

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA MORAES ESPOSTO

**Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os
(des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular**

**RIBEIRÃO PRETO
2022**

LETÍCIA MORAES ESPOSTO

**Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os
(des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

RIBEIRÃO PRETO
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Esposito, Letícia Moraes

Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular. Ribeirão Preto, 2020. 120 p. il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2022.

Versão corrigida

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Alfabetização. 2. Base Nacional Comum Curricular 3. Análise de Discurso. 4. Letramento. 5. Autoria.

Nome: ESPOSTO, Letícia Moraes

Título: Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho a todas as crianças que frequentam as escolas públicas. Meu desejo enquanto professora e pesquisadora é que um dia todas desfrutem do direito à educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo sustento e força na caminhada, principalmente durante a pandemia. Foi através dos cuidados Dele que trilhei a construção dessa dissertação.

Ao meu esposo, Danilo, pelo amor e cuidado em todos os momentos. Por viver e compartilhar comigo cada projeto, fazendo dos meus sonhos os seus.

A toda minha família, especialmente Márcia, Lavínia e Lucas, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

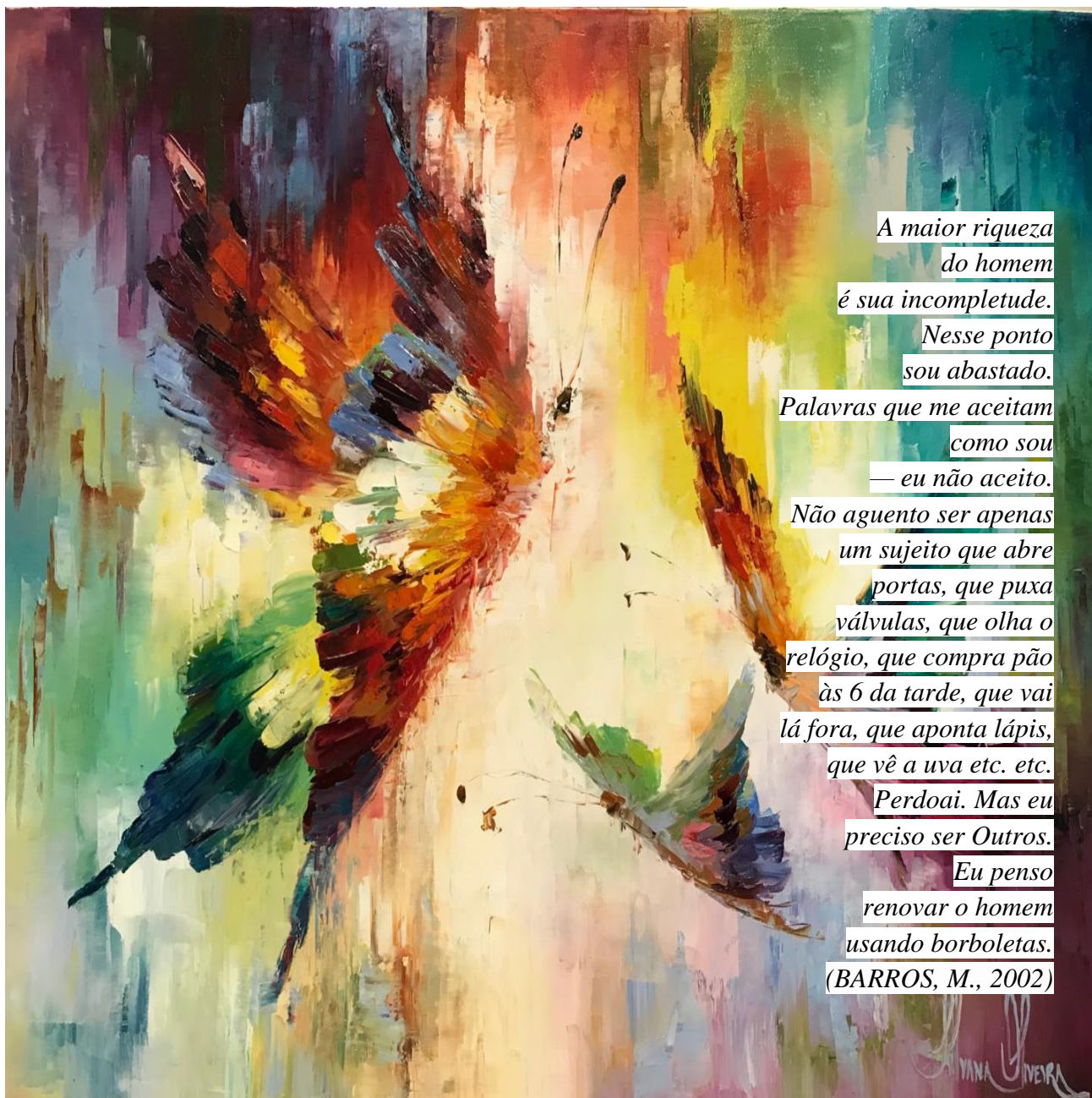
À minha orientadora, Profa. Dra. Elaine Assolini, por oportunizar tamanha aprendizagem e amadurecimento científico. Por todas as oportunidades que me tornaram a pesquisadora que sou hoje.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), por todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos, por toda inspiração e pelas amizades sinceras.

A todos os amigos que me acompanharam nessa jornada, especialmente Mariana, Nathan, Maria Julia, Bruno, Fernanda e Jéssica, por tamanha força e companheirismo durante todos esses anos.

Agradeço também aos integrantes da banca, Prof. Dr. Emerson de Pietri e Profa. Dra. Dirce Jaeger, por contribuírem de forma tão afetuosa com a construção deste trabalho.

À Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e ao Departamento de Educação, Informação e Documentação (DEDIC), especialmente aos docentes e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação.



A maior riqueza
do homem

é sua incompletude.

Nesse ponto

sou abastado.

Palavras que me aceitam

como sou

— eu não aceito.

Não aguento ser apenas

um sujeito que abre

portas, que puxa

válvulas, que olha o

relógio, que compra pão

às 6 da tarde, que vai

lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu

preciso ser Outros.

Eu penso

renovar o homem

usando borboletas.

(BARROS, M., 2002)

RESUMO

ESPOSTO, L. M. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Apresentamos resultados da pesquisa em que investigamos quais influências os ideais neoliberais tiveram na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como isso impacta o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação dos sujeitos leitores. Entendemos que o ensino da leitura e da escrita devem formar sujeitos leitores críticos que questionam os sentidos pré-estabelecidos e criam seus próprios sentidos, de acordo com seu interdiscurso. Com isso, amparamo-nos nas contribuições da Análise de Discurso de matriz francesa, na teoria Sócio-Histórica do Letramento e nas Ciências da Educação. Salientamos que a Análise de Discurso nos ampara teórica e metodologicamente; com isso, os pressupostos teóricos guiarão também as nossas análises. Partindo desse enfoque discursivo, essa investigação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com sujeitos professores, coordenadores pedagógicos e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da rede estadual paulista e, também, por recortes da própria BNCC que tratam de alfabetização, leitura e letramento. Por meio dos discursos dos sujeitos participantes, analisamos como a proposta da BNCC chegou às escolas, os saberes dos professores sobre esse documento e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica com alfabetização, letramento e leitura. As análises apontam que a BNCC se fundamenta em concepções neoliberais, gerencialistas, mercadológicas e tecnicistas da educação, que influenciam (in)diretamente as práticas pedagógicas dos professores. Assim, a formação de sujeitos leitores ocorre considerando a leitura e a escrita como mera decodificação e aprendizagem de um código, formando alunos conformados com os sentidos cristalizados e tidos como os únicos possíveis.

Palavras-chave: Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular. Análise de Discurso. Letramento. Autoria.

ABSTRACT

ESPOSTO, L. M. **Literacy in the early years of elementary school: discursive analyzes on the (mis)paths of the National Curricular Common Base.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

We present research results in which we investigate what influences neoliberal ideals caused in the construction of the National Common Curricular Base (BNCC) and how this impacts the literacy process of the early years of Elementary School and the formation of readers. We understand that the teaching of reading and writing must form critical readers who question pre-established meanings and create their own meanings, according to their interdiscourse. With this, we support the contributions of French Discourse Analysis, the Socio-Historical Theory of Literacy and the Sciences of Education. We emphasize that Discourse Analysis supports us theoretically and methodologically, with this, the theoretical assumptions will also guide our analyses. Based on this discursive approach, this investigation was carried out through semi-structured interviews with teachers, pedagogical coordinators and Coordinator Professors of the Pedagogical Nucleus of the São Paulo state network, and also through clippings from the BNCC itself that deal with literacy, reading and literacy. Through the speeches of the participating subjects, we analyzed how the BNCC proposal reached schools, the teachers' knowledge about this document and its possible contributions to the pedagogical practice with literacy, literacy and reading. The analyzes indicate that the BNCC is based on neoliberal, managerial, marketing and technical concepts of education, which (in)directly influence the pedagogical practices of teachers. Thus, the formation of reading subjects occurs considering reading and writing as mere decoding and learning of a code, forming students who are conformed to crystallized meanings and seen as the only possible ones.

Keywords: Literacy. Common National Curriculum Base. Discourse Analysis. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O circuito da Fala.....	18
Figura 2 - Esquema: troca de informações no ensino e aprendizagem	19
Figura 3 - Tirinha <i>Mafalda</i>	25
Figura 4 - Capa da BNCC	34
Figura 5 - Pirâmide de renda do Brasil.....	36
Figura 6 - <i>Vaso branco com flores</i> , de Odilon Redon (1916)	47
Figura 7 - Formações Imaginárias	60
Figura 8 - <i>Abaporu</i>	106
Figura 9 - <i>O Ovo Cósmico</i> , por Salvador Dalí	110

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CP	Currículo Paulista
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
IC	Iniciação Científica
LE	Ler e Escrever
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGP	Nova Gestão Pública
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PLE	Programa Ler e Escrever
SDR	Sequência Discursiva de Referência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ANÁLISE DE DISCURSO: Uma aventura teórica do discurso	17
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: processos sempre incompletos	25
4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A padronização curricular é boa para quê(m)?	31
4.1 Adentrando a BNCC: uma leitura possível para a capa do documento	34
4.2 Concepções de alfabetização na BNCC: quais leitores se deseja formar?	38
5 METODOLOGIA	43
5.1 Constituição do <i>corpus</i>	43
5.2 Método de análise dos resultados	44
6 ANÁLISES DISCURSIVAS: construindo sentidos possíveis	47
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111

APRESENTAÇÃO

VII

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira. E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2016¹)*

Abrimos nossas reflexões com a poesia do brilhante Manoel de Barros, um dos principais poetas contemporâneos do nosso país. Um poeta que brinca com *os deslimites das palavras, que as usa para compor seu silêncio, que se considera completo de vazios e julga poderoso aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)*. Manoel de Barros foge dos padrões e da completude (das palavras e do sujeito). Dessa forma, partimos dos *descomeços e deslimites* do poeta para começar a criar algumas tramas de sentido desta dissertação.

O lugar de fala da pesquisadora-mestranda é o de pedagoga, que se encanta quando uma criança diz *escutar a cor dos passarinhos*. Professora alfabetizadora desde a formação, em 2018, e encantada com os *delírios dos verbos*. Esta pesquisa nasceu a partir das inquietações enquanto professora alfabetizadora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE). Foi no grupo de pesquisas que as inquietações se potencializaram e construíram sustentação teórica.

Durante esses primeiros anos de docência as inquietações sobre “ser professora” foram surgindo e se modificando. Algumas respostas foram encontradas, outras ainda não, e outras talvez nunca sejam. Uma das respostas mais bonitas do caminho percorrido até o momento foi compreender que a alfabetização é muito mais do que aprender a juntar e combinar letras, sílabas e palavras, e perceber, ainda, a potência de uma criança que usa a leitura e a escrita para criar seus próprios sentidos e interpretações.

¹ Poesia de Manoel de Barros. Em: *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro, Ed: Alfaguara, 2016.

Somada às inquietações de professora, carrego os desassossegos da pesquisa de iniciação científica realizada em 2017, sob a orientação da professora Dra. Elaine Assolini. Durante a experiência da IC, pude compreender que os altos índices de crianças e jovens ainda não alfabetizados no Brasil não estão diretamente ligados a questões metodológicas ou cognitivas, mas sim a questões sociais e econômicas.

No início do ano letivo de 2018 – quando já atuava como professora alfabetizadora – foi-nos apresentada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orientaria, a partir de então, a forma de trabalhar das escolas. Desde então, fui “coleccionando” dúvidas, questionamentos, estranhamentos e críticas que culminaram no projeto de pesquisa desta dissertação, *Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: análises discursivas sobre os (des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular*, da qual trataremos a partir de agora.

O título da pesquisa traz um jogo de palavras no qual apresenta-se o duplo sentido da palavra *(des)caminho*. Durante o desenvolvimento do projeto, questionávamos se e como a BNCC modificaria as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula brasileiras. Após as análises realizadas neste trabalho, percebemos que o governo federal apresentou a BNCC aos professores como “o” caminho, “a” opção correta a ser seguida, institucionalizando o documento e excluindo tudo aquilo que estivesse “fora da proposta”.

Com isso, de um lado temos “o caminho”, no singular, marcando os sentidos relacionados à paráfrase. Porém, conforme afirma Pêcheux (2014), não é possível controlar todos os sentidos. Em concordância, tratando do contexto escolar, Assolini (2020) reitera que também não é possível à escola dominar e controlar os sentidos que são produzidos pelos sujeitos neste ambiente. Dessa forma, a autora afirma que a escola parece “(...) não se dar conta de que não conseguem controlar os sentidos produzidos pelo sujeito, e, explícita ou implicitamente, movimentam-se na direção de lhe impingir identidade fixa, estável (...)” (ASSOLINI, 2020, p. 175).

Por outro lado, temos os descaminhos, em que parte dos professores e pesquisadores recusam-se a aceitar uma única forma de trabalhar, pautada na paráfrase, na estabilização de sentidos. Com isso, subvertem-se e deslocam-se, criando rupturas nos processos de significação. Ressaltamos que essa é a nossa posição: a de professora e pesquisadora filiada a uma perspectiva discursiva que se afasta da literalidade de sentidos e acredita nos deslimites e descomeços da alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Desde o final do ano de 2017 a educação brasileira passou a ser organizada por um novo documento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, a alfabetização – nosso principal objeto de estudo – está sujeita também a essa política pública educacional. E, ainda, por tratar-se de um documento normativo e nacional, as práticas pedagógicas dos professores brasileiros também estão submetidas às orientações contidas na Base. Com isso, a formação de sujeitos leitores está intimamente ligada às concepções de leitura, alfabetização e letramento contidas na BNCC.

A BNCC foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e constitui-se como um documento normativo que serve de diretriz para a construção dos currículos das escolas (públicas e privadas), desde a instância municipal até a federal. O documento consiste em orientações para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

De acordo com o MEC, a BNCC é um projeto normativo que tem como produto um documento prescritivo de competências, habilidades e conteúdos. Segundo a própria BNCC, sua função é promover a equidade educacional, determinando o que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender. Com isso, define-se um conjunto de aprendizagens essenciais, juntamente com as competências e habilidades vinculadas aos conteúdos que deverão ser desenvolvidos pelos professores em cada etapa de ensino.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a partir do ano de 2012 houve intensas mobilizações dos pesquisadores da área de currículo e seus desdobramentos, visando fomentar a discussão já iniciada sobre uma possível BNCC. As pesquisas publicadas – que não foram poucas – permaneceram apenas no âmbito acadêmico, não sendo incorporadas na discussão e redação do documento final.

Assim, percebemos que, ao longo da história do país, pesquisadores e professores vêm sendo silenciados, deixados em segundo plano na participação e construção de políticas públicas para a educação, cenário esse também observado quando se trata da questão da alfabetização.

Variadas pesquisas realizadas por Kleiman (2002, 2007), Mortatti (2008, 2014), Colello (2021, 2022), Tfouni (1996, 2008) e Assolini (1999, 2015, 2020) afirmam o quão desafiador é o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses desafios são assinalados por pesquisadores há décadas e parece não haver ainda uma política pública efetiva que direcione e ampare os professores alfabetizadores em seus (a)fazer pedagógicos,

possibilitando-os alfabetizar significativamente o maior número possível de crianças em uma sala de aula.

Temos como hipótese que o ensino da leitura e da escrita por meio de práticas significativas formam sujeitos leitores críticos que questionam os sentidos pré-estabelecidos e criam seus próprios sentidos, de acordo com seu interdiscurso. Já ao contrário, práticas que consideram a leitura e a escrita como mera decodificação e aprendizagem de um código formam leitores conformados com os sentidos cristalizados e tidos como os únicos possíveis. Dessa forma, nossas reflexões buscam entender a qual das concepções acima a BNCC se aproxima.

Outro aspecto que nos instigou a realizar esta pesquisa é a crescente aproximação e aplicação dos ideais neoliberais² nas escolas públicas. Pesquisadores como Paro (2012), Freitas (2014), Giroto (2019) e Branco *et al.* (2018) concordam que, desde a década de 90, muitas políticas públicas nacionais vêm se fundamentando em concepções gerencialistas, mercadológicas e tecnicistas. Assim, acreditamos que essas concepções influenciam (in)diretamente as práticas pedagógicas dos professores.

Tendo em vista discussões de Mortatti (2015), Contijo (2015), Pacheco (2018), Cury *et al.* (2018), Ribeiro e Nascimento (2018), Vieira e Feijó (2018) e Frade (2020) acerca da BNCC, realizamos esta investigação, que teve como principal objetivo compreender, por meio de análises discursivas, quais influências os ideais neoliberais causaram na construção da BNCC e como isso impacta o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação dos sujeitos leitores.

Como objetivos específicos, buscamos analisar, por meio dos discursos dos sujeitos participantes: (a) como a proposta da BNCC chegou às escolas; (b) os saberes dos professores sobre esse documento e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica com alfabetização, letramento e leitura; e (c) verificar se a BNCC é um documento que possibilita ao professor assumir a autoria de suas práticas pedagógicas, especialmente durante a pandemia mundial de covid-19.

Visando alcançar os objetivos acima citados, nosso *corpus* é constituído por entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) da rede estadual paulista e, também, por recortes da própria BNCC que tratam de alfabetização, leitura e letramento. Durante as entrevistas, buscamos entender como

² De acordo com Torres-Arifzendi (2009 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2018), o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade, em que vigoram os princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade, os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos, como a educação. Por meio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, são determinados os parâmetros de qualidade da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento.

o documento está fundamentando o trabalho pedagógico com a alfabetização e quais mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas após a sua implementação.

Para sustentar as questões acima explicitadas, amparamo-nos nas contribuições da Análise de Discurso de matriz francesa pensada por Michel Pêcheux (1995, 1997, 2014), assim como na teoria Sócio-Histórica do Letramento (TFOUNI, 1996, 2005, 2008; ASSOLINI, 2003, 2017, 2020) e nas Ciências da Educação. Salientamos que a Análise de Discurso (AD) nos ampara teórica e metodologicamente. Com isso, os pressupostos teóricos guiarão também as nossas análises.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro deles a “Introdução”, que apresenta os aspectos gerais da pesquisa e as inquietações que nos levaram a realizá-la. No segundo capítulo, “Análise de discurso: uma aventura teórica do discurso”, abordamos os principais conceitos desse aporte teórico que serão mobilizados durante as análises. O terceiro capítulo, denominado “Alfabetização e letramento: processos sempre incompletos”, esclarece e discute os conceitos de alfabetização, leitura e letramento aos quais nos filiamos.

No quarto capítulo, “Base Nacional Comum Curricular: a padronização curricular é boa pra quê(m)?”, tratamos do histórico da BNCC, da constituição do documento e das influências que a Base vem causando nas práticas pedagógicas dos sujeitos participantes desta pesquisa. No quinto capítulo, apresentamos a “Metodologia”, explicitando a constituição do nosso *corpus* e como as análises foram realizadas por meio dos pressupostos da Análise de Discurso francesa.

O sexto capítulo, “Análises discursivas: construindo sentidos possíveis”, traz as análises das entrevistas e dos recortes da BNCC. Por fim, o sétimo capítulo apresenta nossas “Considerações finais”. Ressaltamos que esses dois capítulos representam uma leitura possível do *corpus*, uma vez que a interpretação está sempre em movimento e os sentidos em constante deslocamento (PÊCHEUX, 2014; ORLANDI, 2011).

Como a BNCC passou a ser vigente no ano de 2020, poucos são os estudos que observaram suas primeiras influências, particularmente nas práticas pedagógicas durante o processo de alfabetização. Com isso, objetivamos com este trabalho contribuir com novas análises e reflexões acerca do cotidiano escolar.

Ressaltamos que a investigação aqui apresentada se deu ao longo do ano de 2021, durante a pandemia mundial de covid-19. Consequentemente, alguns de nossos afazeres foram replanejados e reordenados, buscando sobretudo a segurança dos pesquisadores e participantes envolvidos. Todas as mudanças ocorridas serão explicitadas no decorrer deste texto.

2 ANÁLISE DE DISCURSO: Uma aventura teórica do discurso

Quando nos referimos à Análise de Discurso (AD), fazemos alusão aos pesquisadores que têm como base os postulados do filósofo francês Michel Pêcheux, que viveu entre os anos de 1938 e 1983. Malidier (2020, p. 40) afirma que, quando Pêcheux e seu grupo de estudos se opõem ao estruturalismo, é iniciado o que ela considera uma “aventura teórica do discurso”. Essa aventura teórica tem como marco inicial o lançamento da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, e a publicação da obra de Michel Pêcheux “Análise Automática do Discurso”, em 1969.

A publicação desse livro inaugura a AD como um campo que passa a considerar a intervenção de conceitos exteriores à linguística, causando uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista que, até então, reinava nas ciências sociais. Mussalim (2004) aponta que os estudos estruturalistas realizados pela linguística, até o momento, consideravam a língua como uma estrutura relativamente autônoma, ou seja, acreditava-se que as influências externas que geram irregularidades não eram capazes de afetar o sistema por não fazerem parte da estrutura da língua. Pêcheux, por sua vez, afasta-se dessas concepções teóricas.

Pesquisadores como Piovezani, Sargentini (2020) e Malidier (2020, p. 41) afirmam que esse rompimento se fez possível pois “(...) a conjuntura oferece condições de possibilidade para novas relações, para um pensamento ‘transversal’ (...) uma nova disciplina transversal”. A conjuntura francesa, que oferece condições para o surgimento da AD, tem como pano de fundo um cenário político, econômico e social marcado por grandes manifestações e pelo fortalecimento de movimentos estudantis. Um dos principais acontecimentos ficou conhecido como “Maio de 68”, no qual os jovens franceses buscavam o fim de tradições e posturas conservadoras.

