

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLin)**

**ALINE MARIA DOS SANTOS PEREIRA**

**BNCC, EDUCAÇÃO E SILENCIAMENTO DE SENTIDOS: ENTRE AS  
EVIDÊNCIAS DISCURSIVAS, O ESTÁVEL E O EQUÍVOCO NAS REDES**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2023**

**ALINE MARIA DOS SANTOS PEREIRA**

**BNCC, EDUCAÇÃO E SILENCIAMENTO DE SENTIDOS: ENTRE AS  
EVIDÊNCIAS DISCURSIVAS, O ESTÁVEL E O EQUÍVOCO NAS REDES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em nível de Doutorado Acadêmico, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2023**

P489b	<p>Pereira, Aline Maria dos Santos.          BNCC, educação e silenciamento de sentidos: entre as evidências discursivas, o estável e o equívoco nas redes. / Aline Maria dos Santos Pereira; orientadora: Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes. – Vitória da Conquista, 2023.          202f.</p> <p>Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.          Inclui referência F. 188– 197.</p> <p>1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Discurso Digital. 3. Educação e Neoliberalismo. 4. Silenciamento - Resistência. I. Cortes, Gerenice Ribeiro de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD: 375</p>
-------	--

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**  
 UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** BNCC, education and silencing of meanings: among the discursive evidence, the stabilized and misconception on social networks

**Palavras-chave em inglês:** BNCC. Digital discourse. Education and Neoliberalism. Silencing. Resistance.

**Área de Concentração:** Linguística

**Titulação:** Doutora em Linguística

**Banca Examinadora:** Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (Presidente - Orientadora); Prof. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB); Prof. Dra. Joseane Silva Bittencourt (UESB); Prof. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE); Prof. Dr. Washington Silva de Farias (UFCG).

**Data de Defesa:** 26 de setembro de 2023

**Programa de Pós-graduação:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3697-0274>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0728257795436906>

ALINE MARIA DOS SANTOS PEREIRA

**BNCC, EDUCAÇÃO E SILENCIAMENTO DE SENTIDOS: ENTRE AS  
EVIDÊNCIAS DISCURSIVAS, O ESTÁVEL E O EQUÍVOCO NAS REDES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data da aprovação: 26 de setembro de 2023.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes  
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: 

Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva  
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: 

Profa. Dra. Joseane Silva Bittencourt  
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.:   
Documento assinado digitalmente  
**gov.br** WASHINGTON SILVA DE FARIAS  
Data: 27/09/2023 18:01:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Washington Silva de Farias  
Instituição: UFGC – Membro Titular

Ass.: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi  
Instituição: UFPE – Membro Titular

Ass.:  Documento assinado digitalmente  
**FABIELE STOCKMANS DE NARDI SOTTILI**  
Data: 05/10/2023 06:48:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À minha **MÃE** - mulher forte e guerreira - minha base, meu exemplo, minha maior incentivadora; quem desde cedo me mostrou o valor da Educação e sempre me incentivou a trilhar no caminho do conhecimento, dedico!!!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida e por me fortalecer a cada dia; sem Ele nada seria possível.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gerenice Cortes, pela dedicação, pela excelência, por todo o conhecimento compartilhado, por possibilitar o meu aprofundamento teórico na Área de Análise de Discurso através de sua prática tão motivadora; por representar, para mim, um exemplo de profissional e de orientadora. Muito obrigada pelo incentivo, pela compreensão, pela confiança e pela partilha.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Washington Silva de Farias e Professora Dra. Edvania Gomes da Silva por aceitarem avaliar o trabalho e pelas valiosas contribuições, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento da tese.

Aos membros da Banca de Defesa, Professora. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva, Professora Dra. Joseane Silva Bittencourt, Professora Dra. Fabiele De Nardi e Professor Dr. Washington Silva de Farias, por aceitarem participar da banca e pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

À Coordenação do PPGLin, representada pelas Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva e Profa. Dra. Vera Pacheco, por todo o empenho na condução das demandas relacionadas ao Programa. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por todos os conhecimentos compartilhados durante a realização dos Componentes. Às funcionárias do PPGLin, Vanêide Ribeiro e Luciana Ferraz, pelas orientações e pela disponibilidade.

À minha mãe, Maria das Graças, por todo o apoio, estímulo e afeto. Ao meu esposo, Herick, por ter sido meu companheiro durante todo o processo, por todo encorajamento, amor e auxílio; à minha filha, Lara, por ser luz em minha vida e ser uma motivadora natural com seu amor, sorriso e alegria. A toda a minha família pelo incentivo; em especial, à minha irmã Adriana, pela força, por ter sido minha rede de apoio com minha filha quando precisei; ao meu

---

<sup>1</sup> Conforme Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018, “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

irmão, Alex, por toda preocupação, cuidado e estímulo; e ao meu primo, Francislan, por me acolher em Vitória da Conquista, pelas inúmeras caronas e por toda a força.

Às minhas amigas pela torcida e incentivo. À primeira turma do curso de doutorado do PPGLin, da qual faço parte, pelos momentos de socialização e partilha. Aos meus colegas de linha de pesquisa, Cremilton, Ivanei, Lucineia, Monik, Patrícia, Rosiene e Victor pelas trocas de textos, conhecimentos e momentos enriquecedores partilhados durante as aulas e eventos; em especial, a Paula, por todo o incentivo, auxílio, por ser uma pessoa tão especial e iluminada.

Ao Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (GETEn) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelos momentos de discussão, partilha e pelas contribuições teóricas.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela concessão da licença do trabalho para realização do curso; e aos meus colegas do Campus XXI pelo incentivo e companheirismo.

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento de caráter normativo para a área Educacional, publicado nos anos de 2017 para os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, em 2018, para o segmento do Ensino Médio, tendo sua versão final homologada em 2018, compreendendo toda a Educação Básica. Ante o exposto, a seleção da BNCC como objeto de análise discursiva, sendo uma legislação educacional recente, justifica-se pelos impactos e desdobramentos já instaurados na educação brasileira, além de consequências futuras, já que a BNCC, sendo um documento normativo e prescritivo para um currículo comum na educação básica, vai orientar e determinar o processo educacional a partir, dentre outros aspectos, de um caráter impositivo e um funcionamento discursivo de estabilização de sentidos. Assim, a questão-problema que norteia essa pesquisa é: como a educação é discursivizada na BNCC e que confrontos discursivos são instaurados, a partir da circulação discursiva do documento nas/em redes digitais e sociais? A partir dessa indagação, estabelecemos as seguintes questões auxiliares: (i) que formações ideológicas e discursivas determinam os ditos (e não ditos) do processo discursivo em pauta? (ii) Como se dá a subjetivação dos leitores na seção de comentários das postagens digitais acerca da BNCC? O nosso objetivo geral consiste em analisar a discursivização da educação na BNCC e os confrontos de sentidos instaurados a partir da circulação do documento nas mídias digitais. O quadro teórico que embasa esta pesquisa é o da Análise de Discurso fundada por Pêcheux, além de outros estudiosos da AD. Ademais, são relevantes as contribuições do campo teórico da Educação, das Ciências Sociais e do discurso digital. O *corpus* foi constituído por vinte e nove sequências discursivas, distribuídas em sete recortes, efetuados – por captura de tela – a partir de trechos do documento oficial da BNCC, publicado no site do Ministério da Educação (MEC), além de postagens da/sobre a Base, publicadas em plataformas diversas, tais como o Youtube e o Facebook. Desse modo, o processo discursivo é também afetado pelas condições de produção e de circulação do discurso digital. Os movimentos de análise ocorreram a partir da tensão do batimento entre a descrição e a interpretação (PÊCHEUX, 2015). Os resultados apontam que a Formação Ideológica Neoliberal rege a aliança, no discurso da BNCC, entre as FDs Pedagógica, Jurídica e Governista; as quais são caracterizadas no documento por um discurso autoritário (ORLANDI, 2006). Nessa direção, a BNCC se filia ao universo dos discursos logicamente estabilizados (PÊCHEUX, 2015); no discurso, o documento – a base – funciona com efeito de garantia para a solução dos problemas educacionais brasileiros, com promessa de equidade, protagonismo discente e inclusão social. Todavia, a educação –

textualizada no discurso com aparência de heterogeneidade funciona de forma homogênea – apaga as desigualdades sociais, culturais e regionais do país, além das más condições estruturais das escolas, a falta de investimentos e os constantes cortes na área da Educação, os problemas com formação docente, além de outras questões sociais graves que afetam o processo educacional com efeitos de transparência, homogeneidade e silenciamento de sentidos. Entretanto, considerando o jogo de forças da memória e os embates ideológicos nas redes digitais, instaura-se no processo discursivo uma (in)tensa movimentação de sentidos e de sujeitos, com efeitos parafrásticos e polissêmicos. Ou seja, pelos furos das redes, o discurso educacional da univocidade lógica da BNCC é confrontado nas mídias digitais, o silenciamento é rompido pelas vozes dos internautas e, assim, instituem-se os deslocamentos de sentidos e a resistência ao discurso homogeneizador da BNCC.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

BNCC. Discurso Digital. Educação e Neoliberalismo. Silenciamento. Resistência.

## ABSTRACT

The National Common Core Curriculum (BNCC) consists of a normative document for the Educational area, published in 2017 for the segments of Early Childhood Education and Elementary Education; and, in 2018, for the Upper Secondary Education (High School) segment, which had its final version approved in 2018, comprising all Basic Education. Thus, the selection of the BNCC as an object for a discursive analysis, which is a recent educational legislation, is justified by the impacts and developments already established in Brazilian education, in addition to future consequences, since the BNCC, which is a normative and prescriptive document for a common core curriculum in basic education, will guide and determine the educational process from, among other aspects, an imposing character and a discursive functioning of stabilizing meanings. Therefore, the question-problem that guides this research is: how is education discoursed at the BNCC and what discursive confrontations are established, based on this document discursive circulation in digital and social networks? From this inquiry, we established the following auxiliary questions: (i) what ideological and discursive formations do determine the said (and unsaid) of the discursive process in question? (ii) How do readers subjectify themselves in the comments section of digital posts about BNCC? Our general objective is to analyze the education discoursiveness in the BNCC and the confrontations established from the circulation of this document in digital media. The theoretical framework that supports this research is the Discourse Analysis (DA) founded by Pêcheux, in addition to other DA scholars. Moreover, contributions from the theoretical field of Education, Social Sciences and digital discourse are relevant. The corpus consisted of twenty-nine discursive sequences, distributed in seven clippings, made – by screen shots – from excerpts from the official BNCC document, published on the Ministry of Education (MEC) website, as well as posts from/about the BNCC, published on several platforms, such as Youtube and Facebook. Thereby, the discursive process is also affected by the conditions of production and circulation of the digital discourse. The analysis movements occurred from the tension of the clash between description and interpretation (PÊCHEUX, 2015). Results indicate that the Neoliberal Ideological Education rule the alliance, in the BNCC discourse, among the Pedagogical, Legal and Government discursive formation (DFs) which are characterized in the document by an authoritarian discourse (ORLANDI, 2006). In this direction, the BNCC joins the universe of logically stabilized discourses (PÊCHEUX, 2015); in the discourse, the document – the base – works as a guarantee for the solution of Brazilian educational problems, with promises of equity, student protagonism and social inclusion.

However, education – textualized in the speech with the appearance of heterogeneity works in a homogeneous way – erases social cultural and regional inequalities in the country, besides the poor structural conditions of schools, problems with teacher training, cuts and lack of funds for Education, violence, among other severe social issues that affect the educational process; with effects of transparency, homogeneity and silencing of meanings. Nevertheless, considering the power game of memory and the ideological clashes in digital networks, an (in)tense movement of meanings and subjects is established in the discursive process, with paraphrastic and polysemic effects. That is, through the holes in the networks, the educational discourse of the BNCC logical univocity is confronted in digital media, the silencing is broken by the voices of internet users and, thus, the displacement of meanings and resistance to the BNCC homogenizing discourse.

#### **KEYWORDS**

BNCC. Digital discourse. Education and Neoliberalism. Silencing. Resistance.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema síntese acerca do nosso objeto e objetivo(s) da pesquisa .....	74
<b>Figura 2</b> – Captura de tela da seção 2 sobre a estrutura da BNCC e tópicos sobre a Educação Infantil .....	77
<b>Figura 3</b> – Captura de tela da seção 2 sobre a estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental .....	78
<b>Figura 4</b> – Captura de tela da seção 2 sobre a estrutura da BNCC para o Ensino Médio .....	79
<b>Figura 5</b> – Excerto de Matéria da Revista Exame com dados estatísticos relacionados ao trabalho e renda de negros e brancos .....	103
<b>Figura 6</b> – Dados estatísticos relacionados à educação de negros e brancos .....	104
<b>Figura 7</b> – Dados estatísticos sobre taxa de analfabetismo no Brasil, 2016 a 2019, segundo a PNAD .....	113
<b>Figura 8</b> – Dados estatísticos sobre taxas de subutilização da força de trabalho nas regiões do Brasil no 1º trimestre de 2020 .....	114
<b>Figura 9</b> – Porcentagem de alunos de 15 anos com pontuação abaixo do Nível 2, em Leitura, em escolas públicas e particulares - Pisa 2018 .....	121
<b>Figura 10</b> – Pontuações do IDEB em escolas públicas e privadas em 2019 .....	122
<b>Figura 11</b> – Recorte de uma notícia sobre cortes na Educação .....	148
<b>Figura 12</b> – Recorte de uma notícia sobre a área mais atingida por cortes no governo Bolsonaro .....	148
<b>Figura 13</b> – Dados Estatísticos sobre a relação entre leitura, classe e renda familiar .....	150
<b>Figura 14</b> – Dados Estatísticos sobre frequência de leitura relacionada ao tipo de material .....	152
<b>Figura 15</b> – Captura de tela de recorte da Seção 4.1.1 Língua Portuguesa da BNCC .....	156
<b>Figura 16</b> – Captura de tela de título e subtítulo de notícia acerca de uma pesquisa realizada pelo IPEA .....	160
<b>Figura 17</b> – Captura de tela de título de uma notícia acerca de dados da pesquisa PNAD ...	161
<b>Figura 18</b> – Dados estatísticos sobre recursos tecnológicos disponíveis nas escolas.....	162
<b>Figura 19</b> – Captura de tela inicial de vídeo sobre Cultura Digital na BNCC .....	163
<b>Figura 20</b> – Resumo geral dos gestos analíticos.....	178

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Recortes e Blocos de Sequências Discursivas (SDs) .....	75
<b>Quadro 2</b> – Transcrição das dez competências gerais para a Educação na BNCC .....	80
<b>Quadro 3</b> – Comentários que compõem a SD2 .....	85
<b>Quadro 4</b> – Comentários que compõem a SD15 .....	123
<b>Quadro 5</b> – Comentários que compõem a SD26 .....	164
<b>Quadro 6</b> – Excertos do vídeo (SD27) .....	167
<b>Quadro 7</b> – Comentários que compõem a SD28 .....	170
<b>Quadro 8</b> – Transcrição dos Comentários do print (SD29).....	173
<b>Quadro 9</b> – Pesquisas desenvolvidas acerca da BNCC – Catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	198
<b>Quadro 10</b> – Pesquisas (dissertações e teses) orientadas pela Profa. Dra. Cortes no escopo da AD e mídias digitais .....	201

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CP	Condições de Produção
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Discurso Pedagógico
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Sequência Discursiva
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1 A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: conjuntura histórica e jurídica</b> .....	<b>17</b>
<i>1.1.1 Panorama da implantação da Base Nacional Comum Curricular</i> .....	<i>22</i>
<b>1.2 Estado da Arte sobre a BNCC</b> .....	<b>29</b>
<b>1.3 A BNCC como objeto discursivo</b> .....	<b>32</b>
<b>2 DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1 Pressupostos teóricos da Análise de Discurso</b> .....	<b>36</b>
<i>2.1.1 A língua como a base material de sentidos</i> .....	<i>41</i>
<i>2.1.2 O sujeito discursivo nas tramas da ideologia e da memória</i> .....	<i>49</i>
<b>2.2 Das tecnologias às discursividades: as condições de produção do discurso digital ...</b>	<b>58</b>
<b>2.3 Da construção do arquivo aos recortes: a constituição do corpus discursivo</b> .....	<b>69</b>
<b>3 O DISCURSO DA/SOBRE A BNCC E O EFEITO DA UNIVOCIDADE LÓGICA: ENTRE O SILENCIAMENTO DE SENTIDOS E A EQUIVOCIDADE</b> .....	<b>76</b>
<b>3.1 Sobre a BNCC e sua estrutura</b> .....	<b>76</b>
<b>3.2 O discurso das Competências na BNCC e a instauração do político nas mídias digitais</b> .....	<b>79</b>
<b>3.3 Os Itinerários Formativos no discurso da BNCC e a educação tecnicista: entre os efeitos de equidade social e a inclusão excludente</b> .....	<b>106</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO DISCURSIVIZADA NA BNCC: ENTRE A ESTABILIZAÇÃO DE SENTIDOS E OS CONFRONTOS DISCURSIVOS EM/NA REDE</b> .....	<b>133</b>
<b>4.1 A Base Nacional Comum Curricular para o segmento da Educação Infantil: entre a transparência de sentidos e os confrontos discursivos</b> .....	<b>133</b>
<b>4.2 BNCC e a Língua Portuguesa no ensino médio: entre os ditos, não ditos e outros efeitos</b> .....	<b>147</b>
<b>4.3 As tecnologias digitais e ensino no discurso da BNCC: do efeito de livre acesso ao não acessável</b> .....	<b>155</b>
<b>4.4 A Educação no discurso da BNCC: entre o silenciamento de sentidos, os confrontos discursivos e a resistência</b> .....	<b>166</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS</b> .....	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>188</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>198</b>

<b>APÊNDICE A – Levantamento de Pesquisas sobre a BNCC.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE B – Levantamento de Pesquisas Orientadas pela Profa. Dra. Gerenice Cortes .....</b>	<b>201</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, 1995, p. 304).*

Nesta primeira seção destinada à Introdução, faremos uma breve contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no cenário Educacional Brasileiro, apresentando um sucinto histórico de seu processo de criação. Discorreremos também sobre a estrutura da BNCC e sua organização, de forma específica, no que se refere ao campo da Linguagem – área que compreende a disciplina Língua Portuguesa; apresentaremos o estado da arte acerca dos estudos sobre o documento, de forma específica, no tangente às pesquisas desenvolvidas nos níveis de pós-graduação *Stricto Sensu*; e, por fim, explanamos sobre a nossa delimitação de investigação, tomando a BNCC como um objeto discursivo, expondo os objetivos da pesquisa e a estrutura organizacional dessa tese.

### **1.1 A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: conjuntura histórica e jurídica**

A Educação exerce grande importância no desenvolvimento de um país, considerando que ela se instaura a partir de um jogo de forças na sociedade, pode constituir-se como uma forma de transformação da ordem social dominante, bem como, paralelamente, pode caracterizar-se como uma maneira de dominação, controle social por parte do governo e manutenção de uma ordem social vigente - em se tratando do Brasil - destacamos que essa ordem é marcada pela desigualdade social.

Ante o exposto, a Educação está imbricada às transformações sofridas pela sociedade; e assim como esta é marcada por (des)continuidades, o cenário educacional vem, historicamente, sendo objeto de discussões e constantes reformas. Nesse cenário, se insere o currículo, que afeta diretamente o processo educacional e sofre determinações das relações de poder, pois envolve uma seleção do que pode (e não pode) ser matéria de ensino e pautas educacionais. Assim, as questões que envolvem a escolha curricular são marcadas por tensões e embates. De acordo com Apple (2002),

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém. Da visão de

algun grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002, p. 59).

Portanto, o currículo – em uma de suas formas de funcionamento - consiste em um mecanismo de controle do conhecimento, uma vez que “a produção e a apropriação sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (ARROYO, 2013, p. 14). O controle por meio do currículo, nessa perspectiva, é um cerceamento de saberes, e assim, “chegam às escolas, aos currículos, longas histórias de produção, apropriação, expropriação, negação de conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 15). Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2020, p. 53) afirma que o currículo “pensado como artefato cultural europeizado, sob o crivo da geometria moderno-prescritiva, carrega em si marcas semântico-histórico-ideológicas do colonialismo”; dessa forma, conforme defendemos, o currículo possui um caráter mais excludente do que inclusivo; ele segrega e é construído de forma que as relações de poder na sociedade sejam mantidas.

O currículo, dessa forma, pode ser visto pela perspectiva do cerceamento; Arroyo (2013) estabelece uma analogia entre o currículo e as grades, em suas palavras,

em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos [...] (ARROYO, 2013, p. 17).

Logo, sendo elaborado a partir de interesses sociais, sob o viés de um determinado grupo, uma determinada perspectiva, o currículo institui poderes. Destacamos, nessa perspectiva, que o currículo, paralelamente, constitui-se também como um espaço de resistência; uma vez que a ideologia curricular – dadas a equivocidade e opacidade da língua – não é um ritual sem brechas e sem falhas e, conforme apontamos acima, insere-se em um movimento contínuo de tensões e disputa.

De acordo com Goodson (2019), uma das formas de funcionamento do currículo se dá no âmbito de um regime corporativo, através do qual há a declaração de objetivos desejados, tradução de objetivos econômicos em matéria de capa sobre educação, definição de regras de funcionamento para a educação e obrigações e manipulação por meio de legislações. De acordo com o autor, há no currículo,

declaração de objetivos desejados: definidos por grupos internos situados em laboratórios de ideias, entidades mundiais e grupos corporativos. Enfatiza-se a competitividade econômica e os problemas de reestruturação econômica e neoliberal. Educação tem pouco valor determinado por si mesma, sendo vista apenas como uma forma de ‘conseguir um trabalho’ ou ajudar a economia (GOODSON, 2019, p. 42).

Percebemos acima a relação entre o currículo e o discurso neoliberal<sup>2</sup>; educação voltada para o mercado de trabalho. Bernardi, Uczak e Rossi (2018), nessa conjuntura, destacam a participação de empresários e de empresas privadas na fomentação das discussões por uma base nacional comum e, conseqüentemente, na elaboração da BNCC. Os autores destacam, nessa conjuntura, a influência do Movimento Empresarial Todos pela Educação (TPE) – nascido em 2006 e que se tornou uma Organização Social sem Fins Lucrativos em 2014 – convocado pela instituição Banco Itaú Unibanco Participações S.A. em parceria com empresários do país; esse movimento passou a intervir na pauta educacional, participando, por exemplo, das discussões do Plano Nacional de Educação, das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também da BNCC.

Nessa esteira, Bernardi, Uczak e Rossi (2018) salientam que historicamente o setor privado sempre participou do setor público, de diferentes formas; nesse contexto um grupo formado pela Fundação Itaú, Fundação Lemann, Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau, entre outros,

realizou conferências e propôs um grande pacto pela educação chamado Movimento Todos Pela Educação. Essa ideia sedutora de que ‘todos’ se unem pela educação, utilizada pelo Movimento, propôs a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação. Apropriando-se de bandeiras de lutas históricas pela democratização da educação, ressignificando-as, o Movimento passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões. Propôs uma mudança na forma de executar tais propostas baseadas na gestão gerencial, ou seja, com o padrão de

---

<sup>2</sup> O neoliberalismo nasceu depois da II Guerra Mundial na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo como “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 01). As ideias desse movimento foram empreendidas no texto O caminho da servidão em 1944 – considerado o texto de origem - por Friedrich Hayek. Ele e um grupo formado por outros membros que assumiam a mesma tomada de posição ideológica tinham como propósito, de acordo com Anderson, combater o keynesianismo e o solidarismo que reinavam na época e preparar a base para um capitalismo mais firme e livre de regras para o futuro. Defendiam que as ideias de igualitarismo, promovidas pelo Estado de bem-estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”, nesse contexto, a desigualdade era vista como um aspecto positivo, imprescindível em si, apontada como uma necessidade das sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 2).

qualidade baseado no mercado (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 32, grifos nossos).

Os autores destacam que há uma relação entre o TPE e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)<sup>3</sup>, criado em 2013; uma vez que mesmo sendo criado anteriormente ao TPE, membros deste integram a composição do primeiro movimento ou representam organizações mantenedoras ou parceiras do Todos pela Educação; assim, é possível observar, mais uma vez, “a atuação de um grupo majoritariamente composto por empresários, mas que se autodenominam ora especialistas, ora profissionais da educação, influenciando na agenda de políticas governamentais” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 41).

Um levantamento realizado pelos referidos autores constata que de um total de 64 membros do MBNC mais da metade dos integrantes (53%) são membros do TPE, sendo vinte e oito sujeitos; outros seis são representantes das instituições parceiras ou mantenedoras do TPE, totalizando trinta e quatro membros com relação direta ao movimento; outros quatro membros possuem relação indireta através de suas parcerias com instituições que compõem o TPE. Além disso, destacam a participação de sujeitos que, no período em discussão, integravam cargos públicos junto ao Ministério da Educação, tais como, secretaria executiva, secretária da educação básica, diretora de formação de educadores, dentre outros; além de um integrante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Outros dez representantes representam a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). Isso permite-nos a reflexão sobre as determinações de sentidos da formação ideológica neoliberal e de atravessamentos da formação discursiva empresarial na construção discursiva da BNCC, que se filia às FDs pedagógica, jurídica governista, consoante nossas hipóteses.

Além desses integrantes da MBNC, verificou-se a presença minoritária de alguns professores e outros profissionais da educação, conforme abaixo,

identificamos onze sujeitos, sendo dois professores da rede estadual de educação, dois professores de universidades privadas e dois de universidades públicas, um membro do Conselho Nacional de Educação e um ex-membro do CNE, dois deputados federais (DEM/PTB) e o presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas–RIEP13. Em nossa análise, esse grupo de sujeitos minoritários, num universo dominado por empresários, pode significar a tentativa de legitimar o MBNC enquanto uma organização que

---

<sup>3</sup> O Movimento pela Base Nacional Comum, de acordo com a Fundação Lemann, é discursivizado na transparência dos sentidos como “um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>.

debate questões educacionais com a sociedade civil e que tem a participação de educadores e instituições públicas e privadas de educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 44, grifos nossos).

Nessa direção, os autores afirmam que há uma presença e uma força majoritária de empresários e não de especialistas em educação. A partir dessa configuração do Movimento pela Base, bem como, da formação social capitalista e do contexto sócio-histórico, podemos partir da premissa de que a formação ideológica neoliberal é determinante no funcionamento discursivo da Educação na BNCC. Portanto, essa educação neoliberal voltada para uma possível formação profissional pode ser relacionada ao contexto do capitalismo contemporâneo<sup>4</sup>.

Saad Filho e Moraes (2018) afirmam que o neoliberalismo é mais que uma ideologia e que ultrapassa a definição de “um conjunto definido de políticas tais como a privatização, liberação financeira e das importações ou ataque coordenado ao Estado de bem-estar social”, sendo concebido como um sistema de acumulação dominante próprio da existência do capitalismo contemporâneo (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 96), uma forma, destarte, de permanência das relações de poder e de acumulação do capital na sociedade.

De acordo com os autores, esse sistema possui quatro características, a saber: (i) financeirização da produção, da ideologia e do Estado; (ii) integração internacional da produção; (iii) papel elevado do capital externo na integração global da produção; (iv) uma “combinação de políticas macroeconômicas baseadas em políticas fiscais combinação de políticas macroeconômicas baseada em políticas fiscais e monetárias contracionistas e em metas de inflação, na qual a manipulação de taxas de juros se torna a principal ferramenta econômica” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 97).

Nessa direção, a aceleração da produtividade, o crescimento econômico e a globalização são conceitos fundamentais no neoliberalismo. Os autores destacam que as reformas neoliberais

alimentam a concentração de renda e riqueza, impedem o uso de instrumentos de política industrial para atingir prioridades socialmente determinadas e tornam o balanço de pagamentos estruturalmente dependente dos fluxos de capitais internacionais. O neoliberalismo também influencia as relações sociais por meio da financeirização da reprodução social e da privatização dos bens comuns, ou seja, de setores em que não estavam estabelecidos os direitos de propriedade ou em que eles estavam sob a responsabilidade do Estado (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 98, grifos nossos).

---

<sup>4</sup> De acordo com Braudel (1987), o capitalismo, em um sentido mais amplo, pode ter seu início datado no começo do século XX; tendo como obra precursora o livro *Der moderne Kapitalismus* de 1902 do autor Werner Sombart. De acordo com Braudel (1987), o capitalismo tem “fins usualmente pouco altruístas” e apresenta como palavras-chave o capital, a produção e a acumulação (BRAUDEL, 1987, p. 33).

Consoante ao exposto, pautas voltadas para políticas sociais que favoreçam uma possível similitude e/ou equilíbrio entre as classes com melhor distribuição de renda não são circunscritas no escopo do neoliberalismo, que prioriza, ao contrário, o desenvolvimento econômico pautado em lucros que acentuam as desigualdades sociais. À vista disso, Guilbert (2020) destaca que esse sistema prega a supressão ou uma redução da intervenção do Estado na economia, com estímulo, dentre outras ações, da privatização; e ressalta que o discurso neoliberal, tal como todo discurso, se dissimula e assim efeitos de sentidos transparentes são produzidos para “eficiência”, “racionalidade” e “desenvolvimento econômico”; veremos essa movimentação de sentidos em nossos gestos analíticos.

O currículo, em face do exposto, pode ser um instrumento de dominação, de controle e defesa de interesses de um determinado grupo social. Essa discussão se aplica, portanto à BNCC, já que também foi elaborada para atender interesses – conforme veremos em nossos gestos analíticos – empresariais, mercadológicos e governamentais, e não para a educação inclusiva, plural e emancipatória, que considera as desigualdades econômicas e sociais e contribua para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos discentes; essa posição, portanto, caracteriza-se como antagônica aos efeitos produzidos no discurso da BNCC, sendo apagada no discurso da Base.

Dadas as relações de poder constituintes da BNCC e da sociedade, o documento interferirá nas avaliações nacionais e nos cursos de formação de professores, em toda a grade curricular da educação básica do país, bem como, dos cursos de graduação de licenciatura.

A seguir, apresentaremos um panorama geral acerca do processo de elaboração e implantação da BNCC.

### ***1.1.1 Panorama da implantação da Base Nacional Comum Curricular***

Da elaboração até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tivemos um processo histórico-social caracterizado também por transformações na sociedade, e, sobretudo, imbricado a uma formação social capitalista atravessada pela formação ideológica neoliberal. Branco *et al.* (2018) apresentam um breve panorama da implantação da Base nesse contexto das políticas neoliberais; de acordo com os autores, o processo de industrialização no Brasil na década de 1920 ocasionou impactos no cenário educacional do século XX que era predominantemente elitista. Nesse cenário, foram realizadas diversas reivindicações para ampliação do atendimento escolar de forma que contemplasse as classes menos favorecidas. Dentre essas reivindicações, destaca-se a criação de um manifesto, em 1932, realizada por um

grupo de educadores, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual, segundo Branco *et al.* (2018), pode ser considerado como a primeira tentativa de elaboração de um plano educacional para o país; de acordo com os autores,

o manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, com um caráter profissionalizante, que englobasse todas as classes sociais, principalmente as menos favorecidas, e que também fosse capaz de formar cidadãos mais preparados para suprir as demandas do país e seu crescimento econômico (BRANCO *et al.*, 2018, p. 83).

Percebemos que os objetivos educacionais, considerando o cenário social de industrialização embora visassem contemplar diferentes grupos sociais, estavam pautados no âmbito profissional e econômico de atendimento às demandas do país. Essa característica se manteve presente em discussões e propostas posteriores.

Com o Estado Novo, período político instaurado de 1937 a 1946 por Getúlio Vargas, a Educação sofreu impactos negativos; nesse momento, conforme pontuam os autores, caracterizado pela racionalidade e um controle político-ideológico através de uma política educacional, não havia a preocupação com a expansão do ensino público, uma vez que “o governo se desobrigou a manter e expandir o ensino público, além de acentuar o dualismo da escola, ao introduzir uma legislação que separava os que podiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e ingressar no mercado de trabalho” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 83); havia, portanto, dadas as perspectivas econômicas e industriais da época, uma distinção que acentuava as desigualdades sociais, visto que “para as massas, o conhecimento instrumental, ou as competências básicas para atender às necessidades do processo produtivo estavam em primeiro plano” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 84). Podemos afirmar, nesse contexto e conforme veremos em nossas análises, que esses sentidos retornam no discurso da BNCC e instauram sentidos para a Educação na perspectiva da instrumentalização – por meio também de competências – para fins profissionalizantes e inserção no mercado de trabalho para atender a supostas necessidades de uma sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, as leis estabelecidas no Estado Novo, de acordo com Branco *et al.* (2018), propiciaram a origem dos programas voltados para a capacitação profissional conhecidos atualmente como “Sistema S”, dentre eles destacamos, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), dentre outros.

O intuito desse período governamental era a preparação, de forma rápida, de mão de obra para atender ao setor produtivo e, de forma mais específica, o público para esse conhecimento mais industrial com competências básicas era a massa, caracterizando o dualismo escolar e as desigualdades econômicas e sociais.

Conforme pontuam Branco *et al.* (2018), após o Estado Novo, foi aprovada uma nova Constituição Federal (1945-1964) e na esfera educacional o marco foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 4.024/1961) a qual contribuiu para a expansão do Sistema S, visto que visava o fortalecimento da Educação Profissional. O período histórico do país após o término dessa Constituição e do Golpe de 1964, é caracterizado pela ditadura militar, com um discurso que produzia efeitos de sentido de desenvolvimento e ordem, vinculado ao modelo econômico de aceleração usado naquele momento, sob a justificativa de uma suposta modernização do país.

Como podemos perceber, as discussões sobre as demandas educacionais, bem como algumas alterações ocorridas, estão relacionadas às transformações da sociedade; nesse contexto, de acordo com Branco *et al.* (2008), o final da década de 70 e início da década de 80 foram caracterizadas por lutas pela democracia em todas as áreas sociais, incluindo reivindicação de professores por um ensino mais crítico. Criticidade esta que era permanentemente e juridicamente proibida pelo controle e repressão do Estado em um contexto de interesses conflitantes, de um lado, o intuito de uma educação técnica para uma inserção subordinada no mercado de trabalho – interesses governamentais; e, por outro, uma reivindicação por uma Educação mais ampla, crítica e pelo viés social – interesse de educadores e de parte da sociedade civil, já que a sociedade também não é homogênea.

Nesse cenário, algumas mudanças educacionais foram realizadas em um contexto de interesses em disputa,

por um lado, a necessidade da expansão da rede escolar, segundo as exigências da demanda social de Educação pela necessidade de capacitação da mão de obra; por outro, o Governo preocupava-se em capitalizar e acumular recursos para investir. Dessa forma, obviamente, a expansão do ensino ocorreu lentamente, muito aquém da demanda de que o sistema educacional necessitava. O fato era que ele não atendia satisfatoriamente ao sistema econômico, muito menos à Educação e às questões sociais (BRANCO *et al.*, 2018, p. 85).

Podemos afirmar que esse cenário de conflitos de interesses entre questões educacionais, sociais e econômicos, presentes na época da Ditadura Militar, podem ser vislumbrados atualmente na proposta e elaboração da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Essa situação, conforme pontuam os autores, proporcionou maior participação e influência do setor externo com a alegação de assessoramento e financiamento; acarretando, paralelamente, reformas no sistema educacional na década de 1990 a partir de um redimensionamento das competências e funções do Estado, na perspectiva de um facilitador do crescimento econômico e não mais como responsável direto, caracterizando o termo ‘Estado Mínimo’ e acentuando as políticas neoliberais (BRANCO *et al.*, 2018, p. 85).

Essas mudanças na forma de atuação do Estado no setor educacional, de acordo com Branco *et al.* (2018, p. 85), foram motivadas, dentre outros fatores, pela crise do capitalismo, pelo crescimento e demandas das inovações tecnológicas, pelo fortalecimento do setor internacional e pela maior participação das instâncias privadas em setores que antes delimitavam-se à ação do Estado.

Nesse contexto, a década de 90 é marcada, de forma mais acentuada, pela participação do setor particular na esfera educacional; os empresários brasileiros “organizaram-se em fóruns, produziram documentos e passaram a ser protagonistas na construção de uma agenda educacional que propõe a reforma da escola e da educação, tornando-a mais eficaz às demandas do capital” (BERNARDI; UCZAKE; ROSSI, 2018, p. 32). As justificativas para as reformas pautavam-se na formação de profissionais com domínio de competências tecnológicas e organizacionais.

Nesse mesmo contexto, Branco *et al.* afirmam que em 1995, a partir das diretrizes de agentes financeiros internacionais dentre eles o Banco Mundial, inicia-se o processo de concretização da política educacional. Em 1996, foi promulgada a nova LDB, Lei n.º 9.394 – que estabelecia as diretrizes para a educação nacional – e o Relatório Jacques Delors – o qual, segundo os autores, permite compreender a política educacional de muitos países na atualidade, defende a articulação entre educação e a capacitação flexível para o mercado de trabalho e defende que a educação deve responder aos desafios do mundo.

Motivado por esses pressupostos, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para organização dos currículos de todas as escolas do país. Há, nessa direção, um alinhamento da política educacional às características do processo de reprodução do capital no final do século XX, aos ideais do neoliberalismo; visto que “flexibilização, controle e privatização se tornaram as palavras de ordem. Assim, o Estado, detentor do poder de decisão, influenciado por organismos multilaterais, converte a educação em mercadoria por meio das medidas neoliberais” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 88).

Aos PCN foram atribuídas muitas críticas de especialistas e educadores, dentre elas, de acordo com Lopes (2002), conforme pontuam os autores acima, destacam-se a homogeneização

cultural, o controle educacional, a desconsideração do currículo pela perspectiva cultural e o alinhamento aos princípios do mercado e interesses neoliberais. Esse documento foi instituído por um conjunto de recomendações e orientações de caráter não obrigatório. Branco *et al.* (2018) afirmam que embora tenha influenciado a formação de professores e elaboração de livros didáticos, dada essa não obrigatoriedade, bem como, por não atender às expectativas de grande parte dos professores, a adesão ao documento foi inexpressiva.

Nesse contexto de mudanças sociais guiadas pelo neoliberalismo, de reformas educacionais características desde o início da década de 90 e de discussão pela suposta necessidade de uma base nacional comum, a BNCC é apresentada pelo Governo como uma forma de atendimento a essas questões, como um documento para renovação da Educação.

No âmbito jurídico, de acordo com o site do Ministério e Educação (MEC) e no próprio documento, esse documento já era previsto em Legislações anteriores, e tem por base os seguintes marcos legais: A Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) na década de 1990 e revistas nos anos 2000 por meio do Parecer CNE/CEB nº 7/2010; pelo Plano Nacional de Educação promulgado em 2014 pela Lei n. 13.0005/2014 e a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018).

A BNCC, nessa conjuntura, foi publicada nos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio); e, de acordo com a seção de introdução do próprio documento, apresenta um caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens considerados essenciais para todos os alunos durante o percurso na educação básica.

Ante o exposto, o documento define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante o percurso na educação básica; é, portanto, “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nessa direção, o intuito, de acordo com o próprio documento, é oportunizar o desenvolvimento de determinadas competências de forma “igualitária”<sup>5</sup> – efeito produzido na literalidade dos significantes e transparência da linguagem – para todos os alunos da educação básica do país. Nesse sentido, o documento apresenta dez competências, classificadas como gerais, que devem nortear o âmbito pedagógico das três etapas: educação infantil, ensino

---

<sup>5</sup> Esse efeito de sentido de “igualdade” de direitos e de condições – construído na evidência dos sentidos – atravessa e constitui a discursivização da Educação na BNCC; discutimos esse efeito nas seções III e IV destinados aos gestos analíticos.

fundamental e ensino médio. Nessa perspectiva, destacamos que no âmbito dos documentos oficiais para a Educação, na BNCC o controle sobre a Educação se manifesta de forma exacerbada dado seu caráter de obrigatoriedade tanto no que tange ao jurídico – a exemplo de prazos de implementação, carga horária a ser cumprida, eliminação e criação de novas disciplinas, dentre outros aspectos – como no que tange à delimitação do currículo – delimitação de competências gerais e aprendizagens “essenciais” como meta para Educação.

Assim, sobre a importância e o impacto desse documento no cenário educacional, de acordo com o então ministro da educação no ano de publicação, Rossiele Soares da Silva, a BNCC “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5). Defendemos, no contexto dessa pesquisa, que o uso da expressão “influenciará” funciona com efeitos de sentidos de colaboração, sugestão e possibilidade de flexibilidade; porém - dada a opacidade da língua e o caráter regulamentário do Documento – essa expressão desliza e faz ecoar sentidos como ordem, prescrição e obrigatoriedade.

Nessa mesma direção, Azevedo e Damaceno (2017, p. 91) afirmam que “o documento irá influenciar as definições que poderão impactar a composição dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Letras e também as propostas de formação continuada”; dessa forma, a BNCC influenciará, pedagogicamente e juridicamente, toda a organização curricular e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem de toda a Educação Básica do país, como também, os cursos de capacitação contínua para professores e os cursos de graduação em licenciatura. Essa “influência”, em uma perspectiva político-ideológica - conforme pontuamos acima - ressoa, em contrapartida, sentidos de determinação e imposição.

Em relação aos prazos para a regulamentação, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017, as unidades escolares deveriam realizar as adequações do currículo à BNCC preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o ano de 2020<sup>6</sup>. Outrossim, no art. 16, há a afirmação de que “em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação” (BRASIL, 2018, p. 11).

---

<sup>6</sup> Esse prazo é apresentado no documento da BNCC; porém, segundo a Lei 13.415-17, as mudanças deveriam ser efetivadas em até 5 anos após a aprovação do Reforma do Ensino Médio, ou seja, até o ano de 2022. Entretanto, com as dificuldades de implementação, bem como, considerando o contexto de pandemia iniciado em 2020, o MEC estabeleceu um novo calendário, com datas progressivas, que inicia em 2021 e se estende até 2024.

Acerca do seu processo de elaboração, a Fundação Lemman<sup>7</sup> apresenta um breve histórico desse percurso, a partir da primeira versão do documento até a aprovação da versão para a Educação Infantil e Educação Fundamental, conforme abaixo:

A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos e gestões, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. A sociedade participou com mais de 12 milhões de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de 45 mil escolas. Em 2016, a 2ª versão viajou por todos os estados. Através de seminários estaduais, organizados pela Consed e Undime, cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em abril de 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil.

Em 2018, de acordo com o site do MEC, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. A partir de então o CNE “iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la” e em dezembro do mesmo ano, o documento foi homologado; passando, portanto, a vigorar uma Base Nacional Comum para toda a Educação Básica.

Destacamos na citação apresentada acima, os seguintes trechos “*foi debatida ao longo de diversos governos e gestões*”, “*milhares de contribuições em consultas e audiências públicas*”, “*a sociedade participou*”, “*a 2ª versão viajou por todos os estados*”, “*ouviu a opinião do Brasil*” dentre outros; assim, esse discurso funciona com efeitos de sentidos de que o documento foi construído na coletividade – conforme apontamos na seção 1.1 – porém silencia as relações de poder, as determinações históricas e ideológicas, as contradições e desigualdades que constituem a sociedade. Entretanto, para além das evidências do sentido, pesquisas problematizam a forma como a consulta foi realizada, o tempo de acesso ao documento, modificações de alguns pressupostos dos especialistas presentes em versões preliminares e modificados na versão final, dentre outros aspectos.

Desse modo, todos esses percursos e documentos legais integram a conjuntura histórica, educacional e jurídica na qual é construída a BNCC; são documentos constituídos e

---

<sup>7</sup> A Fundação Lemann, de acordo com o próprio site da Fundação, é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país; não está associada a nenhuma organização privada e não apoia nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral. Mantém parcerias, dentre outros, com organizações filantrópicas, universidades e o Governo (Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/somos#somos-partners>).

atravessados por efeitos de memória de discursos impositivos e normativos que vão afetar a constituição discursiva da base curricular brasileira. Observamos que os vários documentos e leis já vigentes – pelo viés da literalidade de significantes e transparência da linguagem – materializam sentidos de necessidade de um currículo comum; assim, o documento resulta dessas determinações históricas e ideológicas sobre a existência de uma lacuna na educação brasileira, a saber, uma base nacional curricular comum. São sentidos do interdiscurso, produzidos sob efeitos da ilusão da transparência da linguagem, segundo os quais a BNCC veio suprir necessidades e lacunas no que respeita ao currículo comum; todavia, o discurso que se inscreve no documento, determinado pelas formações discursivas pedagógica e jurídica, se filiam ao discurso logicamente estabilizado (PÊCHEUX, 2015) e assim, impõe e normatiza um modelo curricular que não atende às reais necessidades do processo educacional e, ao mesmo tempo, apaga também muitos problemas sociais que o agrava, como veremos nos momentos de análises. Dessa forma, instaura-se uma contradição no documento uma vez que funciona a promessa de atendimento às necessidades da educação, mas apaga as suas determinações sociais e históricas.

Toda essa conjuntura apresentada diz respeito às relações de forças e relações de sentidos que integram as condições de produção do discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas condições devem ser consideradas na análise para que se compreenda as discursividades, os deslizos, o equívoco, a opacidade da língua, nos gestos de interpretação sobre o documento.

Na próxima seção, apresentaremos o Estado da Arte sobre os principais estudos e pesquisas sobre a BNCC, em nível da pós-graduação *Stricto Sensu*.

## **1.2 Estado da Arte sobre a BNCC**

Desde o início das discussões sobre a elaboração da BNCC pesquisas têm sido realizadas sobre diferentes aspectos do documento. Um levantamento realizado no mês de julho de 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES constatou o cadastro de 884 pesquisas, sendo 95 teses de doutorado, 490 vinculadas a dissertações de Mestrado Acadêmico e 299 de Mestrado Profissional. Dessa totalidade, alguns trabalhos não contemplam a palavra BNCC em seus títulos; dessa forma, não é possível afirmar, somente com base no quantitativo apresentado pelo referido site se, efetivamente, todos esses trabalhos apresentam a BNCC como foco de estudo ou se alguns estabelecem apenas relações.

Na grande área do Conhecimento Linguística, Letras e Artes há um quantitativo de 106 trabalhos.<sup>8</sup> Conforme podemos observar no quadro 9, da totalidade de 106 pesquisas da área de Linguística, Letras e Artes, 44 delas apresentam a sigla BNCC ou a expressão Base Nacional Comum Curricular nos títulos. Em relação às abordagens, notamos uma concentração quanto ao foco nas competências e habilidades propostas pela Base; no ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto...); nas concepções de língua, professores e leitor; na prática docente; no trabalho com alguns gêneros textuais específicos como história em quadrinhos, documentário, cartas e memes.

Destacamos também nesse universo o desenvolvimento de cinco trabalhos que se aproximam do nosso interesse de estudo. A dissertação intitulada *‘EDUCAÇÃO É A BASE’: uma leitura discursiva da Base Nacional Comum*, desenvolvida por Sara Regina Veloso, apresenta como objetivo compreender os efeitos de sentido sobre a BNCC engendrados no/pelo texto da própria BNCC em sua relação com a significação da educação. Essa investigação apresentou como resultados a construção discursiva do documento como propulsora de uma educação de qualidade; uma contradição entre heterogeneidade e homogeneidade dos discentes, com predominância de um efeito homogeneizante; uma centralização curricular e, por fim, atendimento a uma razão neoliberal, resultando em uma “economização” da Educação.

Em sua dissertação *O currículo como arena de embates discursivos: uma análise de concepções sobre o ensino de literaturas na BNCC*, Victor Souto apresenta como corrente teórica a análise dialógica do discurso, a partir dos pressupostos Bakhtinianos, e de teorias relacionadas ao currículo. Apresenta como resultados – a partir da premissa de currículo como disputa em que vozes sociais buscam representatividade – que na Base instaura-se uma educação literária idealizada, baseada em modelos preconcebidos de leitores; uma fricção discursiva, ao perceber fissuras que integram perspectivas ideológicas de letramento e o apontamento de maneiras de apropriação de sentidos na literatura.

A dissertação *O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)*, desenvolvida por Jaciele Batista, apresenta como objetivo compreender o processo de produção de sentidos que é posto em funcionamento do discurso da BNCC com foco no apagamento das desigualdades educacionais e aponta como resultados a evidência de uma língua única ao apagar a diversidade linguística brasileira, uma romantização da Educação, naturalizando e silenciando as desigualdades na Educação.

---

<sup>8</sup> Apresentamos no quadro 9 (Apêndice A) somente os que fazem menção à BNCC nos títulos seguindo a ordem disposta no Catálogo da CAPES.

Norberto Catuci, em seu texto de dissertação *Embates discursivos entre o Governo Federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional: uma abordagem dialógica*, investiga o embate discursivo entre valores do então atual Governo Federal e dos marcos legais da educação nacional, de forma específica, analisa como os valores preconizados pelos diferentes documentos que embasam a elaboração da BNCC reverberam nos enunciados dos ministros em uma determinada reunião ministerial, verificando de que modo práticas sócio-históricas intolerantes são refletidas e refratadas no/pelo discurso governista. O autor apresentou os seguintes resultados: “o ideário do discurso do governo bolsonarista encontra-se atravessado ideologicamente por valores avessos aos dos documentos que devem orientar a educação no país, podendo resultar em um conflito contraprodutivo, o qual não anda na esteira das propostas legais, pedagógicas e metodológicas propostas na BNCC” (CATUCI, 2021).

A dissertação *Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) - ensino médio: uma visão utilitarista do ensino*, desenvolvida por Sthepane Sazovo, apresenta como objetivo analisar quais as formações imaginárias sobre sujeito-aluno são sustentadas no discurso da Base Nacional Comum Curricular. A autora destaca como resultados que no discurso inscrito na BNCC são produzidas formações imaginárias para o aluno como flexível e adaptável, sobretudo, preparado para o mercado de trabalho, transferindo para o aluno a responsabilidade pelo seu desenvolvimento nas instâncias pessoal, coletiva e profissional.

É importante destacarmos que há um baixo número de teses desenvolvidas até então sobre a BNCC na área de Linguística, Letras e Artes (11 tendo 8 com menção ao nome do documento, conforme Apêndice A). Esse levantamento do Estado de Arte sobre a BNCC, ante o exposto, é relevante visto que permite-nos observar os estudos que já foram desenvolvidos e que contribuem para as discussões acerca desse documento, bem como, para refletirmos sobre a originalidade da nossa pesquisa e as possíveis contribuições para a referida área de conhecimento.

Como vimos, alguns desses trabalhos apresentam como corrente teórica a Análise de Discurso de orientação pecheuxiana, porém, outras são baseadas em outras vertentes tais como a Dialógica e a Análise de Discurso Crítica, distanciando-se, assim, das proposições propostas em nossas pesquisas. Além disso, nenhuma das pesquisas apresentadas acima (bem como as demais listadas no Apêndice A) realizam um estudo sobre a discursivização da/sobre a BNCC nas mídias digitais, nem destacam o funcionamento do discurso logicamente estabilizado no interior das formações discursivas e seus efeitos – consoante ao que veremos em nossos gestos analíticos - que é um dos focos da nossa investigação conforme apresentaremos na próxima

seção e em conformidade às premissas que discutimos na seção anterior, além de outros pontos de discussão suscitados nesta pesquisa.

### 1.3 A BNCC como objeto discursivo

Neste estudo, tomamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – para além dos efeitos construídos na literalidade dos significantes e evidência dos sentidos – como um objeto discursivo e não como um simples documento; buscamos analisar os discursos em funcionamento na BNCC, para compreender os não ditos no interior do que é dito, os atravessamentos discursivos e as determinações ideológicas, pois os sentidos não estão dados, no nível da neutralidade e transparência, o discurso é o lugar da movimentação dos sentidos, da não-evidência, da opacidade.

Nessa direção, essa pesquisa tem por base teórica a análise de discurso (AD) de filiação pecheuxtiana, considerando que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 2014a, p. 78). Assim, nossa proposta não é analisar a BNCC como um texto, mas buscar compreender as discursividades ali inscritas.

Conforme Orlandi (2001), o processo discursivo se dá em três momentos indissociáveis, do ponto de vista da significação, a saber, a constituição, a formulação e a circulação. Para a autora “todos os três concorrem igualmente na produção dos sentidos. Os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam” (ORLANDI, 2001, p. 22, grifo nosso).

Ante o exposto, no intuito de aprofundar a nossa compreensão sobre a significação da BNCC, como objeto discursivo, apresentamos a questão-problema central que norteou esta pesquisa, a saber: como a educação é discursivizada na BNCC e que confrontos discursivos são instaurados, a partir da circulação discursiva do documento nas/em redes digitais e sociais? A partir dessa indagação, estabelecemos as seguintes questões auxiliares: (i) que formações ideológicas e discursivas determinam os ditos (e não ditos) do processo discursivo em pauta? (ii) Como se dá a subjetivação dos leitores na seção de comentários das postagens digitais acerca da BNCC? O nosso objetivo geral, nessa conjuntura, consiste em investigar a discursivização da educação na BNCC e os confrontos instaurados a partir da circulação do documento nas mídias digitais.

