

DISCURSIVIDADES DIGITAIS SOBRE A BNCC, LÍNGUA E ENSINO: ENTRE O EFEITO DE ACESSO E O NÃO ACESSÍVEL

Aline Maria dos Santos PEREIRA

*Universidade do Estado da Bahia
Universidade do Sudoeste da Bahia*

Gerencie Ribeiro de Oliveira CORTES

Universidade do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o discurso inscrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); especificamente, interessa-nos a seção destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as discursividades em funcionamento nas redes midiáticas digitais acerca da temática em pauta. O estudo se respalda em pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) de filiação pecheuxtiana; mobilizaremos as noções de sujeito, formação discursiva, língua e silenciamento de sentidos; além de contribuições da área de Educação, de Ciências Sociais e das discussões sobre o discurso digital. O *corpus* foi constituído por três materialidades digitais, sendo duas formulações da BNCC e um print com cinco comentários realizados em um vídeo intitulado “BNCC e o Novo Ensino Médio” veiculado no Youtube. Os gestos analíticos mostram que o discurso do documento 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; além de efeitos de sentidos de igualdade e equidade social por meio da Educação. Todavia, considerando que no espócio teórico-analítico da AD, a língua é tomada em sua opacidade, nos ditos da BNCC funcionam muitos não ditos, tais como as desigualdades sociais, a contradição dada pela impossibilidade da garantia de equidade e os constantes cortes na Educação, mobilizados nos comentários digitais, que intensificam a movência dos embates discursivos, com a estabilização dos sentidos, mas também com a resistência, a contestação e os contradiscursos.

Palavras-chave: BNCC. Língua Portuguesa e ensino. Discurso pedagógico e discurso digital. Silenciamento e resistência.

DIGITAL DISCURSIVITIES ABOUT BNCC, LANGUAGE AND EDUCATION: BETWEEN THE EFFECT OF ACCESS AND THE NON-ACCESSIBLE

Abstract: This article aims to analyze the discourse inscribed in the National Common Curricular Base (BNCC); specifically, we are interested in the section dedicated to the teaching of Portuguese in High School and the discursivities at work in digital media networks on the theme in question. This study is based on theoretical assumptions of Discourse Analysis (AD) from Pecheux affiliation; specifically, we will mobilize the notions of subject, discursive formation,

language and silencing of meanings; in addition to contributions from the area of Education, Social Sciences and discussions on digital discourse. The *corpus* consisted of three digital materialities, being two formulations from the BNCC and a screenshot with five comments made in a video entitled “BNCC and the New High School” published on Youtube. The analytical gestures show that the discourse of the document produces effects that the student will master the practices of reading and textual production, which, in turn, may guarantee their inclusion and social protagonism; in addition to the effects of meanings of equality and social equity through Education. However, considering that in the theoretical-analytical scope of DA, language is taken in its opacity, in the sayings of the BNCC many unsaid things work, such as social inequalities, the contradiction given by the impossibility of guaranteeing equity and the constant financial cuts in Education, mobilized in digital comments, which intensify the movement of discursive clashes, with the stabilization of the senses, but also with resistance, contestation and counter-discourses.

Keywords: BNCC. Portuguese language and teaching. Pedagogical discourse and digital discourse. Silencing and resistance.