Além das reformas na sociedade, havia reivindicações que perpassavam o âmbito das universidades. Muitas críticas foram tecidas ao positivismo – método científico amplamente utilizado –, que privilegiava o conteudismo, deixando de fora a complexa constituição dos sujeitos, suas identidades e subjetividade. Nesse contexto, a AD surge e se sustenta em um entrecruzamento decorrente de diferentes campos de estudos, quais sejam, o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise.

Com as contribuições do materialismo histórico compreendemos que é na/pela história que observamos as condições de produção do discurso e os efeitos da ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos. Com relação ao campo da Linguística, Pêcheux se afasta do estruturalismo saussuriano e da Semiologia e propõe um conceito de discurso atrelado à

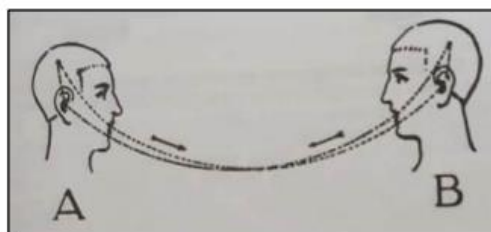
ideologia e à história. Assim, considera-se que os elementos linguísticos possibilitam a materialização do discurso. Por fim, a AD é atravessada pela teoria psicanalítica, que traz o inconsciente para o interior de suas discussões, considerando que o sujeito é sempre cindido e clivado (FERNANDES, 2008).

Após essas reflexões, ressaltamos que o objetivo deste capítulo é retomar e refletir sobre alguns dos principais conceitos desse campo de estudos inquietante. Concordamos com Orlandi (2011) quando a pesquisadora afirma que a AD pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem que revela aspectos que não seriam conhecidos por meio de outras perspectivas.

Ao acentuar que o discurso é um objeto sócio-histórico e, ainda, a materialidade da ideologia, isto é, lugar onde se materializam as representações ideológicas, “concretizadas” em material linguístico, Pêcheux (2014), cria uma relação entre ideologia, língua e história. Assim sendo, “(...) o discurso não se confunde com o texto, nem com a gramática, nem com a língua, nem com a fala (parole saussuriana)” (ASSOLINI, 2020, p. 25).

Ressaltamos que a AD se afasta da perspectiva proposta por Ferdinand de Saussure, pois não nos ancoramos na perspectiva de que exista um emissor e um receptor de uma suposta mensagem que chegará tal e qual foi transmitida. Conforme Saussure, em sua obra *Curso de Linguística Geral*, “(...) as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B: processo puramente físico. Em seguida, o circuito se prolonga em B numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro” (SAUSSURE, 2006, p. 19).

Figura 1 - O circuito da Fala

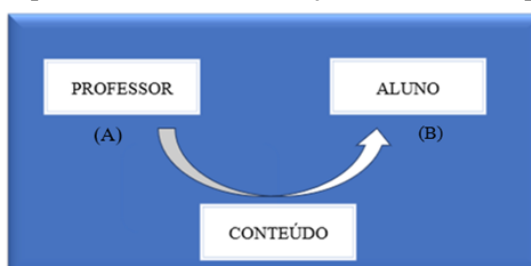


Fonte: Curso de Linguística Geral.

Salientamos que a AD não se ampara nessa perspectiva, pois segundo Pêcheux (2010) “o termo *discurso* implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (p. 81, grifos do autor). Buscando aproximar essas construções teóricas do campo da Educação, quando pensamos o discurso na perspectiva discursiva podemos refletir sobre o processo de

ensino e aprendizagem por meio de outras lentes. Trazemos abaixo um novo esquema, onde representamos os sujeitos geralmente envolvidos na sala de aula:

Figura 2 - Esquema: troca de informações no ensino e aprendizagem



Fonte: Arquivo pessoal.

Pensando à luz da AD, não podemos considerar que o processo de ensino e aprendizagem ocorra tal como representado na Figura 2 pois, como vimos anteriormente com o conceito de discurso, se o processo de ensino e aprendizagem passa pela língua, ele necessariamente apresenta falhas, brechas e deslizes que geralmente são encarados no senso comum e pelas ciências positivistas como “falha de comunicação”. Porém, quando entendemos o discurso na perspectiva da AD, compreendemos que essas situações de interação não se dão de maneira direta e retilínea. Nesse ponto, podemos dizer que a educação não pode ser vista como “um processo linear e transparente de transmissão de conhecimentos, que não comporta perdas ou falhas” (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 201).

Nesse sentido, o discurso não se dá apenas como um encaixamento de palavras e frases produzidas pelos sujeitos, e sim como um objeto teórico que carrega em sua constituição as marcas dos atos falhos, dos deslizes e brechas que nos levam a refletir sobre seu funcionamento. Os analistas do discurso realizam essa reflexão levando em conta o que Malidier (2020, p. 61) considera uma “tríplice tensão” que envolve a sistematicidade da língua, a historicidade e a interdiscursividade.

Dessa forma, faz-se importante ressaltar que todo discurso se submete às formações discursivas (FD), conceito criado por Foucault e reformulado por Pêcheux. Por meio desse conceito, compreendemos que sempre há aquilo que o sujeito “(...) pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar” (MUSSALIM, 2004, p. 160). Portanto, a depender da situação e do local, determinamos os dizeres apropriados e cabíveis. Logo, a formação discursiva é “(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, (...) determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor).

Pêcheux (2014) ressalta que as FD não são segmentos homogêneos, acabados e fechados, mas sim caracterizam-se pelas contradições e suas circunstâncias heterogêneas. Complementamos com Assolini (2015, p. 70) que “uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”.

Assim, quando Pêcheux (2010, p. 167) explora o conceito de FD, compreende-se que o sentido de uma sequência só é “(...) materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva”. Outro ponto para o qual Maldidier (2020, p. 53) chama nossa atenção é que “(...) o sentido se constitui na Formação Discursiva, à revelia do sujeito, que ignorando seu assujeitamento à Ideologia, se crê dono de seu discurso e fonte de seu sentido”.

Somos levados, assim, a entender o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica (PÊCHEUX, 2010). Com isso, as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, compreendemos que os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Portanto, as formações ideológicas constituem “(...) um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 2010, p. 163, grifos do autor).

Além de explorar a constituição dos discursos por meio das formações discursivas e ideológicas, Pêcheux preocupa-se em definir quem são os sujeitos imbricados nessas formulações. Em consonância, Tfouni (2003) afirma que

A análise do Discurso e a Psicanálise contestam: um sujeito explicado por regras gerais, uniformizantes, sejam essas regras decorrentes da estrutura social, sejam elas decorrentes do funcionamento da “mente” (ou “inteligência”, ou qualquer outro termo que procure colocar internamente ao próprio sujeito a explicação para seu “comportamento” (p. 144).

Com isso, a AD busca fundamentos na psicanálise e encontra suporte quando Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. A partir dessas ideias, Pêcheux (2020) define que “(...) a AD não pode satisfazer-se com a concepção do sujeito epistêmico, ‘mestre de sua morada’ e estrategista nos seus atos (salvo, nas coerções biossociológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca de sua inscrição no campo do simbólico” (p. 103).

É importante ressaltar que o sujeito do discurso não é completamente livre nem completamente determinado por mecanismos exteriores, mas sim constituído a partir da sua

relação com o (O)outro. Temos, então, nessa perspectiva, um sujeito atravessado e interpelado pelos efeitos do inconsciente e da ideologia, estruturado sobretudo por meio da linguagem.

Acerca dessas questões, Pêcheux defende que a ideologia e o inconsciente têm em comum o fato de dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento (PÊCHEUX, 2014, p. 139). O conceito de ideologia utilizado pela AD advém das formulações do filósofo marxista Althusser, segundo o qual “a ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas (...) a ideologia está ligada ao inconsciente pelo viés da interpelação dos indivíduos em sujeitos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 267).

Dessa forma, para a AD a ideologia não é vista como um campo de ideias, mas sim como algo que assume uma existência material que engendra a reprodução das relações de produção. Portanto, “a Ideologia não é uma entidade estática que interpela o sujeito sempre da mesma forma. Seu funcionamento é heterogêneo e contraditório, o que abre possibilidades para o equívoco e para o acontecimento” (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 209).

Ressaltamos que Pêcheux (2014, p. 135), baseado nos postulados de Althusser (1992), afirma que “só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para sujeito”. Consequentemente, todos os sentidos que produzimos estão suscetíveis a esse assujeitamento. Sobre essa questão, Henry explica que

(...) o sentido não pode ser procurado nas palavras, no texto ou no discurso de um indivíduo, mas na relação desse texto, dessas palavras, desse discurso, individual com outros textos, outras palavras, outros discursos, relação na qual esse sentido se institui enquanto efeitos ideológicos (HENRY, 2013, p. 135).

Assim, a identidade de um discurso é indissociável de sua emergência e de sua manutenção por meio do interdiscurso. Outro aspecto importante para a AD é que “a enunciação não se desenvolve sobre a linha de uma intenção fechada; ela é parte a parte atravessada pelas múltiplas formas de retomada de falas, já ocorridas ou virtuais, pela ameaça de escorregar naquilo que não se deve jamais dizer” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 287 *apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 26).

A respeito dos sentidos, a pesquisadora Orlandi (2011, p. 144) complementa que estes não são literais; suas margens são apenas efeitos de sentido. Dessa forma, “(...) todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles”. Durante nossas entrevistas, notamos que circulam na escola muitos sentidos considerados literais e quase inquestionáveis. Assim, apreende-se que há um sentido dominante institucionalizado como produto da história.

Apesar desse aspecto quase literal – se levarmos em consideração o processo de interlocução sempre como um efeito de sentidos –, perceberemos que os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária (ORLANDI, 2011). Mesmo em tempos de extrema censura, como em períodos ditatoriais, nos quais existe a tentativa de controlar todos os sentidos produzidos, sempre há os discursos que rompem e os sentidos que deslizam, como é o caso da belíssima música “Cálice”, de Chico Buarque.

Consideramos, então, que é nessa multiplicidade e fragmentariedade que esse “instrumento” [a língua] permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*” (PÊCHEUX, 2014, p. 83, grifos do autor). Complementamos que a língua é a condição de possibilidade de um discurso; na perspectiva discursiva, reconhecemos a opacidade e o equívoco como constitutivos dela.

Orlandi (2012) afirma que a língua, para a AD, não se reduz apenas a leis internas (conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas), mas também se inscreve na história e é afetada pela história, possibilitando que se constituam os efeitos de sentido.

Outro aspecto importante é considerar que os significantes “(...) guardam as marcas de sua passagem por lugares da história” (TFOUNI, 2003, p. 147). Temos como exemplo o significante “Diretas Já”³, que carrega consigo a marca da história e da reivindicação popular pela retomada das eleições para presidente durante a ditadura militar no Brasil.

Assim, não há língua sem interpretação e não há sentido sem a possibilidade de deslizamento. Com essa afirmação, trazemos outros dois conceitos importantes para este trabalho: paráfrase e polissemia. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, ao já dito e sedimentado na produção de um discurso, que pela legitimação possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer.

Pêcheux (2010, p. 167) afirma que a produção do sentido é “estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a ‘matriz de sentido’”. Isto é, a paráfrase é uma das condições para enunciação, porém sempre há a possibilidade da ruptura e da emergência de sentidos outros. Esse movimento de multiplicidade se dá por meio da polissemia.

O conceito de polissemia, para a AD, é o processo de linguagem que garante a criatividade na língua pelo surgimento do diferente no processo de produção dos sentidos. Os

³ “Diretas Já” é o nome do movimento político que ocorreu nos anos de 1983 e 1984 e defendia a realização de eleições presidenciais diretas em 1985. O movimento realizou campanhas em várias cidades brasileiras por meio de comícios em praças públicas, reunindo milhares de pessoas.

processos polissêmicos jogam com o equívoco, apresentando um deslocamento, uma ruptura de processos de significação. É por meio dos processos polissêmicos que um mesmo objeto simbólico passa por diferentes processos de ressignificação. Portanto, a língua é sujeita ao equívoco e à ideologia, um ritual com falhas em que, ao significar, o sujeito se significa.

Sabendo que a língua é o lugar do trabalho do discurso e da ideologia, Pêcheux (2014) afirma que o processo de enunciação conta com evidências em nossas formulações, que funcionam pelos chamados esquecimentos. Dessa forma, por meio do esquecimento número 2, criamos a ilusão da materialidade do pensamento, ou seja, “o sujeito crê, por essa ilusão subjetiva, que aquela era a melhor maneira de dizer, e que o enunciado equivale ao seu pensamento” (TFOUNI, 2003, p. 152).

Nas palavras de Pêcheux (2014), “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade”, mas sim “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (p. 160-161). Já o esquecimento número 1 centra-se no fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (Ibid., p. 173), ou seja, ele não tem como ser a fonte de seu dizer, apesar de precisar dessa ilusão para enunciar.

Outro aspecto relacionado com a enunciação é que “a formação discursiva não pode produzir o ‘assujeitamento’ ideológico do sujeito do discurso a não ser na medida em que cada formação discursiva está de fato dominada pelo interdiscurso” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2020, p. 287).

Assim sendo, as FD podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso. O interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer (ORLANDI, 2012). Para Pêcheux (2014, p. 149), é “(...) aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”; esse conceito funciona enquanto um pré-construído, que fornece a matéria-prima sobre a qual nos constituímos como sujeito falante.

Com isso, o interdiscurso se dá como exterior e anterior à existência de uma sequência dada. Já o intradiscurso, que é o momento da formulação, corresponde ao fio do discurso, ao encaixamento na sequência textual (MALDIDIER, 2020, p. 53). Assim sendo, só podemos formular se nos colocamos na perspectiva do dizível (ORLANDI, 2009, p. 33).

Após tratar brevemente das complexas relações da AD ressaltamos que, amparados por esse referencial teórico-metodológico, arriscamos-nos a olhar para a BNCC lançando diferentes gestos interpretativos acerca do documento e sobre como este vem amparando e modificando a formação dos sujeitos leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo,

apresentaremos no próximo capítulo os conceitos de alfabetização, letramento e leitura aos quais nos filiamos.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: processos sempre incompletos

O trabalho com a alfabetização de forma puramente mecânica tem sido percebido por muitos pesquisadores como insuficiente para os alunos da contemporaneidade (TFOUNI, 1996, 2005, 2008; ASSOLINI, 1999, 2003, 2020; MORTATTI, FRADE, 2014; COLELLO, 2020, 2022). Porém, é muito comum que práticas pedagógicas – como a que se segue – ocorram nas salas de aula:

Figura 3 - Tirinha *Mafalda*



Fonte: <https://tirasdemafalda.tumblr.com/post/24631863492>. Acesso em: julho de 2021.

As tirinhas do cartunista Quino, criador da personagem Mafalda, foram produzidas e começaram a ser veiculadas entre as décadas de 60 e 70, mas a circulação de suas produções ainda é comum nos dias atuais. Mafalda é uma criança de seis anos de idade cheia de opiniões e questionamentos sobre o funcionamento da sociedade à sua volta. Na tirinha acima temos a representação de uma sala de aula que remete às práticas do ensino tradicional. Aproximadamente cinquenta anos se passaram desde a publicação da tira e ainda é comum observarmos práticas pedagógicas de alfabetização semelhantes a essas.

Ao utilizar frases prontas para alfabetizar como “minha mãe me mima” e “minha mãe me ama”, a professora reproduz práticas ligadas às famosas cartilhas de alfabetização, que surgiram por volta de 1850. Apesar de terem surgido há mais de cento e cinquenta anos, os pressupostos desses materiais ainda estão presentes em muitas salas de aula. Frade (2005, p. 15) afirma que, “embora constatemos que o mundo da escrita traz para a criança e para a sociedade novos usos e uma diversidade de materiais e textos de leitura, muitas cartilhas sem sentido e deslocadas da prática social de linguagem foram e ainda são utilizadas”.

Outro aspecto que destacamos é a concepção estruturalista da língua, muito comum nas escolas, que considera o texto como uma estrutura fechada,

um todo passível de ser decomposto em unidades menores que pode ser recomposto, desconsiderando tanto na composição quanto na decomposição

linguística elementos como a subjetividade do sujeito do discurso, as circunstâncias do enunciado e o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico no qual foi produzido (ASSOLINI, 2018, p. 160).

Como já destacado no capítulo anterior, a AD se afasta da perspectiva estruturalista, uma vez que não considera a língua como um código que produz sentidos únicos e estáveis, supostamente naturais e transparentes; pelo contrário, consideramos que sempre haverá pluralidade de sentidos entre os interlocutores.

Seguindo com nossas reflexões, analisemos alguns aspectos das imagens da tirinha. Nessa cena, há uma professora com jaleco, vestimenta que remete ao ensino tradicional. No primeiro quadrinho, a professora sorri, reverberando algumas formações imaginárias de que professores que atuam com crianças devem estar sempre felizes e sorridentes.

O cenário em que a situação ocorre se assemelha ao ambiente de muitas escolas: a mesa do professor à frente da sala, mapas e outros portadores textuais afixados na parede. Em todos os quadrinhos temos a professora de pé e os alunos sentados; a professora que fala e os alunos que ouvem; a professora na lousa e os alunos enfileirados. Essa situação representa um modelo dual e maniqueísta de aula que exclui todas as outras possibilidades, e em que o aluno quase sempre assume um papel passivo.

Concordamos com Orlandi (2009) quando esta observa e critica o fato de que o ato de ensinar aparece muitas vezes como sinônimo de inculcar. Fernandes (2018, p. 30) complementa que inculcar significa “fazer valer um saber de modo que não se questiona sua validade. O saber é imposto como algo verdadeiro e imutável, por isso deve ser reproduzido”. Quando o ensino ocorre dessa maneira, a aprendizagem torna-se mecânica e reprodutivista (LIBÂNEO, 1990).

Gostaríamos de frisar que, quando estamos em sala de aula, lidamos com alunos únicos, com subjetividades particulares, sempre havendo a possibilidade de sentidos outros, pois, como destacamos no capítulo anterior, o processo de ensino e aprendizagem ocorre majoritariamente por meio do discurso que consideramos como “um efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 2014).

Voltando à tirinha, observamos que, ao se levantar da carteira, Mafalda desestabiliza o “semanticamente normal” (PÊCHEUX, 2015) e causa um estranhamento à professora, como podemos perceber por sua expressão facial nos quadrinhos 2, 3 e 4. De acordo com Pêcheux, os sujeitos tendem à univocidade e à hegemonia do sentido único, uma vez que

O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as

chaves, a agenda, os papéis etc) até ‘as grandes decisões’ da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y etc) passando por todo o contexto sócio-técnico dos ‘aparelhos domésticos’ (PÊCHEUX, 2015, p. 33).

Outro aspecto marcante na tirinha é a discrepância entre a altura de Mafalda e a da professora: ao se aproximar, ela é olhada de cima para baixo, mostrando que o professor atrelado ao Discurso Pedagógico Escolar tradicional é visto como superior e único detentor dos saberes.

Os próprios alunos no último quadrinho mostram-se perplexos com a atitude de Mafalda, pois eles já estão formatados pela escola, pelo sistema, pela metodologia. Pensar nessas questões nos leva a afirmar que as escolhas pedagógicas nunca são neutras; pelo contrário, carregam sempre uma filiação a determinadas ideologias e não outras. Pêcheux (2014), baseando-se em Althusser (1992), afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

No último quadrinho, Mafalda instaura a polissemia quando reclama à professora novos sentidos, novas formas de trabalhar, querendo aprender “coisas realmente importantes”. Por meio dessas reflexões, salientamos que o conceito de alfabetização a que nos filiamos postula que “não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino de leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização – e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização” (TFOUNI, 1996, p. 19).

Assim sendo, nos distanciamos de concepções de alfabetização que privilegiam a codificação e decodificação da escrita e leitura, ou ainda de concepções que não consideram a função social dessas práticas. Concordamos com Tfouni (1996, p. 19) quando a pesquisadora afirma que as práticas escolares devem considerar a alfabetização como uma prática social ampla, na qual a leitura e a escrita serão efetivamente colocadas em uso.

Muito além de aprender a ler e escrever, a alfabetização contém uma dimensão política e social que pode transformar a visão de mundo dos sujeitos. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam amparar-se em

(...) um espírito de crítica e num projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e transformação de sua sociedade, com o domínio das habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização devia tornar-se uma precondição de emancipação social e cultural (GIROUX, 1997, p. 2).

Um outro aspecto importante sobre a alfabetização diz respeito ao fato de que esse é um processo sempre incompleto se considerarmos a sociedade contemporânea, pois estamos

sempre aprendendo e interagindo com a leitura e a escrita de novas maneiras (TFOUNI, 1996). Nesse ponto, encontramos um embate com as políticas públicas em geral e com a BNCC especificamente, pois elas acreditam que a alfabetização se dá apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como veremos mais à frente nas análises discursivas deste trabalho.

De acordo com a AD, somos sujeitos constituídos na e pela língua. Com isso, faz-se imprescindível que o professor considere situações significativas de aprendizagem para que a língua materna não seja trabalhada de forma solta e descontextualizada, tornando-a, assim, estranha para seus falantes nativos (CORACINI, 2007).

Salientamos que a alfabetização “(...) deve ser tratada conforme cada contexto, inserida como prática, bem como sua complexidade na medida em que, como processo, pressupõe movimento” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2017, p. 57). Com isso, as instituições e práticas escolares devem considerar o contexto em que estão inseridas e quais são as realidades dos alunos envolvidos.

Relembramos que, atualmente, a BNCC é o documento que norteia todas as construções curriculares de nosso país, buscando gerar uma uniformização nacional no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Bunzen (2021, p. 108) afirma que “(...) tais prescrições podem ser polêmicas e/ou se afastarem bastante das práticas de sala de aula e da realidade escolar da maioria das escolas brasileiras”.

Assolini (2015, 2018, 2020) afirma que é essencial que os professores se posicionem e possibilitem aos seus alunos ocuparem a posição de intérpretes-historicizados para que na sala de aula haja espaço para o

(...) rompimento com a ilusão de sentido literal ou de efeito referencial, que produz a ilusão de transparência e neutralidade de sentidos; requer, ainda, ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos interpretativos. Integra a concepção de intérprete-historicizado o postulado segundo o qual todos nós possuímos um saber sobre a língua: o letramento (ASSOLINI, 2018, p. 600).