Ao refletir sobre as questões acima e no intuito de suscitar possíveis respostas, postulamos as seguintes hipóteses: A educação é discursivizada na BNCC – sob a evidência da

heterogeneidade – como um processo homogeneizado, filiado ao universo dos discursos logicamente estabilizados, assim como o currículo, a língua e o ensino; o discurso sofre efeitos das condições de produção/circulação das redes digitais e sociais, e assim instaura uma (in)tensa movimentação de efeitos de sentidos e de posições-sujeitos, fazendo funcionar a (des)estabilização, os confrontos e a resistência ao discurso oficial da BNCC, pois o discurso produz efeitos de transparência, mas é profundamente opaco. Nessa trama, a BNCC é discursivizada como a base para a solução dos problemas educacionais brasileiros, mas estes são silenciados no discurso. O discurso educacional inscrito na BNCC funciona sob a determinação da formação ideológica neoliberal e em um jogo de aliança entre as FDs Pedagógica, Governista e Jurídica; a FI neoliberal, destarte, determina os sentidos que podem e devem ser ditos (ou não) no interior dessas FDs.

Logo, dada a impossibilidade de homogeneidade de uma FD, e, paralelamente, dada a existência de uma forma dominante a partir de uma forma-sujeito<sup>9</sup> do discurso, partimos da premissa de que as Formações Discursivas Pedagógica, Governista e Jurídica – que consoante aos que defendemos acima – determinam os sentidos inscritos na BNCC, possuem uma forma sujeito dominante, determinada pela formação ideológica neoliberal, a qual contemplaremos nessa investigação e consideraremos nos gestos de análise.

Partimos da premissa, portanto, de que a Formação Discursiva Pedagógica se constitui como um conjunto de saberes e posições acerca da Educação, concepções e metodologias de ensino, e em sua forma dominante, refere-se à educação neoliberal; a FD pedagógica, nessa trama, como veremos nas análises, funciona intrinsecamente com a FD Jurídica – que por sua vez, abrange saberes relacionados aos dispositivos legais (leis, regulamentações, prazos para implementação...) – e com a Formação Discursiva Governista, que se constitui de saberes relacionados à administração de representantes do Governo, uma organização nas esferas municipal, estadual e federal a partir da qual há o exercício de uma autoridade administrativa e política; esta última, concebida aqui como “‘a arte de governar’, envolvendo a sociedade, definindo-se, retoricamente, como arte de falar pelos outros” (ORLANDI, 2019, p. 26)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> A expressão forma-sujeito, conforme assina Pêcheux (2014a), foi desenvolvida por Althusser (1968) e refere-se à forma de existência histórica do indivíduo enquanto agente das práticas sociais.

<sup>10</sup> Orlandi (2019) destaca que é importante diferenciar “política” de “político”; enquanto o primeiro termo é definido como a arte de governar; o segundo, por sua vez, refere-se à divisão necessária de sentidos, sendo intrínseco ao discurso e às formações ideológicas. Orlandi problematiza essa noção de “falar pelo outro”, contemplando aspectos como: imaginário social, memória e interdiscurso e ilusão política. O conceito de político será discutido a partir de nossos gestos analíticos, na terceira seção.

Nesse sentido, o nosso objetivo geral consiste em investigar a discursivização da educação na BNCC e os confrontos instaurados a partir da circulação do documento nas mídias digitais. Nossos objetivos específicos são: a) investigar quais as formações ideológicas e discursivas que determinam os ditos e os não ditos do discurso educacional inscrito na Base; b) observar a discursivização da língua e do seu ensino nessa trama; c) analisar os efeitos discursivos e as posições-sujeito em funcionamento nessa trama, considerando-se as condições de produção/circulação das redes digitais e sociais.

O quadro teórico que embasa esta pesquisa é a Análise de Discurso fundada por Pêcheux, além de outros estudiosos da AD; sobretudo, mobilizaremos as noções de sujeito, discurso e posição-sujeito; formação discursiva e formação ideológica, memória discursiva e interdiscurso; e silenciamento de sentidos. Ademais, são relevantes as contribuições do campo teórico da Educação e das Ciências Sociais.

Ante o exposto, a seleção da BNCC como objeto de análise discursiva, sendo uma legislação educacional recente, justifica-se pelos impactos e desdobramentos já instaurados na educação brasileira, além de consequências futuras, já que a BNCC, sendo um documento normativo e prescritivo para um currículo comum na educação básica, vai orientar e determinar o processo educacional. Assim sendo, diante da importância educacional e social, faz-se necessário compreender o jogo de forças, as relações de poder, as determinações ideológicas e os confrontos que funcionam nesse processo discursivo.

No que se refere à organização estrutural, essa tese está dividida em quatro seções, além das Considerações (não) Finais. A seção I consiste nesta Introdução. Na segunda seção, discorreremos, na primeira subseção, sobre os dispositivos teóricos-metodológicos da análise de discurso de filiação pecheuxtiana, que embasaram a nossa pesquisa; na segunda subseção, discutimos alguns pressupostos sobre as mídias digitais, além da construção do arquivo e dos recortes das sequências discursivas que compõem o *corpus* usado em nossas análises.

Na terceira e na quarta seção, dispomos os gestos analíticos realizados nos batimentos descrição/interpretação (PÊCHEUX, 2015). Partindo de uma das hipóteses de nossa investigação – a discursivização da Educação com efeitos discursivos logicamente estabilizados – analisamos recortes das seções de apresentação e introdução da BNCC, recortes da seção destinada à Educação Infantil (primeiro segmento da Educação Básica) e do Ensino Médio – de forma específica – acerca dos Itinerários Formativos – (último segmento da EB), com o intuito de observar se esses efeitos logicamente estabilizados atravessam todo o documento. Assim sendo, a terceira seção foi dividida em três subseções: na primeira, discorreremos sobre a BNCC, sua estrutura e o funcionamento discursivo por meio das competências gerais,

articuladamente à textualização do político nos comentários sobre o discurso da BNCC e os gestos de resistência; em seguida, analisamos as subseções de introdução, apresentação e um recorte do Ensino Médio; na terceira, ainda relacionado ao Ensino Médio, analisamos a discursivização dos Itinerários Formativos (IF) na conjuntura da Base e os efeitos de memória da educação tecnicista da BNCC.

A quarta seção é dividida em quatro subseções; na primeira, analisamos os efeitos produzidos no documento acerca do segmento educacional da Educação Infantil e os confrontos discursivos instaurados em/na rede; na segunda, dedicamo-nos aos efeitos produzidos para o ensino de língua na BNCC, suas contradições e os silenciamentos; na terceira subseção, analisamos a discursivização das tecnologias digitais e ensino na BNCC, assim como os efeitos do (não) acesso; e, por fim, na quarta, analisamos os confrontos discursivos inscritos na rede midiática digital acerca do funcionamento discursivo sobre a Educação no discurso da BNCC. Posteriormente, apresentamos os nossos gestos (não) conclusivos destacando, desde já, os desmembramentos dessa pesquisa a partir de novas indagações e inquietações para outras investigações.

Na próxima seção, apresentamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, de orientação pecheuxiana, que respalda este estudo, além de uma discussão sobre o arcabouço teórico das redes midiáticas digitais e seu funcionamento discursivo. Posteriormente, apresentamos algumas questões relacionadas ao percurso metodológico, tais como, as concepções de arquivo, recorte e sequência discursiva, bem como, os critérios para a constituição do *corpus* e delimitação das SDs.

Logo, partindo da premissa de que no processo analítico, a descrição e a interpretação não consistem em duas fases sucessivas, mas sim “uma alternância ou um batimento” (PÊCHEUX, 2015, p. 54), a teoria faz-se presente não somente na próxima seção como atravessa todos os demais que são dedicados às análises em um constante ir e vir entre a teoria e os gestos de interpretação.

## 2 DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*“O discurso apresenta-se como objeto teórico; portanto, longe do compromisso com a evidência empírica. Com ele há sempre indício de uma ruptura que será desvendada pelo trabalho do analista, buscando compreender como o gesto de interpretação funciona em sua materialidade” (LEANDRO-FERREIRA, 2003, p. 194).*

Nesta segunda seção discorreremos sobre os pressupostos teóricos que ancoram o desenvolvimento dos gestos analíticos, visto que teoria e análise são indissociáveis. Inicialmente, apresentamos um breve histórico da análise de discurso francesa, de filiação pecheuxtiana e, posteriormente, discutiremos as noções mobilizadas para as nossas análises, a saber, as noções de *discurso, língua, sentido; sujeito, formações ideológicas e formação discursiva; interdiscurso e memória discursiva e silenciamento de sentidos*.

Em seguida, na segunda subseção, discorreremos sobre alguns pressupostos das *redes midiáticas digitais*, além dos percursos metodológicos adotados para a constituição do arquivo e para delimitação dos recortes das sequências discursivas que integram este trabalho.

### 2.1 Pressupostos teóricos da Análise de Discurso

A análise de discurso de linha francesa foi fundada por Michel Pêcheux na década de 1960, em um momento científico de enfraquecimento do Estruturalismo linguístico<sup>11</sup> e caracterizado pelo logicismo linguístico. De acordo com o autor, era imprescindível abandonar o viés da univocidade lógica na construção do sentido e a perspectiva da língua enquanto um sistema fechado e dissociado do sujeito, visto que

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar das interpretações (PÊCHEUX, 2015, p. 51).

---

<sup>11</sup> O Estruturalismo Linguístico consiste em uma corrente teórica, desenvolvida a partir dos postulados de Ferdinand de Saussure e da publicação póstuma do livro *Curso de Linguística Geral* em 1916, que delimita como objeto de análise da Linguística a língua enquanto um sistema social, uma estrutura fechada, dotada de regras com analogia ao jogo de xadrez; de acordo com essa vertente, a língua é “exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade [...] não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente” (SAUSSURE, 1995, p. 22).

Pêcheux (2015), destarte, reclama para os estudos acerca da língua a perspectiva da falha, do não-um, compreendendo os sentidos como um processo de constituição mútua com o sujeito em uma relação intrínseca com a historicidade. A AD, em face ao exposto, é considerada uma disciplina de entremeio por dialogar com pressupostos de três domínios, a saber: a Linguística, com a noção de língua relativamente autônoma; a Psicanálise, concebendo o sujeito como descentrado, atravessado pelo inconsciente; e o Marxismo, com o legado do materialismo histórico (ORLANDI, 2015). É importante ressaltar que a AD não concebe essas noções de forma idêntica a suas respectivas áreas, ela realiza deslocamentos, ressignificando-as em sua área de investigação, a partir da relação com o seu objeto de investigação, o discurso. Nessa direção, a AD

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele [...] constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2015, p. 18).

A Análise de Discurso, nessa perspectiva, possibilita ao analista questionar as evidências dos sentidos, observando-se os atravessamentos ideológicos e a historicidade. Nessa direção, a AD não trabalha com a língua fechada em si mesma, como um objeto autônomo, mas sim, atravessada pela exterioridade, constituindo-se como o lugar da falha e do equívoco, da não evidência e da heterogeneidade.

É importante destacar que a disciplina análise de discurso, assim como diversas outras áreas do conhecimento, não apresenta um percurso histórico linear; mas sim, um percurso fluido, caracterizado por questionamentos de determinadas concepções teóricas, rupturas e reconstrução.

Maldidier (2011), nessa conjuntura, destaca que a AD compreende três fases, sendo a primeira fase intitulada como *A máquina discursiva* e datada de 1966-1969; inicia-se na França e é considerada um ponto de partida, no momento em que, conforme vimos, Pêcheux critica a noção de língua do Estruturalismo. O livro do referido autor, *Analyse automatique du discours*, constitui-se como um ponto de partida para os estudos discursivos desse período. A autora destaca que “a primeira realização desse amplo empreendimento ganhará a forma de uma ‘máquina discursiva’ (nome que Pêcheux atribuiu posteriormente à sua análise automática do discurso). É pela construção de um dispositivo informático que começa a aventura do discurso!” (MALDIDIÉ, 2011, p. 43). A posição teórica nessa fase, de acordo com Pêcheux (2014a),

partia da premissa de um processo de produção discursiva tomado como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si e a língua, por sua vez, como natural, constituindo-se como uma “base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos” (PÊCHEUX, 2014a, p. 307).

Essa obra fundadora e a noção de “máquina discursiva” são importantes para os estudos iniciais da AD e para a consolidação dessa disciplina com teor científico, visto que contemplava o princípio de constituição do *corpus* a partir das condições de produção (CP) e a relação da língua com a história. Porém, a noção de “máquina discursiva” apresentava algumas lacunas, tais como, as CP eram concebidas de forma estáveis e homogêneas, e o discurso, nessa mesma direção, era o espaço da totalidade e regularidades sem abertura para falhas e deslizos.

Essa fase da AD acarretou algumas consequências quanto aos procedimentos teórico-metodológicos que apontaram para a necessidade de uma reestruturação da disciplina; Pêcheux (2014a) destacou tais consequências: (i) *corpus* fechado de sequências discursivas em um espaço dominado por condições de produção estáveis e homogêneas; (ii) análise linguística de cada sequência como pré-requisito indispensável para a análise discursiva do *corpus*, esta tida como autônoma efetuada de forma exaustiva e opaca em relação à enunciação; (iii) análise linguística consistia na detecção e construção de identidades parafrásticas.

Logo, a AD, nessa primeira fase, consiste em um

procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidades justapostas. A existência do *outro* está pois subordinada ao primado do *mesmo* (PÊCHEUX, 2014a, p. 309).

A interpretação na AD1, dado o exposto, compreendia a comparação entre processos discursivos heterogêneos, porém, tidos como justapostos; ou seja, uma espécie de diferença entre o mesmo, um determinado processo discursivo.

A segunda fase da AD, de acordo com Pêcheux (2014a), é marcada por um deslocamento teórico acerca das relações entre as ‘máquinas’ discursivas estruturais, essas relações são tidas como “relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por ‘dispositivos’ com influência desigual uns sobre os outros” (PÊCHEUX, 2014a, p. 310). Essa fase compreende o período de 1970 a 1975 e é intitulada por Malidier (2011) como *A teoria do Discurso*; é marcado pela publicação da obra *Vérités de La Palice* e caracteriza-se por reflexões, contornos e avanços teóricos. A partir dos pressupostos de

Allthusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)<sup>12</sup>, por exemplo, Pêcheux discute sobre a língua, na perspectiva do materialismo histórico, intrincada aos processos discursivo-ideológicos. Desenvolve também o conceito de Formação Discursiva, empreendido por Michel Foucault, instaurando deslocamentos no campo teórico da AD; esta definição, de acordo com Maldidier (2011), é o núcleo da teoria do discurso.

Outrossim, nessa segunda fase, Pêcheux desenvolve o conceito de interdiscurso relacionado ao pré-construído (em parceria com Paul Henry) e ao intradiscurso. A autora destaca que a noção de pré-construído foi elaborada como uma alternativa à definição de pressuposição mobilizada por Oswald Ducrot a partir dos anos 1970; assim,

em ruptura com essa interpretação lógico-pragmática, Paul Henry e Michel Pêcheux veem, nas estruturas sintáticas que autorizam a apresentação de certos elementos exteriores à asserção de um sujeito (estruturas de determinação, relativas adjetivos...), os traços de construções anteriores, de elementos discursivos já ditos, dos quais o enunciador foi esquecido (MALDIDIER, 2011, p. 52).

Dessa maneira, os autores deslocam a língua da superfície material para relacioná-la à historicidade. Pêcheux (2014a) pontua que a noção do interdiscurso “é introduzida para designar o exterior específico de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada”; logo, a concepção de fechamento da maquinaria é mantido nessa fase, porém, começa a ser pensado como um “resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior” (PÊCHEUX, 2014a, p. 310). O autor destaca que nessa fase o sujeito continua sendo tomado como mero efeito de um assujeitamento à maquinaria da FD com a qual se identifica; e assim, começa-se a mobilizar questionamentos sobre fechamento/alteridade na identidade discursiva atrelado aos conceitos de maquinaria discursiva estrutural e formação discursiva.

Isto posto, esse segundo momento é caracterizado por um “remorso teórico” e deslocamentos. Dado o exposto, inicia-se a terceira fase da AD, denominada por Maldidier (2011) como Desconstrução-reconfiguração das experimentações (1976-1979) às

---

<sup>12</sup> A teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) é desenvolvida por Althusser a partir da teoria marxista do Estado desenvolvida por Karl Marx; segundo Althusser (1980), os AIE referem-se a “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” e que funcionam pela ideologia (agindo também secundariamente pela repressão, compreendendo os diferentes efeitos de sentidos que esse vocábulo pode produzir); ou seja, uma forma de reprodução de uma determinada ideologia de Estado. Nesse sentido, destaca que integram os AIE tanto instituições públicas como privadas; citando, por exemplo, as Igrejas (AIE Religioso), as Escolas, a Família, os Partidos (AIE Político), a Imprensa (AIE da informação), dentre outras.

reconfigurações (1980-1983); período marcado pela desconstrução, estabelecida por Pêcheux, da noção de máquina discursiva por meio da publicação do texto *Il n'y a de cause que de ce qui cloche* (*Só há causa daquilo que falha*; de acordo com a autora, essa retificação deve-se ao fato de que essa teoria

fere a fantasia da totalidade. O projeto de desmontar os mecanismos de interpelação e de caçar o narcisismo do sujeito desemboca, ao final das contas, na dupla exclusão do sujeito e da história. Tanto no âmbito individual quanto no histórico, a máquina não dá margem às falhas e aos insucessos. O sujeito é demasiadamente bem assujeitado, a ideologia dominante também domina demasiadamente bem. A singularidade do sujeito, de modo análogo àquela do acontecimento, é excluída dessa construção que finalmente permanece no duplo domínio do Homem e da História no fechamento do sentido (MALDIDIER, 2011, p. 56).

Pêcheux, dessa forma, realiza uma espécie de autocrítica, reconfigurando os pressupostos teóricos e, conseqüentemente, contribuindo para o fortalecimento e o avanço da disciplina análise de discurso. De acordo com o autor, os pontos de referência dessa fase são: (i) o primado teórico do outro sobre o mesmo; (II) o procedimento da AD por etapas e com ordem fixa é desconstruído, cedendo lugar à desestabilização de garantias sócio-históricas; (ii) a alternância de momentos de análise linguística e análise discursiva e, por fim, (iii) a heterogeneidade enunciativa a partir da análise de encadeamentos intradiscursivos. Essa heterogeneidade aponta para as formas linguístico-discursivas do discurso-outro partindo da premissa de um “discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro [...] a insistência de um além interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego-eu’” (PÊCHEUX, 2014a, p. 313); caracteriza o escopo teórico da AD, dado o exposto, a desestabilização da homogeneidade enunciativa, da identidade de um ego-eu e do controle estratégico do discurso que escapa ao sujeito.

Passam a ser problematizações da AD, de acordo com Pêcheux (2014a), a concepção de sujeito enquanto uma posição discursiva, a falha no controle, as relações entre leitura e memória, a constituição do sujeito-leitor e a interrupção nesse processo; e, dentre outras indagações levantadas pelo autor, destacamos as seguintes,

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o espaço de memória de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela? (PÊCHEUX, 2014a, p. 313-314).

Tais questionamos atestam a reestruturação de algumas concepções teórico-metodológicas das fases 1 e 2 da AD, ao mesmo tempo em que indicam os novos direcionamentos para a terceira fase dessa disciplina. Maldidier (2011) destaca que a partir dessa reconfiguração torna-se possível vislumbrar outras formas discursivas, “aquelas dos discursos não-legítimos, das ideologias dominadas, a rinação dos discursos cotidianos, o conversacional e o carnavalesco, trata-se de enfrentar a diversidade do arquivo” (MALDIDIER, 2011, p. 57); abre-se, ante o exposto, espaço para os deslizos, para as imprevisibilidades da história, para a heterogeneidade; o dispositivo rígido da AD é desestabilizado e ela se transfigura como uma disciplina interpretativa.

O discurso, nessa conjuntura, não pode ser concebido como algo fixo, pelo contrário, consiste em “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios” (ORLANDI, 2015, p. 8). Dis(curso), por conseguinte, palavra oriunda do latim *discursus*, contempla fluidez, curso, trajeto, passagem; ou seja, dentre outros significados, no campo teórico da AD, relaciona-se a ideia de movimento e trânsito.

Tendo em vista um dos nossos objetivos específicos – o discurso sobre o ensino de língua na BNCC – e, considerando que esta é uma noção central mobilizada neste trabalho, apresentaremos, na próxima seção, uma discussão sobre o conceito de língua no campo teórico da AD, tomando-a como a base material do(s) sentido(s).

### **2.1.1 A língua como a base material de sentidos**

A Análise de Discurso, conforme mencionamos anteriormente, se propõe a estabelecer algumas rupturas com os paradigmas vigentes até então, no campo dos estudos da linguagem, em especial, no que se refere aos estudos da produção de sentidos e da interpretação. Nessa conjuntura, ao refletir sobre a língua, Pêcheux (2014a) declara o seguinte:

até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística, cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar textos, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do *gramático* sob modalidades normativas ou descritivas; perguntávamos ao mesmo tempo: ‘De que fala este texto?’ e ‘Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta’, ou então ‘quais são as normas próprias a este texto?’ (PÊCHEUX, 2014a, p. 59).

Ao levantar essas questões, Pêcheux (2014a) questiona as noções de língua, texto e sentido no quadro teórico anterior ao Estruturalismo linguístico, já que, de acordo com o autor, a língua, era vista de forma autônoma e como um sistema homogêneo e fechado; a análise textual limitava-se à análise de conteúdo, uma vez que o texto era concebido com um sentido estável, já-lá, no âmbito da evidência e da transparência.

Em contrapartida, para Pêcheux (2014a), o objeto de investigação da análise de discurso, não é a língua enquanto um sistema fechado, nem o texto, mas sim, o discurso. A língua, nessa ótica, não é considerada como um conjunto de regras a serem seguidas. Conforme pontuam Pêcheux e Gadet (2011, p. 102), “a sintaxe é a base da criatividade histórica [...] as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas”; ela estabelece relação com o sujeito e com a exterioridade. Orlandi (2015), nessa mesma linha de pensamento, pontua que a ideologia se materializa no discurso e este se materializa na língua, portanto, podemos construir possibilidades de sentido, considerando a língua em sua exterioridade e opacidade.

Ao questionar a noção de língua vigente nos estudos anteriores ao Estruturalismo, Pêcheux (2014a) também discute a relação entre língua, sujeito e lutas de classes; de acordo com o autor, uma pretensa indiferença da língua no que se refere a essas lutas “caracteriza a autonomia relativa do sistema linguístico e que, dissimetricamente, o fato de que as classes não sejam ‘indiferentes’ à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 2014a, p. 82); a língua, isso posto, está intrincada às relações de poder e o discurso é determinado pelos já-ditos da memória.

Ao discorrer sobre a forma material da língua no quadro epistemológico da AD – em sua segunda fase – Pêcheux e Fuchs (2014, p. 172) afirmam que “estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentidos, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido”; é na língua, portanto, que o discurso se materializa, sendo os sujeitos, por sua vez, afetados pela língua e pela história. Nessa mesma direção, Orlandi (2015, p. 17), conceitua a forma material como “a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica”; visto que os sentidos são produzidos na exterioridade, no interdiscurso – o qual refere-se ao “pré-construído, ‘ao sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PECHÊUX, 2014b, p. 151); são sentidos em circulação que são retomados e (des)estabilizados, que se atualizam em cada formulação, com efeitos parafrásticos ou polissêmicos.

A polissemia e a paráfrase são conceituadas por Orlandi (2006) como dois grandes processos na produção da linguagem; uma vez que, há, de um lado, “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento”, a polissemia<sup>13</sup>. Não há, portanto, um sentido pronto na materialidade textual; pelo contrário, cada discurso deve ser submetido à análise para interpretação dos possíveis efeitos de sentido. Para realização desses gestos de interpretação, é necessário relacionar a língua ao sujeito, à historicidade e à ideologia; ponderando que “a língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza da ligação da língua com o mundo (no caso, com a ordem social)” (ORLANDI, 1996, p. 30).

Assim, no campo teórico da AD,

não [se] separa estritamente subjetivo/objetivo, interno/externo e não vê a história como cronologia, trabalha-se não com a origem mas com a filiação, não se considera a evolução mas a produção. O discurso não é então redutível ao enunciado longo (seguido) nem ao texto. O fechamento estrutural do texto está em relação com um exterior. A historicidade, para nós, é justamente o acontecimento do texto enquanto discurso, o trabalho dos sentidos nele. Daí definirmos discurso como efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 1996, p. 5, grifos nossos).

O excerto acima, aponta para a língua enquanto base material dos discursos, funciona de forma imbricada à rede de filiação de sentidos de uma dada FD, sofre efeitos da historicidade, portanto, o texto é tomado como acontecimento do discurso. Nessa vertente, Pêcheux declara que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 2014a, p. 78); o discurso, portanto, está intrincado à historicidade.

Na esteira do pensamento de Pêcheux, Orlandi (1996), ao discorrer sobre a concepção de texto no âmbito da Análise de Discurso, destaca três pontos fundamentais: “1. A ordem da língua como ordem própria; 2. O sujeito como de-centrado (dividido): a intervenção do inconsciente e da ideologia; e 3. O estatuto e a forma da “interpretação”, como sintoma da relação da língua com a exterioridade”; esses três pontos devem ser considerados a partir da relação intrínseca entre o sujeito, a língua e a história (ORLANDI, 1996, p. 1).

---

<sup>13</sup> Esses conceitos serão retomados e aprofundados nos gestos analíticos.

Nessa conjuntura, a autora pontua que, na perspectiva teórica da AD, não se concebe o texto por uma visão conteudista, no nível da transparência dos sentidos; e o sujeito, por sua vez, não é dotado de consciência, dado que a AD não trabalha com o sujeito psicológico, dotado de intenções, mas considera o trabalho da ideologia; o sujeito é atravessado pelo inconsciente, e a língua não se reduz a um suporte (organização) (ORLANDI, 1996).

À vista disso, Orlandi (1996) pontua que a AD não mobiliza: (i) a noção de ação, mas de prática; (ii) o conceito de operação, mas de funcionamento; (iii) o sujeito como locutor, mas como posição; (iv) a noção de interação, mas efeitos de sentidos. Essa discussão é relevante e traz mais clareza na compreensão das concepções de língua e de texto, no campo teórico da AD.

O texto, portanto, não é considerado na AD como uma unidade fechada de sentido, para análise de conteúdo, mas sim, é um objeto linguístico histórico, uma vez que

um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (ORLANDI, 1995, p. 112).

Dessa maneira, a língua e o texto, na AD são considerados sob a não-completude, e os gestos de leitura ultrapassam o nível da literalidade dos significantes. Discursivamente, portanto, conforme pontua Mariani (2007), “busca-se compreender a língua como um suporte material daquilo que estabiliza/desestabiliza o encadeamento da cadeia significante. Uma língua que comporta a incompletude, o não-dito, a virtualidade dos dizeres inscrita no dizer” (MARIANI, 2007, p. 116); um jogo instaurado entre o dito e o não dito na constituição dos efeitos de sentidos.

Nesta perspectiva, o princípio da leitura discursiva, por sua vez, “consiste em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2015, p. 44). Esses gestos de leitura envolvem o rompimento com a transparência da linguagem e refuta as práticas históricas

de tentativa de controle da significação que, muitas vezes, ainda funcionam na instância educacional como, por exemplo, em legislações e nas práticas escolares<sup>14</sup>.

Nessa mesma esteira, Leandro-Ferreira (2003, p. 193) destaca que o discurso é entendido como um processo social, cuja materialidade é linguística; “é através do discurso que se vai compreender como um material produz sentidos e como o sujeito se constitui”. A autora preconiza, ainda, que o discurso se apresenta como objeto teórico, longe do compromisso com a evidência empírica; e cabe, desse modo, ao analista do discurso desvendar indícios de rupturas que são estabelecidos por ele.

Desse modo, a AD busca o rompimento com as evidências, pois o sentido não é invariável, individual, não está na literalidade dos significantes; ele está imbricado pela historicidade, logo, não é natural, transparente, mas sim atravessado pela contradição e espessura; é constituído no jogo de relações com a ideologia e sofre determinações históricas. Pensar em ideologia, portanto, envolve considerar também as determinações econômicas, a luta de classes e o caráter contraditório que atravessa a relação entre reprodução/transformação das relações de produção na sociedade, visto que

ao falar de reprodução/transformação, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo ‘princípio’ é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção de produção em seu conjunto (PÊCHEUX, 2014b, p. 130).

No escopo da ideologia, portanto, a luta de classes está imbricada aos modos de (re) produção e se relaciona, conforme destaca Pêcheux (2014b), com as premissas de Louis Althusser acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Nessa esteira, Pêcheux (2014b) pontua que a ideologia não é feita de ideias, mas sim de práticas; e destaca quatro aspectos – inter-relacionados – considerados por ele como decisivos, os quais são: (i) a ideologia não se apresenta de forma homogênea à sociedade, não há uma Ideologia geral ou que se constitua dissociada da luta de classes; (ii) não é concebível atribuir uma ideologia a uma determinada classe, logo, não é concebível pensar em ideologia sem conflitos da ideologia da classe dominante; (iii) Os AIE não se configuram como a expressão da dominação da ideologia dominante, mas sim, como lugares e meios de sua realização e é justamente pela instalação dos

---

<sup>14</sup> Na quarta seção desta tese, na subseção 4.2, apresentamos uma discussão sobre os efeitos de sentidos produzidos acerca das práticas de leitura e escrita no ensino de Língua de Língua Materna discursivizado na BNCC.

AIE que ela, ao se realizar, torna-se dominante; por fim, (iv) Os AIE não são instrumentos únicos da classe dominante – máquinas ideológicas de reprodução das relações de produção existentes – são intrínsecos à luta de classes e se “constituem, simultânea e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2014b, p. 131).

As relações estabelecidas entre ideologia e AIE, ante o exposto, são permeadas pela contradição, pela incessante luta de classes e pela não homogeneidade, construídas em um dado momento histórico e para uma dada formação social. Destarte, ao trabalharmos com a língua no escopo teórico da AD, conforme destaca De Nardi (2022), situamo-nos “no terreno de uma língua que comporta a equivocidade, língua do real, afetada por ele, língua de um sistêmico capaz de subversão cuja autonomia relativa se expõe ao atravessamento da história compreendida a partir de uma perspectiva materialista (DE NARDI, 2022, p. 117); língua – enquanto materialidade histórica – indissociável dos furos, da (des)estabilização e da movimentação dos sentidos.

A “língua do real”, nesse contexto, aponta para o real como aquilo que “rompe a ilusão da totalidade, da unicidade, aquilo que vem dizer que sempre há algo que falta e que essa falta é justamente o que permite a movência [...] dimensão do não-idêntico que afeta língua e sujeitos [...]”; nesse sentido, a autora destaca que esse real – impossível de ser simbolizado – ao mesmo tempo não cessa de produzir efeitos e equivocidade (DE NARDI, 2022, p. 119).

Pêcheux (2015) afirma que a noção de “real” pode ser compreendida de diferentes formas, em suas palavras, é preciso supor que

entendendo-se o ‘real’ em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2015, p. 43, grifos nossos).

O conceito de “real”, portanto, é intrínseco à multiplicidade de sentidos e à contradição. Orlandi (2017) destaca que a perspectiva discursivo materialista da AD projeta uma relação entre ordem, real e jogo. A ordem, enquanto forma, a materialidade da língua que apresenta uma ordem própria não transparente e autonomia relativa, imbricada ao discurso, dado que ele corresponde à materialidade específica da ideologia e língua, por sua vez, à materialidade do discurso. Assim sendo

não se pode pensar o real sem a relação discurso/língua. E a ordem própria da língua, sua não transparência liga-se à materialidade do discurso (e a fecundá-la decorre). Como não se pode pensar o discurso sem o imaginário, sem a ideologia aí está o sentido desta equação ordem/materialidade/real: tudo sujeito à falha (língua), ao equívoco (linguístico-histórico) (ORLANDI, 2017, p. 76).

A deriva, perante o exposto, constitui a tríade ordem, real e jogo; este último, de acordo com a autora, é “pensado como a associação que se estabelece pelo fato de que inconsciente e ideologia estão materialmente ligados (efeito da ordem da língua sujeita a falha)” integrante do processo discursivo e estabelecido pelos efeitos metafóricos<sup>15</sup>, tomada de uma palavra por outra, bem como uma palavra sob outra (ORLANDI, 2017, p. 77-78).

Essa incompletude e não unicidade do sentido estabelecem relação com os dizeres que estão materializados no discurso e com os não ditos que funcionam a partir desses ditos. Os não ditos, nessa direção, constituem e fazem funcionar o silêncio. De acordo com Orlandi (2015), o silêncio é inerente ao processo de significação, visto que ele é concebido como aquilo que “atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante’ (ORLANDI, 2007, p. 14). O silêncio, portanto, alicerça e atravessa os sentidos contribuindo para as características próprias da língua do não-um, da incompletude e dos deslizos; ele, de acordo com a autora,

tem significância própria. E quando dizemos fundador estamos afirmando esse seu caráter necessário e próprio. Fundador não significa aqui “originário”, nem o lugar do sentido absoluto. Nem tampouco que haveria, no silêncio, um sentido independente, autossuficiente, preexistente. Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio (ORLANDI, 2007, p. 23).

O silêncio é, portanto, fundador, é intrínseco ao processo de significação; as palavras transpiram silêncio (ORLANDI, 2007), consiste em uma condição dos gestos de produção de sentidos. Nesse contexto e considerando os objetivos propostos para a nossa pesquisa, é necessário diferenciar silêncio fundador – exposto acima – de silêncio constituinte e silenciamento, conforme abaixo:

---

<sup>15</sup> Pêcheux afirma que metáfora é definida por Lacan como “uma palavra por outra” e que “se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no *non-sens*.”; acrescenta, nessa perspectiva, que o sentido não preexiste nas palavras, na literalidade, ele é estabelecido somente a partir das relações de metáfora (PÊCHEUX, 2014b, p. 239).

(a) Silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b i) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007, p. 24).

O silêncio fundador, conforme discutimos acima, é inerente às palavras, elas produzem o silêncio, instituem efeitos de sentidos a partir da relação com o não-dito, com sentidos outros silenciados. Através dessa característica do silêncio enquanto fundador é que podemos pensar em uma política do silêncio que se desenvolve de duas maneiras: (i) pelo silêncio constitutivo, aquele que constitui as palavras, uma vez que ao produzir determinados sentidos, outros são silenciados, uma palavra, conforme citação acima, apaga outras palavras; e (ii) pelo silêncio local, o qual consiste em uma tentativa de controle e de interdição, uma forma de proibição dos dizeres, nesse caso, “o silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (ORLANDI, 2007, p. 102).

Inserem-se nesse âmbito da censura não somente o momento histórico da Ditadura no Brasil (1964-1985), por exemplo, como também, todas as formas de interdição no discurso político – sentido sempre dividido - visto que a censura,

é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizível se define pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas posições (ORLANDI, 2007, p. 104).

Nesse sentido, essa tentativa de controle do dizer, de acordo com a autora, não está situada no âmbito da constituição (eixo vertical do interdiscurso, COURTINE, 2014), mas sim na formulação (eixo horizontal), “são sentidos historicamente dizíveis mas proibidos” (ORLANDI, 2007, p. 105). Destarte, nesses contextos, buscam-se formas de elaboração, sustentadas naquilo que é considerado dizível e permitido, para fazer ecoar outros sentidos – cerceados – instaurando a resistência no contínuo jogo de movimentação dos sentidos.

Ante o exposto e considerando o escopo de nossa investigação, a política do silêncio que analisaremos em nosso *corpus* é o silêncio constitutivo, uma vez que partimos da premissa de que “todo dizer cala algum sentido necessariamente” (ORLANDI, 2007, p. 102) e os dizeres inscritos na Base Nacional Comum Curricular estão em uma incessante relação com o que não está, com o que é apagado, com os sentidos silenciados.

O silenciamento, por sua vez, “já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’” (ORLANDI, 2007, p. 12); logo, são os dizeres colocados em silêncio, visto que através dos ditos os não ditos funcionam e dizer uma determinada coisa significa não deixar dizerem outras na movimentação dos sentidos.

A noção de sujeito é também central nesse quadro teórico, portanto será nosso foco de discussão na próxima subseção desta seção.

### *2.1.2 O sujeito discursivo nas tramas da ideologia e da memória*

O sujeito, no discurso, segundo Pêcheux (2014b), é constituído juntamente com os sentidos, como uma posição entre outras. Ele se constitui em um processo mútuo com a língua, constituindo-a e constituindo-se, em meio aos acontecimentos histórico-sociais. Nessa conjuntura, Pêcheux (1995) afirma – a partir dos pressupostos de Althusser - que o conceito de ideologia possibilita pensar o homem como animal ideológico, ou seja, a ideologia é constituinte de sua natureza, pois ela interpela os indivíduos em sujeitos e só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos.

Para a AD, nessa direção, não interessa o sujeito empírico, consciente, como se ele fosse a origem do seu dizer, pelo contrário, “o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz” (LEANDRO-FERREIRA, 2003, p. 192). O assujeitamento, ainda de acordo com a autora, é que possibilita ao indivíduo a condição de sujeito e os gestos de compreensão, elaboração, interpretação e construção de sentidos. O sentido, nessa linha de pensamento, não é algo pronto, definido no nível da literalidade e da transparência dos significantes, mas:

é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas, (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...] (PÊCHEUX, 2014b, p. 146-147)

Ante o exposto, o sentido está no âmbito da movência, do deslize, da construção, dadas as relações do sujeito com a formação discursiva (FD) – nos processos de interpelações ideológicas; uma vez que “é no interior de uma FD que se realiza o ‘assujeitamento’ do sujeito (ideológico) do discurso” (COURTINE, 2014, p. 73).

O conceito de Formação Discursiva foi desenvolvido inicialmente por Michel Foucault e apresentada na obra *Arqueologia do Saber* em 1969; de acordo com Courtine (2014), na perspectiva de questionamentos sobre as condições históricas e discursivas constituintes dos sistemas de saber. Esse conceito foi ressignificado por Pêcheux no escopo teórico da *Análise de Discurso*, a partir do estabelecimento de uma relação com o materialismo histórico e a ideologia.

Uma formação discursiva (FD), conforme pontua Pêcheux (2014b, p. 147), refere-se a “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*.”; logo, a partir de uma formação social específica – no caso do Brasil destacamos a formação social capitalista – um conjunto de saberes e sentidos são autorizados no âmbito de uma determinada FD, afetada historicamente por uma determinada formação ideológica (FI); constituindo, dessa forma, em cada FD uma formação discursiva dominante. Uma FI, por sua vez, caracteriza-se como

um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (HAROCHE *et al.*, 1971 apud COURTINE, 2014, p. 71-72).

Tais pressupostos remetem-nos a duas questões essenciais: (i) uma FD não é homogênea, pelo contrário, a heterogeneidade é sua parte constitutiva, uma vez que ela se apresenta como uma unidade dividida em relação a si mesma e situa-se na instância da instabilidade e do deslocamento (COURTINE, 2016); (ii) o sentido, conforme adverte Pêcheux (2014b), não existe à priori, um já-lá, no nível da literalidade, em contrapartida,

o sentido de uma palavra, de uma proposição etc. não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2014b, p. 147).

À face do exposto, os efeitos discursivos são construídos historicamente, no interior de práticas discursivas determinadas pelas FDs que se inserem e, portanto, alteram e deslizam seus sentidos de acordo com as posições ideológicas daqueles que a empregam dado seu

assujeitamento. Nessa esteira, conforme pontua Leandro-Ferreira (2003, p. 192) o sujeito “não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos.” Compreendendo, portanto, que o sujeito não é completamente livre, nem totalmente determinado, ele é interpelado por uma ou várias formações discursivas; uma vez que,

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2014b, p. 150).

É importante destacar que a relação do sujeito com uma determinada FD ou com várias FDs não é fixa, estanque, pois “o sujeito, quando fala, adere à formação discursiva em que está inscrito; entretanto, em um jogo de relações com a FD que o determina, o sujeito pode movimentar-se, tendo em vista a instabilidade das fronteiras das FDs, ou seja, apesar de a FD “determinar o que pode e deve ser dito, há ou pode haver, efeitos de contradição” (CAZARIN, 2005, p. 3). Logo, o sujeito, embora não seja livre das amarras ideológicas, pode movimentar-se discursivamente, já que há falhas no ritual, conforme Pêcheux (2014b).

Essas falhas remetem-nos à afirmação de Cazarin (2005) de que a contradição é um princípio constitutivo de toda formação discursiva, ele destaca que essa não pode ser vista como “um único discurso para todos” ou um determinado discurso para cada um, constituindo-se em “dois ou vários discursos em um só”. As fronteiras das FDs, portanto, são fluidas e porosas, fator que possibilita refletir sobre sua heterogeneidade interna e externa, na medida em que ela é considerada

como uma *unidade dividida*, uma heterogeneidade em relação a si mesma: o encerramento de uma FD é fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado separando de uma vez por todas um interior e um exterior do seu saber, mas se inscreve em diversas FD como *uma fronteira que se desloca em função das questões da luta ideológica* (COURTINE, 2016, p. 19, grifos do autor).

Essa concepção não homogênea das formações discursivas, conforme vimos na seção anterior, caracteriza uma reestruturação no campo teórico da Análise de Discurso – na segunda fase da AD em comparação com a primeira – e assim, no lugar de

caracterizar separadamente ou diferencialmente as FDs, será preciso identificar as modalidades de contato entre FD dentro de formações ideológicas que unem e dividem ao mesmo tempo uma contradição desigual; será preciso caracterizar os efeitos discursivos da hegemonia ideológica, colocando em evidência as formas segundo as quais no interior de uma FD ‘dominada’, os elementos pré-construídos produzidos no exterior dela mesma são ‘interiorizados’, isto é, acolhidos, absorvidos, reconfigurados ou, ao contrário, negados, ou mesmo ignorados (COURTINE, 2016, p. 19).

É preciso considerar, portanto, as falhas da ideologia e os equívocos da língua na constituição de sentidos – múltiplos e dispersos – de uma determinada FD. Ante o exposto, aproximando as discussões apresentadas na citação acima do nosso corpus discursivo, é que se torna possível, por exemplo, analisar como os sentidos construídos no interior das Formações Discursivas Pedagógica e Governista – apresentando saberes determinados como dominantes – deslizam e ecoam muitos outros a partir dessa relação com o seu exterior.

É nessa direção, conforme nos adverte Pêcheux (2014b), que no âmbito da materialidade concreta, “a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, 2014b, p. 132). Essas posições de classe remetem para o estado de luta de classes – a partir da relação entre dominação e subordinação – caracterizado por continuidade de uma determinada formação social, bem como, em contrapartida, ruptura e descontinuidades, dado que essas posições não são estanques e homogêneas, elas se desmembram e estão em contínuo embate e cisão.

Esses efeitos evidenciam que uma FD não é homogênea, e o sujeito, por sua vez, é descentrado e dividido. Ao discutir os desdobramentos dos pressupostos desenvolvidos por Pêcheux, Courtine (2014) afirma que a interpelação do sujeito falante como sujeito de seu discurso se realiza pela identificação deste ao sujeito universal da formação discursiva. Nessa direção, o sujeito enunciador é “produzido como um efeito das modalidades dessa identificação; é, nos termos de Pêcheux, o domínio da forma-sujeito” (COURTINE, 2014, p. 76).

A constituição do sujeito na sua relação com o sentido, portanto, dá-se pela articulação do pré-construído; essa articulação, no nível do intradiscurso, “representa no interdiscurso o que determina a dominação da forma sujeito” (COURTINE, 2014, p. 76). Assim, a partir do interdiscurso – definido também como “todo o complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 2014b, p. 149), do sempre-já ali, o sujeito ao identificar-se com determinada formação discursiva e não com outra – processo imbricado a questões ideológicas, sociais, relações de força e poder – assume uma determinada posição-sujeito. Uma posição-sujeito, portanto, é concebida como

uma posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma dada FD. Essa relação é uma relação de identificação cujas modalidades variam, produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso. A descrição das diferentes posições de sujeito no interior de uma FD e dos efeitos que estão ligados a ela é o domínio de descrição da forma-sujeito (COURTINE, 2014, p. 88).

Ante o exposto, no jogo de relações do sujeito com as formações discursivas podem ser estabelecidas três tomadas de posição, sendo distintas formas de subjetivação do sujeito, a saber: identificação, contra-identificação e desidentificação. A primeira modalidade caracteriza o discurso do “bom sujeito”, o que não questiona os dizeres, mas se identifica com a forma-sujeito da FD; segundo Pêcheux (2014b, p. 199), nessa modalidade: “[...] o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em ‘plena liberdade’; ou seja, sob a ilusão de autonomia e livre-arbítrio, porém, interpelado, assujeitado. A contra-identificação, por sua vez, consiste no discurso do ‘mau sujeito’, visto que nesta modalidade há distanciamento, questionamentos e contestação; ou seja, na relação com uma determinada FD, pode haver a identificação, mas o sujeito questiona, há dúvidas, ressalvas, e uma rejeição das evidências dos sentidos.

Por fim, temos a terceira modalidade, a desidentificação, na qual o sujeito desidentifica-se com os dizeres próprios de determinada FD, e passa a identificar-se com uma FD antagônica; ou seja, como afirma Indursky (2008), o sujeito não escapa das determinações ideológicas e dos efeitos do inconsciente. Dessa forma, “esta desidentificação não representa a ‘liberdade’ do sujeito do Discurso [...], o *movimento de desidentificação* é de mesma natureza que o *movimento de identificação* e se dá sob o efeito do laço constitutivo entre inconsciente e ideologia” (INDURSKY, 2008, p. 15); uma vez que nesta tomada de posição, conforme destaca a autora, a não identificação do sujeito com uma FD implica a sua adesão com uma outra.

Essas formas de o sujeito se relacionar com uma determinada formação discursiva demonstram que o assujeitamento não representa um aprisionamento, uma adesão homogênea; mas sim, movência, heterogeneidade e dispersão, pois a heterogeneidade é constitutiva do discurso, das FDs e do sujeito. Nessa perspectiva, Indursky (2008, p. 16) enfatiza que “o sujeito da AD é um sujeito dividido e, em decorrência disso, a FD que o abriga passa a ser um domínio onde há espaço para a diferença e a divergência”. O sujeito, nessa perspectiva, clivado e afetado pelo inconsciente, interpelado ideologicamente, se constitui no processo discursivo juntamente aos efeitos de sentidos. Esses efeitos de sentidos e efeitos-sujeitos são atravessados pela historicidade e pelo interdiscurso; logo, os sentidos, construídos historicamente, no âmbito das formações discursivas, constituem uma memória discursiva, que é social e histórica.

Convém ressaltar que a memória social e a memória discursiva não são equivalentes. Davallon (2015), a partir dos pressupostos do sociólogo Halbwachs, defende que a memória social compreende uma memória coletiva, a qual se refere ao que é lembrado por um determinado grupo, uma coletividade; porém, não se limita a essa lembrança considerando que “há a necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social” (DAVALLON, 2015, p. 23). Destaca, nessa perspectiva, que a memória social comporta uma dimensão semiótica e simbólica, pois os acontecimentos são ressignificados de diferentes formas na sociedade, e esses registros operam na produção de uma nova memória; pois os sentidos, ao serem, significados são, paralelamente, (re)produzidos.

É importante destacar nesse contexto que “entre o simples registro da realidade e a memória social; que entre a reprodução de um determinado evento e a função social de instituição/re-instituição do tecido social atribuída à memória, há toda a distância que separa a ‘realidade’ do ‘fato de significação’” (DAVALLON, 2015, p. 23). Os acontecimentos históricos, nesse contexto – que passam a constituir uma memória social a partir dos efeitos de sentidos construídos - ao serem significados, não se constituem enquanto tais, mas sim enquanto possíveis representações marcadas também por um determinado gesto de leitura e interpelação ideológica.

À vista disso, Davallon (2015) afirma que os objetos culturais – por meio dos quais os acontecimentos são representados – podem exercer um controle da memória social. Essa memória, assim sendo, estabelece uma relação com a história, pois os sentidos produzidos em uma determinada memória coletiva não desaparecem com o fim desse determinado grupo, mas são reproduzidos e reinscritos historicamente; promovendo, podemos afirmar, não somente a sedimentação, como também a desestabilização. Essas discussões remetem-nos à definição apresentada por Mariani (1996) para a memória social, em suas palavras, ela consiste em

um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, sendo que como resultado do processo, ocorre a predominância de uma de tais interpretações e um (às vezes aparente) esquecimento das demais. Naturaliza-se, assim, um sentido 'comum' à sociedade, ou, em outras palavras, mantém-se imaginariamente o fio de uma lógica narrativa. Isto não quer dizer, porém, que o sentido predominante apague (anule) os demais ou que ele(s, todos) não possa(m) vir a se modificar. Muitas vezes os sentidos ‘esquecidos’ funcionam como resíduos dentro do próprio sentido hegemônico (MARIANI, 1996, p. 35).

A predominância de um dado sentido hegemônico na memória social, a partir da citação acima, é estabelecida paralelamente à construção de sentidos outros dado o próprio processo natural de falhas na ideologia e fuga na linguagem. À face do exposto, a autora pontua três aspectos importantes, a saber: (i) a manutenção de uma narrativa – com sentidos coerentes para uma formação social específica – ocorre em função da reprodução de sentidos hegemônicos; (ii) essa linearidade é constituída de contradições e deslocamentos inerentes ao ato da repetição, logo, (iii) pesquisas que visam essa linearidade já se encontram sob o efeito do imaginário (MARIANI, 1996).

A Análise de Discurso, nessa perspectiva, “propondo-se como uma leitura crítica, busca evitar os sentidos legitimados, estagnados no curso temporal, e a repetição de uma narrativa oficial, passando à compreensão dos processos históricos de produção de sentido” (FERNANDES, 2020, p. 209); considerando que a memória está em um constante funcionamento dinâmico instaurando a (des)regulação de sentidos afetados pela historicidade. Indursky (2011), nessa mesma direção, pontua que

o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória (INDURSKY, 2011, p. 70).

Essa repetibilidade, consoante ao que postula a autora, sofre efeitos de sedimentação, mas os sentidos deslizam, tendo em vista as falhas constitutivas da língua e o jogo de forças da memória, em movimentação contínua. Ressaltamos, isto posto, que a memória discursiva é constituída da memória social, mas não se confunde com ela, porque sofre determinações da ideologia. Nessa perspectiva, de acordo com Pêcheux (2015), ela “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”.

A memória discursiva, no escopo teórico pecheuxtiano, estabelece uma relação intrínseca com o interdiscurso, uma vez que ele é compreendido como a memória longa (COURTINE, 2014), refere-se a dizeres, formulações realizadas, porém, esquecidas, que determinam, de forma inconsciente, os dizeres dos sujeitos (ORLANDI, 2015). O sujeito, diante

disso, “esquece”<sup>16</sup> das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa; e a “marca do inconsciente como ‘discurso de Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’ que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’ (PÊCHEUX, 1995).

Os já ditos que funcionam no interdiscurso não estão sedimentados, embora haja esse efeito; conforme destacamos acima, a memória funciona no contínuo embate entre a regularização e a desregularização a partir de um acontecimento discursivo, uma vez que

a regularização se apoia necessariamente sobre o recobrimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar de que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamento [...] (ACHARD, 2015, p. 16, grifos nossos).

A regulação e a desregulação dos sentidos, portanto, são estabelecidas a partir da relação entre o linguístico – ordem do formal – e o histórico – efeitos discursivos construídos historicamente – relação essa atravessada pela ideologia e pelas relações de poder da sociedade. Pêcheux (2014c), nessa direção, destaca para as características de incompletude e de tensão da memória, em suas palavras, ela não pode

ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos (PÊCHEUX, 2014c, p. 50).

No processo de constituição, circulação e produção de sentido, destarte, funciona um contínuo jogo de força entre a estabilização e a desestabilização de já-ditos no funcionamento próprio – heterogêneo, fluido e em constante movimento – da memória discursiva. À vista

---

<sup>16</sup> De acordo com Pêcheux (1995) o sujeito é afetado por um duplo esquecimento, o primeiro consiste no esquecimento ideológico, a partir do qual acreditamos que somos a origem do dizer, quando, conforme discutimos acima, retomamos sentidos que funcionam no interdiscurso. O segundo esquecimento, por sua vez, é da instância da enunciação, por meio deste “todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 1995, p. 173). Esse esquecimento, de acordo com Orlandi (2015), produz a impressão da realidade do pensamento, intitulada ilusão referencial que nos leva à percepção de uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

disso, Indursky (2011, p. 71) afirma que “são os discursos em circulação, urgidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados”; mesmo que o sujeito não tenha consciência dessa retomada; dessa forma,

é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

A memória discursiva, assim sendo, refere-se “à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2014, p. 105-106); esses dizeres são retomados e reformulados, inconscientemente, em diferentes contextos discursivos.

Esse retorno de uma formulação-origem, no nível do intradiscorso, se dá pelo jogo de substituição de uma palavra por outra, paráfrases; esse jogo, conforme discorre Pêcheux (2014a), é denominado metáfora, sem a qual não há constituição dos sentidos. Nesse jogo de relações entre o sujeito, ideologia, língua e a historicidade é que se instauram os efeitos de sentidos, e uma determinada ideologia vai sendo ora mantida, reproduzida, ora refutada. Os efeitos de sentidos, conseqüentemente, vão sendo estabilizados e desestabilizados, regularizados e contestados, afetados pela conjuntura sócio-histórica.