DISCURSIVIDADES DIGITALES SOBRE BNCC, LENGUA Y EDUCACIÓN: ENTRE EL EFECTO DEL ACCESO Y LO NO ACCESIBLE

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el discurso inscrito en la Base Nacional Común Curricular (BNCC); específicamente, nos interesa la sección dedicada a la enseñanza del portugués en la escuela secundaria y las discursividades en el trabajo en las redes de medios digitales sobre el tema en cuestión. El estudio se basa en presupuestos teóricos del Análisis del Discurso (AD) de filiación pecheuxtiana; movilizaremos las nociones de sujeto, formación discursiva, lenguaje y silenciamiento de significados; además de aportes del área de Educación, Ciencias Sociales y discusiones sobre el discurso digital. El corpus constaba de tres materialidades digitales, dos formulaciones de la BNCC y una estampa con cinco comentarios realizados en un video titulado “BNCC e o Novo Ensino Médio” difundido en Youtube. Los gestos analíticos muestran que el discurso del documento produce efectos que el estudiante tendrá dominio sobre las prácticas de lectura y producción textual, lo que, a su vez, puede garantizar su inclusión y protagonismo social; además de los efectos de significados de igualdad y equidad social a través de la Educación. Sin embargo, considerando que en el ámbito teórico-analítico del DA, el lenguaje es tomado en su opacidad, en los dichos de la BNCC funcionan muchos no dichos, como las desigualdades sociales, la contradicción dada por la imposibilidad de garantizar la equidad y los constantes recortes en la educación, movilizada en comentarios digitales, que intensifican el movimiento de los choques discursivos, con la estabilización de los sentidos, pero también con la resistencia, la contestación y los contradiscursos.

Palabras clave: BNCC. Lengua portuguesa y enseñanza. Discurso pedagógico y discurso digital. Silenciamiento y resistencia.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar o discurso inscrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); interessa-nos, de forma específica, a seção destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as discursividades em funcionamento nas redes midiáticas digitais. Ancoramo-nos teoricamente nos pressupostos da Análise de Discurso (AD) de filiação pecheuxiana, além das contribuições dos estudos da Educação e das discussões sobre o discurso digital. Na AD busca-se compreender como um objeto simbólico produz sentido; e a superfície linguística é transformada em um objeto discursivo, portanto, a BNCC aqui deixa de ser considerada como um mero documento normativo e passa a ser vista como um arquivo de discursividades. Pêcheux (2014b, 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.

Nesse escopo metodológico, mobilizamos também a noção de recorte, definido por Orlandi (1984, p. 14 e 15) como um fragmento de uma situação discursiva. O recorte envolve a ideologia, o trabalho do analista do discurso movido pela relação entre a língua e a exterioridade, “privilegia esse ou aquele elemento pertinente para a significação”, abrange confronto, intersubjetividade e disputa. Nessa mesma direção, Mittmann (2005, 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.” Consideramos, à vista disso, que discurso e condições de produção são indissociáveis no processo analítico.

Nesse constructo teórico-metodológico, o *corpus* discursivo não é estático, mas dinâmico (COURTINE, 2009) e integra os gestos de análise. A delimitação não segue, portanto, critérios empíricos e sim teóricos; não é um objeto já discernido e posto, mas resulta de uma construção do próprio analista. Assim, 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, 2012, p. 67).

Dessa maneira, a partir do arquivo de materialidades digitais sobre a BNCC, efetuamos para este artigo a construção de um *corpus* discursivo, constituído por três sequências discursivas (SDs), a saber: dois recortes de trechos da BNCC e um *print* com comentários realizados na postagem do vídeo intitulado “BNCC e o Novo Ensino Médio”. Os gestos analíticos seguem o batimento descrição/interpretação, conforme postulados de Pêcheux (2015).

1. MOVIMENTOS ANALÍTICOS

Antes de adentrar aos nossos gestos de análise, faz-se necessária uma breve discussão acerca das concepções de língua, de texto e de leitura, na perspectiva da AD, tendo em conta que nossos gestos de interpretação estão ancorados nesses aportes teóricos. Pêcheux (2015) rejeita a visão de língua pelo viés da univocidade lógica, enquanto um sistema fechado e dissociado do sujeito, visto que o objeto da linguística

[...] 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).

Nessa conjuntura, Pêcheux (2015) 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. 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 afetados pela língua e pela história; e os sentidos são produzidos na exterioridade, no interdiscurso, que se atualiza em cada formulação, com efeitos parafrásticos ou polissêmicos (ORLANDI, 2012).