Assim sendo, é impossível pensar no processo de alfabetização descolado do letramento. Ressaltamos, pois, que o letramento aqui não é entendido como sinônimo de alfabetização, nem mesmo como aquisição de leitura e escrita, mas sim como “(...) um *processo*, cuja natureza é discursiva” (TFOUNI, 1996, p. 31, grifo da autora).

Essa abordagem sócio-histórica do letramento, ou abordagem discursiva do letramento, é sustentada pelo campo teórico da Análise de Discurso de matriz francesa pecheutiana e pela psicanálise freudo-lacanianiana. Nos filiamos a tal abordagem pois consideramos que “(...) o

histórico, o ideológico e o inconsciente influenciam a língua e, por conseguinte, o sujeito que dela se utiliza e faz uso” (ASSOLINI, 2015, p. 76).

Tendo o letramento uma natureza discursiva, podemos afirmar que este não está necessariamente ligado a práticas de leitura e escrita de textos (TFOUNI, 1996, 2005, 2008). Com isso, o letramento pode influenciar a cultura dos sujeitos que não são alfabetizados, mostrando-nos que esse é um fenômeno mais amplo que a alfabetização, mas que se relaciona com código escrito das sociedades.

Diante dessas considerações, para a teoria discursiva do letramento o termo “iletrado” não pode ser utilizado quando nos referimos às sociedades tecnologizadas. Não concebemos que exista um “grau zero” de letramento ou sujeitos iletrados, pois mesmo os sujeitos ainda não alfabetizados estão inseridos em uma sociedade letrada que inevitavelmente influencia de diferentes formas aqueles que nela vivem.

A partir dessas ideias, Tfouni, Pereira e Assolini, (2018, p. 17) consideram que, quando tratamos o processo de alfabetização sem considerar o letramento, há uma redução das práticas de leitura e escrita a “(...) um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse ‘aprendizado’ não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados”. Portanto, é importante que a escola trabalhe a utilidade prática e social da alfabetização, pois é por meio dela que os alunos compreendem

a condição própria da linguagem e de suas diversas formas e a incompletude. Assim, o texto não se apresenta como algo “intocável” que está ali para ser “decodificado” ou “traduzido” mas como ponto de partida para a criação, para a produção de sentidos, para a descoberta de novos sentidos (FERNANDES, 2018, p. 39).

Pensar nas práticas de leitura e escrita escolares por meio da AD implica considerar que estas estão imersas nas relações de poder e nas malhas da ideologia. Assim, muitas vezes essas práticas “(...) são utilizadas como instrumentos de controle empregados sistematicamente pelos setores dominantes para manter o sujeito submetido às zonas de sentido institucionalmente cristalizadas” (ASSOLINI, 2008, p. 137).

Amparados na teoria discursiva do letramento, acreditamos que as práticas pedagógicas escolares devem colaborar para a formação de alunos que percebam e questionem esses instrumentos de controle e os sentidos institucionalmente cristalizados. Dessa forma, a escola torna-se um poderoso instrumento de formação política, social, econômica e cultural em que os sujeitos passam a compreender e questionar os dispositivos ideológicos e as instâncias dominantes de poder.

Por meio dessas reflexões, apresentamos a seguir o quarto capítulo, que trará reflexões sobre a BNCC.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A padronização curricular é boa para quê(m)?

Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54).

Neste capítulo, trazemos um breve apanhado sobre o que é a BNCC e qual a influência do contexto sócio, histórico e ideológico no momento de sua produção. Segundo o MEC (2018), a BNCC é um projeto normativo que tem como produto um documento prescritivo de competências, habilidades e conteúdos. O documento foi homologado em 2017, mas as discussões e construção da redação vêm acontecendo desde 2015.

Faz-se importante ressaltar que o início da construção do documento se deu durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Após o golpe que culminou na interrupção de seu governo em 2016, houve uma reformulação do que já havia sido construído e uma nova versão foi publicada já no governo de Michel Temer – que assumiu como ideal de governo um Estado liberal.

Concordamos com Pietri (2021) quando o pesquisador afirma que a versão final da BNCC atende a princípios estritamente mercadológicos, pois os princípios desenvolvimentistas “foram suplantados, após o impedimento de Dilma Rousseff, em 2016” (PIETRI, 2021, p. 4). Assim, observamos que as condições de produção do documento são propícias para que os ideais neoliberais sejam utilizados como base, uma vez que o governo que implantou o documento assumia o liberalismo como forma de guiar suas ações.

Prosseguindo, destacamos um recorte do site “Movimento pela Base Nacional Comum”, que apresenta o objetivo da BNCC:

Promover a equidade educacional, determinando com clareza o que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender. Ela serve como referência para os currículos de todas as redes, públicas e particulares, bem como para outros elementos do sistema educacional, tais como materiais didáticos e formação de professores (Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2019).

Além de determinar com “clareza” o que todos devem aprender, o documento explicita em sua redação os marcos legais que o sustentam, que vão desde a Constituição Federal (1988), em seu artigo 210, até a LDB, no inciso IV do artigo 9º e ainda no artigo 26, que prevê que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.

As marcas do discurso jurídico presentes no texto da BNCC produzem um efeito de sentido de inquestionabilidade. Com esse status, além de determinar os conteúdos, a BNCC propõe uma integração que engloba a (re)elaboração dos currículos das redes e projetos pedagógicos das escolas, formação continuada e inicial dos professores, revisão dos materiais didáticos e avaliações externas.

Essas ideias e propostas de uma “possível Base” presentes desde a Constituição Federal (1988) começaram a ser realizadas, de fato, em 2015, durando cerca de três anos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), esse processo teve como base a construção colaborativa; para isso, diversos segmentos envolvidos com a Educação Básica foram consultados. A discussão e escrita da BNCC passaram por três versões antes da redação final. Estando pronta, foi normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017.

Cury, Reis e Zanardi (2018) e Lourenço e Carvalho (2018) afirmam que o processo de consulta e interação não se deram de maneira efetiva, uma vez que todos os comentários e apontamentos foram desconsiderados pelos redatores do documento. Os pesquisadores apontam que o que houve foi “(...) a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 15).

Diversos pesquisadores se debruçaram sobre o estudo de tal documento. Pacheco (2018, p. 14), por sua vez, reitera que o que é “‘comum’ às escolas brasileiras é um obsoleto modelo educacional que a nova ‘base’ não questiona”. A BNCC traz um apanhado de competências, habilidades e conteúdos que não são questionados e debatidos em torno da realidade atual das escolas brasileiras. Assim, vemos um distanciamento sócio-histórico-cultural da Base com o “chão da escola”.

Por meio desse distanciamento percebemos que se torna ainda mais difícil a criação de uma base que consiga incluir em seu corpo as diversidades regionais existentes em nosso país. Acordamos com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57) que as escolas brasileiras não são iguais: “Dizer que algo é ‘comum’ torna-se cada vez mais complexo diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural”.

Além desse distanciamento, nota-se que o documento não insere em suas discussões formas de lidar com a grande diversidade regional existente em nosso país. De acordo com Giroto (2019, p. 2),

Enquanto grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o todos pela Educação, são unânimes na defesa da base, difundindo o

discurso da igualdade de oportunidades que a ela pode proporcionar, associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores apresentam diversas críticas ao documento, apontando as desigualdades das condições de ensino e aprendizagem às quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país.

Após esses levantamentos e levando-se em conta o cenário da educação brasileira, seria a BNCC a possibilidade de superar as desigualdades, a falta de qualidade e equidade na educação? Refletindo sobre a questão acima colocada, concordamos com Branco *et al.* (2018, p. 13) quando afirmam que as reformas educacionais geralmente estão ligadas a interesses mercadológicos, oferta de mão de obra, desenvolvimento econômico e tecnológico, tudo visando a interesses do capital.

A maneira como a BNCC foi veiculada na mídia foi a de uma solução infalível para os problemas na educação. Porém, acreditamos que, sem alterar as condições reais do ensino-aprendizagem dos alunos, professores e escolas, a BNCC se constitui como uma ação insuficiente para a garantia do direito à educação de qualidade (GIROTTO, 2019, p. 8). Conforme aponta Young (2013, p. 243),

(...) o currículo não pode, sozinho, reduzir significativamente as desigualdades educacionais. Em sociedades capitalistas como as nossas, as escolas reproduzem essas desigualdades (...) no entanto, a redução das desigualdades sociais e o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária é principalmente uma tarefa política e não uma tarefa educacional.

Além da garantia de aprendizagens essenciais de todos os alunos, vemos a Base como um mecanismo que permite o aumento do controle sobre redes de ensino: sabe-se tudo que é, ou deveria ser, ensinado ano a ano. Concordamos com Girotto (2019) que há uma padronização mascarada de orientação que gera, dentre outros aspectos, uma maior facilidade em implementar mecanismos de controle (FOUCAULT, 2004) em escalas federais.

Por meio das leituras de Pêcheux (2014), compreendemos que não há neutralidade nas (rel)ações humanas. Com isso, qualquer projeto de normatização – nesse caso a curricular – envolve interesses, favorecimentos e proveitos de um grupo em relação a outro.

Essa relação de não neutralidade no campo do currículo já foi afirmada por Apple (1994), Silva (1999), Moreira e Candau (2007) e Libâneo (2016), dentre outros, quando esses pesquisadores afirmam que o currículo é um campo de embates, uma questão de poder. Consequentemente, é impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculada das relações sociais.

Apple (2017, p. 902) afirma que os educadores, professores criticamente democráticos, movimentos progressistas e as comunidades não são os únicos grupos que atuam no terreno

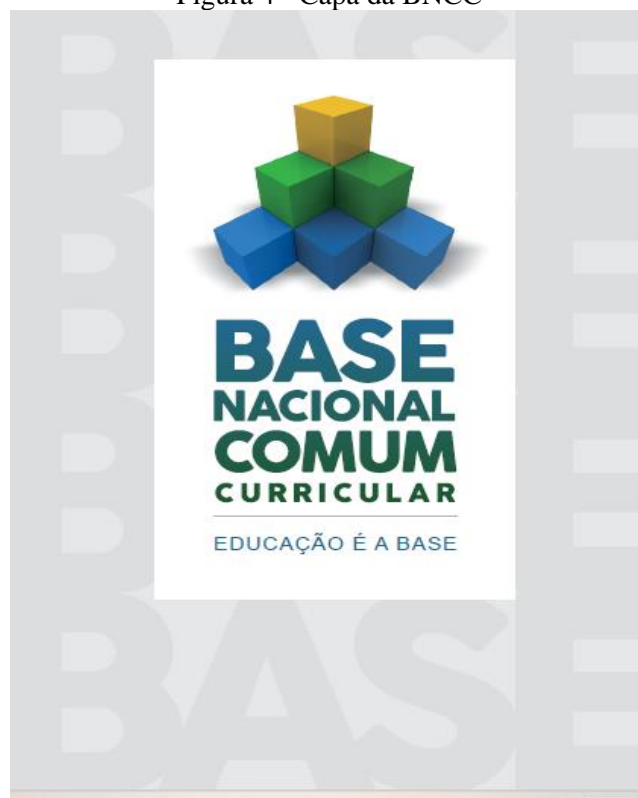
educacional, mas também os “(...) neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito para mudar a educação para que sirva às necessidades deles”.

No próximo item apresentamos uma análise da capa da BNCC. Durante a construção desta pesquisa, as leituras e estudos da Base tornaram-se parte do nosso cotidiano. Por meio da aproximação com o material começamos a estranhar a imagem escolhida para a capa do documento. Com isso, elaboramos a breve análise que se segue.

4.1 Adentrando a BNCC: uma leitura possível para a capa do documento

Iniciamos este subtópico tecendo algumas análises acerca da imagem que ilustra a capa da BNCC. Entendemos aqui a imagem como uma materialidade discursiva, pois sempre há discursos que atravessam e constituem as imagens, abrindo possibilidades para a atribuição de sentidos.

Figura 4 - Capa da BNCC



Fonte: BRASIL (2017)⁴

⁴ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

A figura apresentada acima é uma cópia da capa da BNCC. Fazendo uma breve descrição, temos alguns cubos empilhados, que juntos fazem alusão a uma pirâmide. Dentre tantas outras possibilidades, nos questionamos: por que essa foi a imagem escolhida para representar a BNCC? De acordo com os postulados da AD, nossas escolhas nunca são neutras, pois ao escolher “x” deixamos “y” de fora, ou seja, ao escolher um sentido excluimos todos os outros possíveis (ORLANDI, 1995; TFOUNI, F. 2008).

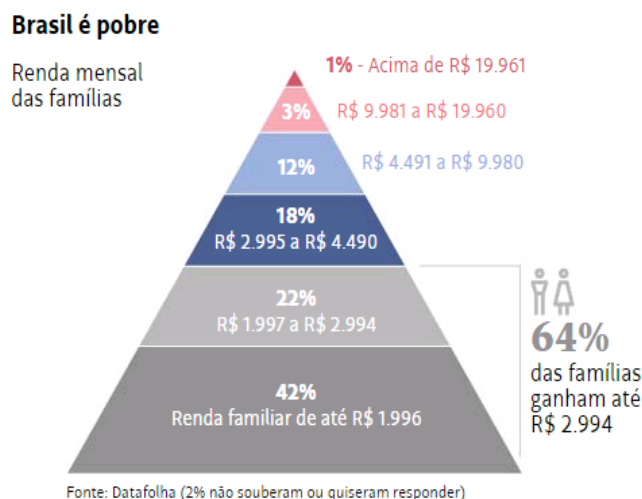
Dessa forma, percebemos que essa imagem não foi escolhida ao acaso. Ela representa um posicionamento, um ponto de vista. Conforme Tfouni, F. (2008), “(...) sempre que algo é enunciado, algo também é silenciado (...) A lógica aqui seria a do dizer ‘x para não dizer y’”.

Quando pensamos na historicidade e na memória relacionada ao símbolo da pirâmide, retomamos os sentidos relacionados às construções egípcias. Ressaltamos que não estamos tratando da memória “no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (ACHARD *et al.*, 1999, p. 50). Essa memória de sentidos é constituída “de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos” (ACHARD *et al.*, 1999, p. 59).

Datadas de aproximadamente 2530 a. C., as pirâmides egípcias foram construídas para serem o local de sepultura dos poderosos faraós. Porém, muito além da finalidade de sepultamento, elas representavam e ostentavam o poder desses governantes, simbolizando ascensão e elevação. De acordo com a pesquisadora Jesus (2011, p. 5), a função das pirâmides “(...) era de centralizar o poder político e religioso na imagem do faraó”. Com isso, esse símbolo carrega uma historicidade relacionada ao poder e à estratificação social.

As discussões apresentadas até o momento acerca da historicidade da figura "pirâmide" nos remetem a outra imagem, que possui certa intertextualidade com a capa da BNCC: a pirâmide de renda do nosso país, como apresentamos abaixo.

Figura 5 - Pirâmide de renda do Brasil



Fonte: Datafolha, 2013⁵

De acordo com o gráfico, 64% das famílias brasileiras têm uma renda mensal de até R\$ 2.994,00, enquanto apenas 1% da população ocupa o topo da pirâmide, com renda superior a R\$ 19.961. Além da renda mensal, quando comparamos o patrimônio privado dos brasileiros, novamente temos uma relação de extrema desigualdade. De acordo com pesquisas realizadas pelo *World Inequality Lab* (Laboratório das Desigualdades Mundiais), os 10% mais ricos no Brasil possuem quase 80% do patrimônio privado do país.

Voltando à imagem da capa da BNCC, podemos observar também a forma em que o título foi distribuído visualmente. Observemos o tamanho das fontes utilizadas. A palavra “base” aparece em destaque, grafada em letras grandes. Em segundo lugar, em relação ao tamanho da fonte utilizada, temos a palavra “comum”. Essa combinação de palavras “base comum” nos remete novamente à imagem da pirâmide, qual seja, uma figura onde a grande base sustenta o pequeno topo.

Outro efeito de sentido que essa combinação de palavras causa é que a base continue comum, ou seja, que a base da população brasileira continue no comum, na generalidade, no habitual, no ordinário. Por fim, a palavra que aparece grafada em menor tamanho e possui o mínimo destaque é “curricular”. Quando tratamos de um documento que, teoricamente, possui em seu cerne a reorganização curricular, é de se esperar que essa palavra (curricular) apareça em destaque na capa. Contudo, o que se observa é justamente o contrário. Essa “inversão” dos tamanhos das fontes utilizadas e das palavras que foram escolhidas para se destacar gera indícios de qual é a verdadeira preocupação existente nas entrelinhas da BNCC.

⁵ Obs.: A soma não chega a 100% pois parte dos entrevistados se nega a declarar a renda.

Diante das análises realizadas neste trabalho, observamos que a BNCC não possui nenhum objetivo de enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que o documento não discute as condições materiais das redes de ensino no país. Concordamos com Giroto (2019, p. 3) quando o pesquisador afirma que, sem o enfrentamento desse quadro de desigualdade,

(...) qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar em apenas mais um mecanismo de gestão da desigualdade, como tem ocorrido com políticas educacionais postas em prática recentemente no Brasil sob a lógica da Nova Gestão Pública.

A Nova Gestão Pública (NGP) é um movimento mundial que ganhou forças entre as décadas de 1980 e 1990. O principal objetivo desse movimento é mudar a forma de organização da gestão pública, tomando como base a valorização dos mecanismos de mercado, como a criação de um programa baseado nas ideias de livre mercado e em consonância com a ideologia neoliberal (FREITAS, 2012, 2014; GARCIA, ADRIÃO, BORGHI, 2009).

No campo da educação, podemos observar movimentos semelhantes por meio da ação dos reformadores empresariais da educação. Freitas (2012) define esse grupo como

(...) uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação (FREITAS, 2012, p. 380).

Com isso, observamos que as ações dos reformadores empresariais são o reflexo das políticas da NGP no campo educacional. No Brasil, um dos maiores e mais influentes desses grupos é o *Todos pela educação*, que se define como “Somos 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”⁶. Dentre as instituições que compõem esse grupo, podemos citar poderosas empresas da mídia, redes bancárias e comércio.

Freitas (2012, 2014) demonstra em suas pesquisas que o interesse desses grupos vai muito além de “apoiar a construção e implementação da BNCC”, uma vez que há uma contradição na formação dos jovens brasileiros:

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação (FREITAS, 2014, p. 1089).

⁶ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Para adentrar no campo educacional, uma das premissas mais utilizadas por esses grupos é a responsabilização da escola. As instituições escolares são responsabilizadas pelo fracasso escolar, pela evasão dos alunos, pelo baixo desempenho nas avaliações externas, pela má distribuição dos recursos financeiros, etc., visando sugerir a ideia de que a lógica da gestão pública é ineficiente, ou seja, que seria necessário assumir posicionamentos da lógica privada de gestão para melhorar a qualidade da educação.

Outro aspecto importante que podemos observar nessa relação entre os reformadores empresariais da educação e a BNCC é a defesa pelo “básico”. Diversos pesquisadores afirmam que umas das consequências da existência de uma base curricular comum é o estreitamento do currículo escolar. Quando tratamos das escolas públicas, essa focalização no básico, no comum, acaba deixando de fora muitos conhecimentos relevantes. Conforme afirma Saviani (1986) *apud* Freitas (2012, p. 390), “todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação”.

Após essas análises, verificamos que a figura da pirâmide traz também a possibilidade de ascensão/projeção social. Entretanto, a desigualdade inerente à formação histórica do Brasil nos leva a concordar com Pochmann (2007, p. 1478) quando o autor afirma que “o desenvolvimento capitalista se caracteriza pela extrema concentração na repartição da renda, riqueza e poder”. Dessa forma, concluímos que a BNCC está filiada a uma formação discursiva capitalista, em que dominam formações ideológicas neoliberais, como *Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla* (FREITAS, 2014, p. 1090).

4.2 Concepções de alfabetização na BNCC: quais leitores se deseja formar?

Neste tópico levantaremos alguns questionamentos sobre quais são as concepções de alfabetização em que a BNCC se ampara e como essas concepções teóricas influenciam na formação dos alunos enquanto sujeitos leitores. Antes de iniciar as reflexões propriamente ditas, ressaltamos que não consideramos a leitura como um mero ato mecânico de decodificação, mas sim um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. Com isso, a leitura se dá enquanto um processo e não como produto.

Dessa forma, consideramos que o sujeito leitor é aquele que questiona as zonas de sentido institucionalmente cristalizadas e estranha interpretações que lhes são oferecidas como óbvias. Partindo de breves análises sobre o trabalho com a alfabetização, vemos que a BNCC

afirma, em sua redação, trabalhar a questão da escrita e da leitura numa visão ampla das práticas culturais da/com a língua. Segundo o próprio documento, ele se sustenta sobre a

(...) perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem: é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 65).

Após marcar sua filiação à perspectiva enunciativo-discursiva sem fazer nenhuma menção às bases teóricas utilizadas, o documento explicita que o componente curricular de Língua Portuguesa é dividido em quatro eixos organizadores: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos. Essa separação gera a visão de uma língua fragmentada, como se a análise linguística/semiótica não fizesse parte da construção de um texto, como se a oralidade e a escrita não se interpenetrassem, causando, nesse último caso, um efeito de sentido que nos remete à teoria da grande divisa.

Como colocado anteriormente, essa divisão entre oralidade e escrita gera um efeito de sentido remetente à grande divisa, teoria que já foi superada por pesquisas como as de Tfouni (1996, 2005, 2008). Assim sendo, sabemos que essas modalidades (oralidade e escrita) se entrecruzam e se interpõem no trabalho em sala de aula.

De acordo com os pesquisadores Zen (2018), Gasparin (2018), Fernandes e Colvero (2019), a BNCC assume uma perspectiva fonológica em relação às propriedades da língua, deixando de lado outros aspectos fundamentais no trabalho com a alfabetização. Zen (2018) afirma que a BNCC é um documento normativo que marca um domínio de determinadas concepções em detrimento de outras. Esse movimento causa uma redução do processo de alfabetização que passa a ser encarado apenas como codificação e decodificação de um sistema de escrita. Assim sendo, temos “(...) uma decisão política que menospreza a capacidade intelectual dos sujeitos e que impossibilita que se aprenda na e pela diversidade” (ZEN, 2018, p. 220).

A seguir, trazemos um recorte da BNCC que discorre sobre a alfabetização a fim de discutir sobre as questões acima colocadas:

Nesse processo, [alfabetização] 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 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) (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Destacamos que a definição apresentada nesse recorte nos remete ao método fônico, uma vez que são destacados os seguintes aspectos da alfabetização: sons da língua, consciência fonológica, fonemas e segmentos sonoros. Assim, percebemos que a BNCC assume uma perspectiva fonológica em relação às propriedades da língua. Em alguns outros recortes, o documento reafirma que a alfabetização é a capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras e compreender a mecânica da escrita alfabética.