Diante disso, as produções de sentidos são caracterizadas por embates, tensões, rupturas; e a língua, por sua vez, encarnada na história, é o espaço do equívoco e da heterogeneidade, analisaremos, portanto, essas características no funcionamento discursivo da BNCC – a qual, conforme destacamos anteriormente – é textualizada a partir de um discurso logicamente estabilizado, que é essencialmente opaco, desliza e faz ressoar outros efeitos de sentido silenciados.

Considerando que o nosso corpus discursivo foi constituído de formulações digitais da/sobre a BNCC, faz-se necessário tecermos uma breve discussão sobre o discurso em sua materialidade digital, e seu modo de funcionamento, sobretudo no que tange ao modo de sua circulação.

## 2.2 Das tecnologias às discursividades: as condições de produção do discurso digital

As condições de produção do discurso, na perspectiva da AD, abrangem as relações de forças e relações de sentidos; os discursos são tomados na materialidade histórica, no sentido de que há efeitos da determinação da estrutura histórica sobre o discursivo (PÊCHEUX, 2014a); sendo assim, não há como dissociar o discurso da exterioridade, das relações de poder constitutivas da sociedade. As condições de produção, portanto, conforme pontua Orlandi (2015), em seu sentido amplo, abrangem o contexto sócio-histórico, ideológico; e, em sentido estrito, as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato. Assim, teceremos algumas reflexões sobre as mídias digitais em suas condições de produção.

Logo, as materialidades discursivas digitais, tomadas em sua opacidade, são afetadas pela ideologia e pela historicidade e funcionam em uma trama discursiva caracterizada pelas tensões e rupturas; caracterizando o espaço digital como um lugar de movimentação de sentidos e de embates ideológicos; como uma arena discursiva (CORTES, 2015).

As materialidades discursivas tomadas para a análise desta pesquisa são veiculadas no meio digital, sob as condições de produção da digitabilidade. O digital, segundo Dias (2016, p. 18), “é um campo de discursividades constitutivo do espaço, do sujeito e do sentido, do conhecimento, com sua materialidade própria.” Em outras palavras, o ambiente virtual integra todo o processo de produção de sentidos das materialidades digitais a partir de suas especificidades; conforme afirma Cortes (2015), “a concepção do virtual vai além de seus aspectos tecnológicos, pois sua constituição também envolve o espaço físico e o discursivo, sendo este pensado articuladamente à história, afetado pela exterioridade” (CORTES, 2015, p. 27).

Em virtude da expansão e da importância do meio digital nas formas de comunicação e, conseqüentemente, nas relações interpessoais, faz-se pertinente a discussão sobre a constituição dos sujeitos e dos sentidos nesse ambiente virtual. De acordo com Dias (2016), o digital provocou uma mudança na discursividade do mundo e nas relações históricas. Para a autora, nas diferentes esferas sociais, nos afetos, trabalhos, ciências, dentre outras, existem derivas para outros lugares de significação, os quais produzem novos sentidos na relação entre o novo e o diferente. Nesse contexto, é preciso considerar a historicidade, ou seja, a memória, a relação da língua com a exterioridade que atravessam as materialidades digitais.

O discurso no meio digital, conforme argumenta Dias (2016), deve ser trabalhado como um objeto teórico que produz efeitos no mundo; logo, a análise de discurso, nesse contexto, suscita e problematiza questões relacionadas ao digital; questiona as evidências de sentidos e

considera os diferentes aspectos que atravessam esse ambiente, a produção e circulação dos sentidos, tais como a dimensão epistemológica, discursiva e histórica (DIAS, 2016).

A tecnologia tem possibilitado, cada vez mais, diferentes formas de conectividade e interlocução. Essas novas formas, conseqüentemente, estão articuladas a novos recursos para a expressão, pois amplia os recursos linguísticos pelas possibilidades audiovisuais e ressignifica as relações sociais.

Além das redes sociais, por exemplo, muito utilizadas e já consolidadas como o Instagram, o WhatsApp, o Facebook, dentre outras, atualmente, vemos o surgimento e crescimento de outras redes, como por exemplo, o Tik Tok que apresenta, por sua vez, características específicas, como o tempo de produção, ferramenta de dublagem, dentre outras, que interferem na textualização e, conseqüentemente, na forma de o sujeito se relacionar com as formações discursivas que atravessam essa rede.

A rede digital se constitui como um espaço discursivo que, conseqüentemente, afeta, além das relações sociais, como apontamos, a produção de materialidades; as quais, por sua vez, estão articuladas aos efeitos de sentidos que funcionam a partir desses espaços. Nessa direção, Dias (2018, p. 28) destaca que o meio digital não deve ser visto como “uma mera forma de produção da tecnologia, mas como uma condição de produção político-ideológica do discurso”.

Essas condições de produção, em sentido restrito, envolvem as circunstâncias desse meio em que se dá a produção das materialidades, tais como, a conectividade, o tempo para elaboração, a importância da circulação; em sentido amplo apontam para as determinações históricas e ideológicas da formação social capitalista.

Ressaltamos, no seio dessa discussão, que o digital configura-se como uma FD específica, tendo em vista as suas especificidades na constituição, formulação e efeitos de sentidos em diferentes mídias, pois compreende a delimitação e, ao mesmo tempo, uma mobilidade de saberes; logo, os discursos do ambiente digital têm características peculiares e especificidades que implicam em um dispositivo analítico próprio (PAVEAU, 2021), considerando a relação dessas características com a ideologia e a historicidade. À vista disso, consoante às discussões de Gallo (2019), a internet pode ser concebida na perspectiva do acontecimento, uma vez que “a materialidade digital não só funda uma nova forma de circulação dos discursos, não só exige uma nova forma de formulação dos discursos, como também constitui novos sentidos e novos sujeitos” (GALLO, 2019, p. 28).

Dessa forma, a subjetivação dos internautas manifesta-se pelas relações de adesão e/ou confronto ao discurso inscritas nas redes digitais, tendo como pressuposto que as tecnologias digitais também se constituem em um espaço de movimentação de sentidos e de sujeitos.

Nessa conjuntura é que se realizam os gestos de seguir determinado perfil em uma rede social, curtir – que se configuram como inscrições de uma posição-sujeito de identificação – bem como, cancelar “uma pessoa” – como se costuma nomear na rede – nesse caso, podemos afirmar que envolve o “cancelamento” de uma posição ideológica de um sujeito discursivo, ou seja, trata-se de um movimento de desidentificação com um dado discurso, com uma dada FD, que pode ser instaurado de formas distintas, dado que

enquanto no Facebook , gostar ou não de um conteúdo recebe o nome de “curtir”  ou “descurtir” ; no You Tube , usa-se a gíria “dar um joinha”  ao curtir um vídeo, e “negativar”  ao não gostar do seu conteúdo. Já no Instagram  e no Twitter , a maneira de demonstrar que gostou de um post é marcando um ícone de “coração” , não há, nestas duas últimas, até então, a opção de marcar que não gostou do conteúdo, como tem no Facebook e no YouTube, por outro lado, todas elas também têm as opções de comentar as publicações e compartilhá-las para divulgar para mais pessoas. No Twitter, por exemplo, o compartilhamento se chama “retuitar”  e no Instagram, se compartilha  diretamente para alguma pessoa específica, ou por meio das histórias públicas para os seguidores pessoais, nessa última opção, só fica visível por no máximo 24 horas (SANTOS, 2020, p. 28).

Ante o exposto, os gestos de interpretação e tomadas de posição na rede são materializados de forma diversificada, de acordo com as opções disponibilizadas por cada mídia. Essas formas demonstram também, conforme postula Dias (2016), a manifestação do corpo na escrita no ambiente digital, processo intitulado pela autora como “corpografia”, considerando a tecnologia e o uso do computador, a língua como processo criativo e o sistema irrepresentável da língua. Acerca desse conceito, Dias (2008) destaca que ele

está pautado não na representação da língua, mas no simulacro da língua, pensando a escrita na Internet, e propõe em seus traços uma forma corpográfica do pensamento. Isso porque pretende descrever o modo como o corpo se inscreve materialmente na língua, pela composição do impossível do corpo e do impossível da língua. O impossível é, portanto, o lugar de encontro entre língua e corpo, no qual ancoo a concepção de corpografia, tomando a língua como simulacro do corpo e não apenas como representação do pensamento (DIAS, 2008, p. 12).

Essa forma corpográfica inscreve, portanto, afetos, o corpo na língua e a posição de um sujeito discursivo, partindo da premissa de que a língua é inexata, falha e está em desequilíbrio.

A autora destaca que desenvolve esse conceito a partir dos pressupostos de Deleuze (1993, 1988) sobre estilo e simulacro e das discussões de Orlandi (2001, 2014) acerca da escrita em sua forma material.

Outro aspecto a ser ressaltado, no campo das tecnologias digitais, é a mobilidade no tempo e no espaço. Essa conjuntura, de acordo com Dias (2018),

está estritamente ligada às mídias: facebook, twitter, whatsapp e outras, e também aos dispositivos móveis como celulares e smarthphones, ipads, tablets etc., na medida em que por meio deles há uma transformação no modo como as relações sociais de dão e no modo como o sujeito faz seus percursos no espaço da cidade e se apropria dos conhecimentos tanto subjetiva quanto socialmente (DIAS, 2018, p. 127).

As redes sociais, bem como, os dispositivos móveis, conforme acima, constituem as relações sociais do sujeito com outros sujeitos e com os sentidos. Dias (2018) afirma que a escritura, nesse espaço digital, é ressignificada a partir de cada meio e rede em que é produzida; assim “no Twitter, o sujeito tuíta, no Facebook, no blog, ele posta.” E assim, podemos pensar “a ressignificação da escrita enquanto gesto, considerando a revolução gráfica, e seus efeitos nos modos de existência dos sujeitos” (DIAS, 2018, p. 158). Essas novas formas de escritura na rede, portanto, afetam a “produção” dos discursos e os efeitos de sentido da rede. No Twitter, por exemplo, há uma limitação de número de caracteres para o texto; no Facebook<sup>17</sup>, por sua vez, é possível utilizar imagens e textos maiores, e assim, todos esses recursos estão relacionados no processo discursivo, pois são mobilizados pelos sujeitos, constituídos ideologicamente.

Batista (2019), em sua dissertação intitulada “A discursivização espetacularizada da política brasileira em memes: metáfora, imaginário e efeitos-sentidos”, explana sobre as modificações realizadas no Facebook referentes às opções para inscrição de gestos nas publicações; de acordo com a autora,

inicialmente, nas publicações de itens no Facebook, havia apenas um botão com a opção de “curtir”. Esse gesto sinaliza que um leitor gostou de uma publicação (equivale a “like” da versão em inglês). No ano de 2016, foram

---

<sup>17</sup> O Facebook é uma rede social, criada em 2004, inicialmente como uma rede privada universitária; em 2006 há uma abertura da rede para todos os internautas. “As formas de comunicação que são facultadas podem assumir a forma de mensagens privadas, ou públicas, através do mural, onde para além de texto é possível anexar fotos, clips de vídeo ou música. Estes posts podem ser comentados pelos “amigos” (AMANTE, 2014, p. 30). Atualmente, o Facebook é a maior rede social do mundo, em número de usuários, totalizando, em 2020, 2,27 bilhões de usuários ativos (Fonte: <https://www.maioresemelhores.com/maiores-redes-sociais-do-mundo/>).

acrescentados cinco novos botões como opções de reação a uma postagem e ficou assim:      com uma opção de “curtir” e cinco opções de reagir com: “amei”, “haha”, “uau”, “triste” e “grr”, respectivamente para: apreciação; riso ou deboche; surpresa ou admiração; tristeza ou lamentação; desaprovação ou indignação. Desde 2017, essas novas opções também se estenderam para os comentários (BATISTA, 2019, p. 22).

Essas opções de botões, além de possibilitarem aos internautas a subjetivação e a inscrição de uma determinada posição-sujeito, permitem-nos afirmar que as redes midiáticas, tais como a língua e o sujeito, não são estanques e inflexíveis, pelo contrário, também são fluidas, variáveis e estão em contínuo processo de transformações no seio de acontecimentos históricos e sociais. Ao mesmo tempo em que nos leva a refletir sobre um paradoxo que atravessa a rede midiática digital acerca de um efeito de homogeneização nesse universo aparentemente heterogêneo e marcado primordialmente pela liberdade de movência; ponderando que, por meio desses mesmos emoticons funciona também uma tentativa de simplificação do real da relação dos sujeitos entre si, com o mundo e com os sentidos. Uma tentativa, portanto, de controle dos efeitos de significação prováveis, tais como, curtir, amar, lamentar, sorrir, dentre outros; ilusão, ante o exposto, de uma linguagem transparente, de um sujeito pleno e de uma comunicação perfeita.

Acerca dos recursos disponíveis no Twitter, por exemplo, Araújo (2021), em sua dissertação intitulada “O rompimento da barragem de Brumadinho discursivizado no twitter: nas tramas digitais, a disputa de sentidos”, discorre sobre o uso da *hashtag* como uma forma de tomada de posição dos sujeitos acerca dos sentidos sobre esse rompimento. O autor destaca que as *hashtags* instauram uma disputa de/por sentido entre acidente/tragédia e crime, com funcionamentos discursivos de denúncia e culpabilização da empresa Vale, bem como, materializam o discurso empresarial de apoio a esta empresa; constituem-se, portanto, contínuos embates discursivos por meio das *hashtags*. Araújo (2021) aponta as seguintes características dessa rede,

os sujeitos-usuários do Twitter se subjetivam através de curtidas e retweets. O primeiro é usado unicamente para se subjetivar na mesma posição do enunciador de um tweet, enquanto o segundo pode ser usado tanto para anuência com um discurso, quanto para produzir os deslocamentos de sentidos e a resistência. As *hashtags* também instauraram discursos distintos nas materialidades analisadas. Entre os funcionamentos observados deste recurso digital, está a agregação de notícias sobre um mesmo tema, tomadas de posição e a instauração de efeitos metafóricos (ARAÚJO, 2021, p. 97).

Dessa forma, os recursos digitais afetam a produção e a construção dos sentidos determinados por esta relação entre a forma material e a historicidade. Logo, Dias (2016, p. 18) afirma que o discurso digital deve ser trabalhado como um objeto teórico que produz efeitos no mundo; dada a sua materialidade própria.”; em outras palavras, as redes midiáticas digitais possuem características específicas que integram o funcionamento discursivo; à face do exposto, o digital configura-se como um espaço intermediário e fronteiro entre a estabilização e a deriva.

A Análise de Discurso, nesse contexto, suscita e problematiza questões relacionadas ao digital; questiona as evidências de sentidos e considera os diferentes aspectos que atravessam o meio digital, a produção e circulação dos sentidos, tais como a dimensão epistemológica, discursiva e histórica (DIAS, 2016).

As materialidades digitais, isto posto, são pensadas discursivamente, articuladas “às condições de produção que ultrapassam o processo linguístico e pragmático da textualização e convocam a exterioridade, mobilizam os sujeitos históricos, inscritos em um contexto também histórico” (CORTES, 2015, p. 33). Dessa forma, o ciberespaço e as materialidades digitais são tomadas em sua opacidade, como objeto discursivo, afetado pela ideologia e pela historicidade; ou seja, os dizeres que circulam no espaço virtual são afetados pelos já-ditos do interdiscurso e, assim, as redes digitais são também redes discursivas que funcionam sob tensões e embates ideológicos.

Essas relações de tensões e embates são realizadas/materializadas nas redes de diferentes formas, como por exemplo, nas ações de compartilhar, na criação e circulação de uma determinada *hashtag*, nos comentários, curtidas, dentre outras; assim, os discursos são (re)formulados, através de efeitos de memória, onde a língua é sempre remetida à exterioridade, aos já-ditos; logo, é preciso considerar “o acontecimento do discurso da tecnologia, sua inscrição na memória discursiva e sua atualização nas formulações digitais” (DIAS, 2016, p. 168).

Um importante aspecto a ser ressaltado, quanto à circulação dos discursos nas redes digitais, é o fenômeno da viralização na rede. Conforme Dias (2018) explana acima, caracteriza-se em eficiência de determinada postagem e, tomando a rede como espaço discursivo; na circulação, entre convergências e tensões, de determinadas ideologias; porém, de acordo com a autora, a viralização, muitas vezes, situa-se no âmbito da replicação de determinados ditos; dessa forma, todo discurso desencadeia gestos de análise.

A viralidade é definida por Paveau (2021, p. 72) como “a associação de dois sub-parâmetros: a quantidade de emissores e receptores e a rapidez da propagação”; dessa forma, a

autora pontua que o número de internautas presentes online em um determinado momento de compartilhamento bem como a rede específica em que essa comunicação é desenvolvida também interferem no fenômeno da viralização. A própria internet disponibiliza ferramentas que facilitam essa disseminação; uma postagem, por exemplo,

em um fórum ou rede social, um tuíte, um comentário será compartilhado com um número muito importante de receptores em pouquíssimo tempo, por meio dos dispositivos técnicos das plataformas (lista de difusão, ficheiros, inscrições, assinaturas) e, sobretudo, devido à dimensão fractal do compartilhamento (um internauta compartilha, por exemplo, um conteúdo numa lista de 300 pessoas que podem, cada uma, compartilhar com 300 pessoas ou mais, e isso de maneira quase infinita) (PAVEAU, 2021, p. 72).

Essas ferramentas tecnológicas, conforme acima, interferem diretamente na viralização; porém, é importante destacar que esse fenômeno é também atravessado pela ideologia e pela relação da língua com a historicidade; assim sendo, o ato de o internauta compartilhar constitui-se como uma inscrição linguístico-histórica de uma determinada posição-sujeito com os sentidos produzidos na postagem, uma filiação, bem como, uma captura. Logo, é preciso observar “a memória no que se refere a relação da língua com a história: memória discursiva, e seus efeitos na constituição do sujeito, a saber: ‘a materialidade discursiva enquanto nível de existência sócio-histórica’” (DIAS, 2018, p. 159-160).

Essas problematizações remetem-nos à dissertação de Batista (2019),<sup>18</sup> que mostrou a viralização como uma das características marcantes do gênero meme, provocando uma movimentação dos discursos,

por meio das suas diversas materializações no ciberespaço, em especial nas redes sociais, visto que um conjunto de memes, nas condições de produção do digital, rapidamente pode se replicar e multiplicar – ainda que com alterações ou edições. Observamos que essas possibilidades favorecem a produção e a movimentação dos discursos e dos sentidos com o funcionamento de diversas posições-sujeitos. Com essa mesma velocidade, um conjunto de memes também pode ser substituído por novos conjuntos sobre outros assuntos, graças à efemeridade e fluidez da Internet (BATISTA, 2019, p. 108).

Além do fenômeno da viralização, o trabalho de Batista (2019) demonstrou que (i) o *Facebook* possibilita diversos modos de produção de gestos de interpretação, tais como, as

---

<sup>18</sup> Essa dissertação, intitulada “A discursivização espetacularizada da política brasileira em memes: metáfora, imaginário e efeitos-sentidos”, desenvolvida por Geisa Batista, foi orientada pela Professora Doutora Gerenice Cortes no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB).

“opções de reação” curtir, amei, triste, dentre outros, apresentadas anteriormente, (ii) nos comentários também instauram-se tomadas de posição tanto de adesão como de confronto; (iii) os memes assim como o espaço das mídias digitais podem materializar a resistência por meio do discurso do humor, (iv) os efeitos de sentidos produzidos nos memes são determinados e sofrem efeitos, também, das condições da mídia virtual “a exemplo da volatilidade e efemeridade, como também a possibilidade de transmutação em outros memes; ou seja, estão em constantes movimentos de dispersão e (re)inscrição, não somente de significantes, mas sobretudo de sentidos” (BATISTA, 2019, p. 110). Ante o exposto, os sentidos não são indiferentes à materialidade significativa, às condições de produção e estão em um fluxo incessante.

Nessa conjuntura do discurso digital, há uma intensa movimentação de sujeitos e de sentidos, pois

o ambiente virtual propicia a participação de uma heterogeneidade de sujeitos na construção de sentidos. Sujeitos com os mais diferentes perfis têm a oportunidade de tomar a palavra e expor seus pensamentos em relação aos fatos publicados no espaço on-line. Assim, constatamos que as redes sociais funcionam como espaços que contribuem para a expressão das identidades políticas e sociais (FARIAS; FREITAS, 2020, p. 54).

De fato, o ambiente digital é um espaço de profusão de identidades e posicionamentos ideológicos diversificados. Podemos perceber ainda, que, na rede midiática digital os dados quantitativos são muito representativos; nessa esteira, pautamo-nos na discussão de Paveau (2021) acerca dos algoritmos na rede, definidos como

sequências de instruções que permitem a solução de problemas. Na internet, eles permitem resolver o problema do tratamento da informação, procurando-a, processando-a, classificando-a hierarquizando-a, etc. Para isso, eles fazem cálculos para produzir efeitos: certas informações aparecerão com mais frequência, ou em melhor lugar do que outras, ou serão mais disseminadas do que outras, ou, pelo contrário, serão invisibilizadas (PAVEAU, 2021, p. 39).

Os algoritmos - criados por profissionais de informática, programadores - a partir dos cliques dos internautas, pelo número de acessos, dentre outros aspectos, delimitam os conteúdos a serem propagados em maior ou menor escala, ao mesmo tempo em que cria uma espécie de preferências e “identidade” para esse internauta; produzindo uma espécie de “controle sem risco da interpretação”, visto que ele ser interpelado por um processo de leitura triturada, a qual, de acordo com Cortes (2022), funciona a partir da identificação do leitor com sentidos de uma

leitura pronta, uma absorção sem gestos de interpretação, sem questionamentos, em contramão, aos gestos da leitura-trituração preconizada com Pêcheux (2016).

Por meio desses algoritmos, portanto, “os números tornam-se sinais digitais (listas, botões, contadores, recomendações linhas de tempo, publicidade personalizada, mapas de GPS, etc.) presentes em todas as interfaces que, com um clique não cessamos de acariciar” (CARDON, 2015 *apud* PAVEAU, 2021, p. 39-40); assim, os “comandos” estão postos, as opções de clique e navegação na rede já estão direcionadas para esse internauta leitor; porém, convém destacar que dadas as características da língua e da rede digital funcionam também a dispersão, as falhas e os furos que geram os deslizos.

Não podemos deixar de ressaltar o impacto que esses algoritmos provocam na vida social e na forma de utilização da rede; em uma sociedade marcada pela formação social capitalista, vemos em algumas redes sociais digitais, como por exemplo no Instagram, uma “corrida” por cliques, por número de seguidores, pelo compartilhamento, considerando que os números, nesse contexto, implicam também em rentabilidade financeira; desse modo,

o internauta é interpelado ideologicamente a “cair” nas redes, visualizar a postagem, curtir, registrar seu “like” e, em seguida, compartilhar o link, que pode viralizar nas redes pela circulação massiva. E assim são gerados os grandes lucros às gigantescas empresas da informática, a exemplo do *Google*, *Twitter* e redes do grupo Meta, além das empresas anunciantes e administradores dos sites monetizados [...] (CORTES, 2022, p. 244).

O funcionamento na rede, nesse contexto, mantém uma relação com o lucro que, conforme citação acima, beneficia grandes empresas; ademais, destacamos a rentabilidade para os próprios usuários, sobretudo, os denominados *influencers* que geralmente são avaliados, obtêm mérito e credibilidade por meio dos números de seguidores. Nessa linha de pensamento, o engajamento, conforme destaca Cortes (2022), é o fator mais relevante para a rede social, uma vez que ele “consiste na capacidade do site em movimentar seus seguidores em torno de suas publicações. Esses sites se tornam, portanto, em uma rede de negócios [...]” (CORTES, 2022, p. 246); está em jogo, portanto, a rentabilidade e essas redes digitais têm se tornado para alguns desses usuários uma forma de sustento e empregabilidade.

Além dessa questão monetária, esse controle realizado na rede remete-nos às discussões realizadas por Grigoletto acerca da internet com a função de uma instituição e como um dispositivo de poder, visto que arquiva variados e infinitos documentos e,

ao produzir esse trabalho ‘institucional’ de ser uma depositária de milhões de informações – das mais diversas, heterogêneas e contraditórias possíveis –

funciona como reguladora, ao mesmo em que é regulada pelas relações de poder que atravessam nossa sociedade. O que é (ou não) arquivado, o que entra (ou não) na rede, o que figura como principal resultado de uma pesquisa realizada pelos internautas sobre determinado assunto é efeito dessas relações de poder que produzem, por sua vez, um efeito de estabilidade e naturalidade para o que é extremamente heterogêneo e contraditório. Ao lado da ilusória liberdade de tudo pode dizer, temos o controle do que pode ou não ser dito/arquivado (GRIGOLETTO, 2015, p. 34).

Diante do exposto, há na rede um funcionamento de vigilância – pelos rastros deixados pelos internautas – e uma tentativa de controle dos sentidos e dos sujeitos. Esse controle, paralelamente, é exercido a partir da seleção do que é disponibilizado na rede e o que é arquivado, instaurando uma contradição entre, por um lado, uma aparente heterogeneidade e liberdade de acesso e, por outro, uma homogeneidade e limitações. Logo, o sujeito é capturado não somente pela tecnologia, mas sobretudo pela ideologia; e no interior de seus movimentos na rede, é vigiado por seus próprios vestígios, quanto mais circula na internet, mais está sujeito ao controle. Esses rastros também estabelecem uma relação com a questão monetária, discutida acima, uma vez que eles “servem para alimentar bancos de dados de grandes empresas que os utilizam para gerar novos negócios e produzir lucros” (GRIGOLETTO, 2017, p. 147). Porém, como já apontamos anteriormente, dadas as contradições e os furos da língua, a internet constitui-se também como um espaço de contradição, de luta e de leituras nas clivagens subterrâneas (PECHÊUX, 2014c).

Destarte, Dias (2015) destaca a importância de o pesquisador considerar as especificidades da rede; destaca, por exemplo, dentre outras características, a temporalidade; a instabilidade do arquivo; a dimensão e a heterogeneidade; autoria e a leitura dispersiva. De acordo com a autora,

É preciso atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular produção dos discursos, em que ler o arquivo é parte do próprio momento de sua circulação, a textualização é determinada pelo processo de atualização dos sentidos no eixo horizontal. Não se trata da atualização da memória discursiva pela formulação num intradiscorso, mas da atualização de dados pela circulação (DIAS, 2015, p. 975).

Percebemos, ante o exposto, a relação entre a leitura na rede e a circulação, esta última imbricada à atualização dos sentidos; as especificidades de cada arquivo se engendram e se ressignificam no processo da formulação dos discursos. Dias (2015, p. 973) destaca, nessa linha de pensamento que – no escopo do arquivo - a constituição do *corpus* na AD se refere a uma

construção realizada no próprio processo de interpretação do discurso, um conjunto de formulações construído no confronto com o arquivo; em suas palavras,

a materialidade do arquivo, portanto, é aquilo que faz com que ele signifique que de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade (DIAS, 2015, p. 973).

Os arquivos que circulam no meio digital, conforme destacamos no decorrer desta discussão, são afetados pela historicidade, bem como, pelas condições de produção estritas da rede. Nesse sentido, Cortes (2015, p. 29) afirma que “pensar a constituição do ciberespaço e da internet discursivamente requer também uma reflexão sobre os efeitos ideológicos aí produzidos [...] considerar que a internet surge em condições sociais determinadas historicamente e afetadas pela ideologia”. Nesse sentido, os arquivos são circunscritos historicamente e atravessados pela ideologia; e os sujeitos, por sua vez, inscrevem-se no espaço digital discursivamente, a partir de tomadas de posição, considerando as condições de produção da rede.

Dados os pressupostos apresentados nesta seção acerca do meio digital e a imprescindibilidade de considerar as características desse ambiente na construção e nos efeitos de sentidos produzidos nas materialidades discursivas, enfatizamos que a nossa pesquisa está articulada ao projeto temático intitulado *Discursividades da rede midiática digital e relações de territorialidade virtual*.<sup>19</sup> No escopo desse projeto temático, inserido em um projeto mais amplo denominado “As redes discursivas digitais sob o jogo de forças da memória: (des)estabilização de sentidos e sujeitos, silenciamento e resistência”, muitas pesquisas já foram desenvolvidas, no âmbito da pós-graduação *Stricto Sensu*, a exemplo de dissertações de mestrado do PPGLin<sup>20</sup>; os resultados das pesquisas filiadas ao projeto citado, encontram-se na produção científica publicada em artigos científicos, capítulos de livros e resumos publicados em Anais de eventos.

As pesquisas têm apresentado contribuições significativas para a compreensão do funcionamento dos discursos nas redes midiáticas digitais. Assim, este estudo também pretende aprofundar essas discussões e trazer novas contribuições para a análise e para os gestos de

---

<sup>19</sup> Projeto coordenado pela Professora Dra. Gerenice Cortes, inserido na linha de pesquisa 3 – Texto, Significado e Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<sup>20</sup> Com o intuito de vislumbrarmos as pesquisas que têm sido desenvolvidas e as contribuições para a referida área de estudo, apresentamos no Apêndice o Quadro 10, com uma síntese das pesquisas, concluídas e em andamento, em nível de mestrado e doutorado, orientadas pela Profa. Dra. Cortes.

interpretação dos efeitos de sentidos em movimento no discurso da/sobre a BNCC em materialidades digitais.

### **2.3 Da construção do arquivo aos recortes: a constituição do corpus discursivo**

Na perspectiva da AD, busca-se compreender como um objeto simbólico produz sentido e a superfície linguística é transformada em um objeto discursivo.

Dessa forma, a BNCC, no contexto dessa pesquisa, deixa de ser considerada como um mero documento normativo e passa a ser vista sob a perspectiva de um arquivo, uma materialidade discursiva. Pêcheux (2014c, p. 51) define arquivo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”; a leitura do arquivo, de acordo com o autor, processa-se em um espaço polêmico de embates das maneiras de ler, e perpassa a relação entre a língua (sistema sintático passível de jogo) e a discursividade (inscrição de efeitos linguísticos materiais na história.).

Nessa mesma direção, Mittmann (2007, p. 1) afirma que, nesse recorte teórico-analítico, há um entrelaçamento entre o histórico e o linguístico e o que se realiza, portanto, não é “uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, [...] o texto como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas de produção/leitura”.

Assim, a partir de um arquivo digital sobre materialidades da BNCC, construímos um *corpus* discursivo, definido por Courtine (2014), como um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo a articulação, o cruzamento, ou a composição de dois planos de determinação”, os quais são “(i) o plano de determinação das condições de produção de uma sequência discursiva de referência e (ii) o plano de determinação das condições de produção de um processo discursivo no seio de uma formação discursiva de referência” (COURTINE, 2014, p. 114); ou seja, discurso e condições de produção são indissociáveis no processo analítico. O autor enfatiza ainda que o *corpus* discursivo não é estático; é dinâmico, e a construção do *corpus* acompanha todo o procedimento de investigação (COURTINE, 2014, p. 115).

Uma sequência discursiva (SD) é conceituada por Pêcheux *et al.* (1997, p. 280) como um “sistema construído pela descrição que faz de uma série um todo. A construção das sequências não se limita a uma segmentação das séries; uma mesma série é suscetível de pertencer a várias sequências”. Nessa mesma linha de pensamento, Courtine (2014) afirma que uma SD pode ser compreendida como um discurso concreto situado no nível da formulação – do intradiscurso; “existe, portanto, no interior do ‘feixe complexo de relações’ de um sistema

de formação: é, propriamente falando, ‘um nó em uma rede’” (COURTINE, 2014, p. 84); sendo indissociável, destarte, do âmbito das formações discursivas.

A delimitação do corpus não segue, portanto, critérios empíricos e sim teóricos; não é um objeto já discernido e posto, na verdade, resulta de uma construção do próprio analista; não há um fechamento de etapas, “pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho” (ORLANDI, 2015, p. 65).

Nessa conjuntura metodológica, mobilizamos também a noção de recorte, definido por Orlandi (1984) como um fragmento de uma situação discursiva; o recorte, conforme pontua a autora, envolve a ideologia, o trabalho do analista do discurso movido pela relação entre a língua e a exterioridade, essa delimitação “privilegia esse ou aquele elemento pertinente para a significação” (ORLANDI, 1984, p. 14-15); demanda confronto, intersubjetividade e disputa.

Dessa maneira, a partir do arquivo de materialidades digitais da/sobre a BNCC, efetuamos sete recortes, totalizando vinte e nove (29) sequências discursivas (SDs), que constituem o nosso *corpus*. As SDs foram construídas a partir de materialidades da/sobre a BNCC publicadas no site do MEC, no site *Youtube*, na plataforma *Facebook* e no Portal de Notícias G1, contemplando alguns comentários digitais realizados nessas postagens.

Os critérios utilizados para a seleção das materialidades discursivas partiram da delimitação de cinco aspectos - relacionados também à questão-problema e aos objetivos da nossa investigação - a saber:

#### **(i) Regularidade Discursiva**

A escolha das materialidades foi guiada pelo princípio da regularidade discursiva, o qual, de acordo com Fernandes e Vinhas (2019, p. 143-144) refere-se à repetibilidade de sentidos e de discursos, à circularidade; os processos regulares “são aqueles que tomam ‘certa direção’, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso.”; os sentidos, nessa perspectiva, são mobilizados e construídos a partir de regularidades, de processos de reprodução; bem como, de transformação, de movência.

Achard (2015) pontua que a regularização tem como base o princípio da repetibilidade atravessado por um jogo de força, em suas palavras,

a regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar de que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais (ACHARD, 2015, p. 16, grifos nossos).

Pensar em regularização, portanto, não implica em manutenção ou sedimentação; mas sim, considerar a tensão nesse jogo de força, os deslizos, a desregulação no processo da repetição; e assim “de uma regularidade plácida, parafrástica, passamos à polissemia das irregularidades. A regularidade que fica é da constante descoberta do novo, associado a uma memória” (MITTMANN, 2007, p. 5).

À vista disso, especificamos as regularidades que nos guiaram para a seleção e constituição do *corpus* discursivo: (i) efeitos de sentidos produzidos na BNCC e sobre a BNCC – acerca da Educação – em mídias digitais; (ii) circularidade nos recortes do documento oficial da BNCC de um funcionamento discursivo com sentidos logicamente estabilizados; (iii) processo de subjetivação e movência dos sujeitos na trama de relações com as FDs pedagógica, governista e jurídica. No tangente a esta movimentação, percebemos uma maior circulação de discursos e de tomadas de posição, pelos leitores internautas, de refutação aos sentidos produzidos pelo documento; logo, embora nosso *corpus* seja constituído também de comentários digitais com posições-sujeito de anuência ao discurso educacional inscrito na BNCC, temos uma predominância de gestos de resistência dos internautas, com uma posição-sujeito de antagonismo ao discurso.

Nessa perspectiva, partimos da premissa de que um *corpus* se configura como “um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas” (LÉON; PÊCHEUX, 2011, p. 165).

## **(ii) Temporalidade**

Durante a coleta do *corpus*, que teve início em 2019 e se estendeu até 2020, percebemos uma grande recorrência de publicações no ano de 2018. Partindo da premissa de que as circunstâncias da enunciação integram as condições de produção em sentido estrito (ORLANDI, 2015) e integram o processo de significação, a escolha de publicações feitas no

ano de 2018 justifica-se, por ser este ano um importante marco histórico no cenário educacional, uma vez que foi o período marcado pelas discussões finais para a versão completa da BNCC – incluindo o Ensino Médio – e sua posterior homologação, em dezembro deste ano.

Ante o exposto, nosso *corpus* é constituído por materialidades publicadas, em sua maior parte, no ano de 2018; somente duas materialidades discursivas não se inserem nesse contexto, uma referente ao ano de 2019 – uma publicação no Facebook com efeitos de indagação à publicação e eficiência da Base, conforme veremos nas análises – e a outra do ano de 2020, que consiste em um *print* de comentários realizados em um vídeo referente a um evento científico que discursivizava sobre o referido documento. Logo, enquanto as materialidades publicadas ao ano de 2018 permitem-nos observar a movência de sujeitos e de sentidos no ano de discussão e publicação do documento, as demais, por sua vez, possibilitam-nos observar essa movência no período histórico pós homologação da BNCC, marcado por discussões e questões de prazos legais para a sua implementação.

### **(iii) Diversidade de mídias digitais**

Considerando que esta pesquisa se insere, conforme pontuamos, no projeto temático “Discursividades da rede midiática digital e relações de territorialidade virtual” todas as nossas materialidades foram coletadas das mídias digitais; e, após a constituição do arquivo, percebemos que a discursivização da BNCC permeava diferentes plataformas. Assim, selecionamos materialidades do site do Ministério da Educação (MEC), do Portal de Notícias G1, da rede social Facebook e da plataforma Youtube. Essa diversidade de mídias digitais, permitem-nos observar o funcionamento discursivo na rede digital – a partir das especificidades de cada uma – atrelado às condições de produção desse meio; uma vez que refletir sobre o discurso no âmbito digital, implica considerar tanto a historicidade e as condições de produção em sentido amplo, como os meios de realização e as condições de produção em sentido restrito; e assim, pensar sobre “os processos da constituição de sentidos e suas condições de produção, mas também a formulação e a circulação desse discurso” (DIAS, 2018, p. 27). As materialidades, conseqüentemente, são atravessadas pelas condições de produção do digital, pela exterioridade e pela ideologia, que afetam a produção dos sentidos.

#### (iv) Recortes do documento da BNCC sobre diferentes segmentos educacionais

Considerando que o objetivo geral dessa pesquisa consiste em investigar a discursivização da Educação na BNCC e os confrontos instaurados a partir de sua circulação, após a constituição do arquivo da/sobre a BNCC, selecionamos materialidades de distintas seções do documento oficial, incluindo diferentes segmentos educacionais.

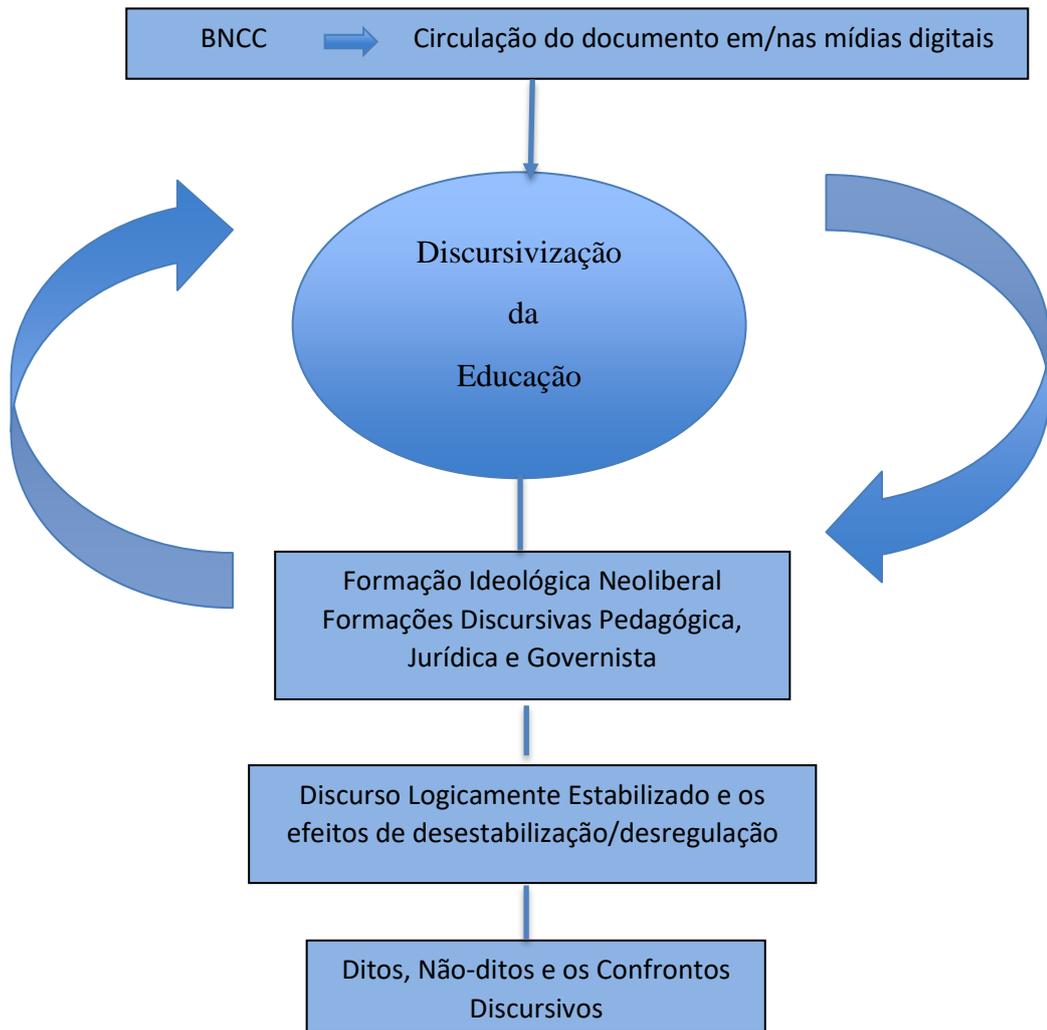
Assim, os recortes de sequências discursivas (SDs) contemplam: as seções de *Apresentação e Introdução* da BNCC, nas quais se apresenta a estrutura do documento e preâmbulos sobre a Educação; o primeiro segmento da Educação Básica, *Educação Infantil*, e o último, o *Ensino Médio* - de forma mais específica, acerca da *discursivização da língua* e dos *Itinerários Formativos*; e recortes sobre a Educação relacionada *às tecnologias digitais e ensino*; dessa forma, pretende-se apresentar uma análise que contemple os efeitos discursivos que constituem e atravessam o documento em sua extensão.

É importante frisar que o intuito não é apresentar uma análise exaustiva de toda a BNCC (isso seria impossível!); todavia, dados os objetivos traçados para a análise discursiva, efetuamos um recorte de trechos do documento e de publicações digitais que tematizam a BNCC, para produzir os nossos gestos de interpretação.

Assim, a partir das questões-problemas e dos objetivos propostos para essa análise discursiva, constituímos o nosso *corpus* em recortes de sequências discursivas da/sobre a BNCC, que materializam o discurso sobre a educação, a saber: recorte I – SDS 01 e 02 – referentes à discursivização do ensino vinculado à noção de Competências e a instauração do político em/nas redes; recorte II – SDs 03 a 09 – seções de Apresentação e Introdução do documento, bem como, os deslizamentos na rede digital; recorte III – SDS 10 a 15 – seção de Itinerários Formativos; recorte IV – SDs 16 a 21 – versam sobre a Educação Infantil; recorte V – SDs 22 a 23 – tematizam o ensino de língua materna no Ensino Médio; o recorte VI – SDs 24 a 26 – destinados à discursivização da Educação relacionada às tecnologias digitais; e, por fim, o recorte VII - SDs 27 a 29 – que apresenta os confrontos discursivos em/na rede acerca da discursivização da Educação na BNCC.

Nesses recortes percebemos o funcionamento do discurso logicamente estabilizado, do silenciamento de sentidos, além dos gestos de resistência do sujeito a partir das relações com as formações discursivas pedagógica, governamental e jurídica. Dado o exposto, e a partir da questão problema e dos objetivos elencados para nossa investigação, elaboramos o esquema síntese abaixo:

**Figura 1** – Esquema síntese acerca do nosso objeto e objetivo(s) da pesquisa



Fonte: Elaboração Própria

Conforme o esquema síntese acima, todas as nossas materialidades circulam em/na rede digital – tanto a BNCC (no site do MEC) como as demais que textualizam sobre o referido documento (em diferentes plataformas digitais); assim, com o objetivo de analisar a discursivização da Educação observaremos quais são as formações ideológicas e discursivas que atravessam e constituem o documento – no intuito de compreender o funcionamento do discurso – observando os ditos, os silenciamentos e a resistência aos efeitos discursivos produzidos.

O *corpus* discursivo, ante o exposto, é constituído por *posts* que incluem vídeos, notícias e comentários dos internautas; a escolha pela inclusão do comentário deu-se considerando que ele “é uma das formas tecnodiscursivas mais frequentes e mais ricas da internet, e constitui um objeto central para a análise do discurso digital” (PAVEAU, 2021, p. 98); possibilita a análise da subjetivação dos leitores na internet e a movência dos sentidos, caracterizando-se como uma

importante forma, na rede midiática digital, de instauração da tensão entre a regularização de sentidos logicamente estabilizados, os contradiscursos e a resistência.

A coleta foi realizada pelo localizador uniforme de recursos (URLs) e posteriormente utilizamos a ferramenta de captura de tela. Para auxiliar na compreensão da constituição do nosso *corpus*, apresentamos, abaixo, o Quadro 1, visando elucidar a formação dos recortes de sequências discursivas (SDs) que iremos analisar em nossas próximas seções.

**Quadro 1 – Recortes e Blocos de Sequências Discursivas (SDs)**

<b>RECORTES DE SDs</b>	<b>Seção III</b>	<b>Seção IV</b>
Recorte I	SDs 01 a 02	-
Recorte II	SDs 03 a 09	-
Recorte III	SDs 10 a 15	-
Recorte IV	-	SDs 16 a 21
Recorte V	-	SDs 22 a 23
Recorte VI	-	SDs 24 a 26
Recorte VII		SDs 27 a 29

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os gestos de interpretação são realizados partindo da premissa de que “toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. E é nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso” (PÊCHEUX, 1990, p. 53). Nessa mesma linha de pensamento, Orlandi (2015, p. 60) afirma que a interpretação se inter-relaciona com a descrição e ambas são atravessadas constantemente pela teoria; nas palavras da autora, há uma “mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista.”

De acordo com Pêcheux (2015, p. 54) a análise – consoante ao que afirmamos anteriormente - não é uma relação de duas fases sucessivas, mas de uma alternância, um batimento contínuo na tensão entre descrição e interpretação ambas atravessadas constantemente pela teoria. Desse modo, nossos gestos analíticos serão realizados em um percurso não linear, ancorados nos pressupostos teóricos apresentados, sob a tensão contínua do batimento descrição e interpretação.

### **3 O DISCURSO DA/SOBRE A BNCC E O EFEITO DA UNIVOCIDADE LÓGICA: ENTRE O SILENCIAMENTO DE SENTIDOS E A EQUIVOCIDADE**

*“O princípio das leituras consiste em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2015, p. 44).*

Nesta seção, realizaremos os movimentos analíticos das sequências discursivas (SDs) constituídas a partir de excertos da BNCC, que compõem a estrutura do documento, as competências gerais para a Educação Básica, além de excertos da Apresentação e da Introdução do documento e dos Itinerários Formativos; ademais, analisamos um recorte de comentários digitais sobre um vídeo que aborda as competências gerais da Educação Básica, estabelecidas na BNCC.

As publicações são aqui tomadas como materialidades discursivas, onde funcionam os ditos e não-ditos, pois os sentidos não estão dados, no nível da neutralidade e transparência; pelo contrário, o discurso funciona sob as tensões da memória, da ideologia, sendo a língua, materialidade do discurso, o lugar da falha e do equívoco, da não evidência e da heterogeneidade.

#### **3.1 Sobre a BNCC e sua estrutura**

A Base Nacional Comum Curricular, conforme apresentamos na Introdução, é um documento de caráter normativo, apresentado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) como uma referência nacional para a elaboração de currículos das unidades escolares, abrangendo as redes estaduais e particulares de ensino da Educação Básica. O referido documento, propõe “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a *oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação*” (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos).

O discurso inscrito no documento, por conseguinte, produz – na literalidade dos significantes - o efeito de sentido de *oferta* de condições adequadas ao pleno desenvolvimento da Educação Básica, produz o efeito de uma plenitude da educação; no entanto, conforme veremos em nossos gestos analíticos nas próximas seções, este é mais um efeito ideológico da transparência dos sentidos, pois muitas escolas públicas apresentam problemas em seus espaços físicos e discrepância em sua infraestrutura quando comparadas, por exemplo, com as unidades

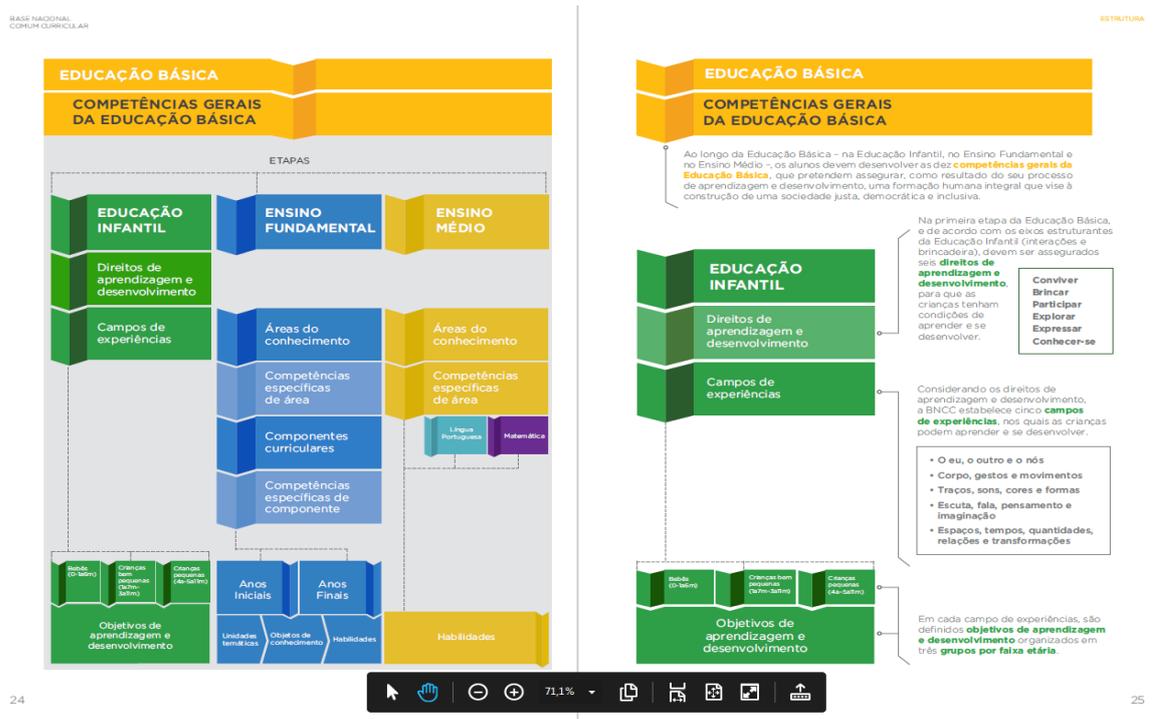
privadas; conforme dados estatísticos apresentados nas seções 3.3 e 4.3. Além dessa discrepância, ressaltamos que há uma diversidade de condições nas instituições da mesma rede de ensino, ou seja, entre as próprias escolas públicas, bem como, no âmbito das escolas do ensino privado, a depender, por exemplo, das regiões do país, da localização no âmbito da cidade, dentre outras questões.

Ademais, problematizamos nas seções 3.2 e 3.3 esse efeito de sentido de plenitude e desenvolvimento integral que funcionam na Base.

Nesta seção, delimitaremos a nossa discussão à apresentação da estrutura textual da BNCC, uma vez que essa visualização auxiliará na realização e compreensão dos nossos gestos analíticos dispostos nas próximas seções.

A BNCC é organizada a partir de cada segmento educacional; os tópicos apresentados após a seção de Introdução são: (i) Etapa da Educação Infantil, (ii) Etapa do Ensino Fundamental e (iii) Etapa do Ensino Médio. A seção sobre a Educação Infantil (EI) contempla os seguintes tópicos: A EI na Base Nacional Comum Curricular, A EI no Contexto da Educação Básica com o subtópico sobre “Os direitos de aprendizagens e desenvolvimento”, “Os campos de experiências”, “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e a “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, conforme figura abaixo:

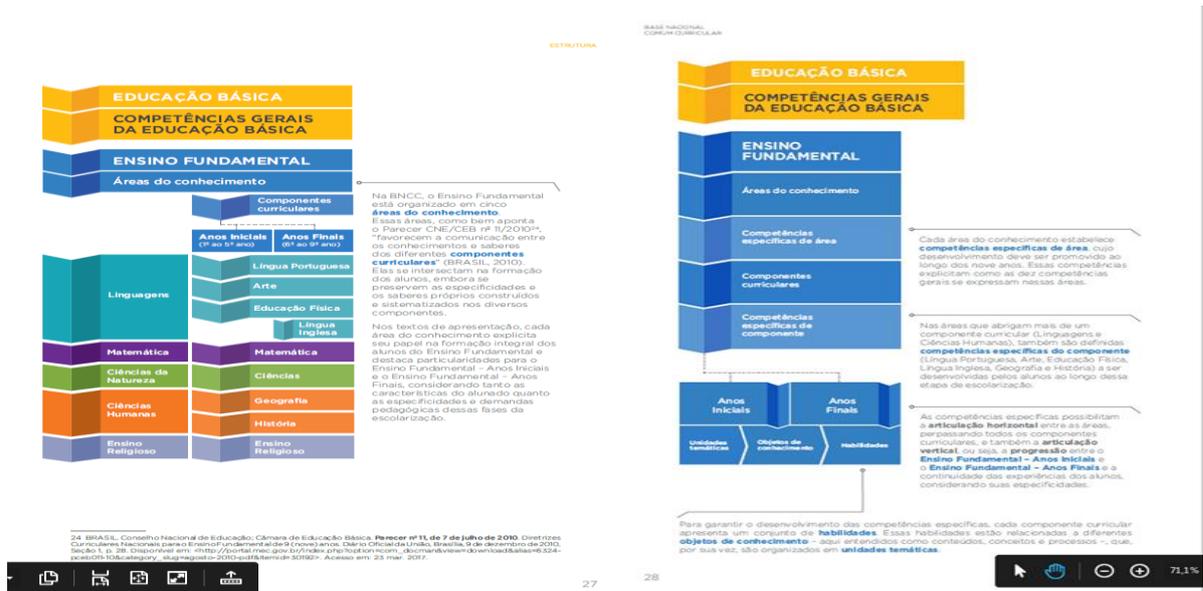
**Figura 2** – Captura de tela da seção 2 sobre a estrutura da BNCC e tópicos sobre a Educação Infantil



Fonte: Brasil (2018, p. 24-25).