Não há, isto posto, um sentido pronto na materialidade textual, porém sentidos em disputa; assim, é necessário relacionar a língua ao sujeito, à historicidade e à ideologia, considerando 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,

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 mostra que a língua, conforme o pensamento da autora, enquanto base material dos discursos, sofre efeitos da historicidade, o texto é tomado como acontecimento do discurso. Nessa vertente, Pêcheux (2014a, p.78) 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.”.

Na esteira do pensamento de Pêcheux, Orlandi (1996, p. 1), ao discorrer sobre a concepção de texto no âmbito da AD, 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. Portanto, na perspectiva da AD, não se concebe o texto por uma visão conteudista, sob o nível da transparência, e a língua não se reduz a um suporte (organização); o sujeito discursivo não é o psicológico, dotado de intenções, mas afetado pela ideologia e pelo inconsciente (ORLANDI, 1996).

Nessa conjuntura, Pêcheux (1995) afirma 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. O sujeito, na perspectiva da AD, “[...] 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 sujeito e o sentido, ante o exposto, constituem-se mutuamente, não há algo pronto, já-lá na literalidade dos significantes, pelo contrário, os sentidos são produzidos em um constante movimento de (des)estabilização no âmbito de uma determinada formação discursiva, conceituada por Pêcheux como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada,

determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito.*” (PÊCHEUX, 2014a, p. 147).

Destarte, Orlandi (1995), ao discorrer sobre a concepção de texto, na perspectiva da AD, acrescenta 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. 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 refutam as práticas históricas de tentativa de controle da significação que, muitas vezes, ainda funcionam na instância educacional como, por exemplo, em legislações, em algumas práticas escolares e na discursivização do ensino de Língua Materna que funciona na BNCC, conforme análises apresentadas a seguir.

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:

SD1: 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, textualizada acima, 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, espaço adequado e propício ao desenvolvimento das artes, já 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 escolares são bastante precárias, além da enorme heterogeneidade social, cultural e educacional do nosso país.

Esse efeito de sentido de igualdade de direitos e de condições é um já-dito do discurso pedagógico que, conforme temos apontado em nossos estudos (Pereira e Cortes, 2022), 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, abandono e maus tratos de crianças, 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 a seguir:



Figura 1: Recorte de uma notícia sobre cortes na Educação

Fonte: <https://www.geledes.org.br/mec-preve-corte-de-r-300-mi-no-orcamento-de-2023-dos-institutos-federais/>

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.

Figura 2: Recorte de uma notícia sobre a área mais atingida por cortes no governo Bolsonaro

Fonte: <https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro>

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 no ano de 2021. Considerando que esses cortes são recorrentes e não são aleatórios, a segunda notícia alude a 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, esse desmonte da educação, conforme pontuam Pereira e Cortes (2022), pode ser observado 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. Nessa direção, as autoras pontuam que

[...] a educação 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. (PEREIRA e CORTES, 2022, p. 207)

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 2018¹, do quantitativo total de escolas brasileiras, somente 51,2% têm bibliotecas e, se compararmos os números específicos no que se referem às escolas públicas e privadas,

¹ 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

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 2021² 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.

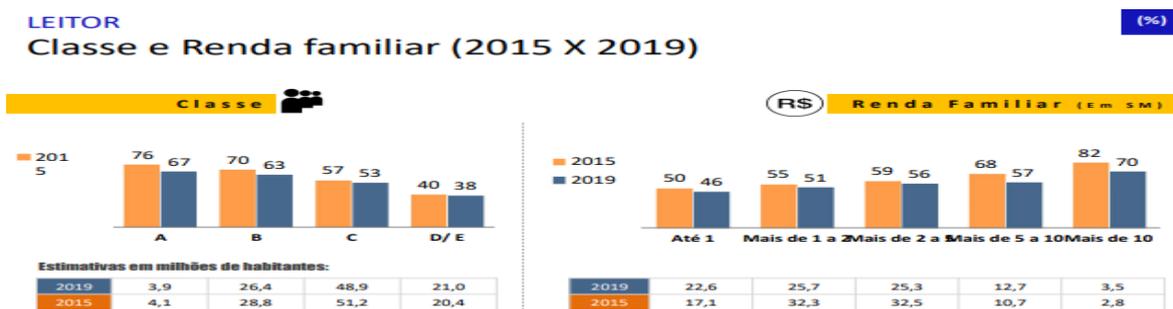


Figura 3: Dados Estatísticos sobre a relação entre leitura, classe e renda familiar

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019)

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil³, 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 SD1, não acontece na realidade de muitos brasileiros. A referida pesquisa mostra que o número de leitores⁴ 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

² Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf

³ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

⁴ 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/>

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 anterior.