Além disso, na maior parte das vezes em que a Base trata da alfabetização, esse processo é colocado apenas como um ato mecânico e envolvido em regras, como o recorte em que ela afirma: “conheça o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura”. A Base considera que um aluno alfabetizado é aquele que consegue codificar e decodificar. Essa concepção nos remete a uma formação discursiva filiada ao Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional (ASSOLINI, 1999), no qual a reflexão, a criticidade e a polissemia não fazem parte do aprendizado dos estudantes.

Desse modo, a formação discursiva do DPE tradicional remete-nos a uma formação ideológica que concebe a educação como formação de mão de obra minimamente qualificada. Essa filiação ao modelo de ensino tradicional repassa a responsabilidade do sucesso da alfabetização aos métodos utilizados quando, na verdade, o alto índice de pessoas ainda não alfabetizadas em nosso país se dá devido à grande desigualdade de renda e social, ou seja, não há método de alfabetização capaz de reparar esses problemas. Com isso, as disputas entre os métodos de alfabetização tornam-se insignificantes diante dessa realidade.

Concordamos com Orlandi (2012, p. 61) quando a pesquisadora afirma que, “pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes”. Assim sendo, percebemos que as orientações curriculares para a alfabetização não buscam em seu cerne a formação de um sujeito leitor que produz sentidos, interpretações polissêmicas e que se inscrevem nas redes de significantes, mas sim sustentam a divisão social do trabalho de leitura e de dominação política, assim como afirma Pêcheux (1982).

Pietri (2021, p. 15), ao analisar a BNCC, observa que nos “(...) enunciados que compõem a lista de competências específicas de língua portuguesa (...) prevalecem as atividades de caráter *cognitivista ou instrumental*”. Em consonância, nossas análises apontam que a definição de alfabetização e de letramento também são assim descritos. Além disso, a BNCC atribui aos sujeitos/alunos uma posição utilitarista/mecânica por meio de determinações normativas que buscam desenvolver o processo de aprendizagem eficazmente (PIETRI, 2021).

Dessa forma, percebemos que o foco da Base está no “como fazer”, colocando alunos e professores em posição de receptores e executores.

Nesse contexto, ao definir o conceito de letramento, a BNCC reitera que: “(...) aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente (...) sua inserção na cultura letrada (...)” (BRASIL, 2017, p. 61). Explorando esse recorte, percebemos que ele sugere que somente a leitura causa a inserção na cultura letrada quando, na verdade, de acordo com Tfouni (1996), o letramento é um processo que independe da alfabetização. No entanto, atingir altos níveis de alfabetização pode fazer com que o grau de letramento do sujeito seja também ampliado.

Ainda sobre a relação entre alfabetização e letramento, temos:

O letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento (BRASIL, 2017, p. 69).

Assim, observamos no documento uma relação de dependência: só se alfabetiza se se letrar ou só se letra se se alfabetizar. Tfouni (2008), em seus estudos com adultos não alfabetizados, já superou essas ideias mostrando que adultos não alfabetizados possuem altos graus de letramento e, ainda, que são capazes de ocupar a posição de sujeitos autores (TFOUNI, 1996, 2008).

Após esses apontamentos, ressaltamos que nos filiamos à concepção de alfabetizar-letrando; assim sendo, acreditamos que “o ato de alfabetizar alguém pressupõe considerar sempre que as formas orais e escritas da língua estão atravessadas pela amplitude dos aspectos sócio históricos e pela diversidade de situações e contextos em que ocorre” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2017, p. 57).

Feitas essas breves considerações, resta-nos saber se, mesmo com os equívocos e contradições teóricas, o documento será capaz de contribuir e melhorar as condições de produção da alfabetização nas salas de aula, assim como foi amplamente divulgado na mídia televisiva em rede nacional (BRESSANIN, 2018). Durante nossas análises, nos aprofundaremos mais sobre as influências que a BNCC vem tendo nas salas de aula de alfabetização. Nesse momento, apresentamos os aspectos metodológicos que guiaram as análises deste trabalho.

5 METODOLOGIA

5.1 Constituição do *corpus*

Durante essa investigação, buscamos compreender quais influências os ideais neoliberais tiveram na construção da BNCC, como isso impacta o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação dos sujeitos leitores. Buscamos também analisar, por meio dos discursos dos professores, como a proposta da BNCC chegou às escolas, os saberes dos professores sobre este documento e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica com alfabetização, letramento e leitura, além de verificar se a BNCC é um documento que possibilita ao professor assumir a autoria de suas práticas pedagógicas, especialmente durante a pandemia mundial de covid-19.

Visando alcançar os objetivos acima propostos, nosso *corpus* é composto por recortes da própria BNCC que tratam da alfabetização, leitura e letramento. Esses recortes se concentraram na faixa dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I, nos quais se dá o ciclo de alfabetização. Durante as análises do documento, consideramos que as formulações partem de escolhas ideológicas, ou seja, escolhe-se dizer “x” e não “y” (ORLANDI, 1995; TFOUNI, F. 2008).

Além disso, nosso *corpus* é composto por entrevistas semiestruturadas que aconteceram em três diferentes escolas e em uma Diretoria de Ensino da região de Ribeirão Preto. Entrevistamos, ao todo, sete professores alfabetizadores, três coordenadoras pedagógicas e dois Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP).

Charaudeau e Maingueneau (2020, p. 139) afirmam que

O modo de constituição do corpus não é, pois, em análise do discurso um simples gesto técnico que responde às exigências ordinárias da epistemologia das ciências sociais: é problemática na medida em que coloca em jogo a própria concepção da discursividade, sua relação com as instituições e o papel da análise do discurso (grifos do autor).

Durante as entrevistas, buscamos saber como a BNCC foi apresentada à escola, quais conhecimentos os sujeitos possuem sobre o documento, quais as suas impressões iniciais, quais mudanças ocorreram após a implementação e, ainda, como eles acreditam que a Base tem influenciado as práticas pedagógicas diárias com a alfabetização.

Como mencionado anteriormente, com a pandemia todas as rotinas e modos de viver foram modificados/reorganizados; com esta pesquisa não poderia ser diferente. Nossas entrevistas foram realizadas por meio de plataformas online e nosso contato com os professores

se deu por meio de aplicativos de conversa. Para a realização da entrevista foi combinado previamente o melhor dia e horário para cada sujeito participante.

Apesar do contexto pandêmico, todas as questões éticas foram cumpridas com rigor. Enviamos com antecedência o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os participantes, e antes de iniciar a entrevista perguntamos sobre o aceite de cada um e se havia alguma dúvida em relação ao TCLE. Todos os participantes concordaram com os termos e autorizaram a gravação em áudio.

Após a realização das entrevistas, todas as gravações foram transcritas na íntegra para então tecermos nossas análises discursivas. Destacamos que a AD considera a língua “como um corpo atravessado por falhas” (PÊCHEUX, 1982, p. 28 *apud* GREGOLIN, 2005, p. 106). Com isso, os dizeres estão sempre acompanhados das marcas da ideologia, da falha, dos equívocos, características inerentes da língua que foram levadas em consideração no momento de realização das análises.

Vale ressaltar que o projeto de pesquisa previa observações de aulas presenciais dos professores entrevistados; contudo, com as condições de produção durante a pandemia, acreditamos que a opção mais segura foi suspender essa atividade. Salientamos também que a negociação dos horários para as entrevistas não se fez tarefa fácil, uma vez que muitos professores estavam sobrecarregados e exauridos pela dupla ou tripla jornada de aulas remotas.

Outro aspecto relevante acerca das condições de produção foram as respostas das entrevistas. Como as entrevistas foram realizadas durante o período de aulas remotas, nosso *corpus* ficou repleto desse assunto; por conseguinte, consideramos importante inserir análises sobre esse acontecimento, que marca a historicidade desse trabalho. Com isso, não poderíamos deixar de fora análises acerca da pandemia, pois no momento da coleta de dados estávamos imersos nessas condições de produção.

5.2 Método de análise dos resultados

As análises dos resultados desta pesquisa se deram por meio dos pressupostos teóricos da AD, que se estabelece num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, em um ir e vir constante entre o *corpus* e os fundamentos (ASSOLINI, 2020). Segundo Orlandi (2011), “(...) a operacionalização de conceitos na AD não poderá ter a rigidez de outros domínios da linguística, ou seja, lidar-se-á com *instruções* e não procedimentos estritos, com *regularidades* e não regras” (2011, p. 178, grifos do autor).

Quando Marandin e Pêcheux (2020, p. 113) ocupam-se com a metodologia e com as análises, eles afirmam que “a AD que renunciou a lhes fornecer ‘ferramentas’ de descrição, até mesmo de leitura: não há ‘leitura pronta e acabada’ do tratamento textual”. Assim sendo, Courtine ressalta que é necessário considerar o sincretismo semiótico sem perder de vista a dimensão histórica (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2020, p. 35).

É necessário assinalar que trabalhamos com o paradigma indiciário, inaugurado por Carlo Ginzburg (1989). O paradigma proposto pelo pesquisador nos ensina a considerar e valorizar também os vestígios que podem parecer insignificantes à primeira vista. Assim, parte-se de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas (PAULA; TFOUNI, 2013).

Dadas essas informações, salientamos que o *corpus* formará um conjunto de dados determinado pelas condições de produção presentes no momento da realização da pesquisa. Endossamos que “(...) os estudos que não consideram as condições de produção do discurso não se dão conta de que os conhecimentos não são *partilhados* pelos agentes do discurso mas sim esses conhecimentos são socialmente distribuídos” (ORLANDI, 2011, p. 138, grifos do autor).

As condições de produção que envolvem o discurso são consideradas pela AD como aquelas que compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e, ainda, a memória que faz parte da produção do discurso (FERNANDES, 2008; ORLANDI, 2009). Se as condições de produção incluem os contextos sociais, históricos e ideológicos, elas também funcionam, segundo Pêcheux (2010, p. 182), como determinações que caracterizam um processo discursivo. Assim sendo, as condições de produção interferem diretamente na enunciação e na produção de sentido dos sujeitos.

Dessa forma, o analista procura estabelecer relações entre o discurso e suas condições de produção, ou seja, “entre um discurso e as condições históricas e sociais que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros” (MUSSALIM, 2004, p. 124).

Ressaltamos que para a AD

Não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – amostragem significativa – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1991), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 196).

Para iniciar as análises discursivas, selecionaremos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como “(...) fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2011, p. 139). Após selecionados os recortes, deteremo-nos sobre as sequências discursivas de referência (SDR) “enquanto manifestação da realização de um intradiscurso – como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Essas sequências trarão indícios reveladores sobre os discursos desses sujeitos professores, “permitindo-nos elucidar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetem às formações ideológicas” (ASSOLINI; DORNELAS, 2016, p. 7).

Depois de selecionados os recortes e as SDR (COURTINE, 1982), o trabalho do analista consiste em relacionar essa sequência discursiva a um sujeito e a uma situação de enunciação determinada, mostrando como o sujeito da enunciação e circunstâncias enunciativas são atribuíveis (referenciáveis) aos lugares dentro dos aparelhos ideológicos de uma determinada conjuntura histórica (COURTINE, 2016, p. 25).

Durante a realização das análises consideramos que o discurso é assumido em um interdiscurso. Com isso,

O discurso não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho. Para interpretar o menor enunciado, é preciso colocá-lo em relação com todos os tipos de outros, que se comentam, parodiam, citam... (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2020, p. 172).

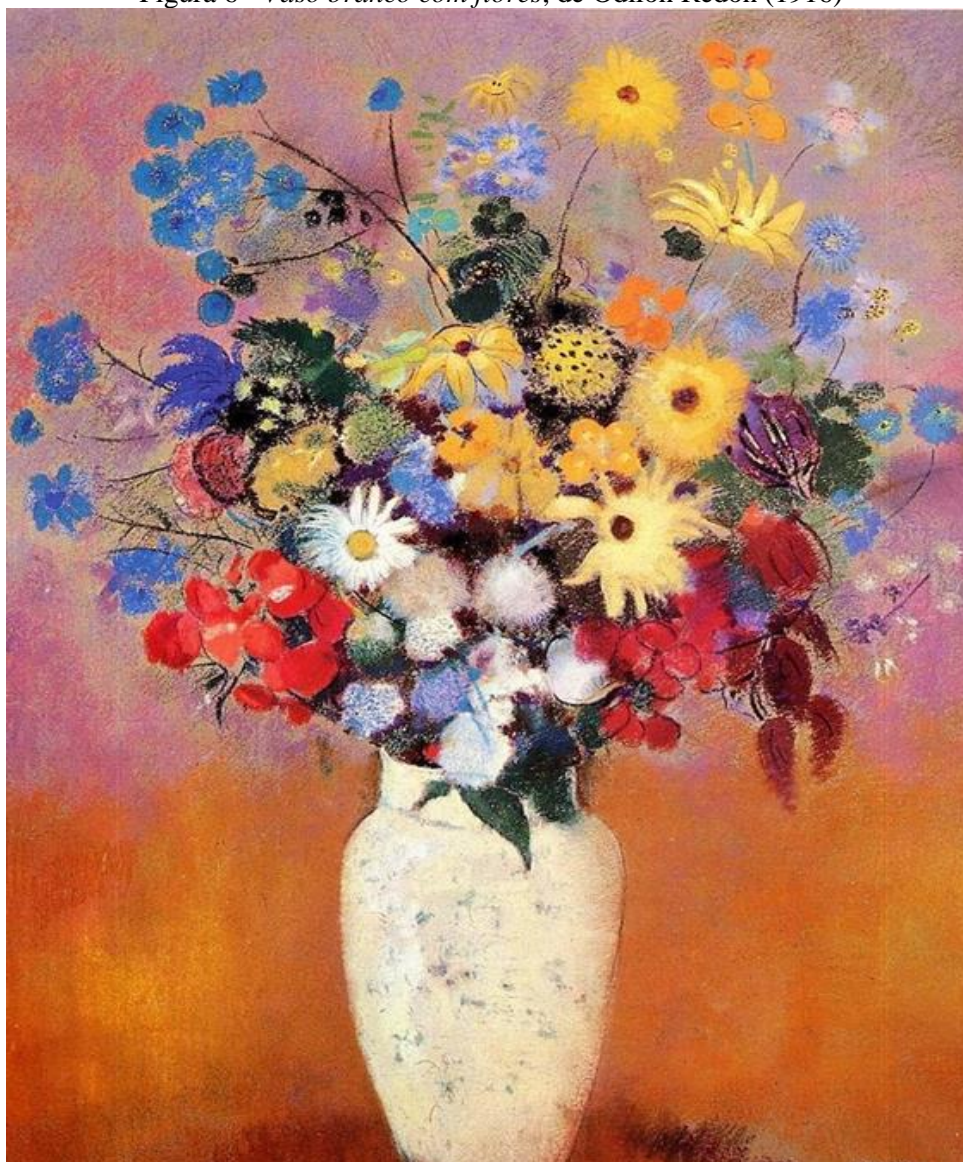
Orlandi (2012) afirma que a vantagem da AD é que levamos em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento. Assim, há a consequência de podermos “trabalhar com esses aspectos que tocam a ordem, a regra, mas também o acaso, o equívoco, a forma histórica da significação na compreensão de cada gesto de interpretação” (2012, p. 29).

Segundo a pesquisadora, a tarefa do analista do discurso é buscar tornar visível o modo como a ideologia opera e “trabalhar o fio do discurso e analisar a linearidade da cadeia a partir de uma pluralidade de funcionamentos (reformulações parafrásticas, ganchos enunciativos, modos de encadeamento do texto...)” (COURTINE, 1982 *apud* ORLANDI, 2012, p. 34).

Lembramos que, para a AD, essa proposta se configura como uma leitura possível dentre tantas outras, pois como sujeitos nos filiamos a determinadas redes de sentido. Assim, baseados nos postulados de Michel Pêcheux, sabemos que os sentidos (aqui colocados) sempre podem ser outros.

6 ANÁLISES DISCURSIVAS: construindo sentidos possíveis

Figura 6 - *Vaso branco com flores*, de Odilon Redon (1916)



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/odilon-redon/vaso-branco-com-flores-1916>

Na sequência, apresentaremos depoimentos dos sujeitos participantes desta investigação, seguidos de nossas análises. Os recortes das entrevistas estão organizados nas caixas de texto e as SDR aparecem sublinhadas. Ressaltamos que esses recortes são fiéis às falas dos sujeitos durante as entrevistas.

Para garantir o anonimato e estruturar nossas reflexões, conferimos aos participantes da pesquisa nomenclaturas fictícias inspiradas em nomes de flores. Assim como cada flor, temos sujeitos singulares, únicos, com tonalidades, texturas e aromas diferentes. Para diferenciar os professores e coordenadores utilizaremos as letras P e C antes do nome de cada um deles e, para

os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, mantivemos a sigla PCNP. Portanto, nossos sujeitos são:

Coordenadoras	Professores	PCNPs
C. Jasmim C. Margarida C. Íris	P. Begônia P. Hortênsia P. Violeta P. Tulipa P. Magnólia P. Rosa P. Peônia	PCNP Camélia PCNP Alecrim

Tendo apresentado os sujeitos participantes, ressaltamos que, no momento das análises,

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p. 144).

Com isso, consideramos que esses sujeitos são constituídos pela e na linguagem e enunciam submetidos à ideologia. Nas análises, considera-se ainda que esses sujeitos formulam seus discursos por meio do interdiscurso e dos sentidos a que se filiam.

Para organizar nossas reflexões separamos os recortes em três diferentes blocos, sendo o primeiro “A BNCC enquanto documento potencialmente organizador da educação brasileira”, onde discutimos as formações imaginárias que reforçam a existência do documento e, ainda, as influências neoliberais em sua constituição.

No segundo bloco, “A BNCC e o trabalho pedagógico com a alfabetização”, buscamos analisar como a Base contribui para as práticas pedagógicas de alfabetização, letramento e para a formação de sujeitos leitores. Por fim, no terceiro bloco, denominado “A BNCC e as condições de produção durante a pandemia: (im)possibilidades de autoria docente”, tratamos dos reflexos da Base nas condições de produção em que realizamos a pesquisa: as escolas paulistas. Além disso, discutimos aspectos da pandemia na prática pedagógica dos professores.

Salientamos que esses blocos de análise tiveram origem em nossos objetivos, isto é, os objetivos da pesquisa guiaram a constituição das análises, assim como dos recortes selecionados. Concordamos com Orlandi (2012, p. 52) que o dispositivo analítico é determinado pela relação entre a natureza do material analisado, a questão posta pelo

pesquisador e os procedimentos analíticos escolhidos. Assim, o analista formula os resultados no batimento entre descrição e interpretação.

Dessa forma, iniciamos com reflexões acerca da BNCC enquanto um documento potencialmente organizador da educação no Brasil. Ao questionar os professores sobre o que eles conhecem sobre a BNCC e qual a função do documento, a maioria deles coloca a existência da Base como uma necessidade de organização do país, como veremos a seguir.

BLOCO I

A BNCC enquanto documento potencialmente organizador da educação brasileira

Os primeiros recortes analisados dizem respeito às seguintes questões realizadas pela pesquisadora: Você sabe/conhece o que é a BNCC? Como o documento foi construído? Para que ele serve?

P. Magnólia: Eu acho que... Eu acho que ela veio até pra aperfeiçoar mais, né? Porque do jeito que tava, tava impossível... Cada um trabalhando o que queria, a hora que queria, o conteúdo que queria. Então pelo menos você tendo um norte no país, uma proposta, que seja universal, né? Digamos assim, eu acho que vale a pena.

Recorte 1

Iniciamos nossas análises ressaltando que, durante a realização de todas as entrevistas, essa foi uma resposta comum de quase todos os sujeitos. O que percebemos no cotidiano escolar é que, durante a formulação da BNCC, além de toda a fundamentação e aparato legal⁷, foi criado também por seus apoiadores um imaginário de que a educação do país estava desordenada, bagunçada; nas palavras da professora, “estava impossível”.

Assim, concomitantemente foi criada a inevitabilidade de construção desse documento, que veio para solucionar a bagunça, ou seja, “foi uma necessidade”. A professora enuncia como se não houvesse outros documentos oficiais anteriores à BNCC, como é o caso da LDB, das DNCs, dos PCNs, dentre outros. Há um apagamento de outras políticas públicas pois, segundo esse imaginário, essas legislações não eram capazes de organizar o ensino no país, de dar um norte à educação.

Outra SDR que nos chama atenção é “cada um trabalhando o que queria, a hora que queria, o conteúdo que queria”, como se não houvesse nas escolas nenhum tipo de orientação

⁷ Temos como marcos legais que embasam a BNCC a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (13.005/2014).

para os professores, nenhum currículo, material didático, projeto político pedagógico, ou ainda intencionalidade pedagógica, nas práticas pedagógicas dos professores.

Por meio desse recorte percebemos a ação da ideologia como um mecanismo que constrói evidências de sentido. Assim, Magnólia acredita que a BNCC é um documento “que vale a pena”. Complementamos com Pêcheux (2014) que a ideologia age

(...) como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso), se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) que fornece a “cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Dessarte, reafirmamos que o discurso é um objeto sócio-histórico no qual as representações ideológicas se materializam em material linguístico. Conforme afirma Pêcheux (2014), essas formações ideológicas se dão enquanto evidências; assim, Magnólia acredita que a existência da BNCC só poderia se dar dessa maneira e não de outra. Dessa forma, quando levamos em consideração a ideologia, a língua e a história, o conceito de discurso se afasta das noções de fala ou da mera troca de informações entre interlocutores.

A professora Magnólia concorda com essa proposta que ela chama de “universal”, pois assim o país passa a ter um norte a seguir. Esse recorte nos remete a uma formação discursiva filiada ao positivismo, na qual há sempre o dia, a hora e o local correto para a realização de determinadas tarefas, colocando o processo de ensino e aprendizagem numa extrema segmentação e formatação.

Além disso, a utilização da palavra “universal” reforça o imaginário de que não há como esquivar-se da Base, criando um efeito de sentidos de que o documento é algo maior, que está em toda parte, ou, ainda, que é o conjunto de todas as coisas que existem. Assim sendo, resta aos professores aceitar e trabalhar de acordo com a proposta do documento.

Nesse momento histórico, a inserção permitida a esse sujeito foi justamente a de que era necessário um documento que organizasse a educação nacional. Passemos aos próximos recortes.

C. Íris: Ela norteia, né? É... os professores na forma de trabalho. Eu conheço ela assim... eu tive aqui dentro, né? Mas pelo assim no relato dos professores, as coisas que eu já... os estudos que a gente tá fazendo eu achei assim um ótimo material que respalda bastante. Dá um norte pros professores, né?