A seção relacionada ao Ensino Fundamental (EF), por sua vez, apresenta como primeiro item uma discussão sobre o referido segmento no contexto da Educação Básica e, posteriormente, as competências específicas para cada área de conhecimento, conforme figura abaixo:

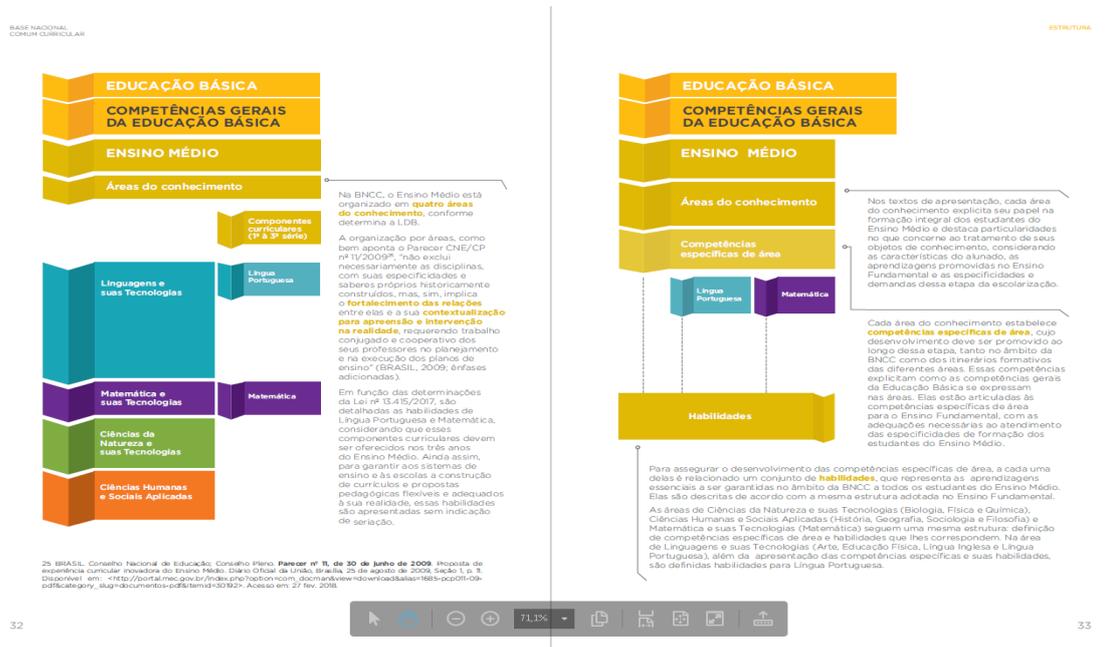
**Figura 3** – Captura de tela da seção 2 sobre a estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 27-28).

Por fim, a seção sobre o Ensino Médio (EM), apresentada na imagem abaixo, contempla também uma contextualização inicial sobre essa etapa na Educação Básica, seguida dos seguintes subtópicos: “A BNCC do Ensino Médio e Currículos: BNCC e Itinerários”.

**Figura 4 –** Captura de tela da seção 2 sobre a estrutura da BNCC para o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018, p. 32-33).

Conforme figura acima, o eixo estruturante do desenvolvimento da Educação Básica são as Competências Gerais para a Educação – consoante ao que discutiremos abaixo – sendo mencionadas inicialmente, antes da delimitação das áreas de conhecimento. Nessa direção, apresentamos uma discussão preliminar sobre a discursivização da Educação vinculada à essa noção de Competências no documento da BNCC e alguns deslizamentos em/na rede acerca desse funcionamento discursivo.

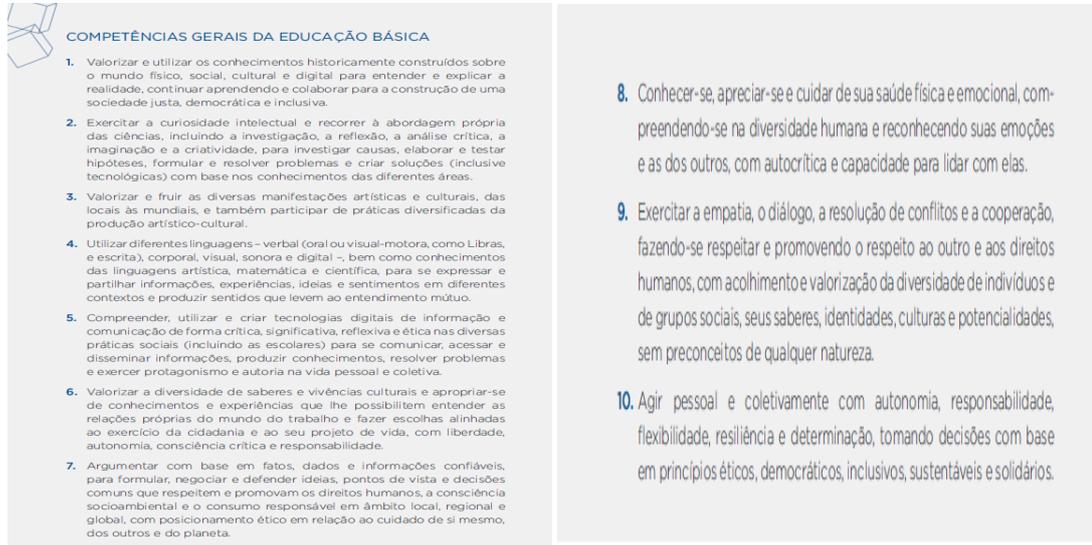
### 3.2 O discurso das Competências na BNCC e a instauração do político nas mídias digitais

Nesta seção, apresentamos um recorte de duas sequências discursivas (SDs 01 a 02), compostas, respectivamente, por um excerto da BNCC – retirado do documento oficial disponível no site do Ministério da Educação (MEC) – referente às Competências Gerais para a Educação Básica e um comentário realizado em uma postagem de um vídeo na plataforma Youtube acerca das Competências na BNCC.

A proposta curricular para o ensino da língua e da linguagem, articuladamente às demais áreas do conhecimento está textualizada no documento por meio das dez *competências* elencadas pela BNCC; a seguir, apresentamos nosso primeiro recorte analítico composto de

## RECORTE I – SDs 01 a 02

### SD1: Recorte da BNCC com um *print* das Competências Gerais da BNCC para a Educação Básica



Fonte: Brasil (2019, p. 9-10).

### Quadro 2 – Transcrição das dez competências gerais para a Educação na BNCC

Comp. 1	“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”
Comp. 2	“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.”
Comp. 3	“Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”
Comp. 4	“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”
Comp. 5	“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”
Comp. 6	“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”
Comp. 7	“Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável

	em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.”
Comp. 8	“Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.”
Comp. 9	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.”
Comp. 10	“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”

Fonte: Elaboração Própria.

Essas competências, conforme apresentamos na seção de Introdução, são classificadas no documento da BNCC como gerais e devem presidir toda a Educação Básica, sendo discursivizadas na BNCC como metas a serem desenvolvidas e alcançadas por todos os discentes. Nessa direção, “competência” é definida na Base como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da *vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (BRASIL, 2018, p.8, grifos nossos).

O conceito de competência, consoante à citação acima, é textualizado com um aparente vínculo entre domínio de conhecimentos e a aquisição/execução de habilidades, bem como, alicerçado em uma relação entre vida cotidiana, cidadania e o mercado de trabalho em uma relação supostamente “natural”<sup>21</sup>. A partir desse quadro das competências, apresentaremos abaixo uma análise preliminar de alguns efeitos de sentidos que atravessam o documento oficial da BNCC; uma vez que os mesmos serão aprofundados nas seções posteriores que abordam temáticas específicas, as quais, consoante à BNCC, devem estar articuladas e terem como base essas competências.

À vista disso, destacamos, dentre as competências acima, os seguintes trechos “[...] colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Comp. 1) e “Agir pessoal e coletivamente com autonomia [...] tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Comp. 10). Funciona nesses excertos um efeito discursivo de equidade social e igualdade de direitos, os quais configuram um discurso contraditório dada a própria formação social capitalista da sociedade, e, conseqüentemente,

<sup>21</sup> Essa discursivização da Educação vinculada ao mercado de trabalho será discutida das nossas análises e, de forma mais aprofundada, na seção 3.3 acerca dos Itinerários Formativos.

marcada por desigualdades e relações de poder<sup>22</sup>. Outrossim, a competência 10 produz um efeito de sentido de autonomia e participação social de forma crítica e efetiva, assim como todas as demais competências, incluindo a terceira que prevê participação em diversas manifestações culturais, silenciando, dessa forma, as desigualdades econômicas e de acesso no Brasil. Ante o exposto, são utilizados vocábulos como “utilizar”, “argumentar”, “compreender”, “valorizar”, “conhecer”, “apreciar” e “agir” que funcionam discursivamente como liberdade, oferta de opções para inserção social e protagonismo para o discente<sup>23</sup>.

Esses ditos, destarte, silenciam muitos sentidos dado que o silêncio aponta para a incompletude da língua, assim,

todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), vontade de ‘um’ (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível, não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento (ORLANDI, 2007, p. 12, grifos nossos).

Dessa forma, o discurso da BNCC funciona com efeitos de estabilização da evidência de um sentido pleno de educação no âmbito da democracia, pluralidade e respeito às diferenças – dentre outros que veremos no decorrer desse trabalho – silenciando e atenuando as condições reais da educação, em uma tentativa de sedimentar essa evidência de sentido e conter os equívocos; mas, como todo discurso, ele falha, institui contradições, tensões, deslizamentos, fazendo ecoar outros sentidos.

Nessa mesma direção do discurso logicamente estabilizado, destacamos o atravessamento do discurso relacionado ao domínio das tecnologias digitais, o qual constitui nosso foco de análise na seção 4.3 - tais como, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender [...] (Comp.1); “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências [...] formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base [...] (Comp. 2); e, principalmente, a quinta “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética em diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]”. Esse suposto domínio é discursivizado como uma forma de participação social ao mesmo tempo em que silencia – conforme veremos posteriormente–

<sup>22</sup> Esse efeito discursivo, conforme veremos em nossos gestos analíticos, insere-se na formação ideológica neoliberal.

<sup>23</sup> Apresentamos algumas pesquisas, notícias e dados estatísticos que textualizam e apontam para essa desigualdade social na subseção 3.3 e na IV seção desta tese.

diversas questões relacionadas à estrutura e condições das unidades escolares bem como a situação socioeconômica dos discentes.

Ao apresentar as dez competências acima (SD1), a BNCC discursiviza a Educação com finalidades específicas, uma meta final e tangível, ao mesmo tempo em que homogeneiza as condições dos discentes e seus desempenhos, a língua e as habilidades a serem desenvolvidas por meio dela, produzindo efeitos de sentidos de uma língua transparente e homogênea; conforme veremos no decorrer dos nossos gestos analíticos, essa é uma regularidade discursiva que atravessa e constitui o discurso sobre a Educação na BNCC em diversos segmentos educacionais.

Neste trabalho, defendemos que a língua não é tangível, “não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação” (ORLANDI, 1996, p. 28); é, em contrapartida, resultado de um trabalho ideológico. Isto posto, o discurso sobre as Competências na BNCC, conforme afirmam Nogueira e Dias (2018), são redutoras e limitam-se, sobretudo, às finalidades do mercado de trabalho; sendo, portanto, competências utilitaristas que servem a projetos político-econômicos determinados pela ideologia neoliberal.

Ante o exposto, “o discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45); funciona no documento a evidência da Educação como plural, democrática, crítica e inclusiva, mascarando sentidos outros que desestabilizam evidências e que serão discutidos no decorrer de nossa investigação.

Assim, posto que os sentidos sempre podem ser outros, como afirma Pêcheux (1995), instaura-se no discurso inscrito na BNCC a equivocidade, a movimentação dos sentidos, a ruptura do silenciamento, pois esse funcionamento discursivo de sentido evidente e sedimentado, relacionado à inclusão e igualdade é questionado em um confronto de posições-sujeito nos comentários digitais, acerca da BNCC. Dessa forma, temos o funcionamento do político textualizado nos comentários digitais, como veremos em nosso próximo recorte de SDs.

A noção de político refere-se à “divisão necessária de sujeitos e sentidos, na sua determinação histórico-social, sujeitos que pensamos na conjuntura capitalista. O político aí se significa por relações simbolizadas de poder que se organizam em termos de significação, pelas relações entre formações discursivas” (ORLANDI, 2010, p. 26). A autora destaca que o político é da instância da ordem do discurso e, por conseguinte, é indissociável das formações ideológicas. Desse modo, os sentidos

são divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora ‘pareçam’ os mesmos. Esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam essas divisões. Como sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, não só os sujeitos são divididos entre si, como o sujeito é dividido em si (ORLANDI, 2010, p. 627).

Dessa forma, o político é textualizado nos comentários digitais, onde se instaura a divisão das significações para a BNCC, como também a divisão das posições-sujeito. E assim os efeitos da univocidade lógica de sentidos se rompe pela divisão, tendo em vista as falhas da ideologia e o equívoco da língua.

Nessa perspectiva, apresentamos a SD2, a qual foi constituída de um *print* de seis comentários realizados sobre um vídeo intitulado “As competências gerais da BNCC”, publicado em 27 de fevereiro de 2018, no canal oficial do Movimento pela Base Nacional Comum<sup>24</sup> na plataforma *Youtube*<sup>25</sup>. No vídeo, há uma explicação sobre as competências gerais da BNCC; as quais se relacionam com os efeitos de sentidos apresentados acima nas materialidades discursivas do referido documento. Não apresentamos o vídeo aqui, porque o nosso interesse para análise são os comentários sobre o vídeo que dialogam com a discussão apresentada sobre os efeitos de sentidos da BNCC. O vídeo completo está disponível no canal “Movimento pela Base Nacional Comum”:

---

<sup>24</sup> Nesse vídeo, Anna Penido, diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, afirma que a Educação deve possibilitar o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano e que o foco deve ser na promoção de conhecimentos, habilidades e atitudes, visando a atuação na sociedade em situações diversas e a preparação para a vida no século XXI. Discursiviza sobre cada uma das dez competências gerais a partir da defesa de que elas estão conectadas com os desafios que o mundo contemporâneo oferece. Textualiza também sobre o professor, a prática pedagógica e a função destes em possibilitar o desenvolvimento dessas competências.

<sup>25</sup> O Youtube, conforme afirmam Bernadazzi e Costa (2017, p. 149), é um site de compartilhamento de conteúdo audiovisual criado “no ano de 2005 pelos ex-funcionários do Paypal - Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. Sua popularização ocorreu a partir de sua venda para a Google pelo valor de 1,65 bilhão de dólares em 2006, sendo categorizado como um dos sites mais acessados do mundo”. De acordo com os termos de serviço da própria plataforma Youtube, “o Serviço permite que você descubra, assista e compartilhe vídeos e outros materiais, disponibiliza um fórum para que as pessoas interajam, informem-se e inspirem outros usuários no mundo todo, e atua como uma plataforma de distribuição para criadores de conteúdo e anunciantes de pequeno ou grande porte [...] o conteúdo do Serviço inclui vídeos, áudio (por exemplo, músicas e outros sons), imagens, fotos, texto (como comentários e scripts), marcas (incluindo nomes comerciais, marcas comerciais, marcas de serviço ou logotipos), recursos interativos, software, métricas e outros materiais, que são fornecidos por você, pelo YouTube ou por terceiros (coletivamente, “Conteúdo”).” Disponível em: <https://www.youtube.com/static?gl=BR&template=terms&hl=pt> Acesso em: 07 maio 2022.

SD2: Print de seis comentários acerca do vídeo intitulado “As competências gerais da BNCC”<sup>26</sup>

YouTube BR

Pesquisar

**Politica Pra Quê?** 1 ano atrás (editado)  
A senhora conhece as escolas públicas?  
Deixa de ser hipócrita minha Senhora, nunca pisou no chão de uma sala de aula da periferia. Mal sabe quantas escolas que tem biblioteca tem, nem tão pouco banheiros. Competências deveriam ter os técnicos que elaboraram a maldita BNCC.  
41 likes RESPONDER  
Ver 3 respostas

**Marcelo Cara** 1 ano atrás  
Realmente, alcançaremos estas metas da BNCC daqui 256 anos, como indicou o PISA. Com planejadores tão descolados da realidade do ensino público.  
19 likes RESPONDER

**Cristina Gonzaga** 1 ano atrás  
Tudo muito lindo no papel. Vai para as escolas públicas e volta pra contar...  
26 likes RESPONDER

**Gustavo Henrique Santos** 1 ano atrás  
Vocês não possuem o mínimo conhecimento de causa. A realidade da escola pública não condiz com a BNCC. O Brasil é pluricultural, cada região possui uma necessidade específica. Eu gostaria que vocês se importassem com o analfabetismo funcional, com o retrocesso civilizatório da nação, com o QI brasileiro diminuindo, com a falta de professores qualificados e com o sistema de ensino que não funciona. O sistema educacional é um lixo, é muito podre. Estudei sempre na escola pública e é ridículo.  
53 likes RESPONDER  
Ver 7 respostas

**Samara Isaina** 1 semana atrás  
Que absurdo!! "Não adianta ensinar matemática se o aluno não souber resolver os problemas da própria vida!"  
likes RESPONDER

**Deborah Gadelho** 1 mês atrás (editado)  
O professor agora além do caráter formativo em sala de aula ainda tem que se responsabilizar com a formação social/ emocional do aluno. Qual a função da família mesmo???

Fonte: YouTube.<sup>27</sup>

Percebemos, nos comentários acima (SD2), discursos de contestação aos efeitos de sentidos que funcionam na BNCC, e assim instaura-se a equivocidade de sentidos, como se pode verificar nos destaques dos excertos que reproduzimos abaixo:

**Quadro 3 – Comentários que compõem a SD2**

C1	<b>“A senhora conhece as escolas públicas? Deixa de ser hipócrita minha Senhora, nunca pisou no chão de uma sala de aula de periferia. Mal sabe quantas escolas que tem biblioteca tem, nem tão pouco banheiro. Competências deveriam ter os técnicos que elaboraram a maldita BNCC.”</b>
C2	<b>“Realmente, alcançaremos estas metas da BNCC daqui 256, como indicou o PISA. Com planejadores tão descolados da realidade do ensino público.”</b>
C3	<b>“Tudo muito lindo no papel. Vai para as escolas públicas e volta para contar...”</b>
C4	<b>“Vocês não possuem o mínimo de conhecimento de causa. A realidade da escola pública não condiz com a BNCC. O Brasil é pluricultural, cada região possui uma necessidade específica. Eu gostaria que vocês se importassem com o analfabetismo funcional, com o retrocesso civilizatório da nação, com o QI brasileiro diminuindo, com a falta de professores qualificados e com o sistema de ensino que não funciona. O sistema educacional é um lixo, é muito podre. Estudei sempre na escola pública e é ridículo.”</b>
C5	<b>“Que absurdo!!!” Não adianta ensinar matemática se o aluno não souber resolver os problemas da própria vida.”</b>
C6	<b>“O professor agora além do caráter formativo em sala de aula ainda tem que se responsabilizar com a formação social/emocional do aluno. Qual a função da família mesmo???”</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>26</sup> Os comentários serão retomados na análise numericamente, pela ordem em que aparecem no print; e os leitores e comentaristas do vídeo, por sua vez, serão indicados pelas iniciais dos nomes. Acesso em 04 de outubro de 2021.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wtxWfCI6gk>.

A divisão dos sentidos é instaurada nos comentários disponíveis na SD2, e assim funciona o discurso de resistência, pois os leitores se desidentificam com os saberes das FDs pedagógica, governista e jurídica que determinam os sentidos da BNCC. Vejamos os trechos: (PPQ)<sup>28</sup> “*A Sra conhece as escolas públicas? Deixa de ser hipócrita [...] mal sabe quantas escolas que tem biblioteca, [...] banheiros. Competências deveriam ter os técnicos que elaboraram a maldita BNCC*”.

A noção de resistência é mobilizada neste estudo seguindo os pressupostos de Pêcheux (1990), segundo o qual, esse movimento constitui-se a partir do jogo de forças instaurado na sociedade que determina papéis de poder e subordinação entre dominantes e dominados; e, nessa esteira, a abertura da falha, da contradição intrínsecas à língua e à ideologia. Dessa forma, conforme destaca Pêcheux (1990), a resistência não consiste em um ato consciente realizado pelo sujeito, mas sim, em um resultado próprio do processo de interpelação ideológica que, conforme discutimos na segunda seção, é passível de equívocos, furos e situa-se no âmbito do sujeito inconsciente, descentrado.

O movimento de resistência exerce um importante papel na construção, (des)estabilização e ruptura de significações, dado que é atravessada pela contradição e situa-se “na relação entre a materialidade significante e a história, abre para a possibilidade de deslocamento porque expõe o sujeito aos sentidos, abrindo para diferentes processos de identificação” (LAGAZZI, 2010, p. 3); resistir, nessa linha de pensamento, partindo da imanente vinculação entre língua e exterioridade, implica em dispersão, em construir sentidos outros e na alternativa de assumir diferentes posições-sujeito, para além da identificação, diante de uma determinada ideologia.

Verificamos nesse comentário, assim como nos demais, uma posição-sujeito de desidentificação com o discurso inscrito na BNCC, pois confronta e instaura a ruptura discursiva, resiste aos sentidos de apagamento das condições reais de funcionamento das escolas públicas brasileiras; convém ressaltar que esse apagamento retoma um funcionamento da memória do discurso pedagógico e governista, que sempre buscou silenciar as circunstâncias precárias das escolas públicas e do trabalho dos professores, além das desigualdades sociais, como já salientado.

Concordamos com Orlandi (2015), nessa perspectiva, ao afirmar que sentidos são silenciados historicamente, através de uma política do que pode e não pode ser dito, dado que falar é também esquecer, “esquecer para que surjam novos sentidos mas também esquecer

---

<sup>28</sup> Optamos aqui por apresentar somente as iniciais dos sujeitos comentaristas do Youtube.

apagando os novos sentidos que já foram possíveis mas foram estancados em um processo histórico-político silenciador. São sentidos que são evitados, de-significados” (ORLANDI, 2015, p. 56); no interior das Formações Discursivas Pedagógica e Governista, dado o exposto, os ditos acima acerca das dissimilaridades sociais são vedados.

Porém, outros sentidos ecoam e esses não ditos da BNCC retornam nas vozes dos internautas, pelos comentários digitais; então, instauram-se aí a equivocidade no discurso, já que os leitores, ao se inscrevem nas mídias digitais na condição de comentaristas, ocupam uma posição-sujeito de resistência ao discurso da BNCC, dando voz aos sentidos silenciados; logo, o espaço midiático constitui-se também como o lugar da resistência; um “espaço simbólico, marcado por contradições, por silenciamentos, por múltiplas vozes (algumas anônimas, outras não) que se (con)fundem numa trama de sentidos” (GRIGOLETTO, 2011, p. 53).

Percebemos, nessa conjuntura, que quando os dizeres de refutação são materializados nos comentários sobre a BNCC, há a instauração de conflito, tensão e, principalmente, de deslizamentos de sentidos; retomamos à epígrafe exposta na seção introdutória deste trabalho de que, conforme ressalta Pêcheux (1995), não há dominação sem resistência, ninguém pode pensar do lugar do outro, pois, em suas palavras é preciso “ousar se revoltar” e “ousar pensar por si mesmo.”

O quarto comentário da SD2, do leitor (GRS), também materializa um discurso de contestação ao afirmar “*vocês não possuem o conhecimento mínimo de causa. A realidade da escola pública não condiz com a BNCC*”; instaura-se, dessa forma, um efeito de sentido de distanciamento entre o discurso da BNCC e a realidade do ensino, conforme temos discutido aqui. Nesse comentário, materializa-se ainda sentidos de que o sistema de ensino não funciona, conforme a proposta da BNCC, já que o Brasil é pluricultural e cada região tem demandas diferenciadas, conforme o trecho “*O Brasil é pluricultural, cada região possui uma necessidade específica*”; temos assim, efeitos de confronto aos sentidos de homogeneização da realidade social e educacional materializados no discurso da BNCC.

Reafirmamos, portanto, que, ao contrário do efeito de sentido de homogeneidade produzido a partir dos ditos na BNCC – no tangente, por exemplo, à discursivização da base como um mínimo desejável e alcançável por todos os discentes do país a partir de uma fantasia e dissimulação de uma realidade em que haveria condições estruturais, econômicas e sociais para a construção padronizada desse mínimo - não há homogeneidade de condições para o desenvolvimento do processo educativo, mas sim, uma ampla heterogeneidade em diversos aspectos. No tangente aos alunos, por exemplo, destacamos: distinções de gênero, raça, condições econômicas e sociais, além dos próprios anseios individuais que podem sofrer

alterações, conforme as regiões do país, realidades e necessidades específicas de cada um. São, pois, sentidos silenciados no discurso inscrito na BNCC.

Ao apresentarmos as considerações acima, remetemo-nos aos postulados de Mittmann (2007) acerca do trabalho do analista do discurso, que se situa na relação do linguístico com o inconsciente, do linguístico com o histórico e político e, nessa perspectiva, possui um compromisso político, uma vez que

o analista do discurso, diante da realidade social em que vive, ao pensar a metodologia de análise, não pode colocar-se como um copista reafirmador de posicionamentos da elite política e mercantil. Não pode confirmar consensos de objetividade e estatísticas reafirmadoras dos dizeres legitimados. Ao contrário: precisa desvendar aquilo que é imposto como evidência [...] desvendar os processos discursivos que levam às imposições como evidência, bem como o que esses mesmos processos deixam de fora (MITTMANN, 2007, p. 2).

Assim, neste estudo questionamos as evidências dos sentidos do discurso educacional inscrito na BNCC, buscando os não ditos no interior do que é dito no discurso e assim observar a (des)estabilização dos sentidos; uma vez que, conforme afirma Santos, Cavalcante e Melo (2022) “o deslizamento dos sentidos desarticula, em alguma medida, o ritual ideológico celebrado no/pelo discurso da classe dominante, abrindo/cedendo espaços, no campo histórico da luta de classes para a produção do discurso de resistência (SANTOS; CAVALCANTE; MELO, 2022, p. 222). Esse movimento de ruptura dos efeitos discursivos historicamente sedimentados por uma formação discursiva em sua forma-sujeito dominante faz-se necessário para o surgimento de outros discursos e outras tomadas de posição no interior de uma sociedade de formação social capitalista.

A seguir, dando continuidade aos nossos gestos analíticos, apresentamos um recorte de seis sequências discursivas (SDs 03 a 09), compostas por excertos da BNCC - retirados do documento oficial disponível no site MEC – especificamente, das seções de “*Apresentação*” e da “*Introdução*”; bem como, um *print* com um comentário realizado em uma postagem de um vídeo – no Facebook – sobre a importância da formação docente para a implementação da BNCC.

## Recorte II – SD03 a SD09<sup>29</sup>

### SD3: Excerto da Apresentação da BNCC

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares

Fonte: Brasil (2018, p. 5).

Na sequência discursiva acima (SD3), o discurso produz efeitos de que a BNCC é resultante de um processo coletivo e democrático, regularidade discursiva que retoma os sentidos produzidos no vídeo da propaganda oficial do governo. Funciona também o sentido de que o papel do MEC foi finalizado, ao concluir e apresentar a BNCC, ficando a responsabilidade da aplicação das diretrizes do documento, às escolas e aos professores. Nessa direção, cabem às escolas e aos professores realizarem as medidas necessárias para a implementação da BNCC.

### SD4: Excerto da Apresentação da BNCC

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.

Fonte: Brasil (2018, p. 5)

A partir dessa SD4, podemos verificar o funcionamento dos seguintes efeitos de sentidos inscritos na BNCC: (i) o trabalho do MEC está concluído, ficando a responsabilidade da aplicação das diretrizes do documento, às escolas e professores, funciona, destarte, um efeito de sentido de desresponsabilização do Governo;(ii) efeito de colaboração e parceria a partir da utilização dos vocábulos “*regime de colaboração*”, “*grande parceiro*”, “*juntos atuam na*

---

<sup>29</sup> Algumas das materialidades discursivas apresentadas neste recorte integram um artigo que foi publicado na Revista Moara. Disponível em: file:///C:/Users/allin/Downloads/10919-36000-1-SM%20(35).pdf

*educação*”, instaura-se aí um efeito de atenuação da responsabilidade por parte dos governantes; (iii) a BNCC é peça fundamental para avanços no âmbito educacional, que promoverá a *equidade social*, o documento é discursivizado, dessa maneira, com essencial para a promoção de uma educação de qualidade; ademais, produz um efeito de compromisso – da esfera governista - com a equidade e o desenvolvimento social. No entanto, essas evidências de sentidos são efeitos produzidos ideologicamente, sob a ilusão da transparência da linguagem, circunscritos nas formações discursivas pedagógica e governista.

Logo todo discurso está passível ao equívoco da língua; uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro) (PÊCHEUX, 2015, p. 53). Nessa perspectiva, os efeitos produzidos para os vocábulos a seguir, na literalidade dos significantes, podem ser lidos de outras formas, tais como: “fazer o país avançar” em direção aos interesses da ideologia neoliberal; “colaboração e parceria” como efeitos de isenção do MEC, ficando a responsabilidade da aplicação das diretrizes do documento e o suposto sucesso às escolas e aos professores; a “equidade” não poderá ser atingida por uma base curricular que silencia as desigualdades sociais do país e sua heterogeneidade, os problemas vivenciados na educação, a exemplo das dificuldades estruturais das escolas, as más condições de trabalho dos docentes, a falta de investimentos e cortes de verbas para a Educação.

Assim, concordamos com Laval (2019) ao afirmar a existência de “uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros” (LAVAL, 2019, p. 20); o sentido produzido na evidência de “compromisso com a equidade”, no final do recorte da SD4, constitui-se, portanto, em uma falácia, uma simulação que, na prática, não se sustenta.

Passemos à próxima SD.

#### SD5: Excerto da Introdução da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>2</sup>.

Fonte: Brasil (2018, p. 7)

## SD6: Excerto da Introdução da BNCC

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Fonte: Brasil (2018, p. 9).

A BNCC se inscreve no discurso pedagógico, mas também é atravessada pelo discurso jurídico, já que o documento possui caráter normativo, conforme a SD5: “*A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais*”. Os discursos pedagógico e jurídico são constituídos por uma tipologia autoritária (ORLANDI, 2006). No discurso autoritário, “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta da polissemia contida. (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando” (ORLANDI, 2006, p. 15-16); logo, esses discursos operam com a paráfrase, com a sedimentação de dizeres já dados historicamente.

Uma forma de romper com a transparência do Discurso Pedagógico, que se circunscreve nessa tipologia autoritária, é, segundo Orlandi (2006), questionar suas evidências, tomando o sentido na perspectiva do efeito, de um determinado funcionamento que envolve o sujeito, a base material e o contexto histórico-social.

A Base, portanto, sofre determinações do discurso jurídico, o qual atravessa e afeta a construção discursiva desta, com efeitos de sentidos de imposição e prescrição da base curricular: “*aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas*” (SD5); “*Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos [...] como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*” (SD5).

Ao mencionar a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as DCN, na SD5, o discurso da BNCC atualiza a memória de outros documentos e leis em vigência, no período anterior à aprovação da BNCC; tais documentos já materializavam sentidos de uma lacuna, no

que tange a uma base curricular comum na educação brasileira. Desse modo, a BNCC é discursivizada como uma forma de atender a uma suposta necessidade do estabelecimento de uma base nacional para o currículo educacional brasileiro; essa textualização funciona com efeitos de atenuação à prescrição da Base.

Nas SDS 5 e 6 a BNCC é discursivizada como *instrumento fundamental* para produzir a *garantia* de direitos e aprendizagem, conforme os trechos “de modo que tenham *assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento*”; [...] para além da *garantia de acesso e permanência* na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas *garantam um patamar comum a todos estudantes*, tarefa para a qual *a BNCC é instrumento fundamental*” (SD6).

São sentidos transparentes e assim a opacidade se instaura ao interrogar esses efeitos de *garantias* prometidos no discurso da BNCC, a exemplo de garantia de acesso à escola, garantia de um *patamar educacional comum* em um país de desigualdades gritantes. Nas SDs acima, notamos, portanto, sentidos parafrásticos quanto aos efeitos *colaboração*; de qualidade da educação e *eficiência da BNCC* para a construção de uma “*sociedade justa, democrática e inclusiva*” [...] (SD6); nessas SDs, ante o exposto, os trechos em destaque produzem a ilusão de promessa, garantia e equidade para a educação.

Partimos da premissa, portanto, de que toda SD “deve ser apreendida enquanto objeto tomado num processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma dada FD; o estudo do intradiscorso que tal sequência manifesta é indissociável da consideração do interdiscorso da FD” (COURTINE, 2014, p. 84); nessa direção, efeitos de sentidos de equidade e garantias por meio de um determinado documento educacional em vigor – já inscritos na memória discursiva das FDs pedagógicas e governamental – são reinscritos na BNCC.

De acordo com Apple (2002) em uma sociedade marcada pela distribuição desigual de poder, a única forma de coesão social é justamente o reconhecimento das diferenças e desigualdades; e, nessa perspectiva, o currículo deve ser flexível, heterogêneo; nas palavras do autor, o currículo

deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. ‘Tratamento igual’ de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem (APPLE, 2002, p. 77, grifos nossos).

Nessa direção, o autor defende que o currículo deve ser democrático, móvel e participativo, levando-se em consideração as desigualdades sociais intrínsecas em nossa

sociedade, dessa forma, se reconhecerão “os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles” (APPLE, 2002, p. 77); essas diferenças sociais, de acordo com o autor, acentuam e aprofundam os privilégios. Nesse contexto, o discurso inscrito na BNCC se dissimula com efeitos de um currículo flexível e heterogêneo no tangente, por exemplo, aos Itinerários Formativos, mas produz efeitos de normatização e de homogeneidade como apontamos acima; além disso, o currículo da BNCC é fragmentado da história, da historicidade da educação, com efeitos de descontextualização e apagamento das questões sociais imbricadas ao processo educacional.

Assim, acerca das reformas educacionais e mudanças no currículo, Goodson (2019, p. 44) afirma que “a força motora dessas mudanças não é nada educacional. O ímpeto é um motor corporativo para colonizar a educação pública como um lugar de acumulação de lucro.”

Ainda na Introdução da BNCC, o efeito de *garantia* é reafirmado, na apresentação das dez competências que estruturam a Base curricular proposta à educação brasileira, como podemos conferir na SD7, que traz um trecho dessa seção do documento.

#### **SD7 – Excerto da Apresentação das competências da BNCC**

*Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5., grifo nosso).*

O discurso das competências, inscrito na BNCC (SD7), busca sedimentar os sentidos de *garantia* que atravessam o documento, como vimos em outras SDs. A BNCC oferece garantia de aprendizagens essenciais, garantia de desenvolvimento integral aos estudantes brasileiros, e ainda promete apoio às escolhas necessárias destes. Todavia, não considera as especificidades sociais, culturais, regionais e econômicas do país, apaga os inúmeros problemas e dificuldades enfrentados nas escolas, a exemplo das precárias condições de funcionamento, e os diversos problemas sociais que afetam os docentes e discentes e, assim, interferem no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse dito sobre “garantia” é atravessado pelos não ditos sobre a realidade social e da educação no país, como ausência de investimentos, dentre outros.

Nesse ensejo, destacamos, apoiando-nos nas premissas de Pêcheux, que não é possível pensar em transformações sociais sem considerar os aspectos econômicos e abrangendo somente a ideologia, visto que ela “não é, de modo algum, o único elemento dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social; isso

seria ignorar as determinações econômicas que condicionam ‘em última instância’ essa reprodução/transformação no próprio interior da produção econômica” (PÊCHEUX, 2014a, p. 129). O autor destaca assim que pensar em reprodução/transformação envolve, necessariamente, pensar em uma contradição constitutiva permeada pela divisão e luta de classes na sociedade.

Os sentidos da educação inscrita na BNCC, como já ressaltado, se inscrevem em uma formação discursiva pedagógica (FDP), e considerando a sua forma-sujeito dominante afetada pelo discurso da educação neoliberal - concordamos com Orlandi (2006) que o DP é um discurso autoritário, que produz esse efeito de sentido de “garantia”. Para a autora esse discurso que é definido como:

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se *garante, garantindo* a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz o DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 2006, p. 28, grifo nosso).

O DP, de acordo com a autora, é caracterizado pela circularidade, por trabalhar na dissimulação da transparência da linguagem para manter uma regularidade social; assim “o DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2006, p. 28). Podemos afirmar, a partir da citação acima, que na BNCC funciona uma simulação de preocupação com a melhoria educacional e garantias para a instituição escola, entretanto, esse sentido ecoa, fazendo ressoar efeitos de atendimento e interesses mercadológicos, com filiação aos sentidos produzidos pela ideologia neoliberal.

Esse funcionamento discursivo do efeito-sentido de garantia é produzido também a partir de outros vocábulos utilizados no trecho, tais como “aprendizagens essenciais”, “concretização” e “continuidade dos estudos”. Logo, funciona também um efeito de determinação daquilo que é “essencial” para todos sem distinção, e, por fim, sentido de “desenvolvimento integral” como se fosse possível alcançar essa totalidade, essa completude. Materializa-se, em vista disso, o sentido de que a Base permitirá a todos os alunos a continuidade nos estudos e a realização pessoal e profissional.

Para Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 16), na BNCC se produz o efeito de “evidência da igualdade e da justiça social, na evidência de todos podem e escolhem o que querem”. O discurso pedagógico, nessa perspectiva, está imbricado às relações de poder; e a escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, é um espaço de reprodução social, dado que consoante ao que afirma Althusser (1980), os AIE funcionam de um modo massivamente

prevalente pela ideologia; destacamos que, paralelamente, os AIE configuram-se também como meios de transformação, dadas as lutas de classes, as contradições, as tensões, as rupturas, e a resistência.

Nessa conjuntura, Guimarães (2007) afirma ainda que historicamente “os alunos provenientes das classes dominadas, ao ingressar na escola, defrontam-se com padrões culturais que não são os seus [...]; sofrem um processo de marginalização cultural.” Esse processo de marginalização, segundo a autora, leva o aluno “ao fracasso, não por serem deficientes, mas por serem diferentes” (GUIMARÃES, 2007, p. 99). Nessa perspectiva,

é pela existência de Aparelhos Ideológicos de Estado que essa reprodução está materialmente assegurada. Trata-se de realidades complexas que colocam em jogo práticas associadas a relações de lugares (determinados pelas relações de classes.) Trata-se igualmente de realidades contraditórias, na medida em que, em uma dada conjuntura, as relações antagônicas de classes determinam o confronto, no interior desses aparelhos (COURTINE, 2014, p. 71).

É necessário pensar, portanto, nessas relações antagônicas que constituem a luta de classes e, conseqüentemente, os AIE; dessa forma, a escola – ao mesmo tempo em que se caracteriza como um aparelho que reproduz uma determinada ordem social, paralelamente, constitui-se como o palco de transformações dessa mesma ordem, na medida em que a partir das formações ideológicas em jogo são estabelecidas relações de aliança e dominação, bem como, de conflito e oposição.

Nessa direção, historicamente, as desigualdades sociais - pensando pelo viés da reprodução - estão intrínsecas ao processo educacional, e a escola, por sua vez, mantém e perpetua “a estrutura social, a discriminação, garantindo, pois, a hegemonia da classe dominante” (GUIMARÃES, 2007, p. 99). Isto posto, os efeitos discursivos sobre igualdade de direitos nos documentos pedagógicos, de forma específica na BNCC, são produzidos pela instância da transparência da linguagem, simulacros e pelo recobrimento das significações. Porém, no interior dessas práticas de reprodução, funciona um jogo de força e de embate instaurando movimentos de antagonismo; logo, não é possível pensar em Educação pela perspectiva da homogeneidade ideológica, da dominação sem resistência e, conseqüentemente, uma interpelação sem falha.

Vejamos a próxima SD, que se constitui de um *print* de um comentário realizado em uma publicação do *Facebook*, e faz ressoar os silenciamentos que apontamos acima.

SD8: Postagem no Facebook sobre a BNCC<sup>30</sup>

Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

Na SD8, que consiste em um comentário de um vídeo do qual trazemos apenas um *print*<sup>31</sup>, funciona também uma posição-sujeito de contestação ao discurso da BNCC, já que o documento silencia a realidade de muitas escolas públicas brasileiras (descaso, unidades sem estrutura adequada, falta de livros, dentre outros aspectos); além de questões, conforme comentário na SD8, relacionadas ao professor (condições inadequadas de trabalho, remuneração baixa, direitos não garantidos...). Desse modo, na BNCC há uma série de não-ditos no interior do que é dito. De acordo com Pêcheux (1990),

através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o ‘não-está’, ‘o não-está mais’, o ‘ainda não está’, e o ‘nunca estará’ da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PÊCHEUX, 1990, p. 8).

<sup>30</sup> Disponível em: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 14 abr. 2020.

<sup>31</sup> Neste vídeo, publicado em julho de 2018, Hélio Daher, coordenador Estadual da BNCC no Mato Grosso do Sul, discorre sobre a BNCC e a formação do professor nesse contexto. Não apresentamos a discussão realizada no vídeo, porque esse não é o nosso objetivo de análise, mas sim, a tomada de posição do internauta acerca do discurso produzido sobre a Educação na BNCC.

Nas materialidades discursivas, dessa forma, é preciso interpretar, conforme pontua Pêcheux (1990) “o que não-está”, “o invisível”, pois a falta também significa e constitui a trama discursiva; isso implica em não considerar “a percepção imediata” no gesto analítico, ou seja, a transparência da linguagem. Conforme já assinalado, no discurso da BNCC funcionam efeitos de sentido de igualdade de condições, subsídio e garantia do governo de desenvolvimento de competências para todos os alunos, conforme o trecho da introdução do documento: “Com a Base, vamos *garantir* o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso). Esse efeito-sentido de “*garantia*” de desenvolvimento integral para todos é, portanto, uma evidência de sentido da transparência da linguagem produzida pela FD pedagógica, um já dito do interdiscurso. A materialidade da SD8 questiona as evidências de sentido da BNCC, ao discursivizar o documento, buscando os não ditos, os sentidos silenciados.

Conforme Orlandi (2015, p. 81) “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. Dessa forma, além do efeito-sentido de homogeneização, a BNCC materializa efeitos de apagamento das reais condições oferecidas para o desenvolvimento do ensino público no Brasil. De acordo com a autora,

embora a educação seja um argumento sempre presente em campanhas políticas e em discursos do governo, para mostrar que trabalham em política pública social, sabemos que não há projetos, nem investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela (ORLANDI, 2016, p. 70).

Percebemos que funcionam na BNCC justamente os efeitos de sentidos mencionados acima, pois impõe uma base curricular sem levar em conta as condições reais para esse desenvolvimento. Desse modo, a proposta do documento para a educação infantil não considera as especificidades de cada criança e as desigualdades de direitos e de condições. O discurso inscrito na SD8 instaura um deslocamento de sentidos ao questionar as evidências dos sentidos no discurso da BNCC; funciona uma posição-sujeito de contra-identificação com o discurso do documento.

A BNCC, portanto, deve ser tomada em sua opacidade. Consideremos a sequência discursiva abaixo composta de mais um trecho da Introdução do documento que retoma a regularidade discursiva do efeito de sentido de garantia de aprendizagens e igualdade de direitos

### SD9 - Excerto da Introdução da BNCC

*No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.*

*Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural (BRASIL, 2018, p. 481, grifos nossos).*

Na sequência discursiva acima (SD9), percebemos um efeito de sentido de um sujeito pleno nos âmbitos pessoal, afetivo, cultural, social e do trabalho. Esse efeito de plenitude funciona com efeitos de contradição entre uma suposta heterogeneidade “*os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades...*”; “*vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos*” (SD9) e o efeito de homogeneização pela prescrição de um currículo e a delimitação de um suposto “*conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver*” (SD5), conforme discutimos nas SDs 5 e 6. Destacamos que esse efeito de completude heterogênea funciona no documento com efeito de atenuação para a orientação dominante para o mercado de trabalho.

Conforme Pfeiffer (2010, p. 86) afirma, “o vínculo construído de ‘modo natural’ entre ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado.” Em outros trechos da BNCC há retomadas ao discurso mercadológico, como por exemplo, afirmação de que as competências a serem desenvolvidas no ensino devem promover, também, a inserção no mercado de trabalho; a “participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho do entretenimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 486, grifos nossos).

Funciona nessa SD o atravessamento de dizeres que se inscrevem em uma ideologia mercadológica, tais como, o efeito de sentido de “qualificado” para o mercado de trabalho que funciona na instância do pré-construído da necessidade de intervenção e das reformas educacionais para o suposto atendimento às atuais demandas tecnológicas e sociais; nessa perspectiva, os discentes e sua participação são, sem essa mediação, desqualificados.

Problematizamos também, diante disso, esse efeito de sentido de qualificação e inserção no mercado de trabalho na sociedade em que vivemos, caracterizada pelo desemprego estrutural, por oportunidades escassas de empregabilidade, pela precarização e uberização do

trabalho; instaura-se, portanto, uma contradição entre o que é dito e o que é vivido, entre o discurso e as condições estritas e sócio-históricas de produção.

Assim, as FDs nas quais se inscreve a BNCC funcionam sob determinações da formação ideológica neoliberal. De acordo com Marrach (1996),

o discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Mas não se pode esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural (MARRACH, 1996, p. 53).

O discurso da BNCC, portanto, sofre determinações da FI neoliberal, pois a discursivização da educação no documento – ultrapassando os efeitos de evidência de igualdade e eficiência educacional que atenuam essas determinações – consiste na formação do aluno para o mercado de trabalho, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico<sup>32</sup>; uma vez que a ideologia dominante busca cercar seus pontos de fragilidade e estabilizar sentidos hegemônicos. Porém, esse discurso se esvazia diante da realidade das condições atuais do mercado de trabalho, consoante ao que apontamos acima.

Logo, esse efeito interdiscursivo já funciona na memória do discurso pedagógico e governista – a exemplo dos já ditos de outros documentos educacionais – sendo retomado na formulação da BNCC, atualizando essa memória, com efeitos parafrásticos. De acordo com Orlandi (2015, p. 34), a paráfrase representa “o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado [...] está do lado da estabilização”. Há, dessa maneira, um jogo de forças instaurado no discurso da BNCC com efeito de sentidos neoliberal e com uma posição-sujeito de homogeneização da educação, que silencia as desigualdades sociais e os problemas educacionais do país. O neoliberalismo produz evidências ideológicas que apagam o seu funcionamento perverso,

[...] porque promove uma visão de mundo comprometida e porque consegue não se mostrar tal como é. Ele não aparece nos meios de comunicação como um discurso, mas como falas esparsas provenientes do senso comum ou de leis econômicas estabelecidas e indiscutíveis. Evidências, numa palavra. Contudo, ele é antes de tudo um discurso, isto é, um conjunto de proposições que refletem uma posição ‘mais ou menos coerente’, e é como discurso que deve ser estudado igualmente (GUILBERT, 2020, p. 38).

---

<sup>32</sup> Uma das dez competências gerais para a educação, a quinta de forma específica, refere-se à tecnologia, a qual consiste em: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse cenário, esse funcionamento discursivo sobre igualdade, desenvolvimento e mercado de trabalho, em contrapartida, silencia outros sentidos, como por exemplo, a impossibilidade de muitos alunos, devido à situação socioeconômica, terem acesso ao desenvolvimento tecnológico, o fato de que a própria tecnologia diminui o espaço para a mão de obra humana; a grande concorrência pela procura de empregos e a pequena oferta de vagas; a dificuldade enfrentada por muitos alunos, de classes menos favorecidas, em poder escolher, de fato, a profissão que almejam, dentre outras<sup>33</sup> (PEREIRA; CORTES, 2021).

Percebemos, assim, o funcionamento do silêncio constitutivo, o qual “nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras (ORLANDI, 2015, p. 24); a partir dos ditos de inclusão e participação efetiva na vida pública, profissional e cultural – que funcionam em detrimento de uma construção discursiva de desenvolvimento, modernização e oportunidades – os não ditos apontados acima acerca das condições reais de vida, de educação e de trabalho ecoam e significam.

Assim, ao analisar o discurso da BNCC, temos de considerar os efeitos de sentidos dos não ditos a partir do que é posto, tendo como princípio de que toda palavra silencia outras; no caso da BNCC, o discurso silencia sentidos que não podem ou não devem ser ditos, no interior das formações discursivas pedagógica, jurídica e governista tendo em vista a filiação dessas FDs com a posição ideológica neoliberal; tais como a falta estruturante do Governo e a contradição de condições e desenvolvimentos iguais em uma formação social capitalista.

Ainda acerca das relações entre a BNCC e o mercado de trabalho, Nogueira e Dias (2018) afirmam que

diferente do que se denomina enquanto um processo de democratização ou de redemocratização do ensino pela promoção da igualdade e da unidade nacional, estamos assistindo a um processo de (re)massificação nas políticas públicas de ensino de uma sociedade neoliberal mercado-lógica em que as artes mecânicas passam a ser artes automatizadas e os sujeitos do conhecimento individualizados enquanto usuários do conhecimento (tomado enquanto informação) capacitados para operar x atividade (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 42).

O conhecimento no âmbito educacional, portanto, tem sido colocado cada vez mais no campo dos saberes técnicos e distanciando-se da suposta promoção de igualdade. Nessa direção, Laval (2019) destaca que os valores sociais, culturais e políticos da escola vêm historicamente sendo substituídos pelos princípios da competitividade que opera na economia globalizada.

---

<sup>33</sup> Essa discussão acerca das supostas escolhas dos jovens, que se configuram no segmento do Ensino Médio, será aprofundada na próxima seção analítica atrelada aos Itinerários Formativos.

Funciona também na SD9, efeitos de padronização dos estudantes, devido ao imaginário de se encontrarem na mesma idade e período escolar, como se tivessem características, dúvidas e anseios homogeneizados; os anseios, nesse caso, referem-se, principalmente, ao mercado de trabalho, conforme o trecho “*refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter*”. Nesse sentido, ao afirmar que os alunos estão “*vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos*” e que nessa faixa etária “*os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural*” (BRASIL, 2018, p. 481), funciona um efeito de que há inclusão e acesso aos bens culturais por todos os jovens, mas tal efeito não se sustenta, dadas as contradições e desigualdades sociais.

Desse modo, o discurso produz efeitos de transparência dos sentidos, mas não se pode apagar a opacidade da linguagem, e assim, os sentidos sempre escapam; os rastros dessa opacidade podem ser percebidos através dos itens lexicais da SD, tais como, “intensificam”, “ampliam e aprofundam”, “refletem”, “seus projetos de vida”, “período de vida marcado por mais autonomia” que funcionam com efeitos de liberdade e independência para o jovem, e, sobretudo, que a inserção rápida no mercado de trabalho é um desejo pessoal de realização. Porém – considerando as condições de produção do documento, a historicidade em sua relação com essas formas materiais – esses efeitos deslizam e fazem ecoar o interesse neoliberal na educação que se inscreve na BNCC.

Portanto, a partir dos nossos gestos de leitura, abrangendo as condições amplas de produção – dado o contexto histórico de exclusão, desigualdades e marcado pelo capitalismo neoliberal – defendemos que esse objetivo da BNCC, como uma base que propiciará essa realização ao aluno, é efeito da evidência de sentidos, os quais não se sustentam, mas deslizam para uma base que defende os interesses governamentais e empresariais.

Por conseguinte, Bernardi, Uczak e Rossi (2018) ao pontuarem a participação de empresários e de empresas privadas na fomentação das discussões para a elaboração da BNCC, afirmam que essa participação aponta para questões importantes, a saber: (i) apropriação de bandeiras de luta dos movimentos sociais de forma ressignificada visando interesses mercadológicos próprios; (ii) o fato de que os mesmos empresários que compõem o Todos pela Educação (TPE) e são interlocutores junto ao Estado na definição de políticas, exercem também – em outros espaços – o papel de fornecedores na venda de produtos pedagógicos; e, conseqüentemente, (iii) o funcionamento de um imbricamento no discurso, nas relações e nas ações desse movimento empresarial com as mudanças nas legislações educacionais e políticas governamentais que “sempre favorece o mercado e sua lógica própria, assim como a

naturalização das parcerias privadas no setor público” (BERNARDI, UCZAK, ROSSI, 2018; p. 47).

Ante o exposto, podemos afirmar que esse envolvimento e interferência do setor empresarial na construção da BNCC são silenciados; mas o discurso produz evidências de interesse na melhoria da Educação e no desenvolvimento igualitário, flexível e eficiente do aluno, como também uma construção coletiva do documento com a sociedade – sobretudo com profissionais e especialistas em educação, o que, conforme apresentamos anteriormente, não se sustenta; essas evidências funcionam discursivamente para a dissimulação dos interesses dominantes na BNCC.