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 (não) contato com a leitura exercerão em sua aprendizagem, em sua formação crítica, humana e social? Logo, esses dados apontam para o funcionamento da divisão social do trabalho de leitura, que se inscreve em uma relação de dominação, conforme PÊCHEUX (2014b). 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:

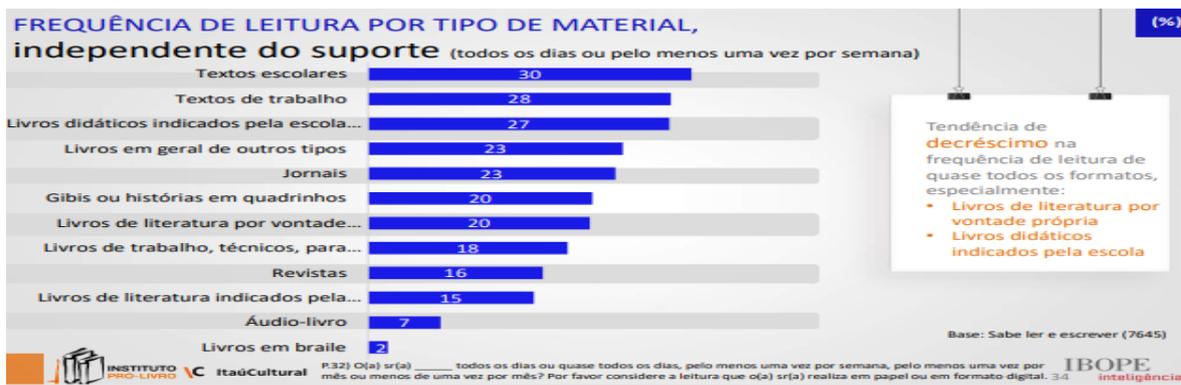


Figura 4: Dados Estatísticos sobre frequência de leitura relacionada ao tipo de material

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 obtiveram 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 SD1 estabelece-se ainda uma relação entre educação e trabalho, na BNCC; para essa discussão, vejamos também a SD seguinte:

SD2: 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 5/2011⁶⁴).

Fonte: BRASIL, 2018, p. 505

Na SD2, temos a retomada parafrástica de sentidos em funcionamento na SD1, 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. O discurso neoliberal, conforme nos adverte Marrach (1996, p. 53), “[...] insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado.”; assim, observamos que funciona no documento efeitos de sentidos de uma educação tecnicista e, conseqüentemente, formação profissionalizante rápida. Marsiglia (2017) corrobora 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).

Funciona também na SD2 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 trabalho⁵.