Recorte 2

P. Hortênsia: Então o que que eu compreendo que foi uma necessidade, o objetivo era unificar ao mesmo tempo em que existe uma base comum, né? A crítica... é que se fazia era que os currículos eles não eram unificados e isso é... poderia e trazia problemas principalmente num contexto de migração, né? De alunos de um estado para outro ou até mesmo de uma cidade pra outra, é... então os objetivos era unificar, evitar uma fragmentação.

Recorte 3

Mais uma vez, temos a BNCC colocada como uma necessidade no recorte 2 quando a coordenadora Íris afirma que a Base é um documento cujo objetivo é nortear e respaldar os professores. A coordenadora afirma que conhece o documento apenas pela experiência e estudos dentro da escola. Nesse momento, percebemos um deslizamento da posição do sujeito, ora como professora, ora como coordenadora.

Íris assume a posição de professora quando enuncia “eu conheço, eu tive, eu já”; porém, logo em seguida se desloca para a posição de coordenadora pedagógica enunciando “os estudos que a gente tá fazendo”, colocando-se como copartícipe na formação dos professores da escola onde atua. Esse movimento se faz possível pois, para a AD, o sujeito não é entendido como “um ser empírico, observável, ligado a uma individualidade, mas como uma posição, um lugar social (...) é constituído ao mesmo tempo em que um sentido é produzido” (ASSOLINI, 2020, p. 44).

Seguindo em sua resposta, a coordenadora complementa que o relato dos professores é de que a Base “é um ótimo material” e que respalda o trabalho pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, respaldar seria dar apoio e suporte aos professores. Contudo, se voltarmos ao início do recorte, temos a afirmação de que a BNCC norteia os professores “na forma de trabalho”. Assim, ao longo de nossas análises mostraremos que o documento não age como “fôrma”, e sim como “fôrma”.

Baseados em Tfouni e Pacífico (2002, p. 152), consideramos “fôrma” no sentido de molde, sendo esta determinada pela ideologia dominante e tendo por objetivo limitar a autoria dos processos pedagógicos dos professores. Assim sendo, a Base se apresenta como uma fôrma que pretende moldar os pressupostos da educação nacional, não só por meio de orientações para reelaboração curricular, mas também por meio da formação inicial e continuada de professores, da produção de materiais didáticos e avaliações nacionais de larga escala (BRASIL, 2018, p. 5).

Durante a entrevista com a coordenadora não notamos nenhum conhecimento específico acerca da BNCC, apenas opiniões genéricas e positivas, como “é um ótimo material” e “nos ajuda muito aqui na escola”. Entretanto, a nosso ver, sendo a Base um documento que privilegia

a uniformização, defende um pensamento único e predominante, é difícil concebê-la como positiva, ou como um documento que respalda uma educação que atenda às variadas necessidades de todos os estudantes brasileiros (IMBERNÓN, 2009).

Prosseguindo para o terceiro recorte, Hortênsia defende que a BNCC “foi uma necessidade”, cujo objetivo era a unificação dos currículos. Uma vez mais percebemos os mesmos efeitos de sentido sendo retomados por professores de diferentes escolas. Esse movimento de naturalização de sentidos só é possível por meio da interpelação ideológica dos sujeitos. Salientamos que a ideologia causa “(...) um processo de naturalização, de fixação de certos sentidos, que são desejáveis em uma determinada época histórica, juntamente com a evitação de outros” (TFOUNI, 1996, p. 7).

Outro aspecto que percebemos no recorte 3 é a questão da migração. De acordo com a professora Hortênsia, isso “trazia problemas” para a escola. Acreditar que a migração é um problema para a escola é desconsiderar outras questões mais amplas e urgentes, como o contexto econômico do nosso país, uma vez que muitas escolas não possuem giz, cadernos, carteiras e nem mesmo água potável disponível para os alunos.

Amparados na AD, percebemos que esse cenário é parte “(...) de uma formação discursiva neoliberal, em que a dita crise na educação nacional é apresentada como relacionada a problemas técnicos e desligada dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos” (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 5). Assim sendo, a unificação das bases curriculares está longe de ser uma ação que soluciona os problemas da educação nacional.

Freitas (2012, 2014) afirma que essa dita crise na educação é utilizada como argumento pelos defensores da NGP para afirmar a ineficiência da gestão pública da educação. Dessa forma, se a gestão das escolas é ineficiente, resta a ela assumir os posicionamentos da lógica privada/mercadológica para melhorar a qualidade da educação.

Desse modo, ao considerar os recortes 1, 2 e 3, identificamos filiações a uma formação discursiva que defende a BNCC como um documento norteador e potencialmente unificador dos currículos nacionais. Salientamos que as palavras adquirem sentido em relação às formações ideológicas nas quais elas se inscrevem. Assim sendo, temos a dominância dos ideais mercadológicos, baseados em interesses do capital.

Outro efeito de sentido a que essa “unificação” nos remete é o patriotismo, em que os sujeitos professores do país devem se unir, ensinar a mesma coisa e estar em “sintonia”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a unidade da nação por meio da instrução dos trabalhadores, da aprendizagem da mesma língua e da formação de valores patrióticos é um modo de atender às demandas sociais e produtivas da sociedade.

Esse sentimento de união e pertencimento foi suscitado e veiculado pelas propagandas televisivas que o próprio MEC propagou durante a formulação da Base. Branco *et al.* (2018, p. 105) reiteram que “(...) os conteúdos midiáticos tornaram-se um poderoso aliado na divulgação e inculcação de ideologias, principalmente os disseminados pelo meio televisivo e pela internet”.

Nesse sentido, podemos dizer que as propagandas governamentais se intensificaram no universo capitalista. Pêcheux (2016) reitera que as “diversas operações midiáticas de massa desenvolvidas (...) pela grande burguesia multinacional contra tudo o que resiste à sua política” (p. 73, grifos do autor). Assim, a propaganda torna-se um negócio estratégico e um elemento indispensável de homogeneização de opiniões e pensamentos.

Essas propagandas apelavam justamente para esse sentimento de que “o Brasil pode ser um só por meio da educação”, onde as crianças aprenderão as mesmas coisas de norte a sul do país. Abaixo trazemos a transcrição de uma dessas propagandas⁸ amplamente divulgadas em horários nobres da televisão brasileira aberta.

MEC: O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular, o documento é democrático e respeita as diferenças, com a Base todos os estudantes do país, de escola pública ou particular terão os mesmos direitos de aprendizagem. Isso é bom! Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão.

Recorte 4

Por meio do recorte 4, gostaríamos de ressaltar que todas as propagandas e anúncios do MEC incluem como um benefício da BNCC a ideia da igualdade de oportunidades para todos. Portanto, criou-se um imaginário coletivo que se reflete inclusive na fala dos professores durante as entrevistas. Nesse sentido, Mussalim (2004) afirma que os “(...) sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais” (2004, p. 125).

Orlandi (2016, p. 74), por sua vez, afirma que a propaganda se faz “com imagens e palavras, sentimentos, ideias e gestos. É, pois, evidentemente, um negócio de *psicologia*” (grifos do autor). Concordamos com a pesquisadora que as propagandas veiculadas utilizam de diferentes recursos semióticos para seduzir seus interlocutores, ou seja, não há neutralidade nessas produções.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em 05 ago. 2021.

Além disso, a propaganda reforça o princípio da equidade, do respeito às diferenças e afirma ainda que a Base é um documento democrático. Acreditamos, pois, que, ao contrário, “(...) a BNCC se situa na lógica do capital e traz uma determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 119).

Na última SDR, temos “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”. Essa afirmação gera uma forte relação de causalidade: de que basta apenas uma reformulação curricular para que todos tenham as mesmas condições e oportunidades. Contudo, ao observarmos a realidade social e econômica do nosso país, concluímos que isso está longe de acontecer.

Além disso, ressaltamos que esse discurso está pautado em uma política liberal, que dita a igualdade de oportunidades e não de resultados. Freitas (2012, p. 383) afirma que, nessa lógica,

(...) dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Com isso, notamos que, sob a forma de um discurso pretensamente preocupado com a igualdade, a BNCC, apoiada em ideais neoliberais, age de maneira a acentuar ainda mais a desigualdade entre alunos oriundos de diferentes realidades sociais. Esses discursos de pretensa igualdade de oportunidades reforçam ainda mais argumentos da responsabilização do sujeito, conduzindo os alunos ao que Patto (2000) denominou “fracasso escolar”.

Durante as entrevistas, percebemos que foi justamente esse apelo – “todos os estudantes do país terão os mesmos direitos de aprendizagem” – que causou uma grande aceitação do documento por parte dos professores, coordenadores, PCNPs e da população brasileira de maneira geral. Porém, por meio das análises acima compreendemos que a Base reforça concepções ligadas à meritocracia, individualização, disputa e responsabilização dos sujeitos. Ao final do recorte temos uma SDR que afirma “Isso é bom!”. Assim, fica-nos o questionamento: Bom para quê(m)?

Outro aspecto percebido durante nossas leituras da BNCC foi que o próprio documento afirma a importância de se considerar a equidade educacional e a correção das desigualdades.

Analisemos os recortes que se seguem, para compreender melhor algumas contradições contidas na Base.

BNCC: Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

Recorte 5

BNCC: (...) a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Recorte 6

Temos no recorte 5 uma afirmação importante para o campo educacional com a qual nós concordamos: os estudantes são diferentes e possuem necessidades diferentes; dessa forma, faz-se necessário um trabalho pedagógico com foco na equidade.

A palavra “equidade”, de acordo com o *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa* (2015), é a disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um, isto é, para promover a equidade na educação seria preciso reconhecer as características e individualidades dos alunos e tratá-los de maneiras diferentes de modo a suprir as necessidades de cada um.

Com isso, quando um professor trabalha com base na equidade ele organiza seu planejamento visando alcançar seus alunos de maneiras diferentes. De acordo com Franco *et al.* (2007), “fatores promotores de equidade intraescolar são aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares” (p. 280-281).

Quando paramos para observar o discurso da Base em que “todos os alunos são iguais e têm o direito de aprender conteúdos iguais”, amplia-se assim a desigualdade, pois tratar de maneira igualitária alunos que são diferentes pode favorecer a desigualdade inicial.

No recorte 6 temos a afirmação de que a União continuará a corrigir as desigualdades, porém nenhuma ação concreta é citada como exemplo. Apesar disso, a primeira tarefa elencada e colocada em destaque é a revisão da formação inicial e continuada de professores para alinhá-las à BNCC, ou seja, temos ações que buscam privilegiar a padronização, o controle, e não a equidade entre os alunos.

Outro aspecto a ser ressaltado é que essa “primeira tarefa” de revisão da formação inicial e continuada de professores será de “responsabilidade direta da União”. Chama-nos a atenção a palavra “direta”, que cria um efeito de sentido de que essa atribuição é exclusivamente da

União, que irá realizá-la à sua maneira.

Com base nas análises realizadas até o momento, acreditamos que a União cumprirá essa tarefa de modo a estruturar os cursos de formação de professores sobre ideais que se afastam da função social do trabalho docente. Com isso, o trabalho dos professores fica marcado pela produtividade, alinhada a mecanismos de avaliação e regulação, pela burocratização do ensino e mecanização dos conteúdos, o que descaracteriza a sua professoralidade (CUNHA, 2018).

Sobre esses aspectos da formação docente, concordamos com Imbernón (2009, p. 33) que “a formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão pode provocar uma burocratização mercantilista da formação”, ou seja, a qualidade dos processos formativos depende, sobretudo, da sua concepção. Concordamos com Perrenoud (2002, p. 12) que os princípios essenciais na formação dos professores nunca são ideologicamente neutros, “as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente”.

Voltando ao conceito de equidade, se considerarmos que este diz respeito à promoção e “(...) distribuição mais equânime do desempenho escolar dos alunos que frequentam as mesmas unidades escolares” (FRANCO *et al.*, 2007, p. 281), o que a revisão da formação dos professores contribui diretamente para a equidade? Acreditamos que, se o objetivo fosse realmente buscar a equidade escolar, outras ações teriam destaque de “primeira tarefa”.

Por meio dessas contradições compreendemos que o conceito de equidade educacional trazido pela Base é ilusório, ficando somente no discurso, pois as atuações práticas citadas privilegiam outras ações que não a equidade entre os estudantes. Baseados nos postulados da AD, consideramos que a contradição diz respeito àquela que se manifesta no fio do discurso, na relação de forças que se estabelece entre diferentes enunciados e diferentes tomadas de posição (PÊCHEUX, 2014). Ela está presente em todas as formulações discursivas, uma vez que a FD é heterogênea a ela mesma, pois sempre haverá oposição de saberes que geram conflitos, contradições e desestabilizações (ASSOLINI, 2020).

Outro problema causado pela distorção do conceito de equidade está ligado à tese liberal da meritocracia, uma vez que, tendo a BNCC oferecido os mesmos conhecimentos para todos, ir além do básico dependeria apenas das aptidões, dons, esforços ou mérito de cada sujeito (FREITAS, 2014). Além de gerar competição entre os estudantes, esses pressupostos geram uma culpabilização dos mesmos quando o rendimento do aluno fica aquém do esperado pelas avaliações institucionais.

O que observamos com essas análises é que a Base foi construída para criar efeitos de sentido de equidade, mas na verdade suas ações mostram o contrário. Dessa forma, a escola age como reprodutora do *status quo* (BOURDIEU e PASSERON, 2008) e também atua na reprodução das condições de produção, servindo como um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1992).

De acordo com Althusser (1992), o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) é um sistema de instituições, organizações e práticas nas quais é realizada a Ideologia de Estado. O trabalho dessas instituições e organizações está pautado na reprodução das relações de produção, pois “(...) nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”. Por meio desse pressuposto compreendemos que a escola funciona por meio da ideologia da classe dominante.

Mediante as análises realizadas até o momento, percebemos que a educação pode ser fundamental para superar a exclusão social, mas muitas vezes a potencializa (IMBERNÓN, 2009, p. 21). Apresentamos a seguir mais um recorte onde a professora Violeta discorre sobre a BNCC:

P. Violeta: Mas só que assim também... Unifica o Brasil, né? Uma visão, então assim... se você pensar em termos de Brasil ele vai... vai ajudar muito, porque unifica o trabalho, alinha o trabalho no Brasil inteiro em termos de conteúdo de tudo que você vai trabalhar, que habilidades tem que desenvolver, o que que o aluno tem que aprender até o final do ano. E alinha bastante, a BNCC traz isso também.

Recorte 7

Nesse recorte, temos novamente a filiação a sentidos que acreditam que a BNCC trará uma unidade para o Brasil. Observando os recortes 1, 2 e 3, temos até o momento a presença dos significantes “unifica”, “alinha”, “ter um norte”, “universal”, afirmando que a BNCC será capaz de criar uma organização que outros documentos oficiais (como a LDB, DCNs, PCNs) não foram capazes de criar.

Na primeira SDR destacada, Violeta afirma que a Base “unifica o Brasil”. Logo em seguida, reafirma a questão e repete o mesmo verbo: “vai ajudar muito, porque unifica o trabalho”. As afirmações da professora nos remetem à propaganda televisiva apresentada no recorte 4, em que os efeitos de sentido giram em torno da afirmação “o Brasil pode ser um só por meio da educação”. Assim, percebemos que esse imaginário circulou nas mídias televisivas durante a construção da Base e atualmente circula na escola.

Quando Violeta afirma que a Base “vai ajudar muito”, compreendemos que ela enuncia interpelada pela ideologia. Complementamos com Orlandi (2007, p. 31) que

A ideologia (...) é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo.

Por meio de nossas análises, percebemos que os efeitos de sentidos da propaganda agiram como um genérico discursivo. Segundo Tfouni (1996), os genéricos discursivos são fórmulas, slogans e máximas que condensam valores, fazendo parte, assim, da memória do dizer (do interdiscurso). Com isso, torna-se um mecanismo linguístico-ideológico a serviço da (re)produção de sentidos socialmente legitimados. Nesse caso, o sentido legitimado e reproduzido foi “o Brasil pode ser um só por meio da educação”.

Quando partimos para a análise da terceira SDR, “alinha o trabalho no Brasil inteiro”, percebemos efeitos de sentido que se afastam da SDR anterior (ligada a questões sentimentais da “união nacional”) e se aproxima de uma afirmação mais impositiva, na qual a BNCC alinha o trabalho, coloca em linha reta o Brasil inteiro, ou seja, não há como ficar de fora das determinações do documento.

Esses sentidos impositivos, de obrigatoriedade, são reafirmados logo à frente por meio do verbo “ter”. A professora Violeta exprime que “tem” que desenvolver as habilidades propostas pela BNCC, que há os conteúdos que os alunos “têm” que aprender, tudo isso com um prazo pré-estabelecido: até o final do ano. A formação discursiva a que esse sujeito se filia lhe faz acreditar que esse trabalho “alinhado” é possível e que todos os alunos chegarão ao final do ano com todas as aprendizagens necessárias que foram elencadas pela BNCC.

Concordamos com Fernandes (2016, p. 203) quando esta afirma a impossibilidade de haver essa uniformização nas escolas, pois estamos tratando de

(...) diferentes temporalidades e contextos sociais (...) visto que as distintas regiões do país apresentam particularidades que afetam as condições de produção dos sentidos, não podendo uma mesma proposta didática ser apropriada para todos ao mesmo tempo.

Nesse recorte notamos ainda a SDR “tudo o que você vai trabalhar”, em que o sujeito cria o imaginário de que é possível prever e controlar tudo o que será ensinado a seus alunos, criando assim uma ilusão de completude. Essa ilusão exclui da sala de aula o que Silva (1999) conceitua como currículo oculto, que “(...) é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

Por meio das análises notamos a filiação a uma formação discursiva ligada ao positivismo, na qual o progresso da educação está ligado à ordenação e alinhamento dos sujeitos e dos currículos. Esses postulados nos encaminham a formações ideológicas atreladas ao Discurso Pedagógico Educacional tradicional, que se sustenta sobre a possibilidade de um modo certo e único de conhecimento (ASSOLINI, 1999).

Seguindo com as análises, notamos que, além da unificação curricular, outro aspecto recorrente nas respostas dos sujeitos entrevistados é o benefício da BNCC em relação à migração de alunos. Analisemos os recortes que se seguem.

P. Peônia: Aqui em São Paulo recebe uma criança que vem de Minas... é totalmente diferente. A gente recebe criança do Piauí, criança de outro estado... Então, assim foi bom.

Recorte 8

P. Begônia: E o que eu achei válido é essa parte do Brasil trabalhar de uma maneira assim, mais com os objetivos, né? Iguais... Mesmo que a criança mude de escola.

Recorte 9

PCNP Camélia: Aí eu acho que ela veio pra ajudar, uma coisa que vem pra uniformizar, né? Por exemplo, você recebe alunos de outros estados que cada um trabalha com uma coisa, quer dizer ela vem pra poder ajudar, né? Mesmo que tenha outros tipos de materiais, mas as habilidades são as mesmas.

Recorte 10

Analisando os recortes 3⁹, 8, 9 e 10, percebemos que outro imaginário reproduzido pelos professores foi a crença de que a uniformidade é boa e a diversidade é ruim. No recorte 8, a professora Peônia afirma que, quando o aluno chega de outro estado “é totalmente diferente”, por isso a unificação seria um aspecto positivo. Porém, enquanto professores sabemos que sempre haverá heterogeneidade nas salas de aula, mesmo que elas sejam da mesma escola, do mesmo bairro ou cidade, cada aluno aprende e se desenvolve de maneira única e singular.

No recorte 9, Begônia afirma que achou válido o Brasil trabalhar com os objetivos iguais, pois mesmo que a criança mude de escola os conteúdos serão unificados. Em consonância, no recorte 10, a PCNP Camélia afirma que a Base veio para ajudar, uniformizar, já que em outros estados “cada um trabalha com uma coisa”.

⁹ O recorte 3 foi analisado anteriormente e encontra-se na página 54.

Com isso, percebemos que há um imaginário que considera a migração e as diferenças regionais como um problema educacional que ilusoriamente seria resolvido pela BNCC. Mais uma vez, ressaltamos que os defensores da Base simulam que uma das mazelas da Educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum. O argumento utilizado para resolver essa questão é que, “com a BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da Educação” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 61).

Outro aspecto que nos chama atenção é a recorrência do uso da expressão “né”. Dos sete recortes de entrevistas apresentados até o momento, seis deles possuem a marca linguística “né”, assim como outros recortes que serão apresentados adiante. De acordo com Soares (2015, p. 75) “esta é a contração de não + é (não é?) e indica um recurso retórico de busca da legitimação pelo outro daquilo que se está afirmando”.

Além de ser um recurso retórico, a expressão “né” pode indicar o que Pêcheux (2010) definiu como formações imaginárias. Esse conceito diz respeito ao imaginário social e às relações de poder entre os interlocutores de um determinado discurso. Desse modo, as formações imaginárias designam o lugar “que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 82). Segundo o mesmo pesquisador, todo processo discursivo supõe a existência das seguintes formações imaginárias:

Figura 7 - Formações Imaginárias

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Pêcheux (2010, p. 83)

Portanto, as relações imaginárias dizem respeito às interferências causadas na produção do discurso pela suposta posição de seus participantes. A recorrência do “né” indica esse

funcionamento, uma vez que os sujeitos entrevistados buscam legitimação de suas respostas, que estão sendo endereçadas a um sujeito pesquisador, que representaria no jogo das formações imaginárias a ciência e a razão.

Voltando aos recortes 3, 8, 9 e 10, os sujeitos apresentam a BNCC como um benefício em relação à migração dos estudantes, porém a própria Base afirma que cada escola vai elaborar propostas pedagógicas voltadas às necessidades de seus alunos:

BNCC: (...) os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Recorte 11

Se for cumprido o que o documento preconiza (que “a Base é comum e os currículos são diversos”), as diferenças regionais continuarão a existir. Como afirmado no recorte acima, cada rede/sistema de ensino construirá seus currículos com base nas necessidades específicas de seus estudantes e, com isso, continuarão havendo diferenças pedagógicas em contextos de migração de alunos.

No recorte 11, a BNCC afirma dar espaço para diferentes “identidades linguísticas, étnicas e culturais”, assim como considera “as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes”. Para que essas diversidades sejam acolhidas em sala de aula, é necessário que o professor construa planejamentos e avaliações que levem todos esses aspectos em consideração. Contudo, quando paramos para refletir sobre as avaliações, percebemos que esse “espaço para a diversidade” não é tão efetivo assim.

