrição quanto no cotidiano das salas de aula, considerando práticas situadas de leitura e escrita. Para além do que está prescrito, reconhecemos que é necessário um aprofundamento por meio de pesquisas futuras para, sobretudo, compreendermos como e em que condições essas perspectivas de letramentos e (multi)letramentos podem ser ou são incorporados e tensionados na rotina pedagógica de professores e estudantes de ensino médio. Nesse viés, nosso propósito não reside na indicação de caminhos para um currículo único, mas sim, para a possibilidade de repensarmos ou reelaborarmos currículos *com* os docentes e discentes em diálogo com práticas reflexivas, engajadas e situadas para um ensino de língua portuguesa significativo, que considere as diversas realidades contextuais do Amazonas.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio à pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei n.º 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Governo do Estado do Amazonas. Manaus: DOE, 2015.

AMAZONAS. **Edital n.º 02, de 15 de abril de 2019**. Processo Seletivo Simplificado de Bolsistas para atuarem no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Manaus, 2019. Disponível em: www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/EDITALProBNCC-15.04.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum n.º 083**, de 19 de julho de 2021. Estabelece o Cronograma para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei n.º 13.415/17 que alterou a Lei n.º 9.394/96. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, 2021a.

AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum n.º 084**, de 19 de julho de 2021. Estabelece Normas para implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei n.º 9.394/96, Lei n.º 13.415/2017 e nas Resoluções n.º 03 CNE/CEB de 2018, CNE/CP n.º 4 de 2018 e Resolução 083/2021-CEE/AM. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, 2021b.

AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum n.º 085**, de 21 de julho de 2021. Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio – RCA-EM, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017 para as instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, 2021c.

AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum n.º 126**, de 23 de agosto de 2021. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pela Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018, Resolução CNE/CP n.º 04, de 17 de dezembro de 2018, Resoluções CEE/AM n.º 084 e n.º 085/2021, e Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, a serem operacionalizadas na Rede de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC). Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, 2021d.

AMAZONAS. **Resolução n.º 168**, de 14 de dezembro de 2021. Aprova a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano

letivo de 2022. Aprova, ainda, as Matrizes Curriculares das Escolas do diurno e noturno de jornada parcial, Escolas de Tempo Integral e Escolas Bilingue. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas. Manaus, 2021e.

AMAZONAS. Implementação da Reforma do Currículo e do Ensino Médio no Amazonas. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas: SEDUC, 2021f. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAM.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas. Estado do Amazonas. Manaus, 2021f. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cs2ZkuztB-PxbMl3f_lu8YxF_oLY2pzo/view. Acesso em: 23 out. 2023.

AMAZONAS. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Manaus, 2021g. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TD5GSOu7Opy2ByYEWJubPOfBH1Qg_4N9/view. Acesso em: 23 out. 2024.

APLLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências [recurso eletrônico]. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 14 de set. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 649, 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União (DOU). Brasília, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/dol-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAZDEN, Courtney; et al. **Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais.** Tradução de Adriana Alves Pinto et al.; Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Belo Horizonte: LED, 2021 [1996]. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp->

content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e métodos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017, p. 209-229.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Significados e Ressignificações do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para a compreensão crítica da educação**. 1. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2005.

PALÁCIO, Lilian Pereira. Modelos de Universidade e Teorias de Currículo: efeitos nos modos como se aproximam. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-12, mai./ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.63350>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63350>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande (RS), v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 out. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

| Submetido em: 15/11/2024

| Aprovado em: 27/07/2025

| Publicado em: 30/09/2025