⁵ 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

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

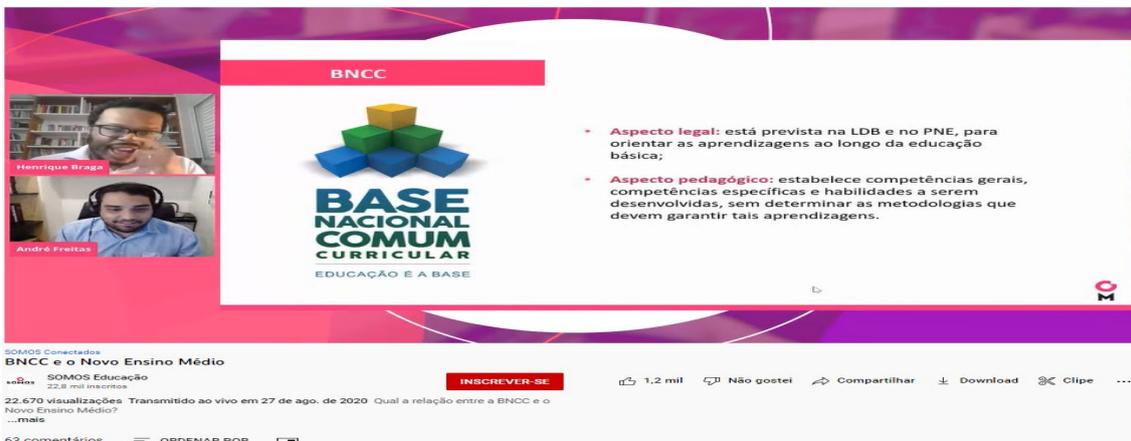
[...] a sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal. O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, 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).

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

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. Informações disponíveis em:

dominante. Passemos para a próxima SD, em que mostramos o funcionamento dos confrontos discursivos nos comentários digitais.

SD3: Comentários digitais acerca do vídeo “BNCC e o novo Ensino Médio”⁶



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PaNFKdGdUYc>

Os comentários digitais que integram a SD3 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”⁷.

Os discursos produzidos no vídeo – o qual 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.

⁶ Acesso em 05 de agosto de 2022.

⁷ 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”.

SD3: 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, nos 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: <https://www.youtube.com/watch?v=PaNFKdGdUYc>

Quadro 1: Transcrição dos Comentários do *print* (SD3)

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: Autoras, 2022.

Cabe ressaltar que, neste estudo, as materialidades digitais 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). Assim, no recorte de comentários se inscreve o político no discurso, como veremos a seguir, na discursivização da BNCC, a partir do discurso inscrito no vídeo em pauta (SD3).

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; segundo Pêcheux (2014a, p. 199), nessa modalidade: “[...] o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em ‘plena liberdade’”. Para o autor, é a ideologia que produz esse efeito de liberdade do sujeito.

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 que será que praticamente não existe evasão nas escolas particulares (...) será que a grande evasão nas escolas públicas não estão ligadas às 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, funciona discursivamente provocando a contradição, a equivocidade de sentidos, conforme postula (ORLANDI, 2012), uma vez que, ao retomar um determinado efeito de sentido – processo parafrástico, instaura a ruptura – processo polissêmico. À vista disso, 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). 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 SD3. Ou seja, temos aí o político no discurso, que diz respeito à cisão dos sentidos; apoiamo-nos, portanto, nos postulados de Orlandi (2010) ao afirmar que

[...] 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. 12)

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’, visto 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; as quais, de acordo com Dias (2016), consistem em uma inscrição corpográfica. Observamos que

o comentário 3 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. Acerca desse conceito de corpografia, Dias (2016) 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 anoro a concepção de corpografia, tomando a língua como simulacro do corpo e não apenas como representação do pensamento. (DIAS, 2016, p. 12)

Essa forma corpográfica inscreve, isto posto, 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. 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 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 dispersão, construção de sentidos outros e a 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. De acordo com Cortes (2021, p. 226), esse discurso de desvalorização das ciências humanas 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.”

A 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 discurso de divisão da ciência verdadeira e da pseudociência - no caso das ciências humanas – afeta também o discurso pedagógico, a partir de determinações da ideologia do discurso neoliberal, que impõe sentidos utilitaristas para a Educação, da formação de mão de obra e de rentabilidade financeira. Portanto, no comentário (C5), temos a resistência ao discurso de depreciação das Ciências Humanas e dos profissionais que atuam nessa área.

GESTOS CONCLUSIVOS

O ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, conforme apontamos, é discursivizado na Base Nacional Comum Curricular a partir do desenvolvimento dos cinco campos intitulados como “Campos de atuação social”; dessa forma, as práticas de linguagem em leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica devem ser desenvolvidas alicerçadas nas definições e objetivos propostos para os referidos campos.