Logo, esse efeito de respeito à diversidade e inclusão social e cultural pode ser percebido na discursivização sobre igualdade e direito de escolha, como se todos os alunos tivessem oportunidade de concluir os estudos, escolher e seguir na profissão pretendida; no entanto, este é um efeito ideológico, pois nem sempre o jovem pode definir o seu ofício, tendo em vista as desigualdades econômicas. Além da escolha da profissão, questionamos, nessa esteira, quais jovens ao concluírem o Ensino Médio terão “a livre escolha” de seguirem os seus estudos nos níveis de graduação e pós-graduação, por exemplo, e quais terão a oportunidade de inserção imediata no mercado de trabalho? Essa “escolha”, dado o que temos apontado e discutido no decorrer de nossa pesquisa, não se realiza por uma mera opção ou preferência, mas sim, é determinada, muitas vezes, por fatores socioeconômicos.

Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 11) afirmam, nesse contexto, que “o sentido aparentemente estabilizado na ‘evidência’ de formulações sobre a oportunidade de escolha do estudante desliza e deixa ver a equivocidade da fórmula X poderá escolher.” Há, desse modo, um silenciamento que atravessa esse discurso governista sobre as condições que deveriam ser asseguradas ao jovem estudante pelo governo. Destarte, o estudo do silenciamento, conforme nos adverte Orlandi (2007, p. 12), “nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito” e assim outros sentidos escapam, significam.

Nesse ensejo, Santos, Cavalcante e Melo (2022) – ao discutirem sobre a contradição entre liberdade incondicional de escolha e necessidade sócio-histórica de reprodução da força de trabalho no contexto do Ensino Médio – destacam que os vocábulos utilizados no campo semântico voltados para a volição, tais como, como liberdade, opção e preferência funcionam como “uma tentativa de estabilização do efeito de que a escolha dos sujeitos por uma formação técnica é um ato totalmente livre, feito por uma questão de vontade e não por uma imposição social ou por uma necessidade econômica de sobrevivência” (SANTOS; CAVALCANTE;

MELO, 2022, p. 221). Funciona no discurso da BNCC uma regularidade discursiva desses efeitos de decisão, autonomia e livre-arbítrio, sobretudo, na discursivização dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio, conforme veremos na próxima seção, atrelados aos silenciamentos que esses efeitos constituem.

Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – por exemplo, permitem refletir que esse efeito de sentido de igualdade de direitos que atravessa a BNCC, na prática, não se consolida. Observemos abaixo dois trechos de uma reportagem da revista Exame, em edição publicada em 2018, que mostram os dados estatísticos das referidas pesquisas.

**Figura 5** – Excerto de Matéria da Revista Exame com dados estatísticos relacionados ao trabalho e renda de negros e brancos

exame.abril.com.br/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/

**EXAME** Argentina Óleo no Nordeste Previdência Revista Newsletter

**Trabalho e renda**

A PNAD Contínua de 2017 mostra que há forte desigualdade na renda média do trabalho: R\$ 1.570 para negros, R\$ 1.606 para pardos e R\$ 2.814 para brancos.

O desemprego também é fator de desigualdade: a PNAD Contínua do 3º trimestre de 2018 registrou um desemprego mais alto entre pardos (13,8%) e pretos (14,6%) do que na média da população (11,9%).

Dados também da PNAD só que mais antigos, de 2015, mostram que apesar dos negros e pardos representarem 54% da população na época, a sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior: 75%.

Já no grupo do 1% mais rico da população, a porcentagem de negros e pardos era de apenas 17,8%. Veja no gráfico:

Fonte: Caleiro (2018, Portal de notícias Exame).<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/> Acesso em: 04 nov. 2019.

**Figura 6** – Dados estatísticos relacionados à educação de negros e brancos

exame.abril.com.br/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/

**EXAME** Argentina Óleo no Nordeste Previdência Revista Newsletter In

Dados também de 2015 mostram outra diferença: a informalidade atingia 48,3% da população negra contra 34,2% da população branca.

**Educação**

A taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%), de acordo com a PNAD Contínua de 2016.

Quando se fala no acesso ao ensino superior, a coisa se inverte: de acordo com a PNAD Contínua de 2017, a porcentagem de brancos com 25 anos ou mais que tem ensino superior completo é de 22,9%. É mais que o dobro da porcentagem de pretos e pardos com diploma: 9,3%.

Já a média de anos de estudo para pessoas de 15 anos ou mais é de 8,7 anos para pretos e pardos e de 10,3 anos para brancos.

Fonte: Caleiro (2018, Portal de notícias Exame)<sup>35</sup>

Os dados apresentados acima – obtidos pela PNAD realizada pelo IBGE, em 2015 e 2017, e divulgados pela revista Exame – discorrem sobre diferenças significativas entre as condições sociais de pretos e brancos na sociedade, em diferentes setores da sociedade, principalmente alguns mencionados pela BNCC, como por exemplo, trabalho, educação e renda, conforme trechos “há forte desigualdade na renda média do trabalho”; “o desemprego também é fator de desigualdade”; “a taxa de analfabetismo é quase o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%), “quando se fala em ensino superior [...] a porcentagem de brancos [...] é mais que o dobro de pretos e pardos com diploma”.

Dessa forma, no dito da BNCC, segundo o qual, é possível desenvolvimentos e êxitos pessoais e profissionais homogeneizados, sem distinção, funcionam os não-ditos ou silenciamentos acerca das desigualdades raciais, de gênero e econômicas que interferem na aprendizagem dos discentes e na escolha profissional; o silêncio, destarte, “é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007, p. 102), é aquilo que significa, no interior do que é dito; de acordo com a autora, ele é fundador do processo de significação.

Os efeitos dos silenciamentos que funcionam no discurso inscrito nas materialidades apresentadas acima, sobre a BNCC, permitem-nos observar as contradições na proposta educacional sob determinações da ideologia dominante. Todavia, há que se considerar que a contradição é constitutiva da dominação, que funciona com “uma série de efeitos ideológicos

<sup>35</sup> Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/> Acesso em: 04 nov. 2019.

que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação (PÊCHEUX; GADET, 2011, p. 97).

Assim, podemos afirmar que no interior/exterior da forma-sujeito dominante da FD Pedagógica, há movimentos de rupturas e resistência, dadas as falhas da língua, provocando deslocamentos e tensão na relação entre as ideologias dominantes e dominadas. Isso posto e retomando às discussões acerca dos silenciamentos, Nogueira e Dias (2018, p. 34) pontuam que “o léxico do consenso apaga, ou seja, ignora deliberadamente os problemas econômicos, sociais e políticos, ao mesmo tempo que promete resolvê-los.” Nos ditos da BNCC encontramos itens lexicais como: “igualdade”, “equidade”, “autonomia”, dentre outros que materializam o efeito de sentido de que o ensino, ao seguir as diretrizes do documento, é capaz de garantir esse desenvolvimento aos discentes.

Conforme afirma Orlandi (2016), em se tratando dos sentidos das políticas públicas, há uma tentativa de recobrimento de significações; os sentidos, portanto, não estão dados, no nível da neutralidade e transparência. Na perspectiva da evidência da linguagem, o documento produz efeito de respeito às diferenças, inclusão e igualdade, mas na prática, é excludente.

Nessa linha de pensamento, a referida autora, ao refletir sobre a educação e sobre o discurso pedagógico, afirma que a educação deve prezar pela formação dos sujeitos e não a capacitação, em suas palavras,

nossa posição [...] ao propor a formação dos sujeitos, visa não reproduzir o discurso da inclusão, que objetiva transformar o dominado, o excluído, para adequá-lo às formas dominantes seja da cultura, seja do conhecimento, seja da classe social, através da sua capacitação, que resulta de treinamento. Formação, conhecimento, transformação e ruptura, pensamos, devem vir juntos (ORLANDI, 2016, p. 74-75).

De acordo com a autora, o discurso pedagógico trabalha com capacitação. Desse modo, funciona um jogo ideológico no discurso inscrito na BNCC, para produzir o efeito de evidência; este, segundo Orlandi (2006, p. 32) “está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único”. O discurso inscrito na BNCC, nesse contexto, a partir de uma pretensa defesa por uma educação democrática, de qualidade e de autonomia para os discentes, instaura uma simulação de pluralidade e de respeito à diversidade; porém, considerando as falhas da ideologia, esses sentidos deslizam e denunciam a desigualdade de condições sociais e de direitos, como também desmascara o efeito de homogeneidade educacional produzido no discurso da BNCC.

À vista disso, a BNCC – enquanto uma materialidade discursiva – é opaca e contraditória e ao discursivizar sobre a Educação, busca simular a pluralidade, mas revela-se unívoca. Consideremos um trecho da SD9 apresentada anteriormente: “encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia...”. Funciona na SD9 efeitos de sentidos de heterogeneidade e pluralidade das condições sociais dos jovens estudantes, ao textualizar “contextos socioculturais diversos” – os quais são apenas mencionados sem uma especificação ou explicação – ao mesmo tempo em que silencia questões históricas e socioeconômicas, discrepâncias entre o ensino na instância pública e privada, ausência de investimentos na Educação e a desigualdade social conforme temos apontado - e faz funcionar a generalização e padronização por meio de itens lexicais como “encontram-se diante”, “caracterizado por autonomia” e a utilização de verbos que se inscrevem no campo semântico de ação “intensificam”, “ampliam e aprofundam”, “refletem”, “ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural.”; fazendo funcionar, na evidência dos sentidos, uma educação igualitária, inclusiva e com desenvolvimentos homogeneizados sem distinção para os discentes.

Acerca desses funcionamentos discursivos, vejamos, na próxima seção, análises de SDs relacionados à discursivização dos Itinerários formativos da BNCC para o ensino médio.

### **3.3 Os Itinerários Formativos no discurso da BNCC e a educação tecnicista: entre os efeitos de equidade social e a inclusão excludente<sup>36</sup>**

A proposta dos itinerários formativos, regulamentada pela Portaria n.º 1.432/2018, em sua concepção, prevê que cada aluno escolha, a partir do 1º ano do Ensino Médio, sua área de formação, dentre cinco opções: *Linguagens e suas tecnologias*; *Ciências da Natureza e suas tecnologias*; *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*; *Matemática e suas tecnologias*; *Formação Técnica e Profissional*. Esses itinerários, por sua vez, devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes: *Processos Criativos*, *Investigação Científica*, *Mediação e Intervenção Sociocultural* e *Empreendedorismo*.

A partir dessa seleção, todos os alunos terão uma parte do currículo, denominada comum, com disciplinas de todas as áreas (formação geral básica com carga horária total de

---

<sup>36</sup> As materialidades discursivas apresentadas nesta seção integram um artigo que foi publicado na Revista *Letras Raras*. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/938/816>

1.800 horas), e uma parte pertencente aos itinerários formativos, visando ao aprofundamento em algumas disciplinas específicas, conforme a área escolhida (com carga horária total mínima de 1.200 horas). De acordo com a BNCC, “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 476); os itinerários formativos, por sua vez, consistem em opções para aprofundamento, visando à formação para o mercado de trabalho.

O discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme temos apontado no decorrer das análises, funciona com sentidos normativos e autoritários, padroniza o processo educativo e homogeneiza as condições sociais dos sujeitos aprendizes, as condições reais desiguais da estrutura social e de efetivação dos processos educativos. Assim, temos nesse discurso uma filiação à memória do discurso pedagógico de viés neoliberal, que impõe um modelo de currículo e um sistema escolar que possa atender aos interesses neoliberais. Essas retomadas caracterizam-se como efeitos de memória, uma vez que

os objetos que chamamos ‘enunciados’, na formação dos quais constitui o saber próprio a uma FD, existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação. É então exatamente a relação entre interdiscurso e intradiscorso que se representa neste particular efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma ‘conjuntura discursiva’, e que designamos efeitos de memória (COURTINE, 2014, p. 106, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a partir de novas formulações, no nível do intradiscorso, a BNCC atualiza a memória do discurso pedagógico, sobretudo, no que tange aos efeitos da educação tecnicista e utilitária. No âmbito jurídico, conforme apresentamos na seção de Introdução, de acordo com o site do Ministério de Educação, esse documento já era previsto em Legislações anteriores, e tem por base os seguintes marcos legais: A Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) na década de 1990 e revistas nos anos 2000; Lei nº 13.005/20147 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2018).

Assim, funciona nesse processo discursivo a memória desses documentos e leis em vigência, anteriores à aprovação da BNCC, que já buscavam a imposição de um currículo homogeneizado. Portanto, o documento sofre determinações históricas, segundo as quais, é imperativa a criação de uma base nacional curricular comum, uma evidência de sentidos, produzida pela ideologia do discurso logicamente estabilizado, constitutivo das formações

discursivas jurídica e pedagógica, que nessa trama discursiva, trabalham conjuntamente e produzem a unidade imaginária de sentidos.

As formações discursivas jurídica e pedagógica, nessa conjuntura, operam na perspectiva de impor o sentido estável, lógico e estabilizado para a educação. Nessas FDs, o discurso é autoritário (ORLANDI, 2016); funcionam sentidos de que os sujeitos são considerados especialistas, detentores do saber e responsáveis técnicos pelo cumprimento de leis e normas; assim, “repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (“o estado de coisas” é A ou não-A)” (PÊCHEUX, 2015, p. 31).

Esse funcionamento discursivo sustenta-se na ideologia do discurso competente, conforme pontua Chauí (2006), sofre determinações históricas, é atravessado pelas relações sociais de poder, visto que esse discurso,

determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente, a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. Essas distinções têm como fundamento uma distinção principal, aquela que divide socialmente os detentores de um saber ou de um conhecimento (científico, técnico, religioso, político artístico), que podem falar e têm o direito de mandar e comandar, e os desprovidos de saber, que devem ouvir e obedecer. Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem (CHAUÍ, 2006, p. 76-77).

O discurso competente, conforme acima, estabelece divisões sociais entre os “detentores de um saber” – os especialistas – e os incompetentes, aos quais cabe a função de obedecer. No discurso da BNCC há efeitos discursivos de que esse documento foi elaborado por especialistas, os quais sabem e determinam como deve ser o desenvolvimento da Educação Básica, bem como, quais são os anseios dos estudantes, conforme o trecho de apresentação deste: “*Elaborada por especialistas de todas as áreas do documento, a Base é um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro*” (BRASIL, 2018, p. 5); aos docentes, por sua vez, nesse contexto, cabe a função de pôr em prática os pressupostos estabelecidos.

No documento consta que a textualização de que a Base foi construída coletivamente, levando em consideração além dos especialistas, consultas e debates da população de forma

geral e dos professores de todo o Brasil<sup>37</sup>. Mas esta é apenas uma evidência de sentidos produzida pela ideologia; a língua é constitutivamente falha e equívoca, dando espaço para a interrogação das evidências dos sentidos, conforme afirma Pêcheux (2015), abre-se sempre o espaço para a interpretação, descontinuidades, multiplicidade de relações e de sentidos outros.

Ao romper a transparência da linguagem, diversas questões emergem, acerca dessa suposta participação pública na construção do documento: como e quando foram realizados esses debates? As contribuições de fato foram incorporadas ao documento? Ouviu a opinião de todo o Brasil, contemplando sua heterogeneidade (os excluídos socialmente, os pais, professores, alunos e demais envolvidos na Educação)? Se a BNCC foi construída a partir de uma participação colaborativa, indagamos, por exemplo, por que o processo educacional é tratado de forma homogênea? A Educação inscrita na BNCC, portanto, se insere no universo dos discursos logicamente estabilizados, que trabalha formulações unívocas e produz efeitos de uma lógica aparentemente estável (PÊCHEUX, 2015).

Dessarte, defendemos a premissa de que o discurso inscrito na BNCC funciona como um mecanismo de manutenção da ordem social caracterizada pela desigualdade, e, conseqüentemente, de controle e poder; uma vez que o discurso competente “como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação” (CHAUI, 2011, p. 23).

Considerando as discussões apresentadas nesta seção, sobretudo relacionadas ao caráter normativo da BNCC, propomo-nos a analisar o discurso que funciona nos Itinerários Formativos da BNCC. Para tanto, apresentamos, a seguir, o recorte de sequências discursivas (SDs 10 a 15), o qual foi constituído de diversas postagens midiáticas e comentários digitais que abordam os IFs. Vejamos, então, a primeira sequência discursiva desse recorte (SD10):

---

<sup>37</sup> Essa textualização é realizada nas seções de Apresentação e Introdução do documento. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 10 abr. 2020.

## RECORTE IV – SDs 10 a 15

### SD10: Excerto da BNCC sobre a Base Comum e os Itinerários

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017<sup>54</sup> alterou a LDB, estabelecendo que

**O currículo do ensino médio** será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Fonte: Brasil (2018, p. 468).

Na SD10, acima, o discurso inscrito no documento funciona com efeitos de que a partir da BNCC, há uma flexibilidade e diversidade por meio da proposta dos Itinerários Formativos; essa diversidade deve ser pautada nas especificidades de cada contexto local, bem como, nas possibilidades das unidades escolares. Segundo esse discurso, o documento promete considerar as diferentes realidades das unidades escolares; no entanto, alguns sentidos são apagados, a exemplo das dificuldades relacionadas à estrutura das escolas, falta de verbas, falta de professores com a devida formação em determinadas áreas, além das desigualdades sociais, que assola o país; nesse contexto, importa ressaltar ainda, a ausência de apoio psicológico aos docentes, alunos e suas famílias. Assim, os itinerários formativos podem ampliar ainda mais as desigualdades sociais e trazer prejuízos ao processo ensino/aprendizagem, como buscamos mostrar ao longo deste estudo.

Ainda no tangente à discursivização sobre os Itinerários Formativos no documento da BNCC, consideremos a SD11, abaixo:

### SD11: Excerto da BNCC sobre os Itinerários Formativos

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos<sup>55</sup>, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

54 BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 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, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2018.

55 No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

Fonte: Brasil (2018, p. 468).

Na SD11, menciona-se que os Itinerários Formativos são organizados por áreas do conhecimento para aprofundamento acadêmico, bem como para uma formação técnica e profissional. Percebemos, ante o exposto, que os itinerários da BNCC se centralizam na formação tecnicista, o que ratifica uma constatação segundo a qual o discurso inscrito na BNCC sofre determinações da ideologia neoliberal. Marsiglia (2017, p. 113) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “o documento aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação” (MARSIGLIA, 2017, p. 113).

O discurso da BNCC, portanto, segue os ditames da ideologia neoliberal, tendo em vista a preocupação no documento com uma formação tecnicista, que prepara o aluno para o mercado de trabalho – efeito ideológico que também determina o discurso educacional em vários outros momentos conforme temos apresentado em nossas análises. Percebemos, portanto, ancorando-nos em Orlandi (2015), a instauração de uma paráfrase a partir da estabilização de sentidos que já funcionam na memória discursiva acerca dos objetivos do ensino e que retornam na atualidade com novas formulações. Nesse sentido, há um jogo de forças funcionando no discurso da BNCC com efeitos de sentidos determinados pela ideologia neoliberal; bem como instaura-se um efeito de memória do próprio discurso pedagógico sobre o ensino tecnicista e uma retomada à discursivização dos cursos técnicos do antigo ensino médio<sup>38</sup>. Dessa maneira,

<sup>38</sup> O Ensino Médio no Brasil, historicamente, tem uma vinculação com o mercado de trabalho. Em 1971, por exemplo, a Lei nº 5.692/71 “definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino

as reformas educacionais estão intimamente ligadas aos mecanismos de legitimação dos processos produtivos contemporâneos e interesses mercadológicos, de modo que a reforma do ensino busca, em primeiro lugar, a oferta de mão de obra, o desenvolvimento econômico e tecnológico, a modernização e os interesses do capital. Assim, as reformas não têm como função precípua a resolução de problemas do campo educacional e das questões sociais, estando mais vinculadas às crises econômicas e ao setor produtivo, priorizando, muitas vezes, o ensino para obter um profissional flexível em detrimento da formação social do cidadão (BRANCO *et al.*, 2018, p. 13, grifos nossos.)

A partir desses postulados, podemos afirmar que o funcionamento discursivo da BNCC acerca da flexibilidade desliza da “formação social do aluno” para a melhor adequação deste aos interesses do capital, do setor produtivo, dada a formação da sociedade capitalista. Logo, consoante ao que vimos na SD11, esse discurso sobre flexibilidade do currículo, atendimento às especificidades locais e aos interesses dos alunos silencia outros sentidos já apontados, como por exemplo, as desigualdades sociais, as diferenças regionais, as dificuldades de estrutura e verbas enfrentadas pelas escolas públicas; bem como os empecilhos encontrados por muitos alunos, de classes menos favorecidas, em poder escolher, de fato, a profissão que anseiam, dentre outras.

Os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados abaixo, revelam dados pertinentes acerca das desigualdades mencionadas acima, bem como, permitem-nos indagar o efeito de sentido de igualdade de direitos e condições produzido pela Base.

---

médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial)”. Essa lei foi reformulada pela lei nº 7.044/82, retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aborda essa perspectiva em seu capítulo III, “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Em 2012 foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. E, por fim, em 2017, a Lei nº 13.415/2007 “introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo ‘Formação Técnica e Profissional’ no ensino médio. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>

**Figura 7** – Dados estatísticos sobre taxa de analfabetismo no Brasil, 2016 a 2019, segundo a PNAD<sup>39</sup>



Conforme o gráfico acima, a taxa de analfabetismo apresenta diferenças significativas entre pessoas de raça branca e preta em todos os anos investigados (2016 a 2019); sendo as taxas mais elevadas nesse segundo grupo. Na faixa etária de 15 anos ou mais, por exemplo, em 2016, o quantitativo foi de 4,1% para pessoas autodeclaradas brancas e 9,8% para as pretas ou pardas; na faixa etária de 60 anos ou mais, os índices foram de 11,6% para a raça branca e 30,7% para o segundo grupo; ou seja, a taxa de analfabetismo da raça preta foi mais que o dobro que a taxa da branca nas duas faixas etárias; essa disparidade se manteve nos anos subsequentes, como em 2019, apresentando quase o valor triplicado de analfabetismo para pessoas de raça preta.

Ainda no âmbito educacional, a Pesquisa realizada pela PNAD 2019 mostra discrepância nos dados estatísticos relacionados à raça no número de pessoas que não frequentam a escola, na faixa etária de 14 a 29 anos, com nível de instrução inferior ao Ensino Médio Completo; sendo, em um total absoluto de 10,1 milhões de pessoas, 27,3% autodeclaradas brancas e 71,7% pretas. A principal causa apresentada na pesquisa para a desistência dos estudos foi a necessidade de trabalhar para sustento próprio e/ou familiar. Logo, podemos afirmar que, comumente,

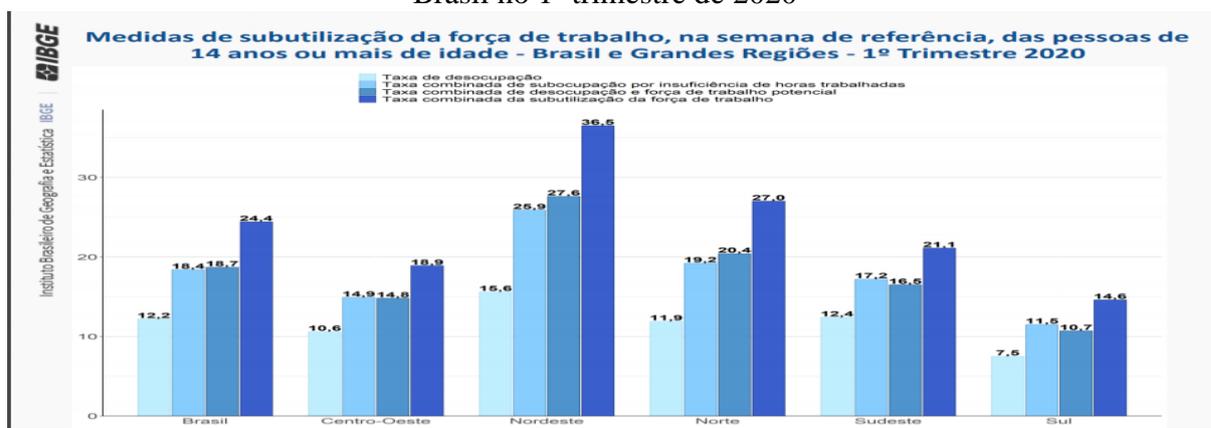
a verdadeira motivação para um jovem realizar uma formação técnica não está ligada ao desejo, à sua vontade, mas sim à necessidade histórica de garantia das condições básicas de sua própria existência, conforme exige o modo de produção que mantém funcionando o sistema capitalista em suas crises e cíclicas e/ou estruturais (SANTOS; CAVALCANTE; MELO, 2022, p. 222).

<sup>39</sup> Disponível em:

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf) Acesso em: 10 abr. 2021.

A formação social capitalista e toda a estrutura histórico-social de produção, relação dominação-subordinação e lucro interferem no processo educacional dos alunos, incluindo o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, os quais, tais como a sociedade, são marcados por desigualdade e relações de força (PEREIRA; CORTES, 2022). Em relação às discrepâncias regionais, os dados referentes ao mercado de trabalho também são significativos, conforme o gráfico abaixo:

**Figura 8** – Dados estatísticos sobre taxas de subutilização da força de trabalho nas regiões do Brasil no 1º trimestre de 2020<sup>40</sup>



Fonte: IBGE – PNAD (maio, 2020, p. 56)

Quanto à subutilização da força de trabalho no 1º trimestre de 2020 - que envolve, dentre outros aspectos, o desemprego e a subocupação por insuficiência de horas – a região Nordeste apresenta os maiores índices em todas as categorias de subutilização em comparação com outros Estados. Assim, temos, por exemplo, uma taxa de 36,5% de desocupação nessa região e 27% no Norte, enquanto na região Sul o percentual é de 14,6%.

Os IFs da BNCC também suscitaram questionamentos na sociedade, por meio da mídia jornalística, como aponta a SD12, constituída de uma notícia sobre os Itinerários Formativos na Base:

<sup>40</sup> Disponível em:

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/ff2505b84b22bdcdbdf134ea9069e28.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ff2505b84b22bdcdbdf134ea9069e28.pdf) Acesso em: 10 abr. 2021.

SD12: Notícia sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos<sup>41</sup>


**Base Curricular do ensino médio pode ampliar desigualdades entre estados, dizem especialistas**

Última versão da base foi entregue ao Conselho Nacional da Educação nesta terça; documento ainda será debatido em audiências públicas.

Por Vanessa Fajardo e Ana Carolina Moreno, G1

09/04/2018 13h25 - Atualizado há 2 anos

MEC entrega última versão da base comum curricular do ensino médio ao conselho de educação

Especialistas ouvidos pelo G1 afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio elaborada pelo governo federal pode ampliar a desigualdade nos estados. Para o Ministério da Educação (MEC), a proposta aumenta a possibilidade de escolhas dos alunos e dá um padrão nacional aos currículos.

RS 258,90  
RS 230,30  
FARM

Fonte: Fajardo e Moreno (2018, G1).

A materialidade discursiva acima consiste na manchete de uma notícia divulgada pelo portal G1 no dia nove de abril de 2018, mês em que o Ministério da Educação (MEC) entregou a última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para avaliação, discussão em audiências públicas e posterior aprovação.

No texto inicial da notícia, logo abaixo da imagem de alunos temos a formulação: “Especialistas ouvidos pelo G1 afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio elaborado pelo governo federal pode ampliar a desigualdade nos estados. Para o Ministério da Educação, a proposta aumenta a possibilidade de escolhas do alunos e oferece um padrão nacional aos currículos” – funciona um embate discursivo entre as posições-sujeito assumidas pelos especialistas e as posições-sujeito ocupadas pelo MEC, já que, no discurso materializado na fala dos especialistas ouvidos, funcionam sentidos de que a BNCC, ao invés de auxiliar na igualdade de direitos e aprendizagem através dos itinerários formativos, pode ampliar a desigualdade entre os estados; já o MEC, por sua vez, discursiviza os referidos itinerários com sentidos de que estes irão ampliar as possibilidades de escolha profissionais dos alunos, com a padronização nacional para os currículos.

Mas como padronizar o currículo em um país marcado por desigualdades? A partir dos dados estatísticos apresentados nas figuras 1 e 2, os quais revelam discrepâncias na situação social, econômica e educacional entre as pessoas brancas e pretas e nas regiões do Brasil, acreditamos que a proposta dos Itinerários Formativos, a qual atribui às unidades de ensino –

<sup>41</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml> Acesso em: 01 set. 2020.

desconsiderando todas as dificuldades e diversidades - a incumbência de organização e oferta das áreas, pode potencializar as desigualdades existentes no país.

Nessa mesma direção, Lopes (2019) tece algumas críticas à concepção dos Itinerários formativos, tais como (i) contradição entre suposta flexibilização curricular e delimitação de competências fixas; (ii) ambivalência entre questionamento governamental sobre fragmentação das disciplinas escolares e nova organização curricular por áreas de conhecimento; (iii) orientações vagas para a formulação das propostas de ensino a partir dos itinerários e, por fim, (iv) educação tecnicista com interesses voltados para instituições privadas e direcionados ao mercado de trabalho. Sobre o efeito de sentido de flexibilização escolar por meio dos IF, a autora afirma que

a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. Assim sendo, a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas (LOPES, 2019, p. 63).

A organização curricular proposta pelos IF, portanto, restringe as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Destacamos ainda que, conforme às orientações das resoluções, a decisão pela área deve ser realizada pelo discente no primeiro ano do Ensino Médio, ou seja, com idade aproximada de 14 -15 anos; acreditamos que nessa faixa etária ainda não há autonomia e maturidade suficientes para a escolha profissional, ou seja, para a delimitação dos conhecimentos que serão aprofundados em detrimento de outros que lhe serão negados.

Consideremos as sequências discursivas abaixo (SDs 13 e 14) que consistem em trechos da notícia mencionada na SD12:

SD13: Excerto da notícia sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos (Especialista 1)<sup>42</sup>

**Cesar Callegari, conselheiro do CNE**

"Com a entrega da BNCC do ensino médio o MEC confirma sua visão reducionista dos direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros. Escolas farão o possível, nem sempre o necessário. Tendem a realizar o que couber em apenas 1800 horas."

**"Quais os conteúdos de química, física, história, geografia, filosofia, educação física, arte, Sociologia, ficarão de fora por não serem mais obrigatórios? Quantos professores ficarão sem aula? Ao não dizer nada sobre os itinerários, isso ficará ao Deus dará."**

"Ao CNE incumbe agora reparar esses defeitos ouvindo a sociedade, inclusive os estudantes."

Fonte: Fajardo e Moreno (2018, G1).

Vejamos um trecho da fala de Cesar Callegari (SD13), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE): *"Com a entrega da BNCC do ensino médio o MEC confirma sua visão reducionista dos direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros, Escolas farão o possível, nem sempre o necessário. Tendem a realizar o que couber em apenas 1800"*. Temos aqui uma posição-sujeito de contestação a alguns aspectos relacionados à implementação dos Itinerários Formativos pelos estados, funcionando efeitos de sentidos de que o discurso da BNCC apresenta uma visão simplificadora dos direitos de aprendizagem.

A partir do exposto, podemos afirmar que o sentido de reducionismo se refere, dentre outros fatores, à ideia inicial na elaboração da BNCC da delimitação de não-obrigatoriedade de algumas disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, bem como o efeito de sentido tecnicista que, conforme discutimos anteriormente, atravessa e constitui o documento. Posteriormente, após as consultas públicas, análise do CNE e críticas feitas pela sociedade e por professores dessas respectivas disciplinas, elas permaneceram como obrigatórias, na versão final da Base, mas tiveram sua carga horária reduzida. Esse reducionismo também é criticado por Teixeira *et al.* ao afirmarem que

enquanto o modelo de ensino médio integrado desenvolvido pelos Institutos Federais é aquele preocupado e organizado em sintonia com os arranjos produtivos locais e comprometido com princípios pedagógicos emancipatórios, o modelo do novo ensino médio secciona o ensino em itinerários formativos, certificações parciais. Ainda, valoriza professores sem formação e evidencia a preocupação com uma educação voltada para demandas imediatas do mercado e a não efetiva vinculação com a formação humana e cidadã (TEIXEIRA *et al.*, 2019, p. 65).

<sup>42</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml> Acesso em: 01 set. 2020.

Os autores estabelecem uma relação entre o modelo de Ensino Médio dos Institutos Federais e o modelo proposto pela BNCC; ressaltam que enquanto no primeiro caso, há recomendações respaldadas em princípios pedagógicos emancipatórios, no segundo, há uma fragmentação e uma preocupação mercadológica, provocadas, dentre outros aspectos, pela configuração e proposta dos Itinerários Formativos.

No discurso inscrito na fala do Conselheiro do CNE, Cesar Callegari, (SD13), funciona, portanto, uma posição-sujeito de contestação ao documento pela falta de diretrizes sobre os itinerários formativos, conforme o trecho “*Quais os conteúdos de química, física, história, geografia, filosofia, educação física, arte, Sociologia, ficarão de fora por não serem mais obrigatórios? Quantos professores ficarão sem aula? ao não dizer nada sobre os itinerários, isso ficará ao Deus dará*”; questiona-se então quais conteúdos serão contemplados; quantos professores, das áreas não mais obrigatórias, ficarão com problemas relacionadas à carga horária; fatores que podem implicar em professores atuando em áreas correlatas, mas não específica de sua área de formação; bem como, limitação de vagas nas áreas para escolha dos alunos<sup>43</sup>. Assim, o sujeito discursivo, embora enuncie a partir da FD pedagógica, produz efeitos de contra-identificação, pois questiona os sentidos da BNCC e assume uma posição-sujeito de confronto. Dessa forma, graças à heterogeneidade das FDs, cujas fronteiras são porosas, o sujeito pode movimentar-se na própria FD, e até mesmo produzir gestos de contra-identificação e desidentificação, como destaca Indursky (2008).

Os questionamentos levantados acerca dos IF da BNCC vêm sendo discutidos na sociedade e já tem gerado dificuldades em algumas unidades de ensino do país. De acordo com Leão (2019, p. 2), a redução da carga horária de algumas disciplinas resulta na necessidade “em dobrar o número de estudantes a serem atendidos por cada professor, dobrar, inclusive, o número de escola, porque é impossível pegar uma única escola”; afirma ainda que é inviável realizar um trabalho eficiente nessas circunstâncias, visto que essas condições são desumanas.

Nessa mesma linha de pensamento, um levantamento realizado pelo Coletivo de Humanidades do Estado do Paraná, formado por docentes e estudantes de Artes, Filosofia e Sociologia da rede Estadual de Ensino, aponta que “a carga dobrada dos docentes representará cerca de 1,2 mil alunos por semana, no mínimo 3,4 mil atividades para preparar, com a correção de 30 registros de classe semanais em quatro ou cinco escolas diferentes em municípios

---

<sup>43</sup> Posteriormente, no dia 05 de abril de 2019 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos; porém, muitos desses aspectos não foram contemplados nesse documento e os questionamentos continuam sem respostas, são silenciados.

distantes.” A nova organização curricular, a partir da instauração dos *IF*, conforme podemos constatar tem gerado diversos problemas nas unidades de ensino tais como acúmulo de trabalho para professores, dificuldade de fechamento da carga horária, e, conseqüentemente, preocupação para os docentes; além de problemas para os discentes quanto à oferta, escolha e disponibilidades dos eixos, aspectos discutidos abaixo.

Na próxima sequência discursiva (SD14), também composta pelo excerto de uma matéria jornalística, podemos observar os efeitos discursivos sobre a falta de diretrizes e possíveis conseqüências na organização escolar. Vejamos:

SD14 - Recorte da notícia sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos (Especialista 2)<sup>44</sup>

"O documento apresentado contempla alguns dos debates sobre o Ensino Médio que vêm sendo feitos por especialistas há alguns anos, como a possibilidade de inovação e flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes e uma organização mais interdisciplinar, por áreas de conhecimento. Contudo, sua realização está limitada às condições limitantes encontradas hoje nas redes de ensino e na estrutura de formação de professores, que hoje, no Brasil, é feita por disciplina. Sabemos, por exemplo, que existem regiões com dificuldades em ter professores de determinadas disciplinas. Nesse contexto, os itinerários serão determinados pelo interesse dos alunos ou pela disponibilidade dos professores e das escolas?"

Fonte: Fajardo e Moreno (2018, G1).

No excerto da notícia (SD14) apresentado acima, que apresenta uma fala de Mônica Gardelli Franco<sup>45</sup>, há uma retomada da memória discursiva sobre inovação no Ensino Médio, a partir, dentre outros aspectos, pela possibilidade de flexibilização curricular e organização por áreas do conhecimento; porém, na mesma formulação (SD14), temos uma contestação do discurso da BNCC, a saber: *“sua realização está limitada às condições limitantes encontradas hoje nas redes de ensino e na estrutura de formação de professores, que hoje, no Brasil, é feita por disciplina. Sabemos, por exemplo, que existem regiões com dificuldades em ter professores de determinadas disciplinas”*. Dessa forma, funciona nessa formulação discursiva a posição-sujeito de contra-identificação, já que reconhece avanços educacionais no documento, mas ao mesmo tempo questiona sua implementação, ao ressaltar os aspectos limitantes do sistema escolar, como a possível falta de professores em áreas específicas dependendo da região do

<sup>44</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml> Acesso em: 01 set. 2020.

<sup>45</sup> Mônica Franco é superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

país. Na SD14, temos ainda efeitos de confrontos discursivos, por meio de diversas indagações, a exemplo da relação dos itinerários com os interesses dos alunos ou se foi levado em conta a disponibilidade dos professores e condições específicas das escolas. Os efeitos de transparência discursiva da Base são questionados, e assim não se sustenta o dito de que o aluno é o foco de interesses, pois não há investimentos sólidos na educação, nem estudos que levem em conta as desigualdades e a heterogeneidade do país, em seus mais variados aspectos (conforme apresentadas anteriormente nos gráficos), nem a própria discrepância nas regiões do país quanto à formação docente e a quantidade de professores suficiente por área.

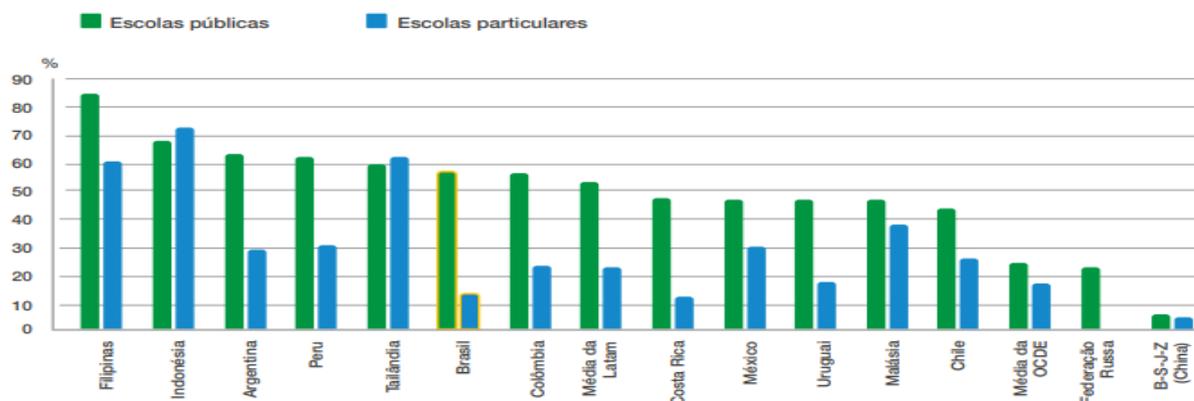
O discurso da BNCC, além de silenciar esse impasse, não apresenta propostas eficazes para solucionar esses problemas. Logo, apoiamo-nos nas premissas de Orlandi (2007, p. 102) ao afirmar que “em condições dadas fala-se para não-dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s)”.

Esse questionamento se faz relevante considerando que nos próprios trechos da BNCC acerca dos Itinerários, afirma-se que a oferta das áreas e os arranjos educacionais serão realizados, a partir dos interesses dos alunos, mas também das possibilidades dos sistemas de ensino. Nesse cenário, além das diferenças estruturais entre as próprias escolas da rede pública nos diferentes Estados do país, se comparamos as mesmas com a rede privada de ensino<sup>46</sup> é possível levantarmos as seguintes indagações: qual a rede que terá mais condições de ofertar todas ou um número maior de áreas? Quais alunos poderão realmente decidir e seguir na área de conhecimento que almeja? À guisa de ilustração, consideremos os dados estatísticos abaixo referentes às avaliações educacionais, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas instâncias públicas e privadas.

---

<sup>46</sup> Destacamos as diferenças em relação à estrutura física, disponibilidade de bibliotecas, acesso à internet, quantidade de alunos por sala, dentre outros aspectos. De acordo com uma pesquisa realizada pela Folha de São Paulo, em 2018 por exemplo, a partir de dados do IBGE; as escolas privadas inserem o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública; conforme a pesquisa, “apenas 36% dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública entraram numa faculdade. [...] Quando o aluno veio do ensino médio na rede privada, esse percentual mais do que dobra: 79,2%. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>

**Figura 9** – Percentagem de alunos de 15 anos com pontuação abaixo do Nível 2, em Leitura, em escolas públicas e particulares - Pisa 2018<sup>47</sup>



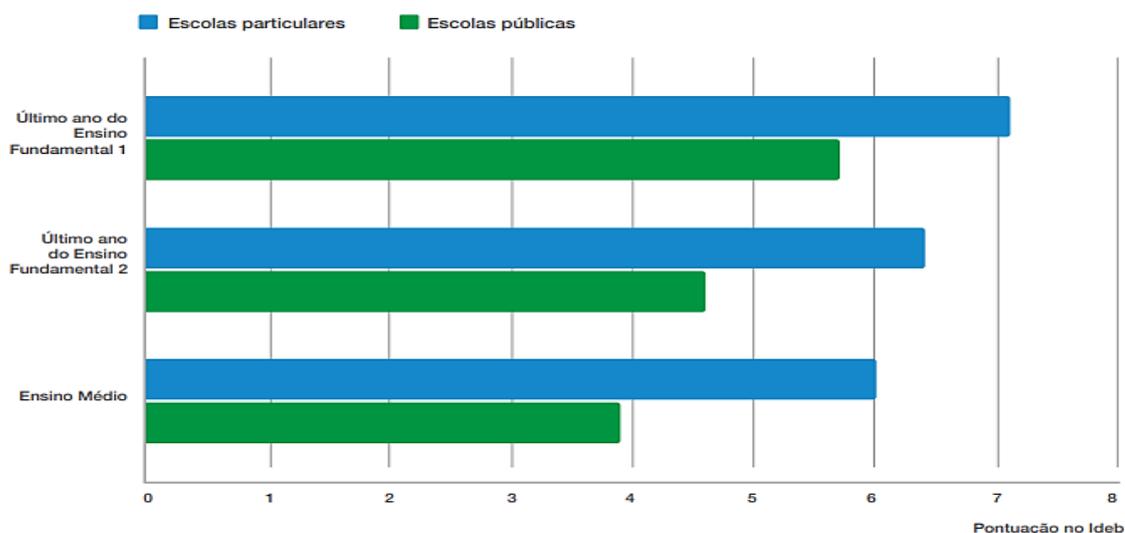
**Observação:** os países foram ordenados em ordem decrescente da maior para a menor percentagem de alunos de 15 anos com pontuação abaixo do Nível 2, em Leitura, em escolas públicas.

Fonte: Todos pela Educação (2021, p. 129).

Percebemos que em quase todos os países apresentados no gráfico acima, com exceção da Indonésia e da Tailândia, o percentual de alunos com desempenho insatisfatório na leitura é maior nas escolas públicas. De acordo com o relatório divulgado pela OECD, essa diferença pode ser justificada pelo fato de os discentes da instância privada pertencerem a famílias com situação socioeconômica mais favorecida e, conseqüentemente, terem mais acessos a livros, melhores condições para aprendizagem e permanência na escola. Destacamos ainda no gráfico, a grande diferença no Brasil entre o percentual de alunos da rede pública e particular, com o número significativamente maior para a primeira, sendo o país com maior disparidade entre essas duas instâncias. Nessa mesma direção, observemos abaixo os resultados obtidos pelas duas redes de ensino no IDEB,

<sup>47</sup> Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

**Figura 10** – Pontuações do IDEB em escolas públicas e privadas em 2019<sup>48</sup>



Fonte: Todos pela Educação (2021, p. 130)

Conforme podemos observar no gráfico acima, os discentes da rede particular de ensino obtiveram resultados superiores aos alunos das escolas públicas em todos os níveis de ensino – Fundamental 1 (5º ano), Fundamental 2 (9º ano) e Ensino Médio (3º ano) – na última avaliação do IDEB realizada em 2019. Os dados, portanto, permitem-nos questionar as evidências de sentidos no discurso produzido pela BNCC, já que os sentidos de igualdade de condições e de direitos, são efeitos ideológicos produzidos da transparência, não se sustentam. Nessa relação com o que é dito e para além do que está posto; o silêncio se constitui como

a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito. O real da linguagem – o discreto, o um – encontra sua contraparte no silêncio. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido (ORLANDI, 2007, p. 13).

O silêncio, conforme destaca a autora, é inerente ao processo discursivo e funciona na direção da multiplicidade de interpretação de sentidos, do não-um, ultrapassando o limite do que está posto.

Nessa direção, destacamos que algumas escolas públicas, que já implementaram a BNCC, relatam alguns problemas nessa suposta flexibilidade e direito de escolha dos alunos, a exemplo do número de vagas suficientes para atender às escolhas dos alunos; destarte, se em uma determinada área, como por exemplo Linguagens, estiver com um número elevado de

<sup>48</sup> Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

alunos, os demais, mesmo apresentando interesse na respectiva área, serão realocados para outra área. Assim, nessas condições, podemos afirmar que o direito do aluno, em relação à escolha realizada, não será respeitado; ao contrário, ele poderá ser obrigado a cursar todo o Ensino Médio em uma área específica que não era a sua escolha e com a qual não apresenta afinidade. Além disso, considerando que as escolas não terão a obrigatoriedade de oferta das cinco áreas, os alunos já terão uma delimitação nas opções.

A SD14 desencadeou gestos de interpretação nos comentários da postagem, instaurando uma movimentação de posições-sujeitos e de sentidos, conforme abaixo:

### SD15: Print com comentários sobre a notícia (SD14)

The screenshot shows a list of five comments on a news article. Each comment includes a user profile picture, the user's name, the time since posted ('HÁ 2 ANOS'), the text of the comment, and interaction icons (thumbs up, thumbs down, and a speech bubble). The comments are as follows:

- Ademir Faustino:** Mas o importante é que vai "formar" mão de obra barata e abundante para os empresários proprietários do pato amarelo que aprovaram a reforma escravagista, digo trabalhista! Desde que saiba apertar um botão, já serve!
- Jose Quevedo:** Concordo Ademir, vai formar um monte de técnicos meia boca, com conhecimento em poucas áreas do conhecimento, pois o único lugar em que ainda se tem uma diversidade de conhecimento e no ensino médio
- Rosino Bonfim:** Porque no Brasil não se faz nada que funcione ou preste com deveria???
- Mario Lins:** E queriam formar o que? Filósofos, sociólogos, antropólogos, ou seja formar gente de humanas. Gente de humanas não tem formação que sirva para conseguir emprego e como tal ter renda, vão ser professores de 2 ou 3 aulas semanais e encher a paciência dos alunos que querem aprender o que lhes pode ser útil no futuro.
- Marlon Gruber:** Antes aprendendo alguma profissão do que terminar o mობral sendo um nemnem.

Fonte: Fajardo e Moreno (2018, G1).<sup>49</sup>

Apresentamos abaixo um quadro com os comentários dispostos na SD15

#### Quadro 4 – Comentários que compõem a SD15

C1	“Mas o importante é que vai ‘formar’ mão de obra barata e abundante para os empresários proprietários do pato amarelo que aprovaram a reforma escravagista, digo trabalhista! Desde que saiba apertar um botão, já serve!”
C2	“Concordo Ademir, vai formar um monte de técnicos meia boa, com conhecimento em poucas áreas do conhecimento, pois o único lugar em que ainda se tem uma diversidade de conhecimento é no ensino médio.”
C3	“Porque no Brasil não se faz nada que funcione ou preste com deveria???”

<sup>49</sup> Os comentários serão retomados na análise numericamente, pela ordem em que aparecem no *print*; e os leitores e comentaristas do vídeo, por sua vez, serão indicados pelas iniciais dos nomes. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-curricular-do-ensino-medio-pode-ampliar-desigualdades-entre-estados-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2020.

C4	“E queriam formar o que? Filósofos, sociólogos, antropólogos, ou seja formar gente de humanas. Gente de humanas não tem formação que sirva para conseguir emprego e como tal ter renda, vão ser professores de 2 ou 3 aulas semanais e encher a paciência dos alunos que querem aprender o que lhes pode ser útil no futuro.”
C5	“Antes aprendendo alguma profissão do que terminar o mობral sendo um nemnem.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No trecho inicial do discurso do C1, AF, “*Mas o importante é que vai ‘formar’ mão de obra barata e abundante para os empresários proprietários do pato amarelo [...]*”<sup>50</sup> funciona uma posição-sujeito de desidentificação com os saberes das FDs pedagógica e jurídica, pelo viés da ironia, pois contesta a eficiência da BNCC e produz o efeito de sentido, ao iniciar com o operador argumentativo de oposição “mas”, que não interessa aos elaboradores da BNCC e ao Estado diminuir as desigualdades sociais do país; interessa, em contrapartida, a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, tendo em vista os interesses do discurso neoliberal. Assim, o sujeito enunciador se inscreve em uma posição discursiva antagônica ao discurso educacional da BNCC, que segue as determinações da FI neoliberal.

A ironia, no escopo teórico da AD, funciona discursivamente provocando a contradição, a equivocidade de sentidos, conforme postula (ORLANDI, 2015), uma vez que, ao retomar um determinado efeito de sentido – processo parafrástico, instaura a ruptura – processo polissêmico. Logo, a ironia, insere-se na tipologia do discurso lúdico, o qual “vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais” (ORLANDI, 2015, p. 86).

Verificamos que, os três primeiros comentários da SD15, conforme os recortes: “mão de obra barata e abundante para os empresários proprietários” (C1), “vai formar um monte de técnico meia boca” (C2), “no Brasil não se faz nada que funcione”, materializam uma identificação com o discurso da resistência ao neoliberalismo, o qual atravessa e constitui o documento. O discurso neoliberal, nessa linha discursiva, de acordo com Guilbert (2020), pode ser entendido também como discurso econômico, considerando que eles

têm em comum a promoção de uma visão empreendedora e puramente econômica da vida e de todas as atividades humanas. Esse discurso exorta, com efeito, a tornar produtivo, no sentido econômico, o que não pode sê-lo: a

<sup>50</sup> A metáfora do “Pato Amarelo” surgiu em 2015, quando a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) “declarou apoio formal ao impeachment de Dilma. A campanha “chega de pagar o pato”, que levou um pato inflável gigante à sede da entidade, tornou-se um dos símbolos do movimento pelo impedimento da petista. Disponível em <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/21/pato-fiesp-impeachment.htm> Acesso em 11 nov. 2021. O pato amarelo voltou a ser utilizado pela Fiesp em outros movimentos políticos, como por exemplo, em 2017, como uma forma de protesto à elevação de alíquotas do PIS e da Cofins sobre combustíveis no Governo Temer.

Escola e a Universidade, o Hospital e a Justiça. Suas palavras-chave são “eficácia econômica”, “rentabilidade financeira”, “retorno sobre o investimento” (GUILBERT, 2020, p. 22, grifos nossos).

Na BNCC funciona esse dito sobre a educação para o mercado de trabalho em trechos diversos, conforme afirmações de que as competências propostas pelo documento “*favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania*” e que possibilitam “*aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível*” (BRASIL, 2018, p. 465). Esse funcionamento discursivo, próprio da formação social capitalista e, portanto, no âmbito da globalização que se sustenta também, conforme menciona Laval (2019), a partir de Organizações Internacionais tais como: a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras,

contribuem para essa construção, transformando ‘constatações’, ‘avaliações’ e ‘comparações’ em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica (LAVAL, 2019, p. 19).

Essa interferência de organizações internacionais, de acordo com o autor, aponta para um modelo de educação cada vez mais homogeneizado, com uma força impositiva a partir do próprio caráter globalizado. Segundo Goodson (2019), essa é uma das formas de funcionamento do currículo no âmbito de um regime corporativo, através do qual há a declaração de objetivos desejados, tradução de objetivos econômicos em matéria de capa sobre educação, definição de regras de funcionamento para a educação e obrigações e manipulação por meio de legislações. De acordo com o autor, há no currículo,

declaração de objetivos desejados: definidos por grupos internos situados em laboratórios de ideias, entidades mundiais e grupos corporativos. Enfatiza-se a competitividade econômica e os problemas de reestruturação econômica e neoliberal. Educação tem pouco valor determinado por si mesma, sendo vista apenas como uma forma de ‘conseguir um trabalho’ ou ajudar a economia (GOODSON, 2019, p. 42).