Sobre essa questão, a Base alega que o trabalho com as competências tem se tornado cada vez mais comum no meio educacional, sendo um dos motivos a adequação a diversas avaliações internacionais¹⁰ de larga escala que seguem esse padrão. Dessa forma, mesmo que haja uma diversidade curricular entre cada região, todas buscarão o mesmo objetivo: alinhar-se às avaliações às quais serão submetidas.

Concordamos com Freitas (2014) que as avaliações dirigem o olhar dos professores, coordenadores e escola de maneira geral. Visto que “(...) se o que é valorizado em um exame

¹⁰ Alguns exemplos de avaliações internacionais citados pela BNCC são: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora” (Jones, Jones & Hargrove, 2003 *apud* Freitas, 2014). Sendo assim, percebemos que as avaliações externas geram influências para prática pedagógica dos professores.

Acerca do trabalho orientado por competências, Bunzen (2021, p. 104), aponta que “(...) o ‘currículo por competências’ anda de mãos dadas com um ‘currículo de controle’ por meio de exames de leitura em larga escala”. Assim sendo, é possível perceber que a construção da BNCC está inserida em uma formação ideológica que compreende a qualidade do ensino nos moldes neoliberais, ou seja, enquanto produção de resultados. Essa lógica produtivista da qualidade visa sempre ao produto final e não reconhece o processo de construção do conhecimento.

Buscando encerrar este bloco de análises, trazemos dois recortes em que as professoras Begônia e Peônia contam como as avaliações mudaram após a implementação da BNCC:

P. Begônia: A avaliação, avaliação segue muito a BNCC, muito! Foi uma das mudanças que a gente sentiu também em relação à avaliação, porque a avaliação do Ler e Escrever era totalmente diferente.

Recorte 12

P. Peônia: As perguntas eram totalmente diferentes... é baseado na prova Brasil... principalmente a área de leitura e escrita que é língua portuguesa... Matemática não é tão diferente não. Mas a parte de LP é muito diferente, muito. Na questão de perguntas... como: que sílaba está no começo, no final da palavra... essas coisas... a gente não trabalhava muito isso.

Recorte 13

Por meio desses recortes, percebemos como a avaliação pode funcionar como um mecanismo de controle das práticas pedagógicas. Begônia afirma que a “avaliação segue muito a BNCC, muito!”, enfatizando que essa foi uma das mudanças percebidas pelos professores após a implementação da BNCC. Peônia, por sua vez, afirma que a avaliação passou a ser baseada na prova Brasil, uma das avaliações de larga escala nacional.

A principal diferença notada pela professora foi em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, que passou a inserir questões relacionadas às sílabas. No próximo bloco de análises aprofundaremos questões que envolvem a alfabetização. Assim, essa afirmação ficará mais esclarecida.

Por conseguinte, percebemos que os professores podem até se recusar a trabalhar com

os conteúdos pré-determinados pelas políticas públicas, porém essas temáticas serão cobradas na avaliação. Ou seja, não trabalhar da forma recomendada pode prejudicar os resultados das avaliações externas, que envolvem, dentre outras questões, a bonificação dos professores para as escolas “melhor colocadas” no ranking.

Essas avaliações visam sempre ao produto final e não ao processo de construção do conhecimento educacional. Os resultados dessas avaliações podem gerar efeitos de culpabilização dos professores e alunos. Paula e Tfouni (2013, p. 202) reiteram que

(...) o problema nunca é do modelo de educação, mas do aluno, que não teve capacidade ou dedicação suficiente para aprender, do professor que não ensinou da maneira correta como o sistema indica que se deve ensinar, ou da família, que não ofereceu o apoio necessário ao aluno.

Em consonância, Chaves (2021) afirma que essa forma de organização curricular gera a responsabilização dos professores e das instituições de ensino, principalmente quando as habilidades e competências da Base não forem suficientemente demonstradas nas avaliações em larga escala. Com isso, afirmamos que “a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do *currículo básico, mínimo*, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico” (FREITAS, 2012, p. 389, grifos do autor).

Ao longo deste bloco de análise pudemos perceber como a ideologia naturaliza os discursos sobre a BNCC, fazendo com que os sujeitos não se deem conta das influências positivistas, tecnicistas e neoliberais em que o documento se apoia. Pudemos perceber ainda muitos movimentos de identificação dos sujeitos. Esses movimentos ocorrem pois os sentidos são construídos num processo de interpelação ideológica. De acordo com Pêcheux (2014), por meio dessa interpelação, a identificação do sujeito com a FD pode assumir três diferentes modalidades: a identificação, contraidentificação e desidentificação.

Segundo Pêcheux (2014, p. 199), ocorre a identificação quando

a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” (...) o interdiscurso determina a FD com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”.

Por meio dos recortes apresentados até o momento, percebemos uma aproximação do funcionamento do bom sujeito, que “livremente” consente com os interesses da ideologia dominante por meio dos pressupostos trazidos pela BNCC. Essa identificação com a FD dominante acontece de forma livre/cega, assujeitada inconscientemente por meio do interdiscurso (AZEVEDO; FILGUEIRAS, 2019).

Dessa forma, os professores filiam-se a uma FD que considera a BNCC como um

documento necessário, unificador/organizador da educação do país, sem se questionar sobre esses sentidos tidos como os únicos possíveis. Assim, questionamo-nos qual é o papel da formação inicial e continuada dos professores, que não os ajudam a estranhar e questionar todos esses discursos e imaginários presentes nas escolas.

Apesar desse forte movimento de identificação, no próximo bloco de análises poderemos observar a aproximação dos professores do que Pêcheux (2014) denominou “mau sujeito”, em que ocorre um movimento de contraidentificação com a FD que lhe é imposta pelo interdiscurso. E, ainda, ao final das análises observaremos a desidentificação, que “(...) constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) da *forma-sujeito*” (*Ibidem* p. 201-202).

BLOCO II

A BNCC e o trabalho pedagógico com a alfabetização

Esse bloco de análises possui o objetivo de tecer reflexões acerca de como a BNCC está fundamentando o trabalho com a alfabetização e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica dos professores. Todos os recortes selecionados dizem respeito ao trabalho com a alfabetização após a implementação da Base.

Iniciamos com um recorte em que Hortênsia explica o que mudou em suas práticas pedagógicas com alfabetização após a implementação da BNCC:

P. Hortênsia: É... uma coisa que eu entendi, é o que eu observei, eu não não sei, talvez possa ser um equívoco meu, eu acho que houve aí um um pequeno retrocesso, eu me lembro disso durante a análise das habilidades propostas pela BNCC e eu não sei se o termo que eu tô usando... um retrocesso é... mas cê vai me entender o que eu tô querendo dizer, principalmente no que diz respeito também à alfabetização de voltar algumas coisas é... da prática é... de alfabetização que até então, pelo menos da minha experiência dentro da rede estadual, é... eram práticas que eram consideradas ultrapassadas, então houve um resgate de algumas coisas que até então nós, durante a formação que recebíamos éramos alertados de que aquilo... o alfabetização não deveria ser trabalhada mais daquela forma. Então o que eu tô querendo te dizer é que eu... que eu percebi alguns resgate, resgates de algumas práticas do passado, não que isso viesse sobrepor.

Recorte 14

Nesse recorte, Hortênsia inicia sua fala com certa insegurança, colocando a sua análise em xeque: “talvez possa ser um equívoco meu”, “é o que eu entendi... eu observei... eu não

sei”; porém, logo em seguida assume seu posicionamento argumentando que houve “retrocessos” que foram percebidos por meio de suas análises, de sua prática pedagógica e durante as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Com isso, podemos notar um deslize de FD. No início percebemos a filiação a uma FD que desvaloriza a opinião do professor. Porém, logo em seguida, Hortênsia desliza de FD e assume a argumentação, defendendo a sua opinião/percepção sobre os métodos de alfabetização na BNCC e os retrocessos observados. Por meio desses deslizes percebemos que “(...) o sujeito não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, de efeito da linguagem” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Além disso, notamos que há uma tentativa de imprimir literalidade à sua fala na SDR “eu não sei se o termo que eu tô usando... um retrocesso”. O sujeito se mostra indeciso sobre qual termo escolher para se expressar, demonstrando a ação do esquecimento número 2, que produz a ilusão de que é possível definir a forma e as palavras mais adequadas para se expressar, colar seu pensamento às palavras e controlar todos os sentidos de sua enunciação.

Pêcheux (2014, p. 161) afirma que “(...) 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”, isto é, acredita-se que aquele enunciado é idêntico ao pensamento, e que os sentidos produzidos só poderiam se dar de uma única forma. Destacamos que esse esquecimento é inerente ao discurso.

Durante as entrevistas percebemos que ocorreram retornos de práticas de alfabetização que até então eram consideradas ultrapassadas. Essas práticas estão amparadas em métodos sintéticos de alfabetização. Segundo Frade (2005), esses métodos se baseiam no mesmo pressuposto,

o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo (FRADE, 2005, p. 23).

Dentro desse grupo de métodos sintéticos temos comumente o método alfabético, o silábico e o fônico. Quando a aprendizagem é sustentada por meio desses métodos, muitas vezes leva-se a um trabalho com a decodificação ou decifração, já que há uma excessiva preocupação com a estrutura da língua, não considerando que esta é também acontecimento (PÊCHEUX, 2015).

Alguns pesquisadores como Zen (2018), Gasparin (2018), Fernandes e Colvero (2019) e Bunzen (2021) reiteraram que a BNCC privilegia o processo de alfabetização em bases

fonéticas. Contudo, durante as entrevistas percebemos que houve também um retorno de práticas pedagógicas ligadas ao método silábico, como veremos ao longo das análises.

Fernandes e Colvero (2019, p. 289) afirmam que a BNCC “(...) explicita o viés dos defensores do método fônico, renegando o construtivismo”. Esse favorecimento do método fônico na BNCC causa alguns embaraços na rede estadual paulista, uma vez que o material didático utilizado para o ensino da Língua Portuguesa do estado de São Paulo possui bases construtivistas, gerando assim uma miscelânea de métodos que o professor deve acatar.

Esse material utilizado na rede estadual paulista é nomeado como “Programa Ler e Escrever” (PLE). Seu referencial teórico é sustentado pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1988) e, conseqüentemente, pela teoria construtivista de Piaget. Sawaya (2012, p. 158) afirma que pouco se sabe sobre como essas concepções foram “‘(...) lidas’ e ‘apropriadas’ pelos legisladores e técnicos das Secretarias da Educação responsáveis pela transformação dessas concepções em propostas e práticas pedagógicas na formação dos professores”.

Trata-se, então, de um programa que visa alfabetizar alunos nos primeiros anos do EF-I que conta com formação continuada, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios.

O material didático “Ler e Escrever” (LE) possui uma base teórica sustentada pelo trabalho de Ferreiro e Teberosky (1988), conhecido como construtivismo. Com isso, nos últimos anos os métodos tradicionais perderam espaço nas salas de aula paulistas, como o professor afirma: “durante a formação que recebíamos éramos alertados de que aquilo... o alfabetização não deveria ser trabalhada mais daquela forma”, remetendo-se aos métodos de base sintética.

Nessa mesma SDR, Hortênsia afirma que os professores eram “alertados”. Esse significativo causa um efeito de sentido de que os métodos sintéticos de alfabetização apresentam um certo risco à prática pedagógica, pois é preciso estar alerta, prevenir um possível perigo.

Por meio desse recorte, percebemos o resgate de práticas do passado e como os documentos curriculares privilegiam algumas formas de alfabetizar enquanto interdita outras. Muitos pesquisadores afirmam que a BNCC, em si, é um atraso, um retrocesso para a educação brasileira, principalmente pelo fato de se filiar a um discurso intensamente mercadológico e empresarial. Pietri (2021, p. 22) reitera que a Base não opera

segundo regras democráticas, dialógicas, ou dialéticas, mas conforme as bases ideológicas dos grupos políticos e econômicos que se apoderaram do Estado, com as rupturas institucionais que patrocinaram, e, portanto, com a interdição da historicidade dos processos sociais e políticos em favor dos interesses do

capital financeiro/rentista.

Ao final do recorte o professor afirma que “isso não vai se sobrepor”, ou seja, os métodos tradicionais não vão se sobrepor ao construtivismo, gerando o entendimento de que esses diferentes métodos serão trabalhados concomitantemente. Seguindo com essa temática, apresentamos outros recortes:

P. Peônia: Mas agora ela serve de apoio [se referindo às famílias silábicas]. Então é que eu ia falar, foi o que a gente tava muito fora ela vai começar agora, né? Por exemplo, antigamente, no tradicional a gente trabalhava... não é à toa que muito antes era a cartilha, depois o ba-be-bi-bo-bu, né? E a gente seguia as famílias silábicas, com o construtivismo já foi uma mudança diferente. E agora com essa implantação a gente tá... tá voltando as sílabas, entendeu? Não que você vá trabalhar dessa forma... é um apoio... Vai servir como apoio pra criança às vezes ler, ler e escrever... A gente tá vendo algumas mudanças.

Recorte 15

Nesse recorte, a professora Peônia reforça o que foi trazido por Hortênsia: com a implementação da BNCC houve um retorno de métodos sintéticos que agora “servem de apoio”. Como colocado anteriormente, o material didático paulista possui bases construtivistas, porém a Base trouxe outros elementos da alfabetização que foram incluídos pelo Currículo Paulista como “apoio”.

O Currículo Paulista foi homologado em 2019 e é a atual proposta curricular do estado de São Paulo. Sua criação se deu com base nas determinações da BNCC, e ele prevê um conjunto de ações apresentando “(...) as competências e habilidades essenciais para a educação integral dos estudantes do Estado de São Paulo, sendo um documento norteador da formação docente e demais políticas públicas educacionais”¹¹.

A existência desse currículo é possível, pois quando tratamos da BNCC não estamos falando de currículo, mas sim de uma “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” (BRASIL, 2018 p. 8).

Esse retorno de métodos sintéticos de alfabetização evidencia como a BNCC possui um caráter autoritário, pois, por mais questionável que seja o trabalho com o construtivismo na rede estadual paulista, havia uma preocupação em se descolar desses métodos que privilegiam a codificação e a decodificação automática. Porém, com as normativas da BNCC, essas práticas

¹¹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>

pedagógicas antigas retornam às salas de aula, mesmo que como apoio.

Durante sua resposta, Peônia afirma “antigamente, no tradicional”, demonstrando-nos que práticas pedagógicas pautadas em métodos tradicionais ficaram no passado. Podemos notar ainda que, ao se remeter a esses métodos, os verbos são conjugados no passado: “era a cartilha... seguia as famílias silábicas”; ou seja, de uma forma ou de outra, esses métodos ficaram para trás. Porém, quando a professora menciona o método de silabação, os verbos aparecem no gerúndio: “tá voltando... tá vendo”, exprimindo uma ação em andamento.

Seguindo com sua resposta, a professora faz uma retomada histórica dos métodos de alfabetização que foram trabalhados ao longo de sua carreira: as cartilhas, as famílias silábicas, o construtivismo, reafirmando os estudos de Mortatti (2006) sobre as disputas na busca da hegemonia de alguns métodos considerados melhores e superiores. Segundo a pesquisadora, cada corrente teórica e seus defensores buscavam legitimar aquele método de alfabetização em que acreditavam; a tentativa de afirmação de um método superior ao outro sempre buscava a desqualificação do método “oponente”.

De certa forma, a retomada dos métodos pela professora segue uma linha cronológica, começando do mais antigo para o mais novo, ou seja, a forma de trabalhar nas escolas foi progredindo, o que não continuou a acontecer com a implementação da BNCC, pois Peônia afirma que “tá voltando as sílabas”. Sobre essa questão, Carvalho (2011, p. 22) afirma que

É como se a história da alfabetização fosse feita de avanços e recuos, o velho e o novo não propriamente superpostos, mas sim colocados em muitos escaninhos que se abrem de tempos em tempos para trazer de volta métodos e técnicas empregados no passado, no presente e possivelmente no futuro.

Ao final do recorte, a professora afirma novamente que as sílabas serão trabalhadas apenas como apoio: “não que você vá trabalhar dessa forma... é um apoio”. Ao longo das entrevistas, outros professores utilizam o mesmo significante (“apoio”) ao trazer relatos de suas práticas pedagógicas com alfabetização. Percebemos que os professores estão muito afinados com esse argumento: as “sílabas como apoio”, resultado das formações que lhes foram oferecidas pela PCNP Camélia.

Em outro momento da entrevista a professora Peônia complementa:

P. Peônia: A PCNP Camélia quando começou falava que muita coisa não podia e tá... já voltando, já pode. Então a gente sempre é... foi instruída, sempre estudou pra gente não fazer isso, muita coisa tá voltando, acho que eles tão vendo aqui, muita coisa não tá dando muito certo, então tá voltando muita coisa que antes não podia.

Recorte 16

Notamos nesse recorte que a PCNP ocupa uma posição de quem diz o que pode e o que não pode ser feito: “falava que muita coisa não podia e tá... já voltando”, referindo-se ao método silábico de alfabetização, que antes era interdito aos professores e agora “já pode”. No decorrer da entrevista com a PCNP Camélia, ela afirma que uma das atribuições do seu cargo é observar se as indicações do Currículo Paulista estão sendo seguidas; com isso, há uma formação imaginária de que esses profissionais estão autorizados a definir as práticas pedagógicas possíveis ou não para os professores.

Pêcheux (2010, p. 83) destaca que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. Com isso, as imagens que os sujeitos produzem sobre si e sobre o seu interlocutor afetam diretamente a produção de sentidos do discurso.

A formação imaginária que Peônia possui de Camélia a faz acreditar que esta possui autoridade para definir as práticas pedagógicas que os professores podem ou não realizar em suas salas de aula. Mussalim (2004, p. 160) afirma que “é nesse sentido que o jogo de imagens faz parte das condições de produção de um discurso, na medida em que as imagens que o sujeito vai constituindo ao enunciar vão definindo e redefinindo o processo discursivo”.

Esse jogo de imagens é possível pois entendemos que o discurso se dá como um efeito de sentidos entre interlocutores. Conseqüentemente, nos afastamos de concepções que consideram o discurso como uma mera troca de mensagem entre dois interlocutores que exprimem literalidade às suas enunciações. Concordamos com Orlandi (2009, p. 58) que “(...) não há sentidos ‘literais’ que aprendemos a usar”, os sujeitos e os sentidos se constituem no processo discursivo, do qual não temos total controle, pois a ideologia e o inconsciente se farão sempre presentes.

Ainda nesse recorte, Peônia afirma que “a gente sempre é... foi instruída, sempre estudou pra gente não fazer isso”. A palavra “instrução” gera um efeito de sentido de que o professor realiza um trabalho meramente técnico, em que um manual de instruções é necessário para instruí-lo em suas práticas pedagógicas. Perrenoud (2002) afirma que o professor não é um profissional técnico, pois ele não lida com máquinas, mas sim com sujeitos.

Esse tecnicismo imbuído na educação confere ao professor a posição de um sujeito que não possui autonomia para decidir sobre seu trabalho, devendo seguir as instruções que lhe foram propostas. Seguindo nessa SDR temos a palavra “estudar”; durante as entrevistas percebemos que esse significante se remete aos momentos de formação continuada chamados de “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC), nos quais o foco dos estudos é

prioritariamente como aplicar o material didático eficientemente.

Kleiman (2007, p. 18) afirma que “(...) o curso de formação deve funcionar como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita”. Nesse sentido, os espaços de formação continuada deveriam servir para que os sentidos sobre o retorno desses métodos sintéticos fossem questionados e desnaturalizados. Porém, o que observamos é que muitos professores, coordenadores e PCNPs aceitaram esse retrocesso sem se questionar sobre as possíveis consequências para a alfabetização dos alunos.

Na última SDR a professora afirma: “acho que eles tão vendo aqui”. Ao utilizar o pronome em terceira pessoa “eles”, percebemos que se trata de alguém de fora, algo externo à escola que olha, vê, vigia, diz que não está dando certo e propõe mudanças para melhorar. Essa SDR nos remete a uma formação discursiva que encara a escola como incapaz de assumir uma autogestão e precisa ser gerida por outros, que definem a sua forma de trabalhar.

Concordamos com Imbernón (2009, p. 23) quando o pesquisador afirma que são os professores, “(...) em primeira e última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas”. Com isso, os sujeitos concretos de cada escola são quem deveria lançar esse olhar e ver o que, de fato, os alunos necessitam para melhor se alfabetizarem.

Diante disso, compreendemos uma formação discursiva baseada em ideais mercadológicos e neoliberais. Paro (2012) afirma que, em uma sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas se propagam por toda a sociedade e instâncias, inclusive para a educação. Nós, porém, acreditamos que a educação, em qualquer nível de ensino, deve ter como objetivo final a humanização dos sujeitos envolvidos (SAVIANI, 2012; CHARLOT, 2013).

Além dos professores, os PCNPs também perceberam as mudanças nas práticas pedagógicas com alfabetização, como podemos observar no recorte a seguir:

PCNP Camélia: Principalmente porque nós... muito no caso da alfabetização... com textos, né? Nós não trabalhávamos assim com a forma tradicional, né? E o currículo ele trouxe essa parte... trabalhar muito com essa parte tradicional, com a parte da gramática, sabe? Era tudo de uma forma bem diferenciada.

Recorte 17

Nesse recorte, a PNCP Camélia afirma que o trabalho com a alfabetização se dava com métodos que se aproximam das formas analíticas, “no caso da alfabetização... com textos”, pois a unidade de que se partia para ensinar a leitura e a escrita era o texto (FRADE, 2005).

Quando Camélia menciona que a alfabetização é trabalhada a partir de textos, ela está se referindo às atividades do material didático LE, que comumente alfabetizava com textos de memória, parlendas e cantigas, como veremos em recortes posteriores.

Ribeiro (2013, p. 97), por sua vez, afirma que o trabalho com o LE por meio de textos se dá destituído de sua função social e passa a servir meramente como pré-textos para aprender gramática, uma vez que “(...) o que o material nos mostra é uma visão fragmentada da língua, pois trabalha de forma mecânica com partes aleatórias das músicas com intuito meramente ortográfico”.

Concordamos com Ribeiro (2013) quando a pesquisadora afirma que o material didático LE possui uma visão fragmentada da língua e, de certa forma, encaminha o trabalho do professor para formas mecânicas. Porém, acreditamos que os professores podem utilizar o material didático e se deslocar dessas formações discursivas institucionalizadas, propondo outras formas de se relacionar com os textos oferecidos pelo material. Isto é, ainda que o material possua falhas, ele vem carregado de textos que podem ser utilizados de forma a considerar a interpretação dos alunos.