Os gestos analíticos mostram 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. 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 neoliberalista que determina o discurso da BNCC. Percebemos, na discursivização do ensino de Língua Portuguesa na BNCC, efeitos de memória do discurso meritocrático. Nessa conjuntura, como nos adverte Orlandi (2016), os sentidos de políticas públicas não são evidentes, são desiguais e há um recobrimento das significações.

Entretanto, embora haja o efeito da sedimentação do discurso, a memória funciona no contínuo embate entre a regularização e a desregularização, que pode instaurar o acontecimento discursivo. Nessa conjuntura, nas mídias digitais instauram-se não somente a anuência às posições-sujeito no discurso materializado na BNCC, mas também os contradiscursos aos efeitos de sentidos inscritos no documento.

Dessa forma, nos documentos jurídicos que regem a Educação, a exemplo da BNCC, funciona a ilusão da transparência da linguagem, com silenciamentos que buscam a manutenção das relações de poder e desigualdade/segregação social; no entanto, nos ditos funcionam muitos não-ditos, a exemplo da proposta de ensino tecnicista, dos contínuos cortes de verbas e falta de investimentos na área da Educação, do apagamento das desigualdades de direitos e condições, em uma sociedade de contradições de classes sociais na forma social capitalista.

Todavia, nessa trama, o ambiente digital funciona como uma arena de embates discursivos, dadas suas condições de produção características, com a movência contínua dos

sentidos. E, considerando que “[...] não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, 1995, p. 304), mostramos que os gestos de leitura e de tomada de posição na rede são constituintes do processo de significação e imprescindíveis para a inscrição do efeito de resistência aos sentidos historicamente construídos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf Acesso em 15 de jul. 2022.

CORTES, Gerenice de Oliveira. Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica. 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 (Orgs.). **Práticas Contemporâneas em análise do discurso: gestos (d)e leituras**. Recife: Editora UFPE, 2021, p. 231-248.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2009.

DIAS, Cristiane. **A análise do discurso digital: um campo de questões**. Redisco, Vitória da Conquista, v. 10, n.2, 2016, p. 8-20

LAGAZZI, Suzy. **Resistência e Contradição**. Disponível em <https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/SUZY%20LAGAZZI.pdf?msckid=1e1641c8cf4311ecab9a9007680f11e6> Acesso em 16 de 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.

MAIGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997.

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. In.: Anais do II SEAD, UFRGS, 2005. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/SolangeMittmann.pdf>
f Acesso em 10 març. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 12ª ed. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli . **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Exterioridade e Ideologia. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (30):27-33, Jan.-Jun. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli . **Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Recortar ou segmentar? In: **Linguística: Questões e Controvérsias**. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26

ORLANDI, Eni Puccinelli. Políticas Institucionais: a interpretação da delinquência. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 625 a 638, agosto 2010.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e Ideologia(s). In. 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. In.: GADET, F. e HAK, T.(Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. O Discurso: **Estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In.: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de Leitura**. 4. ed. CampinasSP: Editora da UNICAMP, 2014b.

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 Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014. p.163-252.

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. Itinerários formativos na BNCC: sentidos em mídias digitais. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. Port. 185-214 / Eng. 181-209, jul. 2022. ISSN 2317-2347. Disponível em:
<<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2386>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v11i2.2386>.

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

Aline Maria dos Santos PEREIRA

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XXI; doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB); mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC (2011); especialista em Leitura, Interpretação e Produção de Texto pela FACSUL/UNIME (2009) e graduada em Letras-Espanhol pela UESC (2007). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (GETEn/UFBA). Tem experiência como docente nos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. Atua na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, gêneros discursivos e textuais, neologismos, livro didático e ensino de Língua Portuguesa.

Gerenice Ribeiro de Oliveira CORTES

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2015); mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2009); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso - GEPADIS - UESB/CNPq; atua nas áreas de Texto e Análise do Discurso. Interessa-se pelos estudos do Discurso, com especial interesse pelas discursividades digitais da internet.