São as determinações da formação ideológica neoliberal no discurso, que defende um modelo de educação voltada para o mercado de trabalho. Nos comentários 2 e 3, também temos o discurso de contestação ao caráter tecnicista da BNCC, que rebaixa a qualidade do ensino

proposto, visto que se inscreve o sentido de produção de “*mão de obra barata*” e “*técnicos meia boca*”, ou seja, profissionais despreparados.

Já o discurso dos comentários seguintes (4 e 5), instauram sentidos de repúdio aos comentários anteriores, com uma posição-sujeito favorável à regulamentação da BNCC. Destaquemos o comentário 4: “E queriam formar o que? Filósofos, sociólogos, antropólogos, ou seja, formar gente de humanas. Gente de humanas não tem formação que sirva para conseguir emprego e como tal ter renda[...] (grifos nossos)”. Aqui o internauta também ocupa uma posição-sujeito de preconceito com a área de ciências humanas.

Essa posição-sujeito de preconceito às ciências humanas e sociais, conforme Cortes (2021), são já ditos da memória do discurso logicamente estabilizado de uma suposta ciência “verdadeira” que têm sido atualizados nas mídias digitais. Assim, retomamos a seguinte premissa de Orlandi:

a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2015, p. 31).

Isto posto, a formulação discursiva do comentário atualiza essa memória de desvalorização e não legitimidade da área científica das ciências humanas em detrimento da valorização da área de ciências exatas e tecnológicas. De acordo com Cortes (2015, p. 226), esse discurso é “inscrito no universo logicamente estabilizado da ciência homogeneizadora que descarta os saberes e os métodos das ciências humanas e sociais, rotuladas como pseudociência, cujos cientistas são considerados “palpiteiros” e “irracionalistas”, sem rigor científico.”; discursos que sedimentam o efeito de depreciação das Ciências Humanas. Podemos perceber uma relação entre essas formações ideológicas e questões sociais como (i) menor investimento no fomento de pesquisas dessa área, (ii) políticas públicas para a Educação, tais como a BNCC, que diminuem carga horária das disciplinas no escopo dessa área, (iii) desvalorização social de profissionais e estudantes que integram as Ciências Humanas.

Nesses espaços logicamente estabilizados em que são estabelecidos os “detentores de saber, especialistas e responsáveis de diversas ordens – repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) [...]” (PÊCHEUX, 2015, p. 31); como se ‘o estado das coisas’ fosse exatamente e somente por uma determinada forma de ler; exclui-se, desse

contexto, a dúvida e a contestação, uma vez que esses discursos, construídos historicamente, funcionam em uma memória discursiva filiada a uma FD em sua forma dominante.

O discurso, pelo exposto, sofre determinações do interdiscurso, pois é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2015, p. 31). Os já-ditos sobre a desvalorização das áreas vinculadas às ciências humanas são atualizados, através de novas formulações, no âmbito do intradiscurso; funciona nesse comentário um efeito de memória da FD tecnicista que discursiviza sobre possíveis áreas que impactam no “desenvolvimento da ciência” e educação com finalidades utilitaristas, conforme o seguinte trecho do comentário 4 (C4): “*vão ser professores de 2 ou 3 aulas semanais e encher a paciência dos alunos que querem aprender o que lhes pode ser útil no futuro*”. Vemos assim o jogo de forças da memória funcionando, sob essa repetibilidade nas redes digitais, visando estabilizar sentidos já ditos de desprezo e desvalorização às ciências humanas e à profissão docente também. Conforme Indursky:

se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urgidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados (INDURSKY, 2011, p. 71).

Os funcionamentos discursivos materializados nas SDs acima, levam-nos a refletir sobre as determinações históricas e ideológicas que afetam os discursos sobre a Educação e as Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da criação de leis educacionais com objetivos capitalistas; maior investimento nas pesquisas nas áreas de ciências exatas, tecnológicas e da natureza, e quase nada para as ciências humanas e sociais. Essa política de fomentos destinados à pesquisa científica, conforme postula Cortes (2021), é afetada pela regularização de sentidos das ciências humanas como ilegítimas; nessa conjuntura, “se a ciência não é legítima, logo as pesquisas da área não devem ser financiadas, essa é a lógica que tem sido usada para promover o apagamento das ciências humanas e silenciar suas respectivas pesquisas e pesquisadores” (CORTES, 2021, p. 240). A autora ainda destaca que “o político funciona no discurso científico com a divisão de sentidos de ciência verdadeira e as ‘pseudo’ ciências humanas e sociais” esse efeito sofre determinações da ideologia do discurso neoliberal a partir de sentidos utilitaristas para a Educação, da formação de mão de obra para o mercado de trabalho e de rentabilidade financeira.

Em vista do exposto, podemos afirmar que a educação libertadora (FREIRE, 1996) não pode e não deve servir primordialmente para o mercado de trabalho; é importante que ela seja vista como uma forma de ampliação do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da reflexão, da criticidade, de uma postura investigativa e de resistência. A Educação, pensada com essas características, conseqüentemente, possibilitará a formação de indivíduos conscientes, que saibam escolher e atuar, além de outras esferas sociais, também no âmbito profissional, capacitados para além de uma formação técnica, com uma formação crítica, humana e com responsabilidade social. Essas ponderações remetem-nos às discussões de Freire (1996) ao afirmar que

nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado (FREIRE, 1996, p. 62-63, grifos nossos).

A educação, por conseguinte, deve inserir-se em uma perspectiva de enfrentamento, de resistência, de uma formação crítica e não fragmentada, que possibilite ao indivíduo reflexões e intervenção em seu meio social; atuações, que, conforme pontua Freire (1996), priorizem os interesses humanos em detrimento dos mercadológicos.

Essas discussões permitem-nos estabelecer uma relação com a premissa de Kuenzer (2007); a autora defende que, no âmbito educacional, o trabalho não deve ser visto de forma unilateral, como a capacitação para a realização de habilidades específicas; mas sim, pela ótica de enfrentamento de eventos, uma articulação entre conhecimentos tácitos, teóricos, intelectuais; uma não dualidade entre teoria e prática que permitirá ao aluno um desenvolvimento mais global e emancipatório. Por esse ângulo, “enfrentar eventos”, implica a necessidade de um novo modelo de competências pautado “na solução de problemas, para o qual se passa a exigir mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, ou seja, a capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito” (KUENZER, 2007, p. 1163).

As análises mostram que o discurso da BNCC propõe um modelo educacional embasado em competências, mas funciona com efeitos de contradições, pois não se pauta na formação do aluno, para uma atuação efetiva na sociedade, com autonomia nas diferentes situações. Ao contrário, oferece uma formação fragmentada, e assim, contribui para perpetuar a segregação e as desigualdades sociais a partir da legitimação de uma formação de mão de obra para profissões tecnicistas, que demandam um nível menor de conhecimento intelectual, visando atender ao mercado, conforme as determinações do discurso neoliberal. Desse modo, o discurso da BNCC funciona com efeitos de inclusão, mas contribui para a manutenção da ordem mercadológica e da (des)organização social, uma falsa inclusão ou inclusão excludente, conforme pontua a autora:

a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/ negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificador, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1170-1171, grifos nossos).

A “aparente disponibilização das oportunidades educacionais” é o efeito de evidência de sentidos da FD Pedagógica que funciona no discurso da BNCC, já que o documento materializa efeitos de sentidos de garantia de direitos, igualdades de condições, educação inclusiva e cumprimento de um papel obrigatório social do Estado no âmbito da Educação; nesse sentido, ao aluno, por sua vez, a partir desses efeitos construídos sob a transparência da linguagem, cabe o papel de “se esforçar” para alcançar os objetivos propostos pela Base; nesse viés, faz-se construir o sentido de que ele só não aprende e alcança êxito se não quiser, pois as condições necessárias lhe são garantidas pelo documento e pelo Governo. Esses efeitos de sentido inserem-se em uma ideologia meritocrática - inserida na formação ideológica neoliberal - que atravessa discursos de organizações nos âmbitos público e privado, constituindo-se, conforme denomina Barbosa (2014), em “uma meritocracia institucional”, a qual consiste em um

princípio consagrado nas organizações modernas de que a admissão, a mobilidade e a ascensão profissional das pessoas devem ser pautadas pelo seu desempenho na realização das tarefas que lhes foram alocadas nas

organizações. Essa lógica fundamenta-se na ideia de que, com base em critérios de seleção, cujas regras são previamente estabelecidas e conhecidas de todos os participantes, como a exigência de um tipo específico de qualificação, se estabelece uma situação igualitária inicial que garante uma igualdade de oportunidade para todos naquela circunstância (BARBOSA, 2014, p. 81).

Dessa forma, conforme a ideologia meritocrática, as diferenças no desempenho de cada pessoa são discursivizadas como resultados das habilidades e desempenho pessoais; não sendo considerados “aspectos históricos, conceituais e sociológicos mais amplos da discussão sobre meritocracia no Brasil, nem os fundamentos morais do merecimento individual” (BARBOSA, 2014, p. 81). Nessa conjuntura, aproximando tais ponderações do nosso objeto de estudo, são silenciadas na BNCC, conforme apontamos no decorrer deste trabalho, as desigualdades sociais dos discentes, as condições precárias de muitas escolas públicas e de desenvolvimento do trabalho docente, as diversidades regionais do país, o próprio ritmo diferenciado de aprendizagem, dentre outras questões.

Por fim, destacamos ainda que no final do comentário 1- “[...] *empresários proprietários do pato amarelo que aprovaram a reforma escravagista, digo trabalhista! Desde que saiba apertar um botão, já serve!*”, funciona um efeito de metáfora instaurado pela substituição de “reforma trabalhista” por “reforma escravagista<sup>51</sup>”. Conforme Pêcheux (2014a, p. 96) o efeito metafórico consiste no “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”; neste caso específico, instaura-se uma resistência ao discurso da reforma trabalhista e a denúncia de que, assim como nesse discurso, o discurso pedagógico da BNCC sofre determinações neoliberais, visto que o ensino deve atender aos interesses empresariais.

No comentário em questão, observamos um efeito de memória ao período da escravidão para discursivizar a reforma trabalhista e estabelecer um paralelo com a aprovação da BNCC; funciona, por conseguinte, uma posição-sujeito de contestação à Base, bem como à reforma trabalhista, ambos filiados à formação discursiva governista; em se tratando da BNCC, também filia-se às FDs pedagógica e jurídica, como já assinalado.

À vista disso, podemos afirmar que “as identificações não são alheias às línguas e toda identificação deixa marcas, também se marca na língua” (DE NARDI, 2022, p. 122); essa subjetivação do sujeito por meio da inscrição na língua aponta para dois aspectos, a saber: as diferenças constitutivas do processo de (des)identificação e o silêncio, uma vez que, de acordo

---

<sup>51</sup> A BNCC e a Reforma Trabalhista (RT) foram aprovadas em períodos próximos. A RT foi sancionada e entrou em vigor no ano de 2017, pelo então Presidente Michel Temer, através da Lei. n.º 13.467. A BNCC, por sua vez, conforme apresentamos na Introdução, foi publicada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio).

com De Nardi (2022), “o que chamamos de identidade é um arranjo sempre provisório e instável, tecido na multiplicidade das identificações que permitem ao sujeito deslocar-se entre lugares, enfrentar-se com outros dizeres e seus silenciosos respiros” (DE NARDI, 2022, p. 121). A partir dos efeitos de sentidos produzidos nas sequências discursivas apresentadas nesta seção, percebemos que ocorre uma movimentação de sentidos em/na rede caracterizada por deslizamentos, embates e tensões. Os Itinerários Formativos, nessa conjuntura, são discursivizados em/na rede com efeitos de silenciamentos e deslizamentos de sentidos, em um contínuo movimento de (des)estabilização dos já ditos.

Pela análise apresentada, vimos que há uma disputa de sentidos entre o discurso materializado na BNCC, os discursos inscritos na notícia e nos comentários digitais. Ao romper os efeitos de transparência de sentidos do discurso da Base, instauram-se os equívocos, visto que a língua é falha, opaca e um recobrimento nas significações das políticas públicas; as análises apontam que há uma série de não-ditos acerca da implementação dos IF, tais como: redução e cortes de verbas no âmbito educacional; discrepâncias entre as redes pública e privadas de ensino; implicação dos arranjos curriculares na carga horária e no trabalho dos docentes, diferenças socioeconômicas dos discentes e entre as regiões do país; dentre outros aspectos que influenciam na organização escolar a partir desses Itinerários.

Logo, apoiamo-nos na premissa de Orlandi (2007, p. 23) de que “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante”; logo, no interior do discurso inscrito da BNCC há uma série de silenciamentos que significam.

Vimos que há um jogo discursivo caracterizado por embates e tensões, a exemplo das posições-sujeito assumidas pelo Ministério da Educação e pelos especialistas que comentam o texto; o MEC discursiviza que os IF possibilitam o processo de escolha pelos alunos e a flexibilização do currículo nacional, enquanto as posições-sujeito assumidas pelos especialistas, em contrapartida, produzem os seguintes efeitos de sentido acerca dos IF: (i) visão reducionista dos direitos de aprendizagem; (ii) ausência de diretrizes; (iii) flexibilização condicionada pelas condições limitantes das redes de ensino; (iv) ampliação das desigualdades sociais e regionais; e, (viii) as escolhas não serão, de fato, realizadas pelos alunos, mas sim pelas condições e possibilidades de oferta das escolas. Ante o exposto, destacamos que a tentativa de estabelecimento do sentido de que a realização do IF

com o objetivo de imediato ingresso no mercado de trabalho é uma livre escolha do indivíduo. E, para isso, silencia-se que o jovem que ‘prefere’

terminar o Ensino Médio e trabalhar é, na verdade, o jovem pobre pertencente à classe trabalhadora que, desde cedo, ‘necessita’ produzir os meios necessários para garantir a própria subsistência (SANTOS; CAVALCANTE; MELO, 2022, p. 222).

Dados esses silenciamentos, considerando que as redes digitais permitem a participação dos leitores nos comentários e, conseqüentemente, a inscrição dos internautas enquanto sujeitos, na SD15 instaura-se a movimentação de sentidos e de posições-sujeito, pois funciona tanto a identificação ao discurso inscrito na BNCC, a exemplo da defesa da educação voltada para o desenvolvimento tecnológico e formação profissional, como também os movimentos de contra-identificação ao discurso governista, a exemplo dos posicionamentos seguintes: (i) contestação à eficiência da BNCC; (ii) constatação de que não interessa aos governantes a melhoria do ensino e a diminuição das desigualdades sociais, mas sim a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho; (iii) contestação ao caráter tecnicista que funciona no documento; (iv) reafirmação de já-ditos sobre desvalorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Dessa forma, os arquivos que circulam no meio digital são afetados pela historicidade, bem como, pelas condições de produção características da rede. Os discursos, portanto, são determinados historicamente e atravessados pela ideologia e os sujeitos se inscrevem no espaço digital discursivamente, assumem distintas tomadas de posição, a partir das condições de produção desse espaço e a exterioridade.

Na próxima seção, daremos continuidade aos nossos gestos analíticos com outros recortes de sequências discursivas sobre o discurso da educação que se materializa na BNCC, de forma específica – conforme pontuamos, analisaremos a discursivização sobre a Educação Infantil, sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre as tecnologias digitais no ensino, considerando os efeitos discursivos produzidos no documento oficial da BNCC e os confrontos discursivos nas mídias digitais.

## **4 A EDUCAÇÃO DISCURSIVIZADA NA BNCC: ENTRE A ESTABILIZAÇÃO DE SENTIDOS E OS CONFRONTOS DISCURSIVOS EM/NA REDE**

Os efeitos de equidade e inclusão social discutidos na seção anterior são materializados na BNCC, na evidência dos sentidos, a partir de diferentes formulações; além das que contemplamos anteriormente, destacamos nesta seção as determinações para a Educação Infantil, a discursivização da educação para o Ensino Médio, que atualiza a memória do ensino tecnicista e utilitarista a partir também da discursivização sobre o ensino de língua materna, e as discursividades da BNCC acerca das tecnologias digitais no ensino. Ademais, continuaremos nas seções seguintes com os nossos gestos analíticos sobre os comentários dos internautas, a fim de observar o funcionamento dos confrontos discursivos em/na rede.

A seguir, discutiremos na próxima seção a discursivização da Educação relacionada ao segmento da Educação Infantil a partir do Recorte IV que compreende as SDs 16 a 21.

### **4.1 A Base Nacional Comum Curricular para o segmento da Educação Infantil: entre a transparência de sentidos e os confrontos discursivos**

O nosso objetivo para esta seção é analisar a discursivização da Educação Infantil em materialidades digitais da/sobre a BNCC no intuito de compreender os efeitos de sentidos e posições-sujeito que funcionam nessa trama discursiva. Este recorte compõe-se de sete sequências discursivas, constituídas das seguintes materialidades digitais: quatro formulações da BNCC relacionadas à Educação Infantil, coletadas do documento oficial disponível no site do MEC; uma postagem do Facebook sobre o referido documento realizada em um perfil particular, pertencente a um professor, intitulado “BNCC e Reforma do Ensino”<sup>52</sup>; um *print* das reações nessa postagem (inscrição corpográfica), disponível no mesmo link e um comentário acerca de um vídeo sobre a BNCC, do professor e coordenador da BNCC no Mato Grosso do Sul, Hélio Dayer, publicado no Facebook.<sup>53</sup>

Passemos às sequências discursivas (SDs 16 a 21) apresentadas abaixo<sup>54</sup>:

---

<sup>52</sup> Postagem disponível em: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>53</sup> Postagem disponível em: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 14 abr. 2020.

<sup>54</sup> Algumas das materialidades discursivas apresentadas nesta seção integram um artigo que foi publicado na Revista Humanidades e Inovação, disponível em: [file:///C:/Users/allin/Downloads/4382-Texto%20do%20artigo-25043-1-10-20220720%20\(22\).pdf](file:///C:/Users/allin/Downloads/4382-Texto%20do%20artigo-25043-1-10-20220720%20(22).pdf)

## RECORTE IV – SDs 16 a 21

### SD16: Excerto da BNCC sobre Educação Infantil

#### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EF01)</b> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	<b>(EI02EF01)</b> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	<b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
<b>(EI01EF02)</b> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	<b>(EI02EF02)</b> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	<b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Fonte: Brasil (2018, p. 49).

### SD17: Excerto da BNCC sobre a Alfabetização

#### O processo de alfabetização

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os

89

BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR

sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Fonte: Brasil (2018, p. 89-90).

Nas sequências discursivas (SDs 16 e 17), o discurso materializado em recortes da BNCC<sup>55</sup> estabelece idades específicas para o desenvolvimento de determinadas habilidades, como por exemplo, 4 a 5 anos para as crianças se expressarem por meio das linguagens oral e escrita (SD16); e determina que a alfabetização deve acontecer nos 1º e 2º anos (SD17); funciona, dessa forma, efeitos discursivos de homogeneização, como se todos os alunos se desenvolvessem de formas similares, na mesma idade e nas mesmas condições. Destacamos que embora esse funcionamento discursivo filie-se aos sentidos produzidos pelas teorias psicológicas da infância, desconsidera as especificidades dos discentes, do processo ensino-

<sup>55</sup> Todos os recortes da BNCC foram retirados da versão final do documento disponibilizada no site do Ministério de Educação e Cultura (MEC): <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

aprendizagem, além de diversas questões sociais, como violência doméstica, desnutrição, maus tratos, pais desempregados, dentre outras, que interferem no processo (PEREIRA; CORTES, 2020).

O apagamento das diferenças simula, sob o efeito da transparência da linguagem, sentidos de igualdade de desenvolvimento e de direitos; no entanto, em vez de instituir a inclusão social, segrega e mantém a estratificação social; uma vez que ao silenciar as desigualdades sociais acentua tais diferenças, possibilitando a manutenção do poder, através da manutenção de melhores condições educacionais e sociais para as pessoas financeiramente mais favorecidas e, paralelamente, dificuldades de acesso e permanência na escola para estudantes de famílias com baixa renda, além de limitações a manifestações culturais e sociais inscritas no discurso da BNCC.

Ante o exposto, é importante destacarmos que acreditamos que a Educação constitui-se sim como uma forma de intervenção e transformação social, uma ferramenta de mudança econômica e social para muitos brasileiros – como temos visto índices crescentes, embora ainda discrepantes e marcados por desigualdade social, de ingresso de estudantes pretos e/ou de escolas públicas nas universidades e no mercado de trabalho - porém, para esse movimento de existência e resistência é indispensável que os documentos legislativos educacionais considerem/demarquem as desigualdades sociais que constituem a sociedade, e, conseqüentemente, o sistema educacional e que as esferas governamentais invistam na Educação. A falta de investimentos, conforme pontua Rodrigues (2017), acarreta uma vulnerabilidade educacional, em suas palavras,

remetendo à insuficiência de oportunidades educacionais, o que prejudica os indivíduos em sua prosperidade e desenvolvimento sociais. A oferta precária de educação, com poucas e mal cuidadas escolas públicas, falta de professores, ausência ou insuficiência de merenda escolar, grandes distâncias entre casa e escola, entre outros fatores, podem ser considerados como problemas de vulnerabilidade educacional. Essa vulnerabilidade educacional pode ser notada na falta de acesso à escola, na falta de merenda, nos baixos salários dos profissionais da educação, enfim, no descaso do poder público em relação à educação pública (RODRIGUES, 2017, p. 20).

Os problemas mencionados na citação, acometem, sobretudo, as escolas públicas e, respectivamente, influenciam no desenvolvimento dos discentes incluindo as perspectivas de inserção social e transformação de seu meio – conforme preconiza o discurso da BNCC – resvalando-se, a partir do próprio campo semântico de vulnerabilidade e do contexto sócio-histórico de segregação e hierarquia de poder, em suscetibilidade e fragilidade social.

De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), há uma relação entre os baixos índices educacionais e os espaços com maior vulnerabilidade social, uma vez que as escolas situadas em contextos mais pobres encontram dificuldades quanto à estrutura física, quanto à segregação socioespacial das metrópoles, às dificuldades de acesso a bens e serviços e distanciamento de recursos sociais e culturais diversos.

Logo, essa fragilidade acaba sendo reforçada pela própria falta estruturante das esferas governamentais que se estende também no tangente à oferta de escolas para a educação infantil; de acordo com o CENPEC,

Os territórios de alta vulnerabilidade social são os que têm a menor cobertura de creches e pré-escolas. É nesses territórios que se concentram as famílias com menores recursos culturais e que são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Desse modo, o déficit de oferta de educação infantil aprofunda o afastamento inicial que já existia entre esses alunos e o universo escolar, acentuando, assim, as desigualdades (CENPEC, 2011, p. 7).

Ante o exposto, podemos afirmar que essas famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social acabam sendo afetadas também pela vulnerabilidade educacional; o CENPEC afirma que essas escolas de meios mais vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente mais homogêneo no tangente aos baixos recursos culturais familiares; e assim, por esse motivo, “elas tendem a reproduzir, em seu interior, a segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem [...]” (CENPEC, 2011, p. 7).

Uma pesquisa relacionada ao Cenário da Exclusão Escolar no Brasil desenvolvida pela Agência Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela CENPEC – compreendendo o panorama antes, durante e após a pandemia – constatou que o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso à educação. De acordo com a referida pesquisa,

em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos (384 mil) e adolescentes de 15 a 17 anos (629 mil). Na faixa etária de 6 a 14 anos, eram 82 mil. A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. Os maiores percentuais de exclusão de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam nas regiões Norte (4,3%) e Centro-Oeste (3,5%), seguidas por Nordeste e Sul (2,7%) e Sudeste (2,1%)<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil> Acesso em: 26 jun. 2023.

A exclusão escolar, conforme acima, apresenta dados estatísticos diferenciados de acordo com a faixa etária - tendo percentuais maiores para crianças de 4 e 5 anos e adolescentes acima de 15 anos - e com a localização geográfica, com índices mais elevados, por exemplo, para a região Norte, totalizando o dobro que a região Sudeste. De acordo com a pesquisa, um dos fatores que justifica essa totalidade de crianças pequenas fora das escolas consiste justamente na falta de vagas para essa faixa etária.

A Pesquisa aponta ainda para outras desigualdades sociais uma vez que essa a exclusão “era, proporcionalmente, maior nas áreas rurais, em comparação com as urbanas. Ela afetava mais crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas (71,3%), e estava focada nos mais pobres. Do total de meninas e meninos fora da escola em 2019, 61,9% viviam em famílias com renda *per capita* de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo”. Observamos, dessa forma, que a exclusão educacional atinge de forma mais contundente pessoas pretas, pardas e indígenas e pessoas com situação econômica considerada baixa; acreditamos, portanto, que não há como dissociar a vulnerabilidade social da vulnerabilidade educacional e, conseqüentemente, como pensar em uma Base Nacional Comum Curricular desconsiderando as mazelas sociais e essas desigualdades intrínsecas à sociedade marcada pelo capitalismo econômico.

O discurso da BNCC sobre o ensino, à vista disso, ao homogeneizar o processo ensino-aprendizagem, além de ser afetado pelas teorias de aprendizagem relacionadas à infância, inscreve-se na FDs pedagógica e jurídica que determinam sentidos logicamente estabilizados. De acordo com Pêcheux (2015), nesses espaços estabilizados

supõe-se que todo sujeito falante sabe do se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal qual este universo é tomado discursivamente nesses espaços). E o que unifica aparentemente esses espaços discursivos é uma série de evidências lógico-práticas, de nível muito geral (PÊCHEUX, 2015, p. 31).

Porém, é necessário questionar a evidência dos sentidos, que são produzidos discursivamente dando espaço para os efeitos de sentido instaurados a partir das relações com a exterioridade, com a ideologia, com a memória; assim, como afirma Pêcheux (2015), abre-se sempre o espaço para a interpretação, descontinuidades, multiplicidade de relações e de sentidos outros.

Nessa conjuntura, percebemos que na SD17, no trecho “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos

iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que *se espera* que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização *deve ser* o foco da ação pedagógica”, funcionam efeitos de sentidos de que o processo pedagógico é homogêneo, com determinações prescritivas para o ensino, como também já ditam quais aprendizagens devem ser desenvolvidas e em quais períodos os discentes devem alcançá-las; esses sentidos logicamente estabilizados já funcionam no interdiscurso da FD pedagógica; uma vez que ele “designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2017, p. 57); os dizeres inscritos no interdiscurso acerca de objetivos e metas pré-determinados para cada série – filiados às teorias cognitivas da aprendizagem – ressoam e determinam, assim, os dizeres que funcionam na FD Pedagógica que atravessa a BNCC, de forma específica relacionada à forma-sujeito dominante no interior desta.

Destarte, de acordo com Orlandi (2006), o discurso pedagógico tem como uma das funções legitimar a estrutura social, as relações de classes, e reproduzir a ideologia dominante, reforçando-a. O discurso pedagógico é, portanto, autoritário, e pela literalidade dos significantes tem o intuito de transmitir informação quando, considerando a opacidade, ampara-se na perspectiva da cientificidade (ORLANDI, 2006), da autoridade. Portanto, no discurso pedagógico, muitas vezes, sob a transparência da linguagem, funcionam objetivos voltados para “orientações”; em contrapartida, eles determinam, normatizam o funcionamento social e pedagógico das instituições escolares.

Os efeitos de homogeneização desse processo discursivo educacional, conforme destacado na seção anterior, silenciam as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos discentes; esse apagamento funciona na trama discursiva pelo sentido lógico estabilizado de igualdade de direitos. Essa ilusão de igualdade baseia-se na perspectiva de que

quanto mais nos sentimos iguais, podemos mergulhar na homogeneidade, na fusão (outrarse); para que a igualdade tenha o sentido da posse de si é preciso que, nessa equação, entre a liberdade. Sem liberdade não há igualdade, só repetição do mesmo, de uma pretensa simetria social (ORLANDI, 2006, p. 74).

Ante o exposto, indagamos, como é possível pensar em simetria social, igualdade de direitos e condições dos alunos, diante dos problemas sociais do Brasil como desemprego, fome, trabalho infantil, heterogeneidades geográficas, sociais e culturais, abandono e descaso do poder público com a educação? (PEREIRA; CORTES, 2020).

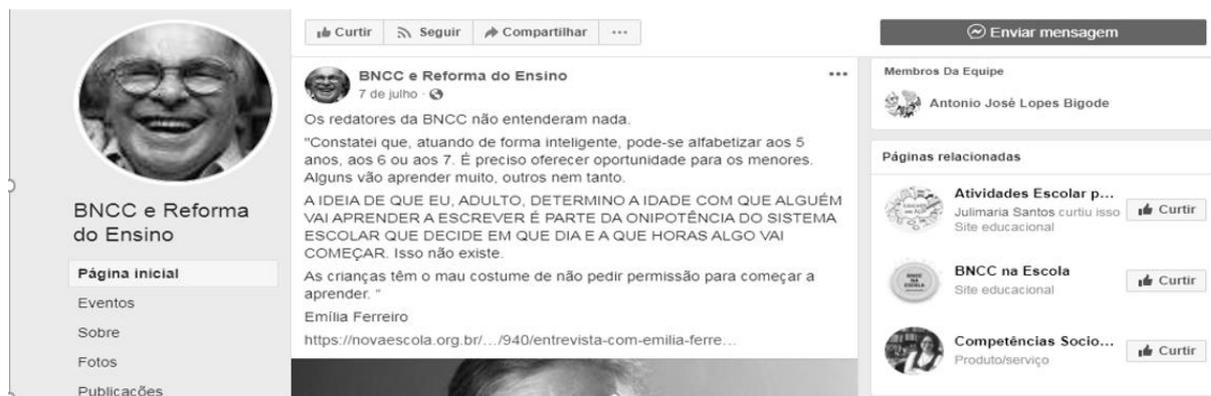
Esse apagamento da heterogeneidade remete-nos à afirmação de Orlandi (2016) de que a dissimetria é constitutiva dos sujeitos, há diferenças em relação ao poder social, aquisitivo,

raça, cor, idade, dentre outras. Assim, a autora afirma que o que é pertinente para quem está em determinada posição social não é simétrico para quem está em outra; por isso “não podemos significar do lugar do outro, e é na nossa diferença, sem simetria, que fazemos valer nossa posição-sujeito, social e politicamente constituída” (ORLANDI, 2006, p. 74). Defendemos que o discurso da BNCC, materializado em um documento normatizador,

cria a ilusão desta simetria simulada numa relação direta e imediata que nada tem de direto e imediato, pois se constitui em complexos processos de significação em que entram a ideologia, o simbólico, o histórico e o social. E que resulta na ilusão da igualdade possível na mesma formação social que divide e segrega (ORLANDI, 2006, p. 74).

Esses efeitos discursivos de homogeneização do processo ensino-aprendizagem que funcionam na BNCC instauraram outras discursividades em postagens publicadas em redes sociais, como por exemplo, na postagem abaixo publicada no Facebook.

#### SD18: Postagem do Facebook sobre a BNCC<sup>57</sup>



Fonte: Facebook.<sup>58</sup>

A postagem acima foi realizada em 07 de julho de 2019 no perfil particular de um professor. Na formulação funciona uma posição-sujeito de contestação e contra-identificação ao discurso de padronização que atravessa a BNCC: “*Os redatores da BNCC não entendem nada*” (SD18). Refere-se à delimitação de competências relacionadas com a idade, conforme sequências discursivas 13 e 14, constituídas de recortes da BNCC. A contra-identificação “está na origem do afrontamento com os saberes que emanam desta posição-sujeito dominante no interior de uma formação discursiva” (INDURSKY, 2008, p. 27).

<sup>57</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/> Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/>

Dessa forma, na SD18 funciona uma posição-sujeito de resistência à ideologia de homogeneidade no processo ensino-aprendizagem, um já-dito do discurso pedagógico, conforme denuncia Emília Ferreiro, estudiosa citada na referida SD. De acordo com essa pesquisadora, conforme trecho da entrevista apresentado na postagem, (i) a alfabetização pode ocorrer em idades diferentes como 5, 6 e 7 anos; (ii) as crianças aprendem em ritmos diferentes; (iii) os adultos não devem determinar a idade em que as crianças devem aprender; em suas palavras “a idéia de que eu, adulto, determino a idade com que alguém vai aprender a escrever é parte da onipotência do sistema escolar que decide em que dia e a que horas algo vai começar. Isso não existe” (FERREIRO, 2001). Dessa forma, as crianças aprendem em idades, ritmos e de formas distintas. O intuito educacional de formar turmas homogêneas é criticado pela pesquisadora, ela defende que

a homogeneidade é um mito que nunca se alcança. Eu posso aplicar uma prova, dizer que vinte estudantes são iguaizinhos e colocá-los todos juntos para trabalhar. Daqui a uma semana eles não serão mais iguais, porque os ritmos de desenvolvimento são muito variados (FERREIRO, 2001).

Assim, o internauta (SD18) ocupa a rede social com uma posição-sujeito de resistência acerca dessa homogeneidade materializada na postagem acima do Facebook; as tecnologias digitais, nesse contexto, também se constituem em um espaço de movimentação de sentidos e de sujeitos; pois “o digital, o uso da internet, dos aplicativos e dispositivos móveis criam outras possibilidades para o sujeito, outras formas de guerra, mas também de resistência [...]” (DIAS, 2018, p. 118).

No discurso da BNCC, na literalidade, materializa-se o efeito de sentido de respeito às diferenças, de uma educação que atende os anseios dos discentes e de que a principal preocupação do documento é o desenvolvimento pleno destes. Porém, funciona na SD18 os deslizamentos de sentidos, sob a opacidade da língua, instauram-se efeitos de questionamentos à homogeneização de sentidos da BNCC; o currículo, um dos aspectos centrais determinados pela BNCC, conforme adverte Arroyo (2013), consiste em “um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (ARROYO, 2013, p. 17). o currículo, portanto, constitui-se como uma ferramenta de controle e poder social.

É importante destacarmos que “os sentidos não são indiferentes à matéria significativa”. (ORLANDI, 1996, p. 12) e, portanto, é preciso considerar as especificidades do discurso digital. Nessa linha de pensamento, a tecnologia digital permite a interlocução e que o leitor se constitua

como sujeito nesse espaço. À vista disso, é possível percebermos posições-sujeito assumidas pelos leitores da rede social, nesta publicação, a partir de elementos próprios do ambiente virtual, conforme abaixo:

#### SD19: Print de inscrições corpográficas na postagem do Facebook (SD18)<sup>59</sup>



Fonte: Facebook.

Dias (2016) discorre sobre o funcionamento da “corpografia” no meio digital, que, conforme discutimos anteriormente, refere-se à textualização do corpo na letra e na tela que produz uma escrita afetada pelo digital, “escrever no online seria um gesto que escreve o corpo”, em suas palavras,

se tomarmos como exemplo o Twitter ou o Facebook, vemos que a inscrição do corpo na forma material do dizer dessas redes sociais se dá por meio de projeções de ícones, imagens, gifs, letras, links, hashtags, que constituem a “unidade de sentido” (Orlandi, 2001, p. 73) num “compósito heterogêneo”, como define Paveau (2015), produzindo uma estrutura digital do sentido (DIAS, 2016, p. 13).

Compreendendo, portanto, o espaço digital como um meio que permite a interlocução e a inscrição de diferentes formas, dentre elas, por meio de ícones, os quais funcionam discursivamente, ressaltamos que essa publicação no Facebook instaurou reações logo abaixo da publicação - que são gestos de interpretação, pois os leitores e internautas se inscrevem aí para serem sujeitos - conforme as inscrições corpográficas na SD19: 81 curtidas, 10 cliques no

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ícone coração (amei), 5 comentários e 212 compartilhamentos. Desse modo, através desses ícones há registro de corpografia nas quais funcionam posições-sujeito de contestação aos sentidos de homogeneização materializados nos recortes da BNCC apresentados nas SDs16 e 17.

Destacamos também os dois primeiros comentários na publicação, que consistem em ícones de palmas, como um gesto interpretativo dos leitores, em uma tomada de posição de identificação à resistência instaurada na SD18, ou seja, ocupam a mesma posição-sujeito do enunciador desta sequência discursiva. É importante observamos o grande número de compartilhamentos, 212, considerando que o ato de compartilhar produz efeitos de sentido no meio digital, pois o postar “é uma forma de escritura que implica o compartilhamento, a viralização [...] ele é significado pela ideia de circulação. Uma postagem tem que circular” (DIAS, 2018, p. 158).

Dessa forma, a constituição do sentido é atravessada pelas especificidades e heterogeneidade da linguagem digital; “dizer que o corpo se escreve na letra é incorporar ao dizer o afeto e sua potência política, a corpografia é um traço do afeto, cuja matéria prima é letra, linha, cor, cálculo, código [...] luz, som, tecnologia” (DIAS, 2016, p. 15). Vejamos a próxima SD que textualiza a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

#### SD20: Excerto da BNCC sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Fonte: Brasil (2018, p. 53, grifos do documento).

Na SD20 funciona um efeito de sentido de preocupação com essa fase de mudança escolar e respeito à individualidade do aluno. Destacamos no trecho, por exemplo, as seguintes afirmações: “*equilíbrio entre as mudanças introduzidas garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades [...] estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação [...]*”. Dessa maneira, o discurso inscrito no documento, atravessado pelo discurso jurídico, estabelece normas que devem ser seguidas para a garantia de tranquilidade e respeito na transição da educação infantil para a educação fundamental. No entanto, silencia as más condições do trabalho docente e apaga as diferenças de várias ordens que funcionam nesse processo, a exemplo das diferenças das condições das

crianças, desde os aspectos cognitivos, a aspectos sociais, culturais, além de outros; ademais, não são oferecidas à escola pública e aos profissionais da educação, as condições necessárias para lidar com questões tão complexas e poder garantir que esse processo ocorra da forma como preconiza a BNCC.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2017<sup>60</sup>, divulgado pelo MEC, em relação às escolas que oferecem ensino fundamental “apenas 41,6% contam com rede de esgoto, e 52,3% apenas com fossa. Em 6,1% delas, não há sistema de esgotamento sanitário”. Em relação ao abastecimento de água, em 65,8% das escolas o abastecimento ocorre por meio da rede pública; em outras por meio de poços, rios, dentre outras formas; porém, em 10% das escolas não há água, energia ou esgoto.

Quanto à disponibilidade de internet, de acordo com os dados do referido Censo,

a presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas brasileiras. Apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga<sup>61</sup>.

Percebemos, diante das estatísticas, que as escolas possuem realidades diferentes e problemas estruturais que interferem no processo educacional. O Censo de 2019<sup>62</sup>, nessa mesma direção, mostra discrepâncias entre as instituições das redes municipais, privadas e estaduais no que se refere à estrutura para a promoção da leitura; “o percentual de escolas de ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4% na rede municipal, quase a metade do percentual constatado nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%).”

Além disso, o efeito de sentido de respeito ao tempo de cada aluno, mostrado acima (SD20), funciona como uma espécie de introdução para a delimitação posterior de conhecimentos específicos que estes devem alcançar ao término da educação infantil para inserção na educação fundamental, conforme a SD21, abaixo:<sup>63</sup>

<sup>60</sup> O Censo Escolar é uma pesquisa anual, em nível nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>

<sup>61</sup> Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura> Acesso em 02 marc. 2020

<sup>62</sup> Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>

<sup>63</sup> Há a afirmação de que essa síntese de conhecimentos “deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que

## SD21 - Excerto da BNCC sobre a aprendizagem na Educação Infantil

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>

Fonte: Brasil (2018, p. 55).

Na SD21 há a delimitação de aprendizagens para as crianças no âmbito da escuta, fala, pensamento e imaginação; dessa forma, o discurso inscrito nesta SD funciona com efeitos de expectativa de um padrão cognitivo e social nivelado entre todos os alunos, nesta fase da infância e da educação, sem considerar as especificidades; funcionam, dessa forma, conforme apontado em outros trechos do documento, efeitos de sentido de homogeneização, sem considerar diversas questões sociais, tais como: desigualdade social e diferenças cognitivas entre as crianças, pobreza, violência doméstica, o próprio ritmo diferenciado de cada criança. Ademais, há outros fatores externos que interferem no processo educacional, como por exemplo as más condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, salas cheias, espaço físico inadequado, falta de materiais e equipamentos adequados, etc.

Silva (2017), em uma pesquisa realizada com professores da escola pública, constatou os seguintes problemas apontados por esses profissionais: péssimas condições de trabalho, salas cheias, longas jornadas, cobranças e desvalorização; fatores que desencadeiam, muitas vezes, no adoecimento do professor. De acordo com os dados coletados, além desses mencionados, foram identificados os seguintes impasses: “descaso por parte das famílias dos alunos, da instituição escolar e/ou do próprio sistema educacional. De acordo com as falas dos professores, o governo não lhes proporciona uma boa estrutura que lhes facilite o trabalho” (SILVA, 2017, p. 116).

Considerando os dados dispostos acima acerca da pesquisa com docentes e dos Censos 2017 e 2019, silenciados no discurso inscrito na BNCC, concordamos com Apple (2002) ao afirmar que um currículo nacional não melhorará as condições das escolas, do sistema

---

serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 53). Percebemos uma regularidade discursiva no documento, na transparência da linguagem, de que essas aprendizagens se caracterizam como parâmetros e não como fatores determinantes para a promoção; ou seja, na evidência dos sentidos um efeito discursivo de respeito às diferenças das crianças.

educacional, nem contribuirá para a coesão social e cultural, devido às diferenças econômicas, sociais e a segregação racial; em contrapartida, “em lugar de coesão cultural e social, o que surgirão serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘os outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2002, p. 75-76).

No primeiro tópico da SD21, por exemplo, menciona-se “expressar ideias”, “argumentar e relatar fatos oralmente”, sem considerar possíveis características individuais como introspecção, contexto familiar de falta de diálogo e violência, problemas de saúde, ausência de acompanhamento com psicólogos na escola; bem como menciona-se “conhecer diferentes gêneros [...] demonstrando compreensão da função social da escrita” e a leitura como fonte de prazer e informação, quando, em alguns casos, os alunos não têm disponibilidade de textos adequados à faixa etária em casa e/ou os pais não sabem ler e escrever.<sup>64</sup> Na maioria das escolas públicas também não há bibliotecas infantis e espaços adequados à prática prazerosa da leitura pelos discentes.

De acordo com Emília Ferreiro (2017), quando os pais sabem ler e escrever, as crianças compreendem a função social da leitura e da escrita em ações cotidianas, como por exemplo, realizar lista de compras, elaboração de bilhetes, leituras de manuais e rótulos, dentre outros, imersos em um ambiente em que os usos da leitura e da escrita são realizados socialmente e, conseqüentemente, com funções sociais claras para a criança, entretanto, essa possibilidade

é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola “dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E, ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter essa informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional (FERREIRO, 2017, p. 11).

Entretanto, o que a autora chama de “ocultação”, denominamos aqui de silenciamento de sentidos. Dessa maneira, no discurso da BNCC funciona uma posição-sujeito de silenciamento, apaga e silencia essa realidade social e educacional e os diversos fatores que interferem na Educação Infantil. Todavia, cabe ressaltar que tal silenciamento não tem início na BNCC, mas já funciona na memória do discurso pedagógico, assim como os já-ditos sobre

---

<sup>64</sup> Destacamos que o fato de os pais não saberem ler e escrever não significa que eles não possam incentivar seus filhos a realizarem tais práticas; mas é importante ressaltar que esse contexto social interfere no processo educacional e deve ser levado em consideração.

aprendizagem e padronização do desenvolvimento humano, que são reinscritos no discurso da BNCC.

Ressaltamos, ante o exposto, a importância e influência do contexto familiar no desenvolvimento das crianças. Nessa mesma direção, Bassedas, Huguet e Solé (2007) enfatizam a importância do afeto e dos estímulos, fatores que implicam em aprendizagem de forma diferenciada por crianças da mesma idade e em mesmo período escolar; nas palavras dos autores,

podemos dizer que os estágios são universais (ao menos dentro de um contexto culturalmente determinado, a universalidade dos estágios de desenvolvimento cognitivo é, atualmente, um tema controvertido), quer dizer, todos os seres humanos passam pelos mesmos estágios, mesmo que não necessariamente na mesma idade. Apesar da existência desses estágios, os momentos em que ocorrem os saltos qualitativos podem ser bastante diferentes, conforme as crianças e os diversos grupos culturais. Esse dado faz que, mais uma vez, destaquemos as crianças. Os meios ricos em afeto e estimulação permitem uma evolução mais rápida no desenvolvimento das capacidades do que outros contextos menos ricos em estímulos (BASSEDA; HUGUET; SOLÉ, 2007, p. 30, grifos nossos).

No entanto, o discurso da BNCC, ao propor uma base nacional comum, ao determinar idades específicas para aprender a ler e a escrever e níveis semelhantes de conhecimentos por idades, apaga essa heterogeneidade constitutiva do processo educacional postulada pelos autores, pois desconsidera os vínculos afetivos e estímulos (BASSEDA; HUGUET; SOLÉ, 2007), como também as especificidades e desigualdades diversas, conforme apontamos no decorrer desta seção.

Assim, a BNCC é constituída e atravessada por relações de poder, sob feitos da transparência da linguagem, constrói efeitos de sentido de igualdade de direitos e de condições, visa manter a estrutura social de desigualdade e as relações de subordinação. Mas o discurso é opaco e os sentidos se movimentam na rede em um embate de posições-sujeito.

Na próxima seção nos debruçamos sobre a discursivização do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio – por meio do Recorte V que abarca as SDs 22 e 23 - a qual também é textualizada pelo viés da univocidade lógica, com efeitos produzidos na literalidade dos significantes, os quais caracterizam-se como constitutivamente equívocos, conforme veremos a seguir.

## 4.2 BNCC e a Língua Portuguesa no ensino médio: entre os ditos, não ditos e outros efeitos

Nesta seção, analisaremos o discurso inscrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, sobre a parte destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os gestos analíticos seguem o batimento descrição/interpretação, conforme postulados de Pêcheux (2015). Para tanto, extraímos duas sequências discursivas (SDs), a partir de dois recortes de trechos da BNCC<sup>65</sup>.

O ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio é discursivizado na BNCC a partir do desenvolvimento de cinco campos intitulados como “Campos de atuação social”, a saber: Campo da vida pessoal, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública e Campo artístico-literário. Desse modo, os objetivos estabelecidos para cada um desses campos devem guiar o ensino das práticas de linguagem divididas em: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Passemos à análise da primeira sequência discursiva:

### SD22: Recorte da BNCC da seção 5.1 Língua Portuguesa

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

Fonte: Brasil (2018, p. 498).

Para que a proposta da BNCC acerca da leitura e produção de textos possa ser, de fato, efetivada, faz-se necessário um grande investimento na educação, já que as escolas precisariam ser equipadas com boas bibliotecas, salas de estudo em condições favoráveis à leitura, equipamentos tecnológicos modernos, espaço adequado e propício ao desenvolvimento das artes, uma vez que o documento promete além do aprofundamento na prática da leitura analítica e crítica, “*alargar referências estéticas, éticas e políticas*” e ampliar “*as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos*” [...]. No entanto, a realidade é bem distante desse discurso, pois as condições de funcionamento de muitas unidades

<sup>65</sup> Algumas das materialidades discursivas apresentadas nesta seção integram um artigo que foi publicado na Revista Caminhos em Linguística Aplicada, disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3612/2151>

escolares são bastante precárias, além de uma enorme heterogeneidade social, cultural e educacional no país (PEREIRA; CORTES, 2023b).

Esse efeito de sentido de igualdade de direitos e de condições é um já-dito do discurso pedagógico que, conforme temos apontado, silencia as questões sociais e econômicas que interferem no processo educacional, como por exemplo, as desigualdades socioeconômicas dos discentes, as condições precárias de desenvolvimento do trabalho docente, as diversidades regionais do país, o próprio ritmo diferenciado de aprendizagem, além de problemas graves e desafios sociais, a exemplo da violência, uso de drogas, fome e desnutrição, crianças abandonadas e maltratadas, dentre outros. Ademais, o que vemos são os constantes cortes e falta de investimentos na área da Educação no cenário político atual, como podemos averiguar nas notícias abaixo:

**Figura 11** – Recorte de uma notícia sobre cortes na Educação



Fonte: Portal Geledés.<sup>66</sup>

**Figura 12** – Recorte de uma notícia sobre a área mais atingida por cortes no governo Bolsonaro

### Educação é a área mais atingida pelos cortes de Bolsonaro.

*Perda do MEC equivale a 30% do total bloqueado no orçamento do Governo Federal para 2021.*



O Governo Bolsonaro reduziu em quase R\$ 5 bilhões o orçamento do Ministério da Educação para 2021. Dando prosseguimento ao projeto de desmonte da educação pública brasileira, o governo bloqueou R\$2,7 bilhões do MEC, que podem vir a ser liberados ao longo do ano a depender do limite do teto de gastos, e vetou outros R\$ 2.2 bilhões, que não serão mais distribuídos. O bloqueio não atinge o pagamento de salários, mas as despesas discricionárias.

Entregue pelo governo em agosto de 2020, a proposta orçamentária de Bolsonaro já trazia um corte de R \$4,2 bilhões em despesas discricionárias, uma redução de 18,2% no orçamento da educação em relação ao ano de 2020. Comparando a dotação inicial da LOA de 2020 à de 2021, houve um encolhimento no orçamento do MEC de, aproximadamente, R\$ 27 bilhões.

Fonte: Adunb.<sup>67</sup>

As notícias apresentadas acima sinalizam que a área mais atingida pelos cortes, no governo atual foi a educacional, com uma redução de aproximadamente 5 bilhões do orçamento

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mec-preve-corte-de-r-300-mi-no-orcamento-de-2023-dos-institutos-federais/>

<sup>67</sup> Disponível em: <https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro>

no ano de 2021. Considerando que esses cortes são recorrentes e não são aleatórios, funciona na segunda notícia um efeito de memória do discurso da crise educacional como um projeto. Em outras palavras, o descaso com a Educação não consiste em uma crise, algo meramente momentâneo causado por fatores específicos, mas sim, caracteriza-se como um projeto de governo, um plano de ação de desmonte da educação brasileira que comunga com a ideologia neoliberal de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, com a ideologia meritocrática de esforço próprio e, paralelamente, com sedimentação de dizeres e práticas que mantêm a estrutura de subordinação social, determinada pelas relações de poder no contexto da formação social capitalista.

A manutenção de uma determinada ordem social é estabelecida também, conforme pontua Renzo (2014), a partir da relação entre Estado, língua e sujeito, a qual indica o funcionamento de uma contradição, “uma educação que, ao mesmo tempo que se diz para todos, ocupa-se fortemente da preparação para a constituição de uma elite ‘pensante’. A instrução escolar enquanto dever do Estado tem na Escola sua principal instituição condutora” (RENZO, 2014, p. 336). As legislações e as reformas educacionais tais como a BNCC, nesse contexto, ao prescreverem o processo educativo determinam o processo de aprendizagem, as práticas pedagógicas, delimitam disciplinas, conteúdos, interferindo diretamente no desenvolvimento da Educação e, conseqüentemente, nos impactos sociais e no desenvolvimento da sociedade.

Logo, essa desvalorização da educação pode ser observada também na própria proposta da BNCC, através da implementação dos Itinerários Formativos no Ensino Médio, de forma específica, no tangente à diminuição de carga horária de disciplinas da área de Ciências Humanas, dentre outras, como História, Filosofia e Sociologia, as quais consistem em importantes espaços para discussão, questionamentos e desenvolvimento da criticidade.

Ante o exposto, o discurso da BNCC, além de silenciar esses ditos de descaso com a Educação Brasileira, sob a falácia de uma pretensa preocupação com a melhoria do ensino, promete protagonismo social a partir do domínio da Língua Portuguesa, inserção no mercado de trabalho e transformação na qualidade de vida. No tangente às estruturas das escolas públicas e condições de trabalho docente, por exemplo, muitas instituições não são dotadas de condições favoráveis à leitura, sobretudo, à leitura de fruição. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018<sup>68</sup>, do quantitativo total de escolas brasileiras, somente 51,2% têm bibliotecas e se

---

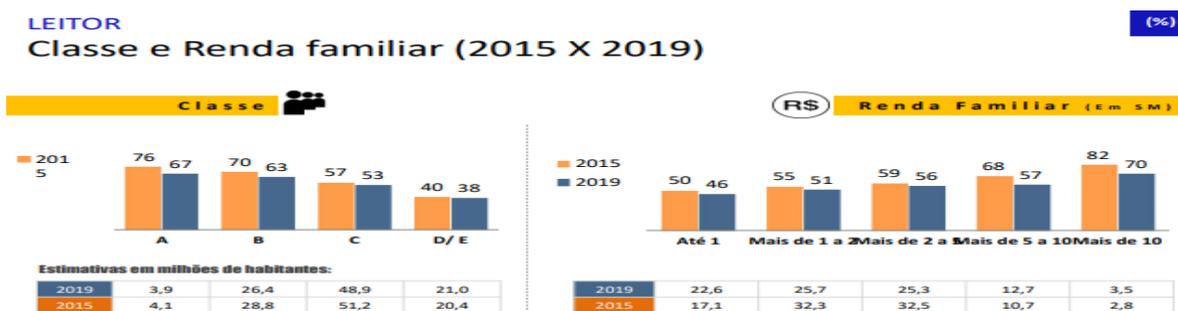
<sup>68</sup> O Censo Escolar é uma pesquisa anual, a nível nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados disponíveis em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)

compararmos os números específicos no que se referem às escolas públicas e privadas, observaremos uma discrepância visto que enquanto nas particulares o índice é de 70,3%, nas públicas esse quantitativo diminui para somente 45,7%.