Após a implementação da BNCC e o retorno de métodos tradicionais, os materiais didáticos tendem a diminuir a quantidade de gêneros textuais oferecidos, sendo substituídos pelas sílabas, o que diminuiria drasticamente a qualidade do material e as possibilidades de práticas pedagógicas dos professores.

Na segunda SDR, observamos que o verbo “trabalhar” foi conjugado no tempo verbal pretérito imperfeito (“trabalhávamos”), indicando que a ação dos professores foi interrompida por outro acontecimento, qual seja, a implementação da BNCC, que vem privilegiando práticas pedagógicas de alfabetização relacionadas aos métodos sintéticos.

Por meio dessas análises, verificamos que as políticas educacionais propostas pela BNCC se afastam da formação de um sujeito leitor que questiona os sentidos literais propostos pela ideologia dominante e que seja capaz de perceber que a língua é constituída de falhas e equívocos. Libâneo (2016, p. 48) reforça que “tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade”.

Por fim, ao final do recorte, Camélia faz menção ao trabalho com a gramática, citando um dos quatro eixos propostos pela BNCC. Segundo a Base, o trabalho pedagógico do componente curricular de Língua Portuguesa se dará da seguinte maneira:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 89).

Recorte 18

Conforme vimos no recorte acima, a BNCC divide a área de Língua Portuguesa (LP) em quatro eixos organizadores: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Essa fragmentação em diferentes eixos demonstra como a BNCC busca instrumentalizar o processo de ensino e aprendizagem da LP, criando um passo a passo do que, como e quando se deve aplicar cada estratégia de ensino.

Na primeira SDR destacada temos que, nos anos iniciais, no eixo Oralidade, “aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral”. Essa asserção causou-nos estranhamento, pois ao longo de nossas leituras da BNCC percebemos que a oralidade é privilegiada somente na Educação Infantil e Anos Iniciais do EF, sendo declinada no trabalho com alunos mais velhos.

Essa organização da BNCC causa um efeito de sentido de que a oralidade será trabalhada apenas com crianças pequenas, que possuem menor grau de letramento. Essa associação nos remete à teoria da grande divisa, que reitera que o uso oral da língua é inferior à escrita e que, conseqüentemente, os sujeitos que fazem uso das formas orais seriam inferiores. Como já destacamos anteriormente, essa teoria já foi superada pelas pesquisas de Tfouni (1996, 2005, 2008).

Seguindo, a BNCC propõe que, no trabalho com o eixo Análise linguística/Semiótica, a alfabetização seja sistematizada (sistematiza-se a alfabetização); o significante “sistematizar” estipula a alfabetização como um processo que se finda ao final do segundo ano e, ainda, estabelece o trabalho com a aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma metódica, ordenada e coerente. Como já afirmado anteriormente, filiamo-nos a uma perspectiva que considera a alfabetização como um processo. Com isso, esse processo será sempre incompleto, pois estamos sempre aprendendo e interagindo com a leitura e a escrita de novas maneiras (TFOUNI, 1996).

Outro aspecto que nos chamou atenção nesse recorte foi a utilização de conceitos oriundos do campo de conhecimentos da Linguística, como “semiótica”, “discurso”, “língua”, “análise linguística” e “interação discursiva”. Em nenhum momento a BNCC explica esses conceitos ou a qual corrente teórica está se referindo. Essa falta de clareza teórica leva os professores a reproduzir as práticas já vigentes nas salas de aula, que muitas vezes são oferecidas pelo manual do material didático.

Quando o professor trabalha apenas com o material didático, que usualmente foca no ensino da estrutura da língua, ele deixa de fora aspectos como a interpretação e a criação de sentidos. Concordamos com Pêcheux (1982) quando este afirma que lidar somente com a literalidade da língua (e da leitura) se mostra “perfeitamente insuficiente” (PÊCHEUX, 1982, p. 59). Com isso, faz-se necessário na alfabetização um “(...) *trabalho sobre a plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (Ibid., p. 59, grifo do autor).

Partindo para o eixo da Leitura/Escuta, temos a afirmativa de que nesse eixo “amplia-se o letramento”. Amparados em Tfouni (1996) e Assolini (2003), salientamos que, do ponto de vista da teoria discursiva do letramento, seria um equívoco acreditar que o letramento só se amplia no eixo da leitura, ou que a alfabetização se dá apenas no eixo da Análise linguística/Semiótica.

Outra característica que destacamos é o trabalho com a leitura enquanto “incorporação de estratégias de leitura”, ou seja, aprender a ler fica restrito à decodificação das letras, palavras, frases e textos, descolada da fruição e criação de sentidos e interpretações próprias. Um trabalho pedagógico organizado dessa maneira retira todo o potencial humanizador que a literatura pode causar na vida dos sujeitos (CÂNDIDO, 2004).

De acordo com Cândido (2004, p. 122), a literatura “(...) corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Dirigindo-nos para o último eixo, “Produção de Textos”, a BNCC reitera que nesse eixo também serão trabalhadas as “estratégias” de produção de textos, isto é, escrever textos se torna estritamente uma tarefa escolar, descolada de qualquer função social, pois a função da escrita na escola passa a ser o trabalho com a ortografia e a avaliação da aprendizagem (ASSOLINI, 2020).

Por meio dessas análises, percebemos que no trabalho com a leitura e a escrita a BNCC utiliza a palavra “estratégia”. A escolha dessa palavra gera um efeito de sentido que remete aos

militares, à guerra, a uma preparação técnica dos alunos. Com isso, temos uma formação discursiva filiada ao tecnicismo.

Privilegiar essas práticas pedagógicas nos faz acreditar que a BNCC considera a aprendizagem da leitura e da escrita como uma “(...) ferramenta, cuja utilização cotidiana em sala de aula instrumentaliza a mesmice, a padronização e a formação de um sujeito repetidor, capaz apenas de observar sentidos literais” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 17).

Para encerrar as análises desse recorte, chamamos atenção para os significantes que aparecem repetidas vezes: “progressiva e crescente”, remetendo-nos a uma formação discursiva positivista, que acredita que o ensino e a aprendizagem podem e devem se dar de maneiras tão seriadas e segmentadas. Já a formação ideológica que se faz presente é a da lógica neoliberal aligeirada. Imbernón (2009) afirma que essas ideias se fazem cada vez mais presentes no cenário educacional, pois há “(...) uma crescente desregulação do Estado com uma lógica de mercado e um neoliberalismo ideológico complementado com um neoconservadorismo que vai impregnando o pensamento educativo e muitas políticas governamentais” (IMBERNÓN, 2009, p. 20).

Essa formação discursiva nos remete à concepção de sujeito da BNCC como

(...) o efeito da ilusão do sujeito pragmático, o que tem necessidade de constituir-se como origem de atos, com sua vontade, intenções, responsabilidade, etc. O que na análise de discurso, é tratado na instância da formulação (intradiscurso), determinada já pelo interdiscurso e afetada pelo imaginário (ORLANDI, 2012, p. 43).

Refletindo ainda sobre as mudanças ocorridas no trabalho pedagógico com a alfabetização, trazemos dois recortes da coordenadora Margarida:

C. Margarida: Porque o Estado ele... na alfabetização ele trabalhava bem em cima do construtivismo mesmo, né? Então alfabetizava com textos de memória, com parlendas, com... ele era basicamente era isso, né? Que é o que o LE trazia. Pequenos textos, então a criança já chegava no segundo ano já apresentando toda essa parte pra ela, né? Então pequenos textos, textos de memória e alfabetizava através disso...

Recorte 19

Nesse recorte, a coordenadora afirma que “o Estado ele... na alfabetização ele trabalhava bem em cima do construtivismo mesmo”. Aqui temos novamente uma contradição relacionada aos métodos de alfabetização, em que o construtivismo é colocado em oposição à BNCC. Esses embates e conflitos no campo político envolvendo os métodos de alfabetização vêm ocorrendo desde a proclamação da República, quando se inicia o processo sistemático de escolarização (MORTATTI, 2006).

Essa busca pela hegemonia de determinado método ocorre pois a leitura e a escrita

podem ser utilizadas como “(...) instrumentos de controle empregados sistematicamente pelos setores dominantes para manter o sujeito submetido às zonas de sentido institucionalmente cristalizadas” (ASSOLINI, 2008, p. 137). Ou seja, a formação de sujeitos leitores e escritores está intimamente ligada às concepções teóricas que as políticas públicas outorgam aos professores. Nesse ponto residem as inquietações que nos levaram a desenvolver esta investigação.

Na primeira SDR, Margarida se refere ao Estado como alguém que decide sobre as práticas pedagógicas escolares, “o Estado ele... trabalhava”. Assim, percebe-se que há um imaginário de que as escolhas feitas por essa instituição são necessariamente neutras. A formação imaginária presente nesse enunciado é de que as escolhas feitas pela Base e pelo currículo não estão vinculadas a nenhuma ideologia.

Dessa forma, observamos que as palavras não possuem sempre o mesmo sentido, uma vez que a posição de quem as emprega influencia diretamente no jogo de sentidos: “(...) o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor).

Como explicado anteriormente, o trabalho com o construtivismo advém do material didático utilizado pela rede estadual, como podemos observar na SDR “então alfabetizava com textos de memória, com parlendas... que é o que o LE trazia”. Desse modo, percebemos que o trabalho com a alfabetização está fortemente vinculado ao que é trazido pelo material didático.

Durante essa e outras entrevistas notamos que o construtivismo, para a rede estadual, é sinônimo de trabalhar com textos de memória, parlendas, cantigas, listas e sondagens; como Margarida afirma, “era basicamente isso”. Assolini (2015) afirma que o construtivismo é uma forma de estudar a construção interna de conhecimentos da criança sobre a escrita e ressalta que a estudiosa Emília Ferreiro não propôs nenhuma metodologia de ensino nem sugestões didático-pedagógicas para a escola.

O que percebemos ao nos atentar para esse material didático é que houve uma distorção sofrida pela concepção construtivista ao ser transposta para atividades pedagógicas (ASSOLINI, 2015; RIBEIRO, 2013). Desse modo,

(...) a qualidade do ensino parece ser interpretada como uma questão metodológica que deve ser resolvida através de procedimentos de ensino construtivista, considerado mais eficaz por estar baseado em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem (RIBEIRO, 2013, p. 28).

Por meio das análises percebemos que ainda há muita confusão e falta de conhecimento

dos professores e coordenadores em relação aos métodos de alfabetização. Assim, afirmamos que essas disputas em torno dos métodos de alfabetização em nada colaboram com a prática pedagógica dos professores; pelo contrário, elas causam confusões e miscelâneas, como podemos observar nos recortes trazidos até o momento. Com isso, notamos que a BNCC não é um documento que contribui para a formação dos sujeitos leitores, uma vez que sua preocupação gira em torno apenas do ensino da codificação e decodificação de um código.

Outra questão que nos chama a atenção nesse recorte é a conjugação verbal no passado: “trabalhava, era, trazia, alfabetizava”, demonstrando que a alfabetização já não se dá mais dessa maneira. Essas mudanças demonstram que, após a implementação da BNCC, o que predominou foram os postulados trazidos por esse documento.

Em continuação ao recorte dezenove, temos:

Pesquisadora: Então antes da BNCC aqueles métodos mais tradicionais não eram utilizados?

C. Margarida: Eles não existiam. Já não existiam. Era o chamado de proibições, né? Que a gente fala nas escolas, né? Porque era proibido, família silábica é proibido, isso não existe mais. Quando o Currículo Paulista veio ele trouxe uma proposta fonética aí, né? Ele já traz... Já já houve uma alteração (...) o material já trazia essas partes de sonoridades, né? Que a criança tinha que ouvir... Tudo que o professor na realidade sempre trabalhou, né? Trabalhava-se muito nela com esse com sons assim... só que o professor meio que ele tinha que dá ali o texto de memória e trabalhar ali... não podia focar muito naquilo. E se aquele aluno não conseguisse o professor dava paralelamente lá a ficha silábica, com uma folha pra leitura, mas aí se um coordenador vê!! Era ocorrência de trabalho, né? Eu não concordo com isso, porque eu acho que a criança tem sua particularidade... Elas vão... alguma coisa vai vai servir pra ela aprender, né? De repente se ela não conseguir de um jeito, vai de outro, o importante é que ela aprenda, né?

Recorte 20

Nesse recorte, a coordenadora Margarida nega os métodos tradicionais (sintéticos) de tal forma que ela enuncia “eles não existiam... isso não existe mais”, quando na verdade é comum a utilização desses métodos em muitas salas de aula brasileiras. Seguindo em sua resposta, percebemos que, para esse sujeito, os métodos sintéticos são interditados e enunciados como “proibidos”. Essa palavra causa um efeito de sentido de ilegalidade, ilícito, demonstrando que os professores que não seguem as orientações do material didático se colocam em uma posição de “fora da lei”.

Na segunda SDR, Margarida afirma que os métodos tradicionais “era o chamado de proibições”. Essa proibição anula a profissionalidade do professor, como se este não fosse capaz de escolher quais seriam as práticas pedagógicas mais adequadas para seus alunos. A formação discursiva presente nessa afirmação filia-se ao DPE tradicional, no qual a paráfrase e

o discurso autoritário predominam.

Um dos exemplos trazidos por Margarida é referente às famílias silábicas: “é proibido, isso não existe mais”. Essa SDR (re)afirma a posição do coordenador pedagógico como um sujeito responsável por observar os professores e conferir quais práticas pedagógicas estão sendo ou não utilizadas.

Com a implementação do Programa Ler e Escrever em 2008, houve um grande esforço do governo estadual paulista em trabalhar a alfabetização baseada em moldes construtivistas. Como observamos nos recortes acima, os métodos tradicionais eram interditados e proibidos, mas com a BNCC e o Currículo Paulista há um retorno de métodos sintéticos: “quando o Currículo Paulista veio ele trouxe uma proposta fonética aí”, referindo-se ao método fônico.

Ao tratar do método fônico, Margarida diz que é “tudo que o professor na realidade sempre trabalhou, né?”, contradizendo a sua fala inicial de que os métodos tradicionais não existiam mais nas escolas. Esses deslizos de uma formação discursiva para outra nos levam a perceber que

(...) o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas de seu dizer, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras (MUSSALIM, 2004, p. 122).

A partir dessas contradições, podemos pensar também nas projeções imaginárias constituídas nesse processo de enunciação. A posição discursiva da coordenadora em relação à pesquisadora gera um imaginário de que é preciso responder corretamente às perguntas da entrevista, afirmando uma distribuição desigual de saber e de poder. São estes aspectos: a repetição e a contradição, o novo e o diferente, a paráfrase e a polissemia que geram os sentidos, em que sempre há a possibilidade de deslizamento e deslocamento.

Seguindo, Margarida afirma que os sons das letras eram trabalhados em sala de aula (“o material já trazia essas partes de sonoridades”), mas não se dava foco nessa parte. Concordamos com Frade (2005) que, para se alfabetizar por meio de qualquer método, é necessário atentar-se para os sons das letras; porém, essa não é a única e nem mais importante unidade a ser considerada em sala de aula.

Ao observar somente esse recorte, temos menção a várias formas de alfabetizar diferentes, quais sejam: método fônico, silábico e “construtivista”. Com isso, percebemos que a formação discursiva dominante nas escolas é a que traz consigo o clássico embate dos métodos de alfabetização. Essas contradições nos levam a perceber uma FD sustentada sobre o que Mortatti (2008, p. 12) pontua: “para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário (...)

produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo”.

Outro ponto que observamos é que esses recortes correspondem ao movimento que o Estado realizou nos currículos ao longo dos anos. Na década de 80 há um forte incentivo ao trabalho pedagógico com bases sociointeracionistas. Na década de 90, com as influências da NGP, há uma releitura do construtivismo pelas lentes do neoliberalismo que culmina em materiais didáticos como o Ler e Escrever. E, finalmente, na construção da BNCC há uma proposta supostamente enunciativa-discursiva. Assim sendo, as falas dos professores, coordenadores e PCNPs percorrem e circulam por esses ideais sócio-histórico-ideológicos.

Esses conflitos referentes aos métodos de alfabetização também podem ser observados quando a coordenadora assinala que alguns professores utilizavam “paralelamente lá a ficha silábica, com uma folha pra leitura” quando algum aluno não conseguia se alfabetizar por meio das atividades do material didático.

Nessa SDR verificamos que o professor – na tentativa de ajudar seus alunos – oferecia outra forma de ensinar, mas os coordenadores eram instruídos a não aceitar esse tipo de conduta (“mas aí se um coordenador vê! Era ocorrência de trabalho, né?”), demonstrando que não há espaço para a autoria do trabalho docente em relação à alfabetização, a ponto de o professor ser “punido” por agir de uma maneira diferente do que lhe é proposto pelo Estado. Mais uma vez, percebemos o papel da escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado (AIE).

Conceber a escola como um AIE é compreendê-la enquanto uma instituição que garante a reprodução das relações de produção, pois é ela quem dissemina a ideologia dominante, garantindo a harmonia entre os aparelhos do Estado. Althusser (1992, p. 46, grifos do autor) afirma que “os Aparelhos Ideológicos de Estado *funcionam* pela ideologia” e “na ideologia dominante, que é a da classe dominante” (Ibid., p. 48).

Concordamos com Mortatti (2005) que é necessário superar a “querela dos métodos de alfabetização”, essa busca por sobrepor um método ao outro, colocando-se como melhor. As crianças são únicas, possuem subjetividades e questões internas que as levam a aprender melhor de uma forma e não de outra. Não estamos defendendo aqui o trabalho com métodos tradicionais; acreditamos apenas que os sujeitos professores conhecem seus alunos e podem assumir a autoria para trabalhar da forma como acreditam ser melhor.

Nesse ponto, acreditamos que oferecer formação continuada de qualidade acerca dos métodos de alfabetização, levantando as características, vantagens e desvantagens de cada método seria uma forma de apoiar os professores na formação de sujeitos leitores. Essa instrumentalização teórica do professor possibilitaria a esses sujeitos desenvolver uma prática

pedagógica descolada de tantas determinações externas.

Para encerrar as análises desse recorte, destacamos a SDR “eu não concordo com isso, porque eu acho que a criança tem sua particularidade”, em que Margarida assume a posição de “mau sujeito”, contraidentificando-se com as determinações do Estado. Segundo Pêcheux (2014, p. 199, grifos do autor), essa modalidade se dá quando o sujeito “(...) ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)”.

Nessa SDR, a coordenadora não concorda com as condutas da SEE, que não levam em conta as particularidades dos alunos. Como afirma Margarida, “o importante é que ela [a criança] aprenda, né?”. Dessa forma, percebemos um ligeiro deslocamento/questionamento em relação à FD dominante. Porém, apesar de recusar o “livre consentimento”, o sujeito ainda não é capaz de romper com as evidências da ideologia dominante.

Dessa forma, ressaltamos que acreditamos na “(...) capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, que o dotara de maior dignidade e autonomia profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 22).

Seguindo, trazemos outro recorte em que a coordenadora Jasmim conta sobre as mudanças no trabalho com alfabetização após a implantação da BNCC. Assim como no recorte anterior (número 20), podemos observar aqui sentidos de “proibição” de alguns métodos de alfabetização:

C. Jasmim: É... a PCNP Camélia ela assim.. autorizou, sugeriu utilizar as famílias silábicas como apoio, né? Como apoio pra ajudar as crianças porque elas estão assim né... sem noção porque, né? Principalmente dos segundos anos, porque não teve o primeiro ano, né? Foi à distância então muita criança nem... às vezes nem participou das aulas, então aí ela mesmo que, né? Sugeriu pra tá usando como apoio ali pra criança...

Pesquisadora: E antes não era usado? Está voltando agora essa questão?

C. Jasmim: Foi foi cortada. Era visto como proibido... era visto como que não dava o resultado, né? Só que a gente... a gente sabe que que infelizmente dá sim resultado [risos]. Que que realmente é esse apoio pra criança, né? Dá esse apoio na fase.

Recorte 21

Na primeira SDR desse recorte a coordenadora explica que a PCNP Camélia autorizou/sugeriu a utilização das famílias silábicas como apoio na alfabetização dos alunos. Durante sua resposta, Jasmim desliza do verbo “autorizar” para o verbo “sugerir”, demonstrando que algumas práticas pedagógicas necessitam de autorização. Esse deslize de sentidos entre um verbo impositivo (“autorizar”) para um verbo opcional (“sugerir”) nos remete

ao jogo de formações imaginárias presente na constituição do discurso, pois ilusoriamente a PCNP ocupa uma posição de superioridade em relação aos coordenadores pedagógicos.

Essa “sugestão” de utilização das famílias silábicas como apoio aparece em vários momentos durante as entrevistas com outros professores, e esse é um dos pontos marcantes da BNCC em relação à alfabetização. Assim, observamos diferentes métodos de alfabetização (construtivismo, silabação) sendo privilegiados pelas políticas públicas. Essa transição, de “proibido para permitido”, foi uma das que mais marcaram os professores e coordenadores, demonstrando como as orientações da Diretoria de Ensino são seguidas à risca.

Na terceira SDR, ao falar sobre como os métodos sintéticos eram vistos antes da BNCC, a coordenadora utiliza uma metáfora, “foi cortado”. Ressaltamos que a metáfora para a AD não é vista apenas como uma figura de linguagem. De acordo com Orlandi (2017, p. 80), “não há sentidos, nem sujeitos, sem metáfora. Tomo aqui o acontecimento do significante no sujeito, metáfora, segundo o que define Lacan (*apud* Pêcheux, 1975): uma palavra por outra, um sentido por outro. Transferência”.

Com isso, notamos que a transferência presente nessa enunciação remete-se ao sentido mais ríspido da palavra “cortar”, como algo que lhes foi tirado forçadamente. Nessa mesma SDR temos novamente o significante “proibido”, como já colocado em recortes anteriores pela coordenadora Margarida. A presença da palavra “proibido” nas respostas das coordenadoras pedagógicas demonstra que as “orientações” da DE não são aplicáveis somente aos professores, mas também aos coordenadores.

A justificativa da DE para a não utilização do método silábico era que essa forma de alfabetizar “não dava resultado”. Porém, Jasmim discorda desse fato e defende a silabação como um método que dá resultado: “a gente sabe que que infelizmente dá sim resultado [risos]”. Ao final de sua fala há um episódio de riso. De acordo com Freud (2006), *apud* Dornelas (2017, p. 85), “(...) o humor origina-se no desvio da possibilidade de sofrimento [...] ao ‘fazer piada de si mesmo’, o riso surge como uma forma de manifestação inconsciente contra aquilo que causa desprazer ou angústia”.