Considerando que é importante o estímulo à leitura desde os anos iniciais, os dados do Censo Escolar de 2021<sup>69</sup> revelam que essa discrepância se faz presente nas instituições desde a educação infantil; sendo que nesse segmento no âmbito municipal 31,5% possuem biblioteca, enquanto na instância privada esse quantitativo sobe para 64,1%. A Lei 12.244, aprovada em maio de 2010, determina a obrigatoriedade – em um prazo de dez anos (ou seja, seria até 2020) - de uma biblioteca em todas as escolas, com disponibilidade de um bibliotecário e uma estimativa de, no mínimo, um livro por aluno; porém, mesmo esse prazo tendo findado há dois anos, o cumprimento desta lei ainda é algo inalcançável em muitas escolas públicas do Brasil.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>70</sup>, em sua quinta edição publicada no ano de 2020, possibilita-nos afirmar que esse dito da BNCC, com efeito de promessa de leitura por fruição, textualizado na SD22, não acontece na realidade de muitos brasileiros. A referida pesquisa mostra que o número de leitores<sup>71</sup> vem diminuindo no Brasil, sendo um total, dentro do universo investigado, de 55% leitores em 2007 e 52% em 2019, enquanto, os não leitores consistiam em 45% e 48% nos respectivos anos. A pesquisa indica também que esse número de leitores estabelece uma relação com a classe social, a renda familiar, conforme figura abaixo.

**Figura 13** – Dados Estatísticos sobre a relação entre leitura, classe e renda familiar



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019).

<sup>69</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf)

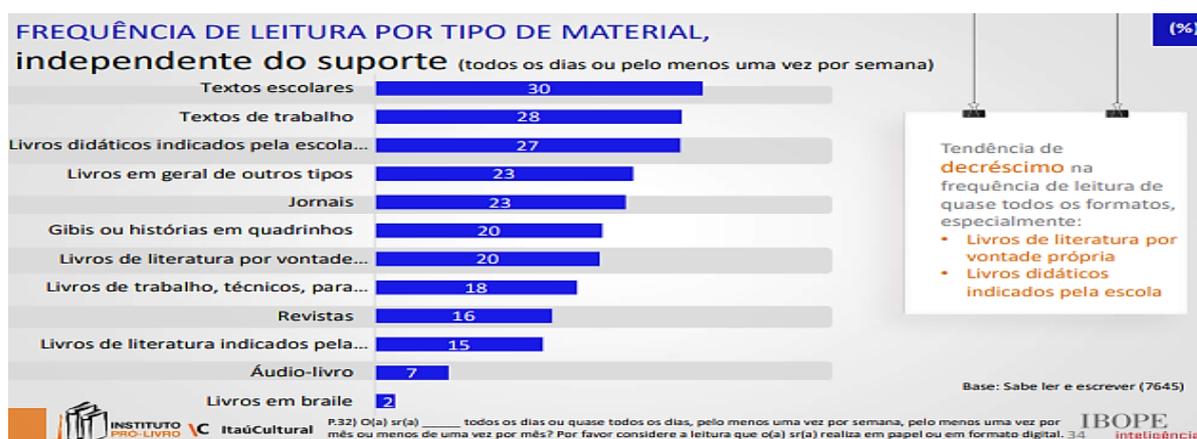
<sup>70</sup> Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

<sup>71</sup> A pesquisa considera como leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” e não leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Fonte: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

Conforme o gráfico acima, em relação à classe social, tanto nos anos de 2015 como 2019, as porcentagens para número de leitores são maiores para as classes classificadas como níveis mais elevados; à guisa de ilustração, em 2019, por exemplo, a taxa foi de 67% para a classe A e somente 38% para as classes D/E. Vale destacar que esses quantitativos apresentam índices decrescentes, nos dois anos de referência, a cada classe social designada como inferior. No tangente à renda familiar (gráfico ao lado direito), as desigualdades são mantidas, sendo os números mais elevados para os participantes com remunerações salariais mais altas. Como por exemplo, entre as pessoas que recebem até 1 salário mínimo, o índice de leitores é de 46%, enquanto os que recebem mais de 10 salários mínimos, o índice é de 70%; e nos dois anos tomados para análise, o número de leitores decresce, conforme diminui o nível salarial.

Esses dados são representativos da desigualdade social existente em nosso país e da falta de políticas públicas para que se tenha condições igualitárias e equidade social. Ao considerar os alunos inseridos nas estruturas familiares das classes menos favorecidas, certamente não há igualdade de condições e de acesso aos bens culturais, a exemplo de livros – sobretudo aos de literatura –, escolas com bibliotecas bem equipadas, além de tempo disponível para tais atividades, pois muitos começam a trabalhar ainda crianças, para a sobrevivência. Portanto, quais terão mais bagagem e contato com a leitura? Quais terão mais condições de desenvolver a leitura por fruição? Quais os impactos que esse contato com a leitura exercerá em sua aprendizagem, em sua formação crítica, humana e social? (PEREIRA; CORTES, 2023b). Assim, esses dados apontam para o funcionamento da divisão social do trabalho de leitura, que se inscreve em uma relação de dominação, conforme Pêcheux (2014c). Assim sendo, podemos afirmar que os sentidos de igualdade de direitos e de condições produzidos na BNCC não se sustentam, consistem em uma construção discursiva. Ainda acerca da leitura, consideremos a figura abaixo:

**Figura 14** – Dados Estatísticos sobre frequência de leitura relacionada ao tipo de material



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019).

A partir do gráfico acima, podemos perceber que os textos mais lidos pelos entrevistados são os textos escolares, sendo um quantitativo de 30%, seguidos dos textos relacionados ao trabalho 28%; os livros de literatura por vontade própria obteve um percentual de 20% e revistas 16%. Esses dados permitem-nos afirmar que a leitura por obrigação ainda se sobressai em detrimento da realizada por fruição, bem como, faz-nos refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento dessa atividade. As práticas de leitura na escola, muitas vezes, ainda se dão em uma perspectiva homogênea, que exerce o controle das significações. Nas palavras de Orlandi (2012, p. 52),

a ordem imposta pelo método de ensino ao processo de aprendizagem – método de aprendizagem – método este que se funda sobre presunções e constrói a representação do aluno-leitor – aponta sempre para a não relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente. No entanto, esta relação deveria fazer parte do processo de aprendizagem. Não estamos com isso propondo que se entregue o projeto pedagógico ao espontaneísmo das relações já estabelecidas pelo aluno. Mas tampouco aceitamos a imposição (onipotente) do controle total exercido pela autoridade escolar. O que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura.

Por essa perspectiva da relação dialética na prática do ensino da leitura, o aluno produz gestos de interpretação e assim pode desenvolver a criticidade e se constituir como sujeito leitor, inclusive para interpretar e analisar criticamente as legislações educacionais, que normatizam a educação – sob o efeito da orientação, democracia e cientificidade – como a Base Nacional. Na SD22 estabelece-se ainda uma relação entre educação e trabalho, na BNCC; para essa discussão, vejamos também a SD seguinte:

### SD23: Recorte da BNCC da seção 5.1.2.1 Língua Portuguesa e os Campos de Atuação Social

Por fim, o trabalho, entendido como ato humano de transformar a natureza – ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando – e como forma de (re)produção da vida material, também está contemplado. No primeiro sentido,

o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB nº 5/2011<sup>64</sup>).

Fonte: Brasil (2018, p. 505).

Na SD23, temos a retomada parafrástica de sentidos em funcionamento na SD22, já que educação e trabalho são discursivizados com sentidos unívocos, sendo o trabalho considerado “um princípio educativo”, como uma ação do homem que se apropria e transforma a sua realidade. Percebemos as determinações ideológicas neoliberais no funcionamento do discurso, ao tratar a educação para fins de trabalho. Conforme pontua Laval (2019), a escola tem sido submetida à lógica econômica da competitividade com o intuito de aumentar o nível de produtividade que atenda ao sistema capitalista; assim, o discurso é atravessado pela contradição entre uma suposta e aparente “diversidade” que contemple as demandas locais e, ao mesmo tempo, dirigida de forma verticalizada; é, pois, um processo comandado “por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os ‘critérios de comparação’, ‘as boas práticas’ gerenciais e pedagógicas, os ‘conteúdos apropriados’ correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico” (LAVAL, 2019, p. 24). Logo, os “comandos” que determinam o currículo instauram BNCC o efeito de contradição no discurso inscrito na BNCC.

Marsiglia (2017) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “o documento aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação” (MARSIGLIA, 2017, p. 113); assim, observamos que funciona no documento efeitos de sentidos de uma educação tecnicista e, conseqüentemente, formação profissionalizante rápida.

Funciona também na SD23 a memória de outros documentos e leis em vigência sobre educação e trabalho, a partir da menção ao Parecer do Conselho Nacional da Educação CEB nº 5/2011 que funciona com efeitos de sentidos de justificar a vinculação entre educação e formação profissional como uma forma de atendimento a diretrizes educacionais anteriores.

Esse liame entre educação e formação profissionalizante não é recente, uma vez que o Ensino Médio no Brasil, historicamente, tem uma vinculação com o mercado de trabalho<sup>72</sup>.

A ideologia neoliberal, nesse contexto, determina os sentidos inscritos nas formações discursivas que atravessam a BNCC acerca de investimento, rentabilidade e preparo para o mercado de trabalho, e assim, “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa (LAVAL, 2019, p. 20-21); nessa direção, o autor destaca que

a escola comporta uma grande contradição, longamente exposta por inúmeros autores, entre as aspirações igualitárias condizentes com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes, uma contradição que de certo modo acelera a imposição da concepção liberal da escola, a qual declara superá-la e na realidade a agrava. A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como uma solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar (LAVAL, 2019, p. 21, grifos nossos).

Esses efeitos de sentido de “igualdade” e “solução”, mobilizados na citação acima, são instaurados a partir de um imaginário de língua e de sociedade, na perspectiva da idealização e homogeneidade. Logo, o discurso da BNCC produz efeitos de perfeita transparência dos sentidos, mas é opaco; há muitos não ditos. Esse efeito de transparência é construído ideologicamente, em uma tentativa de controle das significações entrelaçada às relações sociais de poder. À vista disso, Orlandi (2012) pontua que

a sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal. O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, é observado na história da língua: a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem (ORLANDI, 2012, p. 27).

---

<sup>72</sup> Em 1971, por exemplo, a Lei nº 5.692/71 “definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial)”. Essa lei foi reformulada pela lei nº 7.044/82, retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aborda essa perspectiva em seu capítulo III, “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Em 2012 foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. E, por fim, em 2017, a Lei nº 13.415/2017 “introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo ‘Formação Técnica e Profissional’ no ensino médio.

A leitura, em contrapartida, consiste em movimento de rupturas e multiplicidade; a literalidade “é produzida historicamente, enquanto efeito do discurso. Portanto, o sentido literal não deve ser estabelecido a priori” (ORLANDI, 2012, p. 27). Ante o exposto, é importante provocarmos outras formas de ler a BNCC, para questionar as evidências de sentidos do discurso dominante.

Dando continuidade aos nossos movimentos de análises, apresentamos, a seguir, o nosso VI recorte de sequências discursivas (SDs 24 a 26), que trata do uso das tecnologias digitais nas escolas.

### **4.3 As tecnologias digitais e ensino no discurso da BNCC: do efeito de livre acesso ao não acessável<sup>73</sup>**

Neste recorte, analisaremos a discursivização das tecnologias digitais na Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, extraímos um recorte de sequências discursivas (SDs), a saber: a SD24, que foi constituída de um excerto do quadro das “Competências gerais para a educação básica”. (cf. Figura 4) especificamente, a competência número 5; a SD25, composta de um excerto da seção 4.1.1 da BNCC, que trata da “Língua Portuguesa” (cf. Figura 8), além da SD26, construída de um *print* de comentários de um vídeo publicado no Youtube, que versa sobre a BNCC, no tocante ao uso das tecnologias digitais nas escolas.

Passemos aos nossos gestos analíticos.

#### **RECORTE VI – SDs 24 a 26**

##### **SD24: Excerto da BNCC<sup>74</sup> – Ensino das tecnologias digitais**

- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: Brasil (2018, p. 68).

<sup>73</sup> Algumas das sequências discursivas apresentadas nesta seção integram um capítulo publicado no livro *Descrição, Análise e Ensino de Línguas*, disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1BVw\\_5ywYawqrN2zHuudvnDGMeDKE\\_RtY/view](https://drive.google.com/file/d/1BVw_5ywYawqrN2zHuudvnDGMeDKE_RtY/view)

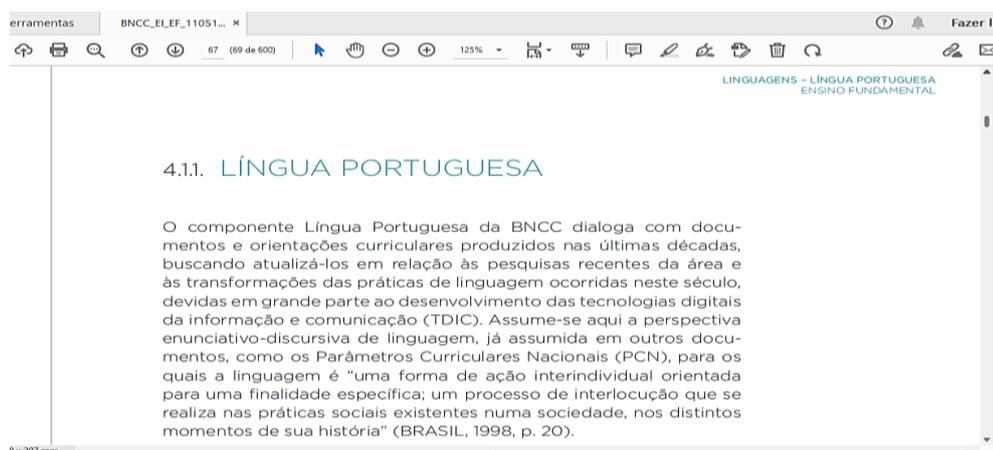
<sup>74</sup> Essa Competência Geral número 5 integra o quadro com as dez competências gerais para a Educação Básica apresentadas na seção de Introdução da BNCC. O quadro na íntegra, com todas as competências, foi apresentado no início da seção 3.2.

A SD24 é um recorte do documento oficial da BNCC que se refere à Competência Geral para a educação básica, referente ao uso das tecnologias digitais. Consoante ao que discorremos nesta tese, a Base propõe o desenvolvimento do ensino a partir de dez competências gerais para a Educação Básica que, conforme textualização do documento, devem ser desenvolvidas nos discentes para o suposto direito e alcance das aprendizagens definidas como essenciais.

Conforme discutimos na seção 3.2, o discurso das competências da BNCC funciona com efeitos de sentidos utilitaristas para o ensino tecnicista, voltado à formação da mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme postulam Nogueira e Dias (2018), o discurso da competência é supostamente sedutor para o efeito de sentido, na evidência, de uma pretensa educação democrática. Assim, em conformidade ao que Kuenzer (2007) defende, é importante a promoção de competências cognitivas, globais (que articulem conhecimentos teóricos e intelectuais) em detrimento de competências meramente operacionais. Ante o exposto, na SD acima percebemos esse funcionamento discursivo utilitarista e técnico, materializado nos verbos “*utilizar*”, “*criar*”, “*produzir*” e “*resolver*”.

Ainda no que tange às orientações da BNCC para uso das tecnologias digitais, no contexto escolar, extraímos um excerto da seção “4.1.1. Língua Portuguesa” (cf. Figura 8), que constitui a SD25. Vejamos:

**Figura 15** – Captura de tela de recorte da Seção 4.1.1 Língua Portuguesa da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 67).

#### SD25: Recorte da seção 4.1.1 Língua Portuguesa da BNCC acerca das Tecnologias digitais e ensino

---

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

---

Fonte: Brasil (2018, p. 9 e 68).

Observamos na SD25, acima, a menção de gêneros digitais diversos no ambiente escolar, tais como *podcasts*, *enciclopédias colaborativas*, *e-zines*, todavia, a maioria das escolas públicas não está devidamente equipada, muitos docentes não possuem domínio sobre o uso efetivo dessas tecnologias e respectivos gêneros digitais, inclusive pela ausência de oferta de capacitação, pelo poder público, nem tampouco suporte técnico de profissionais da área, para auxiliar os docentes com esse trabalho em sala de aula.

Ademais, nesta SD destacamos o funcionamento do discurso do livre acesso às mídias digitais, como disponível para todos, conforme os ditos “*As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeo tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web [...] não só é possível acessar...como também produzir, publicar...*”. Percebemos, assim, uma retomada de já-ditos sobre a inclusão social, um pré-construído da memória discursiva da FD Pedagógica e da FD Governista.

As discursividades de livre acesso às mídias digitais e à *Web*, como também sentidos de equidade, democracia, inclusão e protagonismo social dos discentes quanto ao uso efetivo da internet e mídias digitais se repetem ao longo do texto (SD25), e, ao final do excerto do documento, temos o seguinte: “*Em tese, a Web é democrática, todos podem acessá-la e*

*alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?* Aqui o termo “*Em tese*” produz sentidos de que “em geral, em princípio, teoricamente, por via de regra” (MICKAELIS, 2022), “*a Web é democrática*” e “*todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente*”; assim, o termo “*Em tese*”, em especial, produz sentidos de expectativa de uma problematização acerca do uso e acesso da internet na sociedade e no ambiente escolar; esperava-se uma abordagem que salientasse as questões e as desigualdades sociais e econômicas, além de outras situações que interferem nesse processo, como por exemplo, a (des)estruturação das escolas, a falta de equipamentos e de laboratórios, ausência de segurança, dentre outros. Porém, esses sentidos são silenciados, o que vem confirmar que a BNCC é apenas um documento “*Em tese*”, e que não se aplica efetivamente à prática escolar.

Na SD25 temos a indagação “*Mas, se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola deveria, de alguma forma, considerá-lo?*”. Logicamente, a escola deve considerar sim esse espaço das tecnologias digitais em seu projeto educativo. Mas, como considerar a internet e as mídias digitais no processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, desconsiderar toda uma conjuntura desfavorável para esse trabalho, a exemplo das péssimas condições estruturais das escolas, ausência de investimento na formação docente continuada, além das desigualdades sociais que colocam também em relevo as desigualdades de acesso às tecnologias? Ou seja, temos um discurso bem transparente, mas que é bastante opaco, que nos leva a questionar: o livre acesso e a ampla familiaridade com a *Web* e seus aparatos tecnológicos contempla todos os jovens, crianças e adolescentes do país? Contempla as escolas públicas de todos os estados e regiões do Brasil? Todas as escolas e docentes estão tecnicamente e pedagogicamente preparados para esse trabalho com as tecnologias digitais? (PEREIRA; CORTES, 2023a).

Assim sendo, funciona nesse discurso acerca da inclusão da rede midiática no ensino, efeitos de idealização, “[...] um mundo ‘ideal’, uma língua ‘ideal’, uma rede também idealizada, afetada pelo imaginário de liberdade de conexões infinitas, da comunicação universalizada, por sujeitos supostamente ‘livres’ de todas as amarras e, ao mesmo tempo atados por inúmeros nós” (CORTES, 2015, p. 41). Conforme o pensamento de Dias (2013) nem tudo o que é acessível é acessável. Esse sentido de “acesso” para todos, conforme postula Dias (2013), é um efeito metafórico da “universalização” que é atualizado no discurso da globalização, materializando sentidos de que há comunicação na rede e que a informação, por sua vez, será a mesma para todos; determinações, portanto, da memória discursiva de um mundo e de uma língua ideias.

Contrapondo essas evidências do sentido, Dias (2013) afirma que funciona uma equívocidade na discursivização de “acessível” no âmbito da ideologia da globalização e da tecnologia. Ao apresentar os significados dicionarizados para os verbetes “acessar” e “acessível”, a autora destaca que “acessar” é determinado pela evidência de sentido da informática, enquanto em “acessível” não há essa referência direta, mas sim, é textualizado como algo que se pode alcançar, que pode ser compreendido. Nessa direção, nas palavras da autora, isso possibilita a interpretação de que

acessar algo” não significa que algo é acessível, no sentido de inteligível ou compreensível, mas que algo é passível de ser acessado, ou seja, acessável, palavra não dicionarizada. O verbo acessar tem, portanto, como adjetivo acessível (e não acessável), produzindo o equívoco de que a qualidade de acessar é acessível (DIAS, 2013, p. 250).

O acesso, a existência da tecnologia - ante o exposto e conforme temos problematizado em nossa investigação – não representam a garantia de participação de todos os indivíduos, a liberdade e a democracia. Pelo contrário, esse equívoco apaga sentidos como as desigualdades sociais e as relações de poder na sociedade, instaurando a evidência ideológica do “todos podem”. Essa evidência produz um efeito de consenso, conforme temos aqui discutido; e a partir dessa ideologia, de acordo com Dias (2013, p. 254), o indivíduo se sente integrado, parte da massa e assim é “personalizado na forma do ‘todos’, apagando as diferenças, apagando o político, produzindo o consenso.”

Considerando “a deriva, o deslizamento, o que escorrega. E vira outro” (ORLANDI, 2017, p. 77), o vocábulo “acessável”, ante o exposto, permite a mobilização de sentidos outros, limitados pelo vocábulo “acessível”, tais como as condições limitantes de acesso, “possibilidade de” e “não garantia de”. Ressaltamos a importância de problematizar esses não-ditos, considerar a opacidade e as falhas da ideologia e língua para romper com o risco de conceber esta última como ideal com sentidos homogeneizados e estabilizados no nível da transparência dos significantes. Conceber e trabalhar com a língua, portanto, é também uma forma de poder, resistência e de instaurar um jogo discursivo de forças entre a manutenção e as descontinuidades de sentidos.

Portanto, há muitos não ditos no discurso da BNCC, e como diz Pêcheux, é preciso “[...] se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2015, p. 44). Conforme já salientado, o discurso da BNCC silencia as diferenças e desigualdades socioeconômicas dos discentes, o sucateamento e as reais condições das unidades escolares, ausência de laboratórios de informática, além dos constantes cortes na área

da Educação; assim, o silenciamento se instaura pelo jogo da diferença entre homogeneidade x heterogeneidade, equidade x desigualdade; efeitos de contradição que são apagados na discursivização da Educação na BNCC e mobilizados na subjetivação dos internautas, enquanto tomada de posição, nos comentários digitais, conforme veremos a seguir a partir da SD 26.

Os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) são representativos das desigualdades sociais que, historicamente, constituem a sociedade. De acordo com a referida pesquisa, o acesso à internet realizado pelos alunos em 2019 pelo computador corresponde a 81,1% na rede privada e 43% na pública; tais números demonstram as diferenças existentes entre a situação vivida por discentes das duas redes e permitem-nos questionar os sentidos de igualdade de acesso e democracia produzidos na BNCC.

A pesquisa PNAD 2019 aponta ainda para diferenças no próprio âmbito da rede pública no que se refere às regiões do país; o acesso à internet pelos discentes, nesse período, corresponde aos seguintes percentuais: Norte 68,4% e Nordeste 77%, enquanto nas demais regiões o acesso foi de 88,6% a 91,3%. Consideremos ainda os títulos das notícias abaixo que são representativos das discrepâncias socioeconômicas.

**Figura 16** – Captura de tela de título e subtítulo de notícia acerca de uma pesquisa realizada pelo IPEA<sup>75</sup>



Fonte: Araújo (2020, Portal de notícias Correio Braziliense).

A notícia acima foi publicada em setembro de 2020 no portal de notícia Correio Braziliense e apresenta alguns dados da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Conforme recorte acima, dos seis milhões de alunos que não tem acesso à internet, cerca de 5,8 milhões são de instituições públicas; ou seja, representa quase a totalidade do quantitativo geral. A esse respeito, vejamos a imagem abaixo.

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>  
 Acesso em: 2 mar. 2022.

**Figura 17** – Captura de tela de título de uma notícia acerca de dados da pesquisa PNAD<sup>76</sup>



Fonte: Souto (2021, Portal Agência Brasil Nacional).

Esse recorte refere-se a uma notícia publicada em abril de 2021 no portal Agência Brasil acerca dos dados da Pesquisa PNAD 2019 que mencionamos anteriormente. Abaixo do título da notícia “*Um em cada cinco brasileiros não têm acesso à internet, segundo IBGE*” afirma-se que um aspecto revelado pela pesquisa são as diferenças sociais, conforme o trecho “*Pnad Contínua indica ainda desigualdade de acesso entre estudantes*”; essas diferenças, consoante ao que apontamos na análise da SD referem-se aos discentes das unidades privadas e públicas, bem como, entre as regiões do país no interior da mesma instância.

O discurso da pretensa acessibilidade à internet textualizada na BNCC, portanto, é restrita a alunos e pessoas de determinados grupos sociais e inacessível para tantos outros, pois “embora esse arquivo tenha uma capacidade de armazenamento, ao contrário da anunciada democratização de acesso livre e universal, a internet não está acessível a todos os cidadãos. Ela inclui, mas também exclui” (GRIGOLETTO, 2017, p. 146). Não obstante essa desigualdade ser inelutavelmente comprovada, a Base não a considera e trata as complexas questões educacionais de forma superficial, desvinculada das nossas graves questões sociais.

Observemos a imagem abaixo que apresenta estatísticas sobre diversos recursos tecnológicos (in)disponíveis nas escolas de acordo com as regiões do país.

<sup>76</sup> Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge>. Acesso em: 02 mar. 2022.

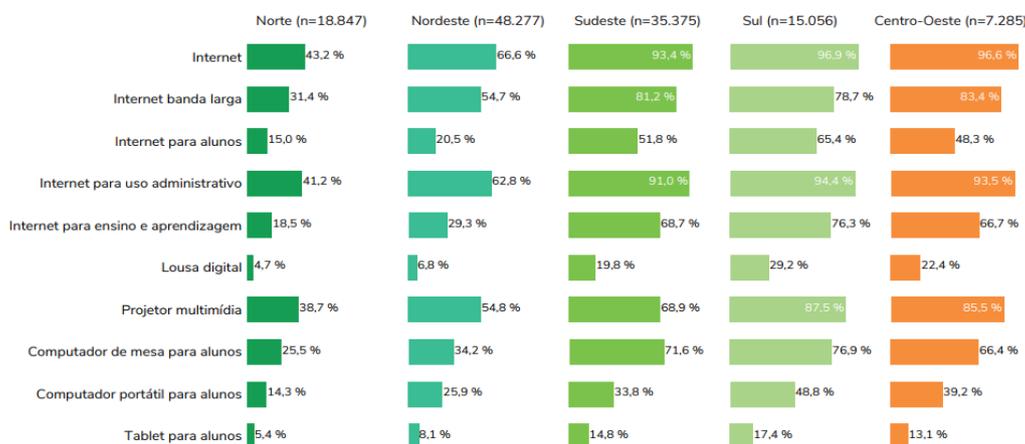
**Figura 18** – Dados estatísticos sobre recursos tecnológicos disponíveis nas escolas<sup>77</sup>

GRÁFICO 52

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO AS REGIÕES – BRASIL – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Brasil/INEP (2021, p. 56).

Conforme figura acima, a disponibilidade de recursos tecnológicos é distinta nas regiões do país, consideremos, em nível de exemplificação, os seguintes dados: banda larga no Norte 31,4% e no Sudeste 81,2%; internet para alunos 15% no Norte enquanto 65,4% no Sul; computador de mesa para alunos 34,2% no Nordeste e 76,9% no Sul; há, ante o exposto, discrepâncias entre as realidades das escolas nas regiões do Brasil.

Esses dados não são considerados no discurso da BNCC que discursiviza o processo educacional brasileiro com efeitos de homogeneidade, como já ressaltado e apaga as contradições sociais. Assim, é preciso romper com a ilusão do sentido único e logicamente estabilizado da BNCC, uma vez que

os sentidos não se imobilizam nessa ilusão; eles não perdem seu caráter errático: deslocamentos, equívocos e mudanças se produzem. E não param de produzir seus efeitos. De onde se pode concluir que há um trabalho silencioso na relação do homem com a realidade que lhe propicia a sua dimensão histórica, já que mesmo o silêncio é sentido. O que nos leva a concluir que não se pode estar fora do sentido assim como não se pode estar fora da história (ORLANDI, 2007, p. 92, grifos nossos).

<sup>77</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

Os silêncios apontados acima, por esse viés, significam na BNCC a partir, justamente, da relação da língua com a exterioridade e com a rede de já-ditos e esquecidos na memória, e que são reproduzidos ou refutados em cada atualização.

Esses discursos da BNCC no tangente ao ensino das tecnologias desencadearam diversas postagens acerca do tema que transitam entre apresentar as competências textualizadas no documento oficial e explicar e/ou apresentar sugestões para o desenvolvimento desse trabalho em sala de aula. Uma dessas postagens é o vídeo intitulado “Cultura digital – A BNCC nos currículos” do qual trazemos o *print* abaixo com dois comentários realizados na postagem, selecionados, dentre os 14 na postagem, porque são únicos que consistem em uma discussão sobre a temática, os demais transitam entre dúvida quanto à variante padrão de concordância verbal e informações técnicas como baixar arquivo.

**Figura 19** – Captura de tela inicial de vídeo sobre Cultura Digital na BNCC<sup>78</sup>



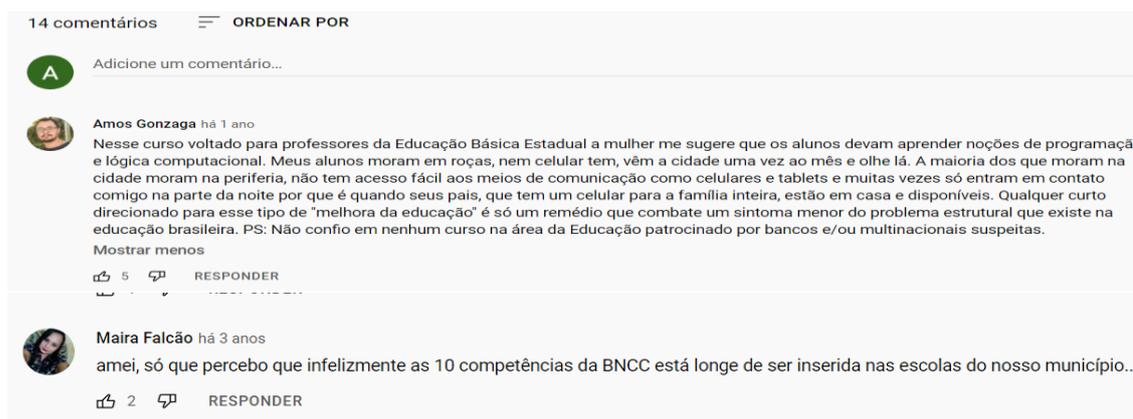
Fonte: YouTube.

Esse vídeo foi publicado em maio de 2018 no canal “*Movimento pela Base*” na plataforma do *Youtube* e contava, até a data de acesso, com 131.295 visualizações. Esse grupo

<sup>78</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=appNaWPYb6o>. Acesso em: 12 mar. 2022.

denominado *Movimento pela Base* se autodenomina como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.”<sup>79</sup> É um grupo composto por profissionais de instituições públicas e privadas e mantidas por instituições particulares, tais como: Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura.

#### SD26: Captura de tela de comentários digitais acerca do vídeo<sup>80</sup>



Fonte: YouTube.

Apresentamos abaixo um quadro com os comentários que compõem o *print* acima.

#### Quadro 5 – Comentários que compõem a SD26

C1	“Nesse curso voltado para professores da Educação Básica Estadual a mulher me sugere que os alunos devam aprender noções de programação e lógica computacional. Meus alunos moram em roças, nem celular tem, vêm a cidade uma vez ao mês e olhe lá. A maioria dos que moram na cidade moram na periferia, não têm acesso fácil aos meios de comunicação como celulares e tablets e muitas vezes só entram em contato comigo na parte da noite por que é quando seus pais, que tem um celular para a família inteira, estão em casa e disponíveis. Qualquer curso direcionado qualquer para esse tipo de ‘melhoria da educação’ é só um remédio que combate um sintoma menor do problema estrutural que existe na educação brasileira.” P.S.: Não confio em nenhum curso na área da Educação patrocinado por bancos e/ou multinacionais suspeitas.”
C2	“amei, só que percebo que infelizmente as 10 competências da BNCC está longe de ser inserida nas escolas do nosso município...”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os comentários realizados na postagem (SD26) instauram deslizamentos de sentidos e confronto discursivo na rede. No primeiro comentário, por exemplo, assume-se uma posição sujeito de contra-identificação ao discurso inscrito na BNCC, com efeitos de revolta e denúncia sobre as reais condições de algumas instituições de ensino e as diferenças sociais; conforme os

<sup>79</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> . Acesso em: 12 mar. 2022.

<sup>80</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=appNaWPYb6o>. Acesso em: 12 mar. 2022.

trechos “[...] meus alunos moram em roças, nem celular tem, vêm a cidade uma vez ao mês e olhe lá”, “moram na periferia, não tem acesso fácil aos meios de comunicação como celulares e tablets...”.

Instaura-se, assim, a equivocidade no discurso inscrito na BNCC, que funciona com efeitos de promoção de uma educação de qualidade, como vemos no trecho seguinte, do comentário 1: “qualquer curso direcionado para esse tipo de ‘melhoria da educação’ é só um remédio que combate um sintoma menor do problema estrutural que existe na educação brasileira” (C1 – SD26). Funciona, no discurso do comentário 1, uma posição-sujeito de confronto com a BNCC, pois contesta as suas propostas, as quais, segundo o discurso do comentário, podem funcionar como uma ínfima melhoria da Educação, mas não combate as questões estruturais no que se refere às deficiências escolares; essas propostas, consoante ao que postulamos no decorrer desta análise, deveriam contemplar reais investimentos em educação, nas estruturas das unidades de ensino, no incentivo de desenvolvimento de pesquisas e na formação e valorização dos professores.

Materializa-se também, no comentário (C1), um efeito de resistência à participação de empresas privadas na esfera educacional com determinações da ideologia neoliberal, “não confio em nenhum curso na área da Educação patrocinado por bancos e/ou multinacionais suspeitas.” A ideologia neoliberal, nesse contexto, determina os sentidos inscritos nas formações discursivas que atravessam a BNCC acerca de investimento, rentabilidade e preparo para o mercado de trabalho, e assim, “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa (LAVAL, 2019, p. 20-21); nessa direção, o autor destaca que,

a escola comporta uma grande contradição, longamente exposta por inúmeros autores, entre as aspirações igualitárias condizentes com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes, uma contradição que de certo modo acelera a imposição da concepção liberal da escola, a qual declara superá-la e na realidade a agrava. A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como uma solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar (LAVAL, 2019, p. 21, grifos nossos).

Esses efeitos de sentido de “igualdade” e “solução”, mobilizados na citação acima, são instaurados a partir de um imaginário de língua e de sociedade, na perspectiva da idealização e homogeneidade, bem como, a partir de um recobrimento de significações no campo das políticas públicas educacionais; dado que se instaura uma contradição discursiva sobre

promoção de igualdade e equidade em uma sociedade da formação social capitalista, caracterizada pelas divisões de classes e relações de poder (PEREIRA; CORTES, 2023a).

No C1 essas evidências deslizam e produz-se a contestação; nessa conjuntura, “o digital, o uso da internet, dos aplicativos e dispositivos móveis criam outras possibilidades para o sujeito, outras formas de guerra, mas também de resistência [...]” (DIAS, 2018, p. 118). No C2, notamos um funcionamento discursivo de distanciamento entre teoria (BNCC) e aplicação nas escolas: “*infelizmente as 10 competências da BNCC está longe de ser inserida nas escolas do nosso município*”. Reafirmamos que as competências preconizadas na BNCC, mencionadas no C2, estão longe de todo o processo educacional brasileiro, e não somente das escolas de um dado município. Nessa conjuntura, esses movimentos de ruptura de sentidos nos comentários, permitem-nos afirmar que “a concepção do virtual vai além de seus aspectos tecnológicos, pois sua constituição também envolve o espaço físico e o discursivo, sendo este pensado articuladamente à história, afetado pela exterioridade” (CORTES, 2015, p. 27).

Dado o exposto, os efeitos de livre acesso às mídias – equidade, inserção social e democracia - produzidos na BNCC são desregularizados e refutados na rede midiática digital, pelo viés dos comentários. Esses movimentos são importantes, considerando que na interpelação ideológica “não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura” (PÊCHEUX, 1990, p. 17), ou seja, dominação sem resistência. Notamos, portanto, que se instaura no discurso materializado na Base, os sentidos em fuga (ORLANDI, 2012), nas palavras da autora, a fuga pode ser compreendida como “o não sentido. O designificado. O insignificado [...] fuga porque foge, fuga como na música, ‘tema’ apresentado sob várias formas, fuga porque introduz o nada (ORLANDI, 2012, p. 20); a fuga, diante do exposto, instaura-se na BNCC pelo viés do equívoco e dos silenciamentos, como buscamos mostrar no funcionamento discursivo deste documento.

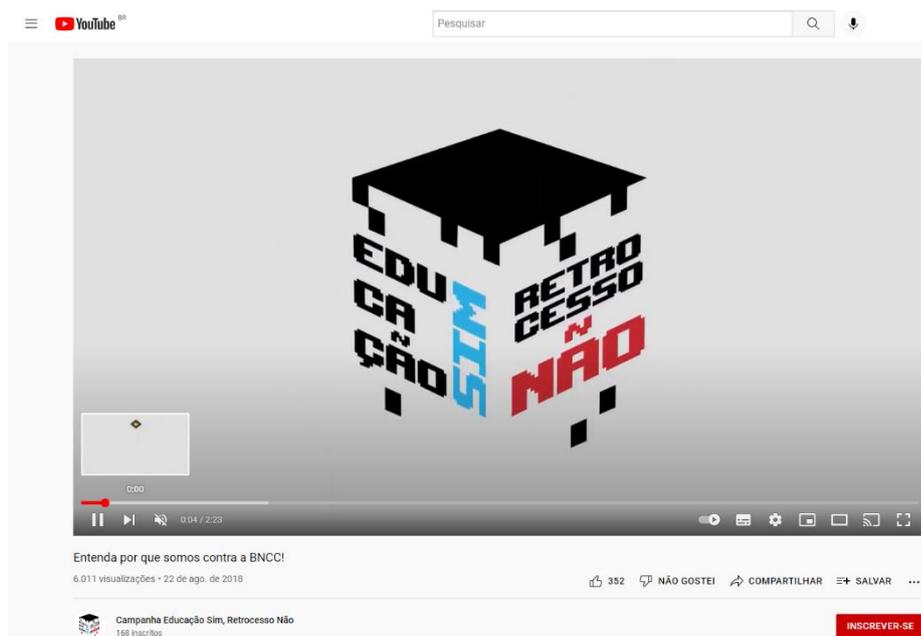
A seguir, apresentamos o nosso último recorte analítico – composto pelas SDs 27 a 30 – que instauram embate discursivos aos efeitos produzidos para a Educação no discurso da BNCC.

#### **4.4 A Educação no discurso da BNCC: entre o silenciamento de sentidos, os confrontos discursivos e a resistência**

Os movimentos de confrontos discursivos sobre a BNCC seguem nas materialidades digitais, como veremos a seguir nas SDs 27 a 29. A SD27 é composta de trechos de um vídeo (não-oficial) publicado no Youtube sobre a BNCC (o qual funciona com efeitos polissêmicos à discursivização da Educação inscrita na BNCC, instaurando a resistência); a SD28, por sua vez,

constitui-se de alguns comentários digitais sobre esse vídeo da SD27. Por fim, a SD 29 refere-se a comentários digitais publicados em um vídeo, publicado também no Youtube, acerca da BNCC e o Ensino Médio (este, porém, estabelece relação parafrástica com os sentidos legitimados no discurso da BNCC). Passemos às SDs,

#### SD27: Excerto de vídeo sobre a BNCC (não oficial)



Fonte: YouTube.<sup>81</sup>

#### Quadro 6 – Excertos do vídeo (SD27)

Excerto 1	“Um dos temas que temos utilizado em defesa da Educação e da escola pública é aquela que se refere à BNCC, à Base Nacional Comum Curricular. Por que que nós somos contra a BNCC? Porque diferentemente do que o governo vem propagando sobre um processo de democratização, que todos serão iguais, que a educação vai ser para todos... É mentira.”
Excerto 2	“É um documento que impõe às escolas o que elas têm que fazer, impõe aos estudantes o que eles têm que aprender, impõe aos professores o que eles têm que ensinar. Nós, professores e professoras, estudantes, pesquisadores não participamos da produção desse documento. Porque esse documento não reflete em nada o que as nossas escolas são, o que elas têm feito pela educação brasileira.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O vídeo em pauta (SD27) foi publicado no dia 22 de agosto de 2018 no canal intitulado “Campanha Educação Sim, Retrocesso Não” e contava, até então<sup>82</sup>, com 6.011 visualizações, 352 curtidas e 14 comentários.

<sup>81</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mS1T8ubTXm0>. Acesso em: 04 out. 2021.

<sup>82</sup> Acesso em 04 de outubro de 2021.

Esse vídeo também textualiza o político no discurso, porquanto institui a divisão de sentidos pelo confronto e assim, instaura-se uma posição-sujeito de desidentificação ao discurso da BNCC. Já no início do vídeo, temos a indagação: “*Por que nós somos contra a BNCC?*” Como podemos verificar nos excertos que extraímos do vídeo (SD27), institui-se ainda o equívoco no processo de significação da BNCC, pois temos aí deslizamentos e ruptura de sentidos, o funcionamento da polissemia, que consiste no “deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2015, p. 34).

No discurso materializado no vídeo, temos uma posição-sujeito contrária ao discurso autoritário da BNCC, que impõe um modelo curricular na educação, com promessas de inclusão e equidade. Vejamos essa contestação ao discurso da BNCC nos trechos seguintes: “*impõe às escolas... impõe aos alunos... impõe aos professores...*”. Esses sentidos autoritários, de imposição, são efeitos dos discursos normativos e jurídico que atravessam e constituem discursivamente a BNCC, conforme temos defendido no decorrer deste trabalho.

Conforme discutimos nas seções 1.1 e 3.2, o discurso da BNCC produz efeitos de sentidos de que a elaboração do documento contou com a participação da sociedade, em construção coletiva. Tais sentidos são contestados na SD27, em que se nega a participação dos integrantes das unidades escolares, conforme o recorte: “Nós, professores e professoras, estudantes, pesquisadores não participamos da produção desse documento.” Esse confronto também é materializado em um trecho apresentado no vídeo, em forma de legenda, inscrita no início da enunciação da professora, apresentado em caixa alta: “BNCC FOI ELABORADA SEM PROFESSORES”.

Ademais, o vídeo da SD27, no trecho “*a BNCC não reflète a realidade das escolas e os interesses dos alunos*”, contesta os sentidos de “eficiência” inscritos no discurso e instaura o funcionamento do político no discurso sobre a BNCC, fortalecendo e filiando-se aos movimentos de luta em defesa pela educação e pela escola pública, fazendo funcionar a resistência ao autoritarismo do discurso da Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, os não-ditos e sentidos silenciados no discurso do documento se mostram, fazendo significar outras posições e sentidos, escapam, ganham visibilidade e voz nas mídias digitais, sendo este um espaço também ocupado para a resistência.

A rede *Web* configura-se, portanto, como um espaço discursivo de tensões, embates e deslizamentos de sentidos, na qual circulam diversos discursos e formações discursivas, que também sofrem determinações e efeitos do discurso midiático digital; como pontua Dias (2018), uma condição político-ideológica do discurso. Não se trata apenas de redes tecnológicas, mas redes de discursos e redes de memórias.

Nessa perspectiva, as materialidades digitais afetam os sentidos, dadas as suas características específicas, em especial, o seu modo de circulação. De acordo com Dias (2018), a circulação é constitutiva do meio digital. Nas palavras da autora, “é pela circulação (compartilhamento, viralização, comentários postagens, hashtags, memes, links...) que o digital se formula e se constitui. De outro modo, diríamos que o discurso digital se formula ao circular. E isso faz diferença na produção dos sentidos” (DIAS, 2018, p. 29).

A circulação, portanto, é constitutiva nas relações discursivas estabelecidas na rede; e o sentido, de acordo com a autora – destacamos aqui considerando a historicidade, a memória discursiva – é produzido instantaneamente, no agora. Essa circulação, por sua vez, está relacionada à conectividade, à forma de se relacionar com o tempo. De acordo com Dias (2018), o espaço digital é caracterizado pela movência do sujeito; essa mobilidade não se refere à locomoção no espaço, mas sim, “o mover-se em rede, entre-nós. O que define a mobilidade é a conectividade. E essa conectividade tem a ver com os laços sociais e com os processos de identificação dos sujeitos” (DIAS, 2018, p. 126). Mover-se na rede, portanto, é mover-se discursivamente por meio do confronto de posições-sujeito.

Esses confrontos discursivos seguem na SD28, composta de comentários (do vídeo citado na SD27), momento em que os leitores se inscrevem nas redes digitais para se constituírem em sujeitos.

## SD28: Print com comentários acerca do vídeo sobre a BNCC (SD27)

14 comentários ≡ ORDENAR POR

**A** Adicione um comentário...

**Marcio Braga** há 1 ano  
Excelente vídeo! Não podemos nos deixar levar por essas ideias vazias e de desmonte da nossa educação! Esse vídeo traz pontos ótimos por onde deve começar nossa crítica e nossa luta contra a BNCC!!!  
👍 7 🗨 RESPONDER  
▲ Ocultar resposta

**DOMINGAS CARDOSO DA SILVA** há 5 meses  
Não entendi. Explica como a BNCC vai desmontar a educação?  
👍 🗨 RESPONDER

**Jabuticaba Art - Carol de León** há 1 ano  
Estou assustada com o que fizeram com ciências no fundamental 2! As crianças não aprenderão basicamente nada! Temos que nos unir, lutar contra esse BNCC! Acabaram com a Educação no Brasil!  
👍 9 🗨 RESPONDER  
▲ Ocultar 3 respostas

**Larissa Oliveira de Moura** há 1 ano  
Eu também!  
👍 1 🗨 RESPONDER

**Desativado Desativado** há 11 meses  
Porquê?  
👍 🗨 RESPONDER

👍 4 🗨 RESPONDER

**Hygor Franco** há 2 anos  
Essa BNCC tirou várias matérias importantes, ficou uma merda  
👍 11 🗨 RESPONDER

Fonte: YouTube.<sup>83</sup>

A SD28 é composta de um *print* que traz seis comentários sobre o vídeo já mencionado na SD27, conforme destacamos abaixo:

### Quadro 7 – Comentários que compõem a SD28

C1	“Excelente vídeo! Não podemos nos deixar levar por essas ideias vazias e de desmonte da nossa educação! Esse vídeo traz pontos ótimos por onde deve começar nossa crítica e nossa luta contra a BNCC!!!”
C2	Resposta ao C1: “Não entendi. Explica como a BNCC vai desmontar a educação?”
C3	“Estou assustada com o que fizeram com ciências no fundamental 2! As crianças não aprenderão nada! Temos que nos unir, lutar contra esse BNCC! Acabaram com a Educação no Brasil!”
C4	Resposta ao C3: “Eu também!”
C5	Resposta ao C3: “Porquê?”
C6	“Essa BNCC tirou várias matérias importantes, ficou uma merda.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Notamos uma movimentação de sentidos nos comentários da SD28, com a inscrição de posições-sujeito de desidentificação ao discurso inscrito na BNCC e apenas um comentário (o segundo) com uma posição-sujeito de identificação aos saberes das FDs pedagógica, jurídica e governista, que determinam os sentidos da BNCC.

<sup>83</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mS1T8ubTXm0>. Acesso em: 04 out. 2021.

Os demais comentários (1, 3, 4 e 6) se alinham à mesma direção de sentidos do vídeo (SD27), pois materializam o discurso da ruptura com o discurso da BNCC, portanto, traz o funcionamento da polissemia, do equívoco no discurso digital. A título de exemplo, destacamos um excerto dos comentários do *print* (SD28): [...] “*desmonte da nossa educação*” (C1); “*Acabaram com a Educação no Brasil* (C2)”; “[...] *ficou uma merda*” (C3). E, destarte, efeitos de resistência materializados linguisticamente por meio de vocábulos, tais como: “[...] *começar nossa crítica e nossa luta contra a BNCC*” (C1); “*Temos que nos unir, lutar contra esse BNCC*” (C2), temos, assim, uma regularidade discursiva na discursivização da BNCC com sentidos de *inimiga da educação*, em especial nos comentários 1 e 2.

Além dessa materialização linguística, destacamos os gestos de interpretação no ambiente digital e a adesão da mesma posição-sujeito que funciona majoritariamente na seção de comentários, por meio dos gestos de “curtidas” que diz respeito à corpografia digital, conforme Dias (2016), a exemplo do comentário 1, que obteve 7 curtidas, o comentário 3, 11 curtidas. Enfatizamos, face ao exposto, que os sentidos não estão dados, no nível da neutralidade e transparência, mas se constituem na tensão da não transparência da linguagem. A noção de corpografia, nesse contexto, consiste em

pensar uma língua que, pelo afeto, tornou-se corpo, porque ao inventar uma grafia o sujeito deixa vestígios de si mesmo, de suas sensações e sentimentos, no corpo das palavras [...]. Através dessa “manifestação significante” (escritura) o sujeito segue em sua viagem (corpórea). A escritura tem, pois, para o sujeito, o caráter de um devir, um fluxo, através do qual ele explora o desconhecido num “corpo simbólico” no qual se funde corpo, escrita e tecnologia (DIAS, 2019, p. 3).

Como já assinalado, o funcionamento do discurso digital propicia os movimentos parafrásticos de sentidos, pelo retorno dos mesmos sentidos, mas também intervém na produção de sentidos e instaura a resistência e contínuos embates ideológicos. As redes midiáticas digitais funcionam, portanto, em uma tensa movência de sentidos, em que pode funcionar como espaço de circulação dos já ditos, mas também dos confrontos da resistência e contestação de sentidos.

Assim, no discurso inscrito na SD28, em especial, nos comentários 1, 3, 4 e 5, funcionam posições-sujeito de desidentificação às FDs pedagógica, que determina os ditos (e não ditos) da BNCC; instaura-se a resistência ao discurso pedagógico, pois, conforme afirma Orlandi (2006, p. 32) “uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido.” Portanto,

faz-se necessário ultrapassar as evidências e a literalidade dos significantes, para a compreensão dos não-ditos no interior do que é dito (PÊCHEUX, 2015).

Passemos para a próxima SD, com outros confrontos discursivos nos comentários digitais. A SD constitui-se de um *print* com um recorte de comentários realizados na postagem do vídeo intitulado “BNCC e o Novo Ensino Médio”.

**Figura 20** – Vídeo sobre “BNCC e o novo Ensino Médio”



Fonte: YouTube.<sup>84</sup>

Os comentários digitais que integram a SD29 foram realizados no vídeo intitulado “BNCC e o Novo Ensino Médio”, publicado no dia 27 de agosto de 2020, no canal “Somos Educação”, o qual possui 23 mil inscritos. O vídeo, que constava com um total de 22.670 visualizações até a data de acesso, consiste em uma transmissão de um evento definido com o objetivo de “refletir sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio a partir dos marcos regulatórios, debatendo questões como a implantação dos itinerários formativos, projeto de vida e as possibilidades na organização escolar”<sup>85</sup>.

Os discursos produzidos no vídeo – que não é o nosso foco de investigação, mas sim, os comentários digitais realizados nele – retomam já-ditos do discurso oficial do documento da BNCC sobre a eficácia do documento, a importância da reforma do Ensino Médio e dos Itinerários Formativos e a necessidade de os docentes estudarem e dominarem a BNCC para exercerem a sua prática pedagógica. Apresentamos abaixo um *print* com os comentários digitais, seguido de um quadro com a transcrição.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaNFKdGdUYc>. Acesso em: 05 ago. 2022.

<sup>85</sup> Ainda na descrição do vídeo consta a descrição dos participantes sendo estes, “Henrique Braga, Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH-USP e Coordenador Pedagógico do Sistema Anglo de Ensino, André Freitas, Gerente de Projetos Pedagógicos do Anglo e Fabrício Vieira de Moraes, Diretor Pedagógico de Sistemas de Ensino”.

SD29: *Print* de comentários digitais acerca do vídeo “BNCC e o novo Ensino Médio

 **Jocimara Lima** há 1 ano  
Boa explanação. Ficar no mundo da queima não evolui. O não tão bom, nós já temos. Bora caminhar para o melhor!

 2  RESPONDER

 **Aroany Setúbal** há 2 anos  
A palestra foi excelente, a BNCC é documento muito importante para o processo de reestruturação do processo educacional do Brasil, quando se trata da reforma do ensino médio, deve-se reconhecer o papel do professor, sua responsabilidade em procurar conhecer o documento, no sentido de compreender e fazer com que as competências gerais sejam atingidas para que as e objetivos sejam atingidos através das habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos.

 2  RESPONDER

 **carlos José de Sá Tojal Sá Tojal** há 1 ano  
Se fala muito em evasão no Ensino médio. Por quê será que praticamente não existe evasão nas escolas particulares, mesmo naquelas super conteudistas que só visam os vestibulares? Será que a grande evasão nas escolas públicas não estão ligadas as questões sociais, como o desemprego ou o subemprego, a violência doméstica, a insegurança alimentar, entre outros problemas?

 25  RESPONDER

 **Adriano** há 2 meses  
Tudo muito lindo quando tratado no campo das ideias... cada um na sua sala, com ar condicionado, num ambiente propício e sozinho. Numa sala com 40 alunos, com famílias muitas vezes desestruturadas, desmotivados, etc... a coisa é muito, muito diferente. Falam como se os alunos tivessem ávidos pelo saber, pelo crescimento como pessoa e profissional. Hoje a maioria passa a noite nas redes sociais e vão pra escola dormir no outro dia.

  RESPONDER

 **Nelcilene Lima** há 1 ano  
Parece bonito, mas na prática culmina na desvalorização do professor - sobretudo - de ciências humanas. Além disso, não considero que o aluno esteja apto com 14, 15 anos para definir qual "o seu futuro". Além disso, ensino técnico, não é regra, mas na maioria dos casos é mão de obra, rápida, porém barata para o mercado.

 3  RESPONDER

Fonte: YouTube.<sup>86</sup>

### Quadro 8 – Transcrição dos Comentários do print (SD29)

C1	“Boa explanação. Ficar no mundo da queima não evolui. O não tão bom, nós já temo. Bora caminhar para o melhor!”
C2	“A palestra foi excelente, a BNCC é documento muito importante para o processo de reestruturação do processo educacional do Brasil, quando se trata da reforma do ensino médio, deve-se reconhecer o papel do professor, sua responsabilidade em procurar conhecer o documento, no sentido de compreender e fazer com que as competências gerais sejam atingidas para que as e objetivos sejam atingidos através das habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos.”
C3	“Se fala muito em evasão no Ensino médio. Por quê será que praticamente não existe evasão nas escolas particulares, mesmo naquelas super conteudistas que só visam os vestibulares? Será que a grande evasão nas escolas públicas não estão ligadas as questões sociais, como o desemprego ou o subemprego, a violência doméstica, a insegurança alimentar, entre outros problemas?”
C4	“Tudo muito lindo quando tratado no campo das ideias... cada um na sua sala, com ar condicionado, num ambiente propício e sozinho. Numa sala com 40 alunos, com famílias muitas vezes desestruturadas, desmotivados, etc... a coisa é muito, muito diferente. Falam como se os alunos tivessem ávidos pelo saber, pelo crescimento como pessoa e profissional. Hoje a maioria passa a noite nas redes sociais e vão pra escola dormir no outro dia.”
C5	Parece bonito, mas na prática culmina na desvalorização do professor - sobretudo - de ciências humanas. Além disso, não considero que o aluno esteja apto com 14, 15 anos para definir qual “o seu futuro”. Além disso, ensino técnico, não é regra, mas na maioria dos casos é mão de obra, rápida, porém barata para o mercado.

Fonte: Própria autora (2022).

<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaNFKdGdUYc>

Considerando que as condições de produção do meio digital interferem na produção de sentidos e que o comentário, nessa conjuntura, consiste em uma forma de inscrição do internauta enquanto sujeito a partir da interpelação ideológica e da inscrição de uma tomada de posição; percebemos que no recorte de comentários se inscreve o político no discurso, como veremos a seguir, na discursivização da BNCC, baseado no discurso inscrito no vídeo em pauta (SD29).

Nos comentários digitais 1 e 2, funcionam posições-sujeito de identificação aos efeitos de sentidos materializados na BNCC acerca da importância e eficiência do documento, melhoria da qualidade da Educação e desenvolvimento de competências, conforme os recortes, “*O não tão bom, nós já temos. Bora caminhar para o melhor*” (C1); “*a BNCC é documento muito importante para o processo de reestruturação do processo educacional do Brasil...*” (C2); “*fazer com que as competências gerais sejam atingidas... desenvolvidas pelos alunos*” (C2). Essa posição-sujeito de identificação caracteriza o discurso do bom sujeito, o que não questiona os dizeres, mas se identifica com a forma-sujeito da FD (PÊCHEUX, 2014b).

Nos comentários digitais 3, 4 e 5, em contrapartida, percebemos deslizamentos de sentidos e confronto discursivo em reação aos efeitos de sentidos produzidos na Base e retomados nos comentários digitais 1 e 2. Materializa-se, no comentário 3, por exemplo, a inscrição de uma posição-sujeito de contra-identificação ao discurso inscrito na BNCC e efeitos de revolta e crítica quanto às diferenças entre instituições de ensino públicas e privadas e as desigualdades sociais, conforme o recorte “*por quê será que praticamente não existe evasão nas escolas particulares [...] será que a grande evasão nas escolas públicas não estão ligadas as questões sociais, como o desemprego ou o subemprego, a violência doméstica, a insegurança alimentar, entre outros problemas?*”.

Além disso, o C3 ao iniciar com uma suposta dúvida, contrapondo as duas redes de ensino e logo em seguida apresentar uma possível resposta para a própria indagação, instaura um efeito de ironia, visto que é da essência desta suscitar a ambiguidade (MAINGUENEAU, 1997). A ironia, no escopo teórico da AD – consoante ao que postulamos anteriormente – instaura a falha, a contestação (ORLANDI, 2012) por meio do processo polissêmico. Logo, por meio da ironia questiona-se, no C3, o efeito de garantia da qualidade de ensino, de forma igualitária e homogênea, sem considerar as questões históricas sociais. Desse modo, de acordo com Maingueneau (1997),

o interesse estratégico da ironia reside no fato de que ela permite ao locutor escapar as normas de coerência que toda argumentação impõe: o autor de uma

enunciação irônica produz um enunciado que possui, a um só tempo, dois valores contraditórios, sem, no entanto, ser submetido as sanções que isto deveria acarretar. A ironia parece então “uma armadilha que permite frustrar o assujeitamento dos enunciadores as regras da racionalidade e da conveniência públicas (MAINGUENEAU, 1997, p. 100).

Pelo funcionamento da ironia, o comentário 3 instaura a desestabilização dos efeitos de sentidos hegemônicos e dominantes – apontados acima - inscritos na formação discursiva governamental e regularizados no vídeo referente à figura 15. Ou seja, temos aí o político no discurso, que diz respeito à cisão dos sentidos; visto que eles estão imbricados às divisões de classe e relações de poder que significam essas divisões; logo, como nos adverte Orlandi (2015), os sujeitos são divididos entre e em si e constituem-se mutuamente aos sentidos.

Dessa forma, o político é textualizado nos comentários digitais, onde se instaura a divisão das significações para a BNCC, como também a divisão das posições-sujeito, pela contra-identificação no jogo de relações dos internautas com os saberes da FD pedagógica. E assim os efeitos da univocidade lógica de sentidos se rompem pela segmentação, tendo em vista as falhas da língua. A modalidade de contra-identificação, nessa perspectiva, consiste no discurso do ‘mau sujeito’, uma vez que nesta há distanciamento, questionamentos e contestação; ou seja, na relação com uma determinada FD, pode haver a identificação, mas o sujeito questiona, há dúvidas, ressalvas, e uma rejeição das evidências dos sentidos.

No espaço digital, os internautas também se inscrevem, enquanto sujeitos, por meio dos comentários, através de diferentes formas próprias do meio digital tais como ícones e curtidas; que consistem em uma inscrição corpográfica. Observamos que o comentário 5 desencadeou 25 curtidas, um número significativo em comparação com as curtidas dos outros comentários; assim sendo, tais curtidas consistem em uma tomada de posição de identificação aos efeitos de denúncia e contestação produzidos pelo referido comentário.

Essa forma corpográfica inscreve, à vista disso, afetos, o corpo na língua (DIAS, 2016) e a posição de um sujeito discursivo, partindo da premissa de que a língua é inexata, falha e está em desequilíbrio. Funciona ainda, no comentário 5, um efeito de resistência às determinações da ideologia neoliberal e ao ensino tecnicista, conforme os trechos, “*ensino técnico não é regra, mas na maioria dos casos é mão de obra, rápida, porém barata para o mercado*” (C5). Percebemos, dessa forma, que o espaço digital é também ocupado para os gestos de resistência e ruptura de significações, dado que é atravessada pela contradição. Esses gestos, consoante a Pêcheux (1990), rompem com o ritual do consenso, do sentido hegemônico dominante; a resistência, em suas palavras, consiste em uma forma de

começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido. E através destas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição [...] (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Resistir, nessa linha de pensamento, partindo da imanente vinculação entre língua e exterioridade, implica em dispersão, em construir sentidos outros e na alternativa de assumir diferentes posições-sujeito, para além da identificação, diante de uma determinada ideologia.

Verificamos nos comentários (3 a 5) movimentos de confrontos discursivos, pela denúncia do apagamento dos sentidos mobilizados. Convém ressaltar que esse apagamento retoma um funcionamento da memória do discurso pedagógico e governista, que sempre buscou silenciar as circunstâncias precárias das escolas públicas e do trabalho dos professores, além das desigualdades sociais, como já salientado.

Ainda nos comentários 4 e 5, temos uma posição-sujeito de denúncia ao distanciamento instaurado entre a teoria da BNCC e a aplicação nas escolas: “*tudo muito lindo quando tratado no campo das ideias, cada um na sua sala, com ar condicionado. “Numa sala com 40 alunos, com famílias muitas vezes desestruturadas, desmotivados, etc... a coisa é muito, muito diferente [...]”* (C4). O discurso inscrito no C4 denuncia o efeito de contradição do discurso pedagógico, engendrado ao discurso jurídico e político, pois mostra a distância entre “o campo das ideias” e as condições disponíveis nas instituições públicas de ensino e diversas outras questões que interferem no processo, conforme já destacado, em que se discursiviza sobre os aspectos sociais e socioemocionais das famílias dos discentes e a falta de motivação destes.

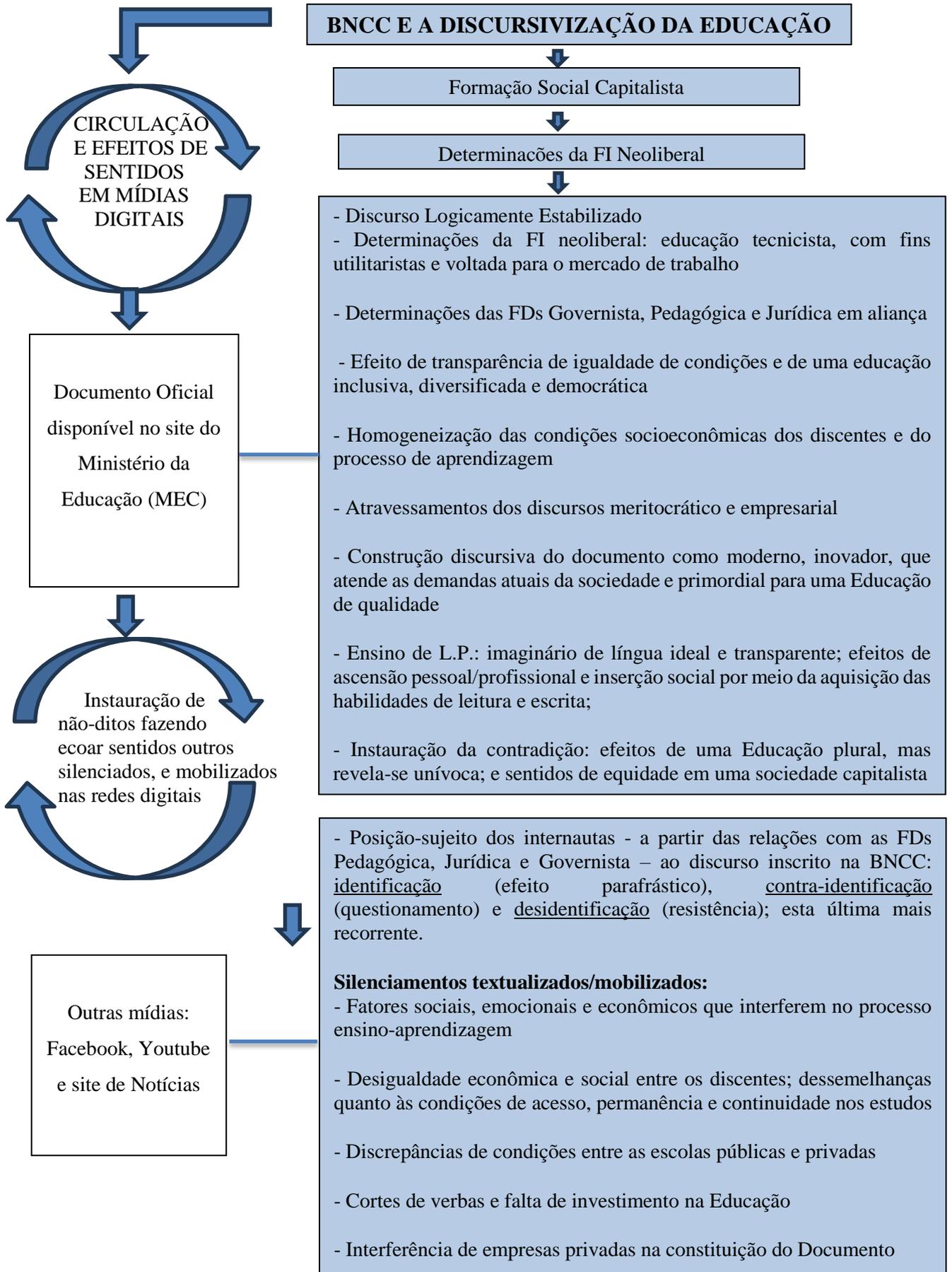
No comentário 5, além do efeito de contraste entre teoria e prática, funciona também um feito de denúncia à depreciação do professor “*parece bonito, mas na prática culmina na desvalorização do professor – sobretudo – de ciências humanas*” (C5); assim, a formulação discursiva do comentário critica a memória de desprestígio e não legitimidade da área científica das ciências humanas em detrimento da valorização da área de ciências exatas e tecnológicas. Consoante ao que discutimos na seção acerca dos Itinerários Formativos, essa denúncia de desprestígio refere-se à reorganização curricular do Ensino Médio que diminuiu carga horária de disciplinas como História, Filosofia, entre outras mencionadas. Essas discussões remetemos para as ponderações realizadas anteriormente acerca do currículo enquanto uma forma de disputa e poder, controlando as aprendizagens a serem disponibilizadas e/ou negadas.

Ademais, essa desvalorização, conforme apontamos anteriormente, retoma dizeres do interdiscurso que inscrevem a área de Ciências Humanas como pseudociência, como ilegítima

no campo científico (CORTES, 2021) e, portanto, como não merecedora de investimento em comparação com outras áreas do conhecimento, conforme discorreremos na seção 3.3 (porém, é válido destacar que no comentário que integra a SD15 da referida seção assume-se uma posição sujeito de anuência a esse efeito discursivo); enquanto no comentário (C4) desta SD29 temos a quebra, a resistência a esse discurso de depreciação das Ciências Humanas e dos profissionais que atuam nessa área.

O ambiente digital, ante o exposto, caracteriza-se como um espaço de movência, que funciona entre os efeitos de estabilização e de deslizamentos de sentidos, instaurando tensões e contínuos embates ideológicos. Apresentamos a seguir um esquema com a síntese dos nossos gestos de análise.

**Figura 20** – Resumo geral dos gestos analíticos



Consoante ao quadro síntese e aos objetivos propostos para essa investigação, analisamos a discursivização da Educação na BNCC em materialidades discursivas que circulam no meio digital, considerando que as condições de produção desse meio afetam a produção e a circulação dos discursos e sentidos (DIAS, 2016).

Percebemos que, dada a formação social capitalista, a educação discursivizada na BNCC sofre determinações da formação ideológica neoliberal, que rege as formações discursivas (FDs) Pedagógica, Jurídica e Governista - caracterizadas por um discurso autoritário (ORLANDI, 2006) – e funcionam em regime de aliança. Dessa forma, funciona na BNCC um discurso logicamente estabilizado (PÊCHEUX, 2015) com efeito de garantia de equidade e protagonismo discente; educação democrática, plural e inclusiva; construção coletiva do documento e solução para os problemas educacionais do país, além de outros efeitos apontados no decorrer de nossos gestos analíticos.

O discurso silencia muitos sentidos, como buscamos mostrar. Todavia, outros sentidos deslizam e ecoam nas mídias digitais, as quais instauram uma (in) tensa movimentação de sentidos e diversas posições-sujeito, a partir dos gestos de leituras dos internautas que se inscrevem na rede, e desse modo, temos o funcionamento do efeito de resistência aos sentidos hegemônicos historicamente construídos.

## 5 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

*“[...] toda genealogia das formas do discurso revolucionário supõe primeiramente que se faça retorno aos pontos de resistência e de revolta que se incubam sob a dominação ideológica” (PÊCHEUX, 1990, p. 17).*

Gostaríamos de iniciar esta seção com a premissa de Pêcheux de que “interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-logicamente-estável não seja considerado a priori como um defeito, um simples furo no real.” (PÊCHEUX, 2015, p. 43); mas sim, como constitutivo do próprio processo de produção e construção de sentidos, um real que rompe com a univocidade lógica e produz sentidos outros.

Partindo dessa premissa, é que empreendemos a nossa análise, tomando o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto discursivo atravessado pela opacidade e equívocidade. A BNCC, conforme apresentamos na seção de Introdução, consiste em um documento de caráter normativo para a área educacional, teve sua versão final - para os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental - homologada em 2017 e em 2018, a sua versão completa, incluindo o Ensino Médio.

Nesse contexto, apresentamos como objetivo analisar a discursivização da Educação nesse documento e os confrontos instaurados a partir de sua circulação nas mídias digitais; considerando, portanto, a não unicidade do discurso inscrito no documento e observando as relações de forças e de sentidos entre os (não)ditos.

As mídias digitais, destarte, são tomadas no escopo dessa pesquisa como uma “arena discursiva” (CORTES, 2015), um espaço de movência, que funciona entre a estabilização e os deslizamentos de sentidos, instaurando tensões e contínuos embates ideológicos com efeitos parafrásticos e polissêmicos.

A questão-problema que norteou essa pesquisa foi: como a educação é discursivizada na BNCC e que confrontos discursivos são instaurados, a partir da circulação discursiva do documento nas/em redes digitais e sociais? Buscamos responder à questão, a partir da tensão entre o batimento descrição/interpretação (PÊCHEUX, 2015), e do batimento entre a teoria e a análise.

Um das hipóteses construídas – e confirmadas nos resultados da pesquisa – foi a de que o discurso educacional inscrito na BNCC se filia às Formações Discursivas (FDs) Pedagógica, Governista e Jurídica – que funcionam em regime de aliança – e sofrem determinações da formação ideológica neoliberal, a qual determina os sentidos que podem e devem ser ditos (ou não) no interior dessas FDs. As análises apontam que a BNCC inscreve a

Educação no âmbito dos espaços discursivos logicamente estabilizados, cujos sentidos se filiam às FDs Pedagógica, Governista e Jurídica, sendo estas determinadas pela formação ideológica neoliberal. Assim, podemos destacar os seguintes sentidos em funcionamento na trama discursiva da BNCC: efeitos de autonomia e liberdade de escolha para os discentes; efeitos de igualdade de direitos e condições; efeitos de Educação moderna e emancipatória; efeitos de um ensino que atende às demandas do século XXI; efeitos de que a BNCC e sua proposta de Educação foram construídos coletivamente e em caráter de colaboração com a toda a sociedade, além de outros sentidos mencionados ao longo das análises apresentadas.

Todavia, no discurso da BNCC se inscreve uma educação tecnicista, como vimos, voltada para o mercado de trabalho com fins utilitaristas; efeito que já funciona na memória da FD Pedagógica e em outros documentos educacionais, sendo, portanto, atualizado. O documento é prescritivo e busca atender a leis e documentos vigentes, que preconizam a lacuna de uma Base Nacional curricular como um pilar para a solução dos problemas educacionais brasileiros, mas estes são silenciados no discurso.

O currículo, por sua vez, longe de ser tomado como um mecanismo de tensões, contradição e disputa (APPLE, 2002), assim como a Educação proposta na base, é discursivizado no documento oficial da BNCC, com efeitos de transparência, neutralidade, homogeneidade e silenciamentos de sentidos. Dessa forma, a Educação é discursivizada de forma homogeneizada, com aparência de um processo heterogêneo. Destarte, a BNCC se inscreve no universo dos discursos logicamente estabilizados – conforme vimos em nossos gestos analíticos – mas o discurso é tensionado pela falha da ideologia e pelo equívoco da língua, fazendo ressoar na própria Base - e em sua discursivização em outras materialidades da rede, os sentidos outros que deslizam e que são silenciados no discurso inscrito no documento. Aliás, confirma-se aí uma das nossas hipóteses levantadas, a saber, a hipótese de que a educação e o currículo – no interior das formações discursivas envolvidas na trama discursiva – são discursivizados na BNCC como processos homogeneizados, filiado ao universo dos discursos logicamente estabilizados, com evidência de heterogeneidade.

Dessa forma, observamos no discurso inscrito no documento a discursivização da Educação com efeitos de sentido de homogeneização tanto no primeiro segmento educacional, Educação Infantil, como no último, o Ensino Médio; estendendo-se para a discursivização sobre o ensino de língua e o uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Os sentidos logicamente estáveis são construídos sob o efeito da transparência da linguagem; porém, como salienta Pêcheux (2015), essa homogeneidade lógica é atravessada por uma série de equívocos, conforme foi possível observar, por exemplo, no confronto

discursivo digital, nas falas dos internautas, em que funcionam as posições-sujeito de contra-identificação e desidentificação ao discurso educacional da BNCC, fazendo ecoar sentidos silenciados no documento; ou seja, há também a posição-sujeito de anuência ao discurso, mas percebemos, em nosso *corpus*, uma predominância de tomada de posição de refutação.

Nessa direção, apresentaremos uma síntese dos resultados obtidos sobre a discursivização da Educação em quatro instâncias que constituíram nossos recortes analíticos: o segmento da Educação Infantil; os Itinerários Formativos relacionado ao Ensino Médio; o ensino das tecnologias digitais e o ensino de língua.

Referente ao segmento da Educação Infantil, o discurso da BNCC materializado nas sequências discursivas do documento oficial funciona com efeitos de sentidos de homogeneização das condições sociais dos alunos e do ensino, um já dito da memória do discurso pedagógico e que se filia aos sentidos produzidos pelas teorias cognitivas de aprendizagem; ademais, também produz efeito de homogeneidade no que diz respeito às especificidades individuais, como o ritmo diferenciado no desenvolvimento, problemas relacionados a questões familiares, dentre outras. O discurso da BNCC, ante o exposto, funciona com uma posição-sujeito de silenciamento sobre as reais condições de funcionamento das escolas e sobre as inúmeras desigualdades que interferem no processo educacional, a exemplo das condições e contradições sociais, culturais, econômicas.

Nos Itinerários Formativos (IF), por sua vez, vimos que há uma disputa de sentidos entre o discurso materializado na BNCC, os discursos inscritos na notícia do G1 e nos comentários digitais. O discurso inscrito na Base produz evidência de sentidos de que os IF consideram a flexibilidade do currículo nacional do Ensino Médio; as diferenças sociais e culturais das regiões do Brasil; a diversidade, o direito de escolha e os interesses dos alunos; há, portanto, na literalidade dos significantes, uma evidência de sentidos de heterogeneidade e respeito às diferenças; equidade, igualdade de direitos e respeito à individualidade, no processo educativo. Todavia, mostramos através de dados diversos, que esse discurso não se sustenta, mas apaga e silencia os graves problemas sociais do país, que também afetam diretamente a Educação brasileira.

De acordo com Pfeiffer e Grigoletto (2018), esses apagamentos e transparências

funcionam tão consistentemente na evidência da necessidade de uma base comum e, ao mesmo tempo, na necessidade da flexibilização curricular em nome do indivíduo, sustentados em um mesmo solo discursivo: o livre-arbítrio, a construção da equidade, o respeito às diferenças, à justiça social conquistada pela capacidade, pelo talento, pela vocação de cada indivíduo (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 14).

Ressaltamos que, nos ditos da BNCC, esse efeito de conquista pela capacidade – sofrem determinações da formação ideológica neoliberal, que impõe a meritocracia, segundo a qual as diferenças no desempenho e nos êxitos de cada pessoa são tidas como resultados de habilidades pessoais e esforços próprios. A ideologia meritocrática silencia as desigualdades de condições dos educandos e busca apagar processos históricos de desigualdades sociais, característicos da formação social capitalista.

O questionamento dessas evidências instaura os equívocos, visto que a língua é falha, opaca e, como pontua Orlandi (2014), há um recobrimento nas significações das políticas públicas. As análises apontaram que há uma série de não-ditos acerca da implementação dos IF, tais como: redução e cortes de verbas no âmbito educacional; discrepâncias entre as redes pública e privadas de ensino; implicação dos arranjos curriculares na carga horária e no trabalho dos docentes, diferenças socioeconômicas dos discentes e entre as regiões do país, além de outros aspectos que influenciam na organização escolar a partir desses Itinerários.

Logo, apoiamo-nos na premissa de Orlandi (2007, p. 23) de que “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante.”; à vista disso, no interior do discurso inscrito da BNCC há uma série de silenciamentos que significam.

Vimos que há um jogo discursivo caracterizado por embates e tensões nas posições-sujeito assumidas pelo Ministério da Educação e pelos especialistas que comentam o texto; o MEC discursiviza que os IF possibilitam o processo de escolha pelos alunos e a flexibilização do currículo nacional, enquanto as posições-sujeito assumidas pelos especialistas, em contrapartida, produzem os seguintes efeitos de sentido acerca dos IF: visão reducionista dos direitos de aprendizagem; ausência de diretrizes; flexibilização condicionada pelas condições limitantes das redes de ensino; ampliação das desigualdades sociais e regionais; ademais, as escolhas não serão, de fato, realizadas pelos alunos, mas impostas pelas condições e possibilidades de oferta das escolas.

Como as redes digitais permitem a participação dos leitores nos comentários, a inscrição dos internautas enquanto sujeitos produzem uma movimentação de sentidos e de posições-sujeito; ou seja, funciona a identificação ao discurso inscrito na BNCC, a exemplo da defesa da educação voltada para o desenvolvimento tecnológico e formação profissional e reafirmação de já-ditos sobre desvalorização da área de Ciências Humanas em detrimento da área de Ciências Tecnológicas. Mas também funcionam movimentos de desidentificação ao discurso governista, a exemplo dos posicionamentos seguintes: contestação à eficiência da BNCC; constatação de que não interessa aos governantes a melhoria do ensino e a diminuição das

desigualdades, mas sim a formação de mão de obra para o mercado de trabalho; contestação ao caráter tecnicista que funciona no documento.

Em meio a essas tensões e embates discursivos, em março deste ano, o atual governo presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou uma pesquisa pública, mediada pelo MEC, sobre essa reconfiguração do Ensino Médio, sobretudo, no tangente aos Itinerários Formativos. De acordo com o Governo, essa pesquisa foi motivada por manifestações realizadas por entidades estudantis, professores e especialistas em educação que, a partir desse lugar social, assumiram a posição discursiva de contestação à reforma do Ensino Médio, principalmente, à configuração dos IF. Essa consulta durou três meses e neste mês de agosto teve seus resultados apresentados, os quais apontaram para críticas quanto à definição da carga horária proposta pelos IF, a ausência de políticas de permanência, falta de clareza na organização curricular, ausência de infraestrutura e de equidade para pessoas pertencentes a grupos minoritários como quilombolas, pessoas com deficiência e de baixa renda, dentre outras questões.<sup>87</sup> Considerando que nossa investigação foi iniciada em 2019 e desde 2020 temos publicado artigos em revista da área e em eventos científicos, esperamos - de certa forma acreditamos - ter contribuído para o fomento dessas discussões.

Quanto ao discurso da BNCC sobre as orientações para uso das tecnologias no contexto escolar, o documento produz evidências de sentidos de equidade, inserção, acessibilidade democrática às mídias e à Web e de protagonismo social dos discentes. Todavia, os dados apresentados das pesquisas realizadas pelo PNAD, dentre outras, apontam que esse discurso funciona com muitos não ditos, a exemplo das diferenças e desigualdades socioeconômicas dos discentes e das regiões do Brasil, das reais condições das escolas, além da ausência de investimentos na formação docente continuada. Dados revelados pelo INEP, em 2020, apontam que muitas instituições não possuem laboratórios, não disponibilizam internet, enquanto outras têm aparelhos tecnológicos em abandono pela falta de profissionais especializados para dar suporte técnico ao trabalho pedagógico; ademais, frequentemente ocorre roubo dos equipamentos, pela ausência de investimentos em segurança.

---

<sup>87</sup> Como impactos e desmembramentos dessa pesquisa, ocorreu a suspensão do cronograma da implementação do Novo Ensino Médio, bem como, na previsão de alterações a serem realizadas na avaliação do ENEM 2024. O MEC propõe, a partir dos dados coletados, algumas alterações na organização dos Itinerários Formativos no tangente à carga horária de formação básica e no número ofertados, à estrutura curricular do EM, a não oferta da modalidade EAD nesse segmento educacional, a manutenção do ENEM 2024 com os parâmetros anteriores à instauração do novo Ensino Médio e discussão para os próximos, dentre outras mudanças, que implicam em uma reorganização dos IFs e, conseqüentemente, do novo Ensino Médio. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/resultado\\_consulta\\_publica\\_nem\\_final\\_web.pdf](https://www.cnte.org.br/images/resultado_consulta_publica_nem_final_web.pdf)

Assim, o discurso inscrito na BNCC acerca das tecnologias e ensino, sob efeito da transparência dos sentidos, produz evidências de inclusão, mas constitui-se como uma falsa inclusão ou inclusão excludente (KUENZER, 2007), uma vez que ao omitir/negar as diferenças sociais, contribui para a manutenção das desigualdades de acesso e para a segregação social.

Por fim, o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio é discursivizado na Base a partir do desenvolvimento dos cinco campos intitulados como “Campos de atuação social”; os gestos analíticos mostraram que o discurso do documento sobre o ensino de língua produz efeitos de que o estudante terá domínio sobre as práticas da leitura e da produção textual, que, por sua vez, podem garantir a inclusão e o protagonismo social destes. Todavia, nesse discurso funciona outros silenciamentos de sentidos, tais como: a impossibilidade de protagonismo e inserção social somente pelo domínio de competências linguísticas, a proposta de ensino tecnicista, as desigualdades econômicas e regionais, os constantes cortes de verbas e a ausência de investimentos na área educacional, o próprio paradoxo de uma suposta inclusão e equidade em uma sociedade marcada pelas contradições de classes sociais e relações de poder que impossibilitam a igualdade de condições e de direitos no interior de uma formação social capitalista.

Assim, o discurso inscrito no documento produz sentidos de inclusão social e equidade e, desse modo, atualiza-se uma memória já inscrita na FD Pedagógica, que funciona em aliança com as FDs governista e jurídica. Logo, a “aparente disponibilização das oportunidades educacionais” é o efeito de evidência de sentidos da ideologia neoliberal que determina o discurso da BNCC. Percebemos também na discursivização do ensino de Língua Portuguesa, novamente efeitos de memória do discurso meritocrático; logo, o estabelecimento de uma regularidade discursiva. Nessa conjuntura, como nos adverte Orlandi (2016), os sentidos de políticas públicas não são evidentes, são desiguais e há um recobrimento das significações.

Ante o exposto, podemos afirmar que funciona na BNCC, evidências de sentidos de compromisso com a aprendizagem dos discentes e com a inclusão social, via educação; no entanto, o documento sofre determinações ideológicas envolvidas no jogo de interesses pela manutenção da realidade social de desigualdade, pois, como vimos, o discurso é afetado pela educação mercadológica que visa atender aos interesses neoliberais atrelados à formação social capitalista.

Destarte, o discurso inscrito na seção de comentários digitais, acerca das postagens da/sobre a BNCC, predominantemente, materializa sentidos de contestação e resistência, ou seja, os leitores, na relação com a FD pedagógica – em sua forma-sujeito dominante - que rege a BNCC, ocupam a posição-sujeito de resistência discursiva. Os leitores se subjetivaram em

uma posição de questionamentos sobre os efeitos de sentidos de garantia, igualdade de direito e eficiência das recomendações do documento em um país com situação educacional tão diversa e com problemas sociais relacionados à desigualdade e falta de investimentos do governo. Isto posto, confirmamos a nossa hipótese de que o discurso sofre efeitos das condições de produção/circulação das redes digitais e sociais, fazendo funcionar a (des)estabilização, os confrontos e a resistência ao discurso oficial da BNCC.

Dessa forma, os arquivos que circulam no meio digital – conforme mostramos em nossas análises – são afetados pela historicidade, bem como, pelas condições de produção características da rede, tais como a viralização e a circulação do discurso, a inscrição da posição-sujeito por meio de *emoticons*, curtidas, comentários, dentre outros; sendo a rede midiática, tal como o discurso, constitutivamente contraditória, uma vez que ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de aparente “liberdade” de navegação e subjetivação, exerce um controle – pelo que é disponibilizado, limitado e arquivado – a partir dos rastros deixados pelos internautas.

Considerando a importância da BNCC, que se configura como uma trama discursiva marcada por relações de poder no cenário educacional, bem como para a sociedade de forma geral, dado, conforme destacamos, seu caráter normativo e as transformações que já vem estabelecendo na Educação, esperamos que essa investigação, a partir dos gestos analíticos aqui empreendidos, pelo viés da leitura-trituração (PÊCHEUX, 2016), possa contribuir para ampliar as discussões sobre o discurso da educação inscrito na BNCC, e assim, produzir sujeitos interpretantes, que possam interferir nas grandes demandas sociais do país, a exemplo da Educação.

Retomamos aqui a epígrafe de Pêcheux utilizada na seção de introdução desta tese de que é preciso “ousar e se revoltar”, uma vez que não há dominação sem resistência (PÊCHEUX 2014a); os gestos de leitura que irrompem o sentido logicamente estabilizado pela forma-sujeito dominante de uma formação discursiva, nesse contexto, contribuem para a inscrição de rastros de contestação a sentidos historicamente legitimados e sedimentados, na conjuntura da formação social capitalista caracterizada pela luta de classes, possibilitando o desenvolvimento de outras formas de ler, por clivagens subterrâneas (PÊCHEUX, 2014b). Para Pêcheux, “no terreno da linguagem, a luta de classes ideológica é uma luta pelo sentido das palavras, expressões e enunciados, uma luta vital por cada uma das classes opostas que têm confrontado ao longo da história (PÊCHEUX, 2014b, p. 270).

Destarte, ao intitularmos esta seção como “Considerações (não) finais”, apontamos para o fato da impossibilidade de fechamento de uma pesquisa e, conseqüentemente, dos gestos de

leitura; sendo assim, esperamos que as análises apresentadas aqui possibilitem a reflexão e o surgimento de novas indagações acerca da discursivização da Educação na BNCC.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. *In: ACHARD, Pierre et al.* (org.). **Papel da Memória**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3 ed. Editora Presença, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. *In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméia (Orgs.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46. ISBN 978-85-7879-283-1. Available from SciELO Books
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo comum nacional? *In: Moreira, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Currículo, Cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARAÚJO, Ivanei Ferreira. **O rompimento da barragem de Brumadinho discursivizado no Twitter: nas tramas digitais, a disputa de sentidos**. Orientadora Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2021.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mércia Souza Damaceno. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n.7, Jan/Abr de 2017.
- BARBOSA, Lívia. Meritocracia e Sociedade Brasileira. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. vol. 54, núm. 1, p. 80-85, 2014. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1551/155129752001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 2007.
- BATISTA, Geisa de Andrade. **A discursivização espetacularizada da política brasileira em memes: metáfora, imaginário e efeitos-sentidos**. Orientadora Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes. 2019. 123 f. (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2019.
- BATISTA, Jaciele Nunes. **O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em linguística e Literatura,

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em:  
<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9021> Acesso em: 16 mar. 2023.

BERNARDAZZI, Rafaela; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz. Produtores de conteúdo no YouTube e as relações com a produção audiovisual. **Revista Comunicare**, v. 17, edição especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero, 2017.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan/abr. 2018.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas públicas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)  
 f. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf) Acesso em: 10 ago. 2019.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CATUCI, Norberto Niclotti. **Embates discursivos entre o Governo Federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional: uma abordagem dialógica**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul – 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17418> Acesso em: 5 mar. 2022.

CAZARIN, Ercília Ana. A heterogeneidade discursiva de uma posição-sujeito. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em:  
[http://anaisdosead.com.br/sead2\\_simposios.html](http://anaisdosead.com.br/sead2_simposios.html) . Acesso em: 14 ago. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. Síntese das conclusões. São Paulo, 2011. p. 1-33. Disponível em [pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf](https://www.cenpec.org.br/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf) (cenpec.org.br). Acesso em: 2 jul. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORTES, Gerenice. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica**. Orientador: Evandra Grigoletto. 2015. 268f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CORTES, Gerenice. As ciências humanas e o discurso logicamente estabilizado nas mídias digitais: do humor das “miçangas” ao discurso oficial. *In*: GALLI, Fernanda; COSTA, Alcione; NASCIMENTO, Mizael; FRANÇA, Thiago (org.). **Práticas Contemporâneas em análise do discurso: gestos (d)e leituras**. Recife: Editora UFPE, 2021. p. 231-248.

CORTES, Gerenice. Efeito-leitor e discurso fake news: a leitura triturada e a língua de vento nas/em redes digitais. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias**, v. 7, n. 3, p. 233-262, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/210925>. Acesso em: 28 jun. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Tradução de Flávia Clemente de Souza e Márcio Lázaro Almeida da Silva. **Policromias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-35, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090/3058>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? *In*: ACHARD, Pierre *et al.* (org.) **Papel da Memória**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

DIAS, Cristiane. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 10, n.v2, 2016, p. 8-20.

DIAS, Cristiane. **A língua em sua materialidade digital**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/3SEAD/Simposios/CristianeDias.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, set-dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/allin/Downloads/1030-Texto%20do%20Artigo-2864-2902-10-20160311%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/allin/Downloads/1030-Texto%20do%20Artigo-2864-2902-10-20160311%20(1).pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DIAS, Cristiane. Da corpografia. **Ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital**. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2008.

DIAS, Cristiane. Museu da Língua Portuguesa - língua de acesso: “acessável” ou acessível? **Letras, Santa Maria**, v. 23, n. 46, p. 245-256, jan./jun. 2013.

DIAS, Cristiane. A língua em sua materialidade digital. *In*: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro, MITTMANN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 89-98.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Sobre o silêncio e a(s) língua(s): um gesto de leitura. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**. São Paulo. v. 25, número especial, p. 112-128, 2022.

FARIAS, Washington S.; FREITAS, Diana B. O funcionamento discursivo do jogo político da luta por identidades: as posições de sujeitos internautas diante do veto do governo a uma propaganda publicitária sobre diversidade. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 30, p. 52-63, jan./jun. 2020.

FERNANDES, Carolina. Memória. *In*: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Glossário de termos do discurso**. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2020.

FERNANDES, Carolina; VINHAS Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

FERREIRO, Emília. **Entrevista com Emília Ferreiro**. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. 17 ed. São Paulo: Cortes. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Solange Maria. Na teoria e na prática: para onde vamos? *In*: FLORES, Giovanna Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; PFEIFFER, Cláudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mônica (org.) **Análise do Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. São Paulo: Editora Pontes, 2019. 4 v.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutores: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas – São Paulo: Editora da UNICAMP, 2019.

GRIGOLETTO, Evandra. O discurso nos ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SCHONS, Carme Regina (org.). **Discursos em rede: práticas (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife, PE: Editora Universitária - UFPE, 2011. p. 47-78.

GRIGOLETTO, Evandra. Embates entre memória e arquivo: modos de dizer e (re)significar a figura do Cangaceiro na rede. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; GOMES, Inara Ribeiro (org.). **Memória histórica e arquivo: fronteiras e intersecções**. Recife: UFPE, 2015. p. 25-37.

GRIGOLETTO, Evandra. Entre a dispersão e o controle: ler os arquivos da internet hoje. *In*: FLORES, Giovanna Benedetto; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia Régia Maffi; PFEIFFER, Cláudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mônica (org.). **Análise do Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. São Paulo: Editora Pontes, 2017. 3 v.

GUILBERT, Thierry. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

GUIMARAES, Elisa. Relações de poder no discurso pedagógico/didático. **Leitura**. Maceió, n. 40. p. 93-104, ju/dez., 2007.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. *In*: MITTMANN, Solange; CAZARIN, Ercília; GRIGOLETTO, Evandra (org.). **Práticas discursivas e identitárias: Sujeito e língua**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

INDURSKY, Freda. A memória da cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 31 mar. 2021.

LAGAZZI, Suzy. **Resistência e Contradição**. 2010. Disponível em: <https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/SUZY%20LAGAZZI.pdf?msclkid=1e1641c8cf4311ecab9a9007680f11e6>. Acesso em: 16 nov. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Revista Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 17, n. 35, 2003.

LEÃO, Hermes. **Notícia: Redução de Humanas no currículo escolar afeta liberdade crítica dos estudantes (por Angieli Maros)**. 2019. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/> Acesso em: 25 ago. 2021.

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. Tradução de Cláudia Pfeifer. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 163-173.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários Formativos da BNCC do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Downloads/963-3209-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Downloads/963-3209-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 2 ago. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências de análise do discurso**. Campinas: Ed. Pontes, 1997.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. *In*: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. 1996. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Campinas: UNICAMP, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/115379>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Silêncio de Metáfora: algo a se pensar. **Revista Trama**. Vol. 3. N. 5. 2007.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. *In*: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MITTMANN, Solange. **Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise**. 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/SolangeMittmann.pdf> Acesso em: 10 mar. 2022.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, dez./2018.

OLIVEIRA, Mirian Ribeiro de. A perspectiva do outro na instância curricular (de) colonial: alijamentos históricos e possibilidades de mudança. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 1, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Recortar ou segmentar? **Linguística: Questões e Controvérsias**, Uberaba, Faculdades Integradas de Uberaba, p. 9-26, 1984. (Série Estudos).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Exterioridade e Ideologia. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27-33, jan./jun. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Editora Pontes: São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Políticas Institucionais: a interpretação da delinquência. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 36, p. 625-638, ago. 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: Ferreira, Eliana Lucia; Orlandi, Eni. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertextos, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Política e silêncio na América Latina: quando se fala pelo outro. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da (org.). **Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 19-39.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Organizadores: Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 7-24, ju/dez. 1990, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544> . Acesso em: 16 abr. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e Ideologia(s). In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014a. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de Leitura**. 4. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2014c.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento**. 7. ed. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, Bernard et al. (org.). **Materialidades discursivas**. Trad. Débora Massmann. Campinas, SP: Unicamp, 2016. 336p

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania Mariani et al.. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 163-252.*

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. *In: Pêcheux, M. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas: Pontes, 2011.*

PÊCHEUX, Michel *et al.* Apresentação da análise automática do discurso (1982). Tradução de Silvana Mabel Serrani e Suzy Lagazzi. *In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 253-282.*

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. O discurso da BNCC nas mídias digitais: entre o silenciamento de sentidos e a resistência. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 24, p. 242-260, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4382>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular discursivizada em/nas redes: um embate de sentidos e sujeitos. **Revista Moara**. Revista Moara, n. 58, p. 262-283, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/10919/7524>. Acesso em: 6 abr. 2022.

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. Itinerários formativos na BNCC: sentidos em mídias digitais. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 2, p. 185–214, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.8219488. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/938>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. BNCC, Tecnologias Digitais e Ensino: efeitos discursivos da inclusão excludente. *In: SOARES, Eliane Pereira Machado; SANTOS, Douglas Afonso dos; PAZ, Flávia Helena da Silva; SILVA, Thiago Silva (org.). **Descrição, Análise e Ensino de Línguas**. 1. ed. Rio Branco - Acre: Nepan, 2023a. p. 178-186. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1BVw\\_5ywYawqrN2zHuudvnDGMeDKE\\_RtY/view](https://drive.google.com/file/d/1BVw_5ywYawqrN2zHuudvnDGMeDKE_RtY/view). Acesso em: jun. 2023.*

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. Discursividades digitais sobre a BNCC, língua e ensino: entre o efeito de acesso e o não acessível. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 28, n. 2, p. 146-170, 2023b. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3612/2151>. Acesso em: 5 abr. 2023.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. *In: ORLANDI, Eni (org.). **Discursos e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.*

PFEIFFER, Cláudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, dez. 2018.

PORTARIA n.º 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Disponível em:  
[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199).  
 Acesso em: 01 nov. 2020.

RENZO, Ana Maria Di. As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 325-337, jan./jun. 2014. Disponível em:  
[file:///C:/Users/ampereira/Downloads/robertob,+5.1\\_As\\_pol%C3%ADticas\\_lingu%C3%ADsticas.pdf](file:///C:/Users/ampereira/Downloads/robertob,+5.1_As_pol%C3%ADticas_lingu%C3%ADsticas.pdf) Acesso em: 5 jun. 2020.

RODRIGUES, Wallace. Lançando um olhar relacional para a vulnerabilidade educacional e a educação popular. **Revista Didática Sistemática**, v. 19, n. 1, p. 17-28, 2017. Disponível em:  
<file:///C:/Users/ampereira/Downloads/6983-Texto%20do%20artigo-20751-1-10-20170924.pdf> Acesso em: 5 set. 2022.

SOUTO, Victor Alexandre Garcia. **Currículo como arena de embates discursivos: uma análise de concepções sobre o ensino de literaturas na BNCC**. Orientador: Marcelo Alvaro de Amorim. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10077229#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10077229#) Acesso em 03 nov. 2021.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo x democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos; CAVALCANTE; Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MELO, Valci. Novo Ensino Médio: entre a liberdade incondicional dos sujeitos na escolha do itinerário formativo e a necessidade sócio-histórica de reprodução da força de trabalho. **Revista Fólio**, v. 14, n. 1. jan./jun. 2022. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10485/7003>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SANTOS, Rosiene Aguiar. **O funcionamento discursivo do enunciado “Intervenção Militar Já” nas mídias digitais: memória, metáfora e efeito-sentido**. Orientadora Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAZOVO, Stephane Terres. **Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) - ensino médio: uma visão utilitarista do ensino**. Orientado: Angela Derlise Stübe. 2020. 84f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/3899>. Acesso em: 6 mar. 2022.

SILVA, Viliane Lima da. **Condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo em professores da rede pública**. Orientador: Frida Marina Fischer. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista; LEÃO, Gabriel Mathias Carneiro; DOMINGUES, Hanny Paola; ROLIN, Evandro Cherubini. **Concepções de itinerários formativos a partir**

**da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da LEI nº 13.415/2017.** 2019. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280\\_14159.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf) Acesso em 20 jul. 2021.

VELOSO, Sara Regina da Costa. **“Educação é a base”**: uma leitura discursiva da Base Nacional Comum Curricular. Orientador: Edmundo Narracci Gasparini. 2021. 87f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João Del Rei, 2021. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Sara.pdf> Acesso em: 6 mar. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Levantamento de Pesquisas sobre a BNCC

**Quadro 9** – Pesquisas desenvolvidas acerca da BNCC – Catálogo de teses e dissertações da CAPES

	<b>Pesquisa</b>	<b>Ano de publicação</b>
1	A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais	2017
2	“Educação é a base”: uma leitura discursiva da Base Nacional Comum Curricular	2021
3	Representação social de professores de Língua Portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do Ensino Fundamental	2019
4	Epistemologias Decoloniais e Concepções de Língua: por mais diálogos com a BNCC	2019
5	A leitura e a escrita de gêneros jornalísticos relacionadas à formação cidadã (PCN/BNCC): uma produção de jornal no Ensino Fundamental	2018
6	A concepção de sujeito leitor e produtor de textos projetada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise do discurso da BNCC sobre essa questão	2020
7	BNCC para o Ensino Fundamental e práticas leitoras: gêneros digitais na sala de aula	2019
8	A literatura na BNCC: um estudo das habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental	2021
9	O currículo como arena de embates discursivos: uma análise de concepções sobre o ensino de literaturas na Base Nacional Comum Curricular	2020
10	O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	2022
11	O audiovisual na Base Nacional Comum Curricular e referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações	2022
11	O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o Ensino Fundamental	2018
11	“EDUCAÇÃO É A BASE”: uma leitura discursiva da Base Nacional Comum Curricular'	2021
12	Projeto Político Curricular de Letras Inglês da UFAC e a Base Nacional Comum Curricular: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais	2019
13	Ideologias linguísticas de Língua Inglesa: uma análise glotopolítica da BNCC-EF	2020
14	A análise da BNCC de Língua Inglesa: multiletramentos	2020
15	Histórias em quadrinhos sob a ótica da BNCC no estudo das inferências no ensino fundamental	2020
16	A variação linguística na BNCC e nos livros didáticos do Ensino Fundamental anos finais: proposta de atividade à luz da pedagogia dos multiletramentos	2021

	<b>Pesquisa</b>	<b>Ano de publicação</b>
17	A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente na análise da atividade linguageira de um professor de inglês de Ensino Fundamental na escola pública	2021
18	A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular	2020
19	Uma unidade didática para produção escrita do gênero textual carta fundamentada na Base Nacional Comum Curricular: uma experiência com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	2020
20	As práticas de linguagem nos PCN, na BNCC e nos livros didáticos	2019
21	Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise	2021
22	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística	2019
23	Literatura para além do currículo: entre a crise, a BNCC e o jovem leitor	2021
24	A Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise discursiva	2019
25	A conceptualização e suas interfaces: um estudo sobre a escrita nos PCN e na BNCC	2021
26	Proposta de leitura e produção do gênero documentário: as práticas sociais e os aportes advindos da BNCC	2019
27	Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) – Ensino Médio: uma visão utilitarista do ensino	2020
28	A leitura na BNCC: propostas de intervenção para o Ensino Fundamental II	2020
29	O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa	2018
30	O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental	2019
31	Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito	2020
32	Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do Ensino Fundamental nos diz?	2020
33	O ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística	2019
34	O eixo análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica	2021
35	A pedagogia dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo da arquitetura bakhtiniana do componente Língua Portuguesa	2021
36	Embates discursivos entre o governo federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional: uma abordagem dialógica	2021
37	Proposta de implementação da teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon na educação infantil de acordo com os parâmetros da BNCC	2021
38	A BNCC e o processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta definida por ações	2019
39	Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica	2020

	<b>Pesquisa</b>	<b>Ano de publicação</b>
40	Letramento digital na BNCC: estudo das competências e habilidades no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio	2021
41	A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Fundamental e as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa com foco no gênero meme	2020
42	Base Nacional Comum para quê/quem? uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial	2019
43	O texto no centro, a gramática à margem: uma crítica à proposta da BNCC	2021
44	BNCC Arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**APÊNDICE B – Levantamento de Pesquisas Orientadas pela Profa. Dra. Gerenice**

**Cortes**

**Quadro 10** – Pesquisas (dissertações e teses) orientadas pela Profa. Dra. Cortes no escopo da AD e mídias digitais

	<b>Título</b>	<b>Discente</b>	<b>Nível</b>	<b>Situação</b>
1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discursivizada nas mídias digitais: uma trama de sujeitos e de sentidos	Aline Pereira	Doutorado	Andamento
2	A Discursivização das Doenças Negligenciadas nas Mídias Digitais: Entre o Silenciamento e a Resistência.	Lucineia Oliveira	Mestrado	Concluída (2020)
3	A Discursivização Espetacularizada da Política Brasileira em Memes: Metáfora, Imaginário e Efeitos-Sentidos	Geisa Batista	Mestrado	Concluída (2019)
4	A discursivização da Reforma da Previdência nas mídias jornalísticas digitais: efeitos de sentidos e posições-sujeito	Paula Pereira	Doutorado	Concluído (2023)
5	Efeitos de sentidos em materialidades discursivas que adjetivam a figura de Marina Silva em mídias digitais	Cremilton Santana	Doutorado	Andamento
6	Entre o governo militarista e o simulacro da democracia: o discurso político direitista nas redes digitais	Rosiene Santos	Doutorado	Andamento
7	Governo Bolsonaro e o Enfrentamento da Pandemia: Discurso Digital, Redes Sociais, Confrontos Discursivos e Efeitos de Sentido	Patrícia Freire	Mestrado	Andamento
8	O ativismo online de mulheres negras na rede social para vencer as barreiras do racismo no Brasil	Monik Santana	Mestrado	Concluída (2023)
9	O rompimento da barragem de Brumadinho discursivizado no Twitter: nas tramas digitais, a disputa de sentidos.	Ivanei Araújo	Mestrado	Concluída (2021)
10	O funcionamento discursivo do enunciado “Intervenção Militar Já” nas mídias digitais: Memória, Metáfora e Efeitos-sentido	Rosiene Aguiar	Mestrado	Concluída (2020)
11	Os efeitos de sentidos de saúde, doença e a culpabilização do indivíduo na mídia digital	Lucineia Oliveira	Doutorado	Andamento
12	Padre Fábio de Melo Discursivizado nas Mídias Digitais: Sob as Tensões da	Leilian Franca dos Santos	Mestrado	Concluída (2020)

	<b>Título</b>	<b>Discente</b>	<b>Nível</b>	<b>Situação</b>
	Memória, a Dispersão das Posições-sujeito			
13	Discursividades sobre a política linguística e a história educacional de surdos no Brasil	Kenia Lemos	Mestrado	Andamento
14	O hacktivismo do grupo Anonymous no facebook e twitter: confrontos discursivos e resistência na/em rede	Victor Ferraz	Mestrado	Andamento
15	O discurso racista	Monik Santana	Doutorado	Andamento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.