Nessa mesma SDR chamamos a atenção para a palavra “resultado”, que é muito utilizada no campo educacional e possui fortes raízes em contextos mercadológicos e empresariais. Assim, percebemos que os ideais neoliberais vão adentrando as escolas das maneiras mais despreziosas e desapercibidas possíveis, e por isso faz-se importante considerarmos que “(...) os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola” (PARO, 1999, p. 1).

Sobre a questão dos resultados, acreditamos que os métodos tradicionais têm uma

história, há uma construção por trás deles, todos eles “dão resultado” a depender de qual resultado a escola está buscando e também do que ela considera um aluno alfabetizado. Alfabetizado é quem (de)codifica? Quem é capaz de assinar o próprio nome? Quem consegue ler uma frase? Quem interpreta e cria sentidos? Assim sendo, acreditamos que o resultado da alfabetização depende sobretudo da concepção de leitor e escritor em que a escola se ampara.

Após a realização de diversas pesquisas sobre esse assunto, Orlandi (2012, p. 61) afirma que o “(...) leitor atual brasileiro que se enquadra no que chamamos perfil ‘empresarial’ (um leitor de quantidade, de resumos, com fins estritamente pragmáticos etc, que não ‘saboreia’ a leitura)”. Assim sendo, se a concepção de leitor em que a escola se ampara se aproxima desse “perfil leitor empresarial”, os métodos sintéticos (que privilegiam a decodificação) podem ser considerados como métodos que “dão resultado”.

Por fim, todas essas contradições nos levam a concluir que há na educação uma frágil inovação que, ao se deparar com a primeira dificuldade, estremece-se, recorre-se ao velho, ao antigo. Essa fragilidade esbarra também na formação dos professores para lidar com o novo, de novas maneiras. Imbernón (2009, p. 16-17) traduz muito bem esse movimento na citação que se segue:

o modelo aplicacionista-transmissivo (de volta para trás ou “voltar para ao básico, ou ficar onde sempre esteve, de lições modelo, de noções, de ortodoxia, de professor e professora eficaz e bom, de competências a assumir para ser um bom docente etc., um retorno ao passado, é fruto das políticas neoconservadoras)

Seguindo com nossas análises, trazemos dois recortes sobre a experiência da professora Violeta na pandemia:

P. Violeta: Eu acho que o que tá falhando ainda é a parte da gente estudar. De compreensão... Porque, por exemplo, eu li, mas tem muita coisa que eu vejo lá que eu até concordo, mas eu não sei como trabalhar daquela forma. Então falta assim... tá junto e refletir como que a gente chega ali nisso, porque ali tá bonito, né? Vamos trabalhar competência, vamos trabalhar habilidade, é um outro olhar que eu penso que vem... favorece, que eu concordo que é muito importante, mas que que fica muitas dúvidas ainda porque na prática a hora que você tá trabalhando e que você tenta encaixar tudo, tem hora que eu não consigo. Continua ainda no velho ainda. E agora eu eu sinto assim que tá meio confuso, então tô buscando a consciência fonológica, mais o embasamento que a teoria construtivista de de como chegar... Esse remoto eu acho que meio que se bagunçou tudo, porque ficou muito superficial as coisas e a gente precisa sim de um aprofundamento maior disso tudo que vai trabalhar e tá tudo assim muito pincelado, pincelado e aí num num evolui muito não.

Recorte 22

Logo no início de sua resposta, a professora demonstra que a sua aspiração é participar

de formações nas quais haja estudo e reflexão: “o que tá falhando ainda é a parte da gente estudar”. Com essa afirmação, Violeta se desloca da FD dominante em que circulam sentidos de que o professor é um profissional que não estuda, não tem formação sólida e se aproxima de uma FD concorrente, afirmando que ela deseja estudar e compreender melhor as propostas pedagógicas apresentadas pela Base. Ressaltamos que é dessa ideologia dominante que surgem os sentidos de desvalorização docente, de que “qualquer um pode ser professor”, necessitando apenas possuir um notório saber na área.

Ao mesmo tempo que Violeta se incomoda com a falta de conhecimento sobre a BNCC, ela se prende ao documento: “eu li, mas tem muita coisa que eu vejo lá que eu até concordo, mas eu não sei como trabalhar daquela forma”. Bunzen (2021) ratifica que o modo como a BNCC foi organizada dificulta a leitura e compreensão dos professores. Além disso, “diversas empresas privadas, editoras e fundações iniciam também um processo de produção de planos de aula, materiais de apoio e cursos de formação de professores, relacionando o que diz a BNCC e o que deve ser feito nas escolas” (2021, p. 106). Com isso, percebemos que essa “dificuldade” em manusear o documento é uma forma de afastar os professores dele, oferecendo-lhes releituras, cursos e materiais prontos.

Na terceira SDR, Violeta reafirma a falta de compreensão do documento, a falta de estudos e orientações sobre práticas pedagógicas: “falta assim... tá junto e refletir como que a gente chega ali nisso, porque ali tá bonito, né?”. Quando a professora diz que “ali tá bonito”, percebemos que há um distanciamento do documento com a realidade das salas de aula, ou ainda que as propostas trazidas não correspondem às possibilidades da escola.

Por meio dessa resposta percebemos que Violeta se vê sozinha: “mas que que fica muitas dúvidas ainda, porque na prática a hora que você tá trabalhando e que você tenta encaixar tudo, tem hora que eu não consigo”. Essa falta de conhecimento relatada pela professora gera uma culpabilização do próprio sujeito, como se as dificuldades do professor dissessem respeito somente a ele, não envolvendo outras questões estruturais, econômicas e sociais.

Esse movimento de individualização e culpabilização dos professores é decorrente da lógica neoliberal, que assume a meritocracia como um de seus ideais. Sobre essa questão, Freitas (2012, p. 383) afirma que “o tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista”. Dessa forma, os professores sentem-se pressionados para obter sempre o melhor desempenho possível.

Por meio dessas análises, percebemos que a BNCC chega às escolas e é apresentada aos professores superficialmente, não havendo espaços para reflexões em grupo. Diante disso, o professor se sente culpado por não conseguir atingir uma forma de trabalho que foi proposta

por instâncias superiores e exteriores à escola. A professora Violeta afirma que, por não conseguir trabalhar da “maneira nova”, acaba recorrendo ao “velho”, “continua ainda no velho ainda”, pois ela ampara-se no que já possui domínio em ensinar.

Concordamos com Moreira e Candau (2007, p. 28) quando os pesquisadores afirmam que, na sociedade contemporânea, é necessário que “se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas”. Porém, o que observamos até o momento é que a BNCC encaminha os currículos para espaços parafrásticos, nos quais os sentidos do DPE institucionalizados predominam.

Em meio às confusões pedagógicas, a professora afirma buscar “a consciência fonológica mais o embasamento que a teoria construtivista”, referindo-se ao método fônico de alfabetização e ao construtivismo. Assim percebemos, mais uma vez, a miscelânea de concepções e métodos de alfabetização. Apesar de trabalhar dessa forma, Violeta reconhece que “precisa sim de um aprofundamento maior disso tudo que vai trabalhar e tá tudo assim muito pincelado, pincelado e aí num num evolui muito não”.

Um aspecto importante desse recorte é a menção ao ensino remoto. Violeta relata que essa forma emergencial de continuar o ano letivo em meio à pandemia é permeada pela “bagunça e superficialidade do ensino”. Encerrando sua linha de raciocínio, a professora afirma novamente a superficialidade com que foi apresentada a BNCC, o que não possibilita a evolução e mudança das práticas pedagógicas que acabam sempre retornando ao velho, ao tradicional e ao sedimentado.

Em outro momento da entrevista, a professora Violeta comenta mais sobre suas práticas pedagógicas de alfabetização na pandemia, remetendo-se novamente à consciência fonológica e acrescentando o trabalho com as sílabas:

P. Violeta: O ano passado foi muito disso. Eu tive muita mãe desesperada querendo o ba-be-bi-bo-bu. E aí não tinha o ba-be-bi-bo-bu, não podia dar o ba-be-bi-bo-bu. Não é assim, né? A gente trabalha até com consciência fonológica um pouco, a gente trabalha um pouco essa silabação, mas não da forma como era... É outro o sentido do trabalho.

Recorte 23

Esse recorte relata um pouco o que ocorreu com a alfabetização das crianças durante a pandemia. Violeta afirma que teve “muita mãe desesperada querendo o ba-be-bi-bo-bu”. Esse sentimento de desespero diante de um cenário de incertezas levou as famílias a se apegar ao ensino tradicional que elas mesmas obtiveram na escola. Colello (2020, p. 5) alega que,

Em meio a tantas confusões, tensões, expectativas frustradas e, particularmente receios relacionados aos inevitáveis prejuízos pedagógicos,

surgiram também respostas desesperadas seguindo a lógica do “salve-se quem puder” (...) foi o caso de pais, que negando a proposta da escola (ou em adição a ela), compraram uma cartilha e passaram a alfabetizar (...) partindo do falso princípio de que basta estar alfabetizado para conduzir o processo de alfabetização.

Essa situação vivida por Violeta e muitos outros professores brasileiros, qual seja, a família assumindo a alfabetização por meio de cartilhas, encontra apoio justamente na FD dominante de que “qualquer um pode ser professor”, ou ainda que “basta estar alfabetizado para conduzir o processo de alfabetização”.

A professora se remete ao método silábico ao falar do “ba-be-bi-bo-bu”, afirmando que “não tinha e que não podia trabalhar”. Porém, logo em seguida há uma contradição em que Violeta afirma que “trabalha um pouco essa silabação, mas não da forma como era... É outro o sentido do trabalho”. Com isso, percebemos novamente a presença do método silábico nas salas de aula, apesar de ser negado inúmeras vezes pelos professores.

Outro método de alfabetização muito presente na fala dos professores é o método fônico. Nesse recorte, além das sílabas, Violeta relata que trabalha com a “consciência fonológica”. Durante as análises dos recortes anteriores, percebemos a circulação e naturalização dos mesmos sentidos: “nós trabalhamos com sílabas e características fonéticas, porém não é de forma tradicional”.

De um ponto de vista discursivo, essa naturalização acerca da miscelânea dos métodos de alfabetização ocorre pela ação da ideologia, pois os professores/coordenadores e PCNPs relatam essas práticas de alfabetização sem se darem conta de que os documentos orientadores (BNCC e Currículo Paulista) estão atrelados a determinada ideologia. Orlandi (2012, p. 22) afirma que essa ilusão referencial ocorre

Frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar/fazer significar: ele é levado a dizer o que “isto” quer dizer... Trata-se da redução do sentido a um conteúdo, sendo que esta redução é parte da ilusão referencial, produção do efeito de evidência. É aí que reside um dos mecanismos ideológicos importantes.

Concordamos com Frade (2005) quando a pesquisadora afirma que esses métodos tradicionais tornam a aprendizagem da escrita e da leitura artificiais por focarem em unidades menores como as sílabas ou fonemas. Portanto, considerando essas contradições acerca dos métodos de alfabetização, percebemos que a BNCC não vem contribuindo para a formação de sujeitos leitores que vão além da decodificação e da leitura literal dos textos que lhe são apresentados.

Em diálogo com Assolini (2020), salientamos que decodificar é importante, mas é

preciso ir além. É preciso compreender que variados sentidos podem e devem circular na sala de aula e que a leitura envolve, sobretudo, a interpretação. Quando o trabalho pedagógico com alfabetização é pautado nesses pressupostos, a singularidade dos alunos é levada em consideração, bem como os diferentes eventos de letramento que cada um deles já vivenciou.

Para encerrar as reflexões desse bloco de análises, apresentamos nosso último recorte, no qual a professora Begônia conta sobre as mudanças percebidas nas propostas de alfabetização. Por conseguinte, veremos alguns impasses relacionados à implementação da BNCC durante a pandemia:

P. Begônia: Não, eles mexeram assim, em partes... a alfabetização na BNCC apesar de trabalhar com parlendas, cantigas, eu acho que... mas trabalha muito também silabação, né? A gente trabalha muito com sílaba, mas não é ba-be-bi-bo-bu, a gente trabalha é com textinho. As atividades voltada pra crianças, voltadas pra sílaba, no nosso currículo não tem isso, no PLE e no Aprender Sempre não tem essa parte... fica difícil sentir essa mudança no momento em que estamos vivendo, né? Então nós vamos sentir realmente essa mudança também, eu acho, que quando estiver presencial. E agora não dá pra sentir até que ponto foi bom ou ruim. Fica difícil, né?

Recorte 24

A professora Begônia acredita que, com a implementação da BNCC, houve apenas algumas mudanças na alfabetização: “eles mexeram assim, em partes”. Novamente, temos a terceira pessoa do plural ao tratar de quem organiza as mudanças curriculares: “eles”, alguém de fora, que não faz parte do grupo de professores.

Nesse recorte, a professora afirma que a BNCC trabalha com parlendas e cantigas, mas também com silabação; além de Begônia, outros sujeitos relataram essas práticas pedagógicas nos recortes 15, 19, 20, 21 e 22. Com isso, notamos que, apesar de adotar uma concepção de ensino construtivista, o estado de São Paulo acatou as normativas da BNCC e incluiu em seu currículo concepções de métodos tradicionais.

Ao falar sobre o método silábico há algumas contradições, pois a professora afirma que “trabalha muito com sílaba”, mas que não há ênfase na memorização, “não é ba-be-bi-bo-bu”, mas logo em seguida reitera que atividades voltadas para a sílaba não existem: “no nosso currículo não tem isso”. Por meio dessas SDR observamos novamente a contradição envolvendo os métodos de alfabetização, principalmente no que diz respeito ao construtivismo em oposição à silabação.

Outro aspecto interessante dessa SDR é que, quando a professora Begônia se refere à BNCC, ela utiliza o pronome em terceira pessoa “eles”, mas quando ela menciona o Currículo Paulista (CP) aparece em sua resposta o pronome possessivo “nosso”. Dessa forma, percebemos

que a BNCC foi materializada no cotidiano dos professores por meio do CP.

Além disso, por meio do pronome “eles” notamos que a BNCC é um documento que está distante da realidade dos professores, é externa à escola, não está próxima de suas práticas pedagógicas. Já ao contrário, o Currículo Paulista, que é constantemente tratado nas formações continuadas, foi apropriado pelos professores e é tratado como fazendo parte da sua coletividade. Com isso, é relatado como sendo “nosso”. Contudo, como veremos mais adiante, os dois documentos estão interligados, visto que o Currículo Paulista foi construído com base nas determinações da BNCC.

Acerca das políticas públicas curriculares, concordamos com Sacristán (2000) que estas precisam ser entendidas

(...) como *processo, que envolve uma multiplicidade de relações*, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente (2000, p. 124, grifos nossos).

É pertinente destacar que, nesse recorte, há um deslize entre formações discursivas concorrentes, quais sejam, as que defendem a alfabetização por meios mais tradicionais e, do outro lado, as que consideram a alfabetização em seu sentido mais amplo. Durante as entrevistas notamos muitos professores confusos com a questão da alfabetização, pois o que era antes “proibido” agora é permitido e indicado. Com isso, podemos perceber que “(...) as formações ideológicas ‘comportam necessariamente’, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p. 167).

Sobre a pandemia, quando a pesquisadora questiona se essas mudanças foram boas ou ruins, a professora afirma que é difícil perceber no momento em que estamos vivendo – referindo-se à pandemia e às aulas remotas ou híbridas. Morgado *et al.* (2020, p. 2) afirmam que “(...) a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando”.

Ao trazer para sua resposta o contexto educacional durante a pandemia, a professora repete duas vezes a palavra “difícil”, atestando o fato de que muitos professores sofreram, nesse contexto, dentre outros aspectos, com uma alta sobrecarga de trabalho. Colello (2020) afirma que os professores passaram a trabalhar mais, muitos até com salários reduzidos. Outra característica importante destacada pela pesquisadora é que

(...) os problemas da escola em tempos de pandemia também carregam em si

problemas históricos da educação no Brasil: insuficiência de investimentos, distribuição desequilibrada dos bens culturais, desigualdade dos sistemas de ensino e fragilidade nos esforços de formação e capacitação docente (COLELLO, 2020, p. 18).

Por meio dos recortes apresentados neste bloco de análises verificamos que a Base se apoia em métodos tradicionais de alfabetização, o que levou os professores a incluir em suas práticas pedagógicas os métodos fônico e silábico. Esse retorno de práticas tradicionais tem causado grandes confusões teóricas nas salas de aula, uma vez que cada método possui uma concepção diferente acerca do ensino da leitura e da escrita.

Ao questionar os professores, coordenadores e PCNPs sobre quais são suas impressões iniciais sobre o trabalho com a alfabetização após a implementação da BNCC, a maioria nos respondeu que ainda é muito cedo para perceber mudanças, sejam elas positivas ou negativas, por conta da pandemia mundial que afetou sobremaneira o ensino e aprendizagem das escolas públicas brasileiras.

Porém, de acordo com os relatos e análises, percebemos que a Base privilegia a decodificação e a codificação, não se preocupa em formar sujeitos leitores que, se afastando da paráfrase, sejam capazes de desconfiar de interpretações e sentidos pré-estabelecidos pela ideologia dominante. Diante dessa constatação e das análises tecidas acima, não há como acreditar que a BNCC seja um avanço para as práticas pedagógicas com a alfabetização.

BLOCO III

A BNCC e as condições de produção durante a pandemia: (im)possibilidades de autoria docente

Depois de analisar a percepção dos professores em relação à necessidade da BNCC no primeiro bloco e a influência da Base nas práticas pedagógicas com alfabetização no segundo bloco, consideramos importante refletir, neste terceiro bloco, sobre como o documento vem atuando e modificando as condições de produção do trabalho docente nas escolas do estado de São Paulo, mais especificamente no período da pandemia em que este trabalho foi construído.

Como já explicitado anteriormente, consideramos relevante tratar das condições de produção que atravessaram essa investigação, qual seja, a pandemia mundial de covid-19. Ressaltamos que as condições de produção envolvem o contexto social, histórico, ideológico e afetam a produção de determinados sentidos e não outros (MUSSALIM, 2004). Ao longo desta investigação notamos que a pandemia modificou de forma permanente as relações estabelecidas

nas escolas.

Por meio deste bloco de análises visamos refletir sobre um de nossos objetivos específicos, qual seja, verificar se a BNCC é um documento que ampara e possibilita ao professor assumir a autoria de suas práticas pedagógicas, especialmente durante a pandemia mundial de covid-19. Durante as entrevistas notamos que um dos reflexos da implementação da BNCC é a paulatina retirada da autoria dos professores. Com isso, selecionamos recortes nos quais os sujeitos da pesquisa contam sobre a implementação da Base e as condições de produção das salas de aula durante a pandemia.

Sustentados pela AD e pela teoria discursiva do letramento, consideramos que o professor assume a autoria de suas práticas pedagógicas quando este se apoia em sua memória discursiva e em seu interdiscurso, quando suas aulas são marcadas pela polissemia, pelo discurso lúdico e polêmico. Além disso, o professor assume um posicionamento sócio-histórico e cultural, sendo responsável pelos sentidos que produz (ORLANDI, 2007; TFOUNI, 2008). Ressaltamos que, se o professor não assume a posição de autor, dificilmente seus alunos assumirão essa posição, uma vez que não haverá espaços para respostas outras ou interpretações que divergem daquela apresentada pelo manual do material didático.

Antes de iniciar as análises deste bloco, destacamos que, durante as entrevistas, notamos que os professores não conhecem a BNCC em si. O que lhes foi oferecido foi o currículo reformulado a partir dos postulados da Base, ou seja, os professores têm contato com uma espécie de releitura: aquilo que os autores do Currículo Paulista dizem, interpretam e transpõem da BNCC em forma de currículo.

Não tomaremos aqui a BNCC e o Currículo Paulista como sinônimos, pois cada um possui suas particularidades e condições de produção, mas sim tomaremos o Currículo Paulista como consequência da BNCC e construído de acordo com suas demandas, como podemos observar nos recortes do próprio currículo:

(...) <u>afinadas</u> com as definições pedagógicas da BNCC (SÃO PAULO, 2019, p. 24).	O Currículo Paulista, <u>em alinhamento</u> à BNCC (SÃO PAULO, 2019, p. 33).
Competências Gerais da BNCC, <u>reiteradas</u> pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 29).	O Currículo Paulista, em <u>consonância</u> com a Base Nacional Comum Curricular (SÃO PAULO, 2019, p. 101).

Por meio dos recortes acima, reafirmamos a estreita ligação entre a BNCC e o Currículo Paulista. A seguir, a coordenadora Margarida explica um pouco mais sobre a relação desses

dois documentos:

C. Margarida: O Estado de São Paulo é... ele fez um Currículo Paulista, né? Como o Currículo Paulista atendendo toda a BNCC. Então a gente trabalha com o Currículo Paulista que contempla tudo o que a BNCC traz... com algumas coisas, né? Algumas particularidades do estado. Eu acho que o estado de São Paulo sempre teve essa... Ele trabalha tudo dentro da BNCC, mas com o seu próprio currículo, né? Que é o Currículo Paulista.

Recorte 25

Nesse recorte, Margarida afirma que o estado de São Paulo se adequou à BNCC criando o Currículo Paulista (CP). Na primeira SDR a coordenadora coloca como sujeito da oração o Estado: “o Estado de São Paulo fez um currículo”, marcando uma exclusão dos demais participantes da escola, como os professores, coordenadores e alunos nas construções curriculares, além de exercer uma voz de autoridade. O Estado é colocado em uma posição de não questionamento, que dita o correto, como uma instituição neutra, que está fora da ideologia e busca sempre o bem comum de todos.

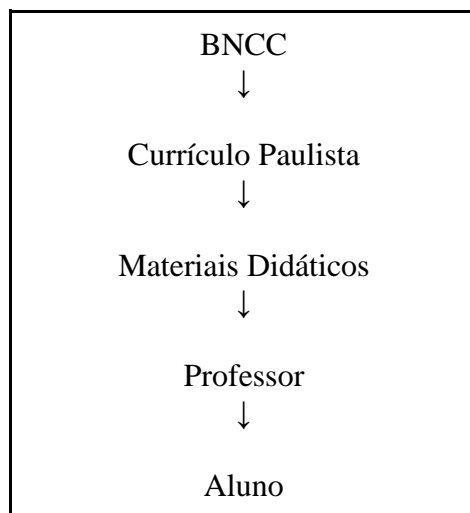
Assim, observamos uma formação imaginária a respeito do Estado como sendo uma instituição neutra, que faz as escolhas corretas, sem vinculá-las a uma ideologia e uma intencionalidade. Porém, sabemos que o Estado é preenchido pelos governos, em que sujeitos constroem políticas públicas de acordo com as formações ideológicas a que se filiam.

Na segunda SDR, Margarida reitera que o CP foi criado “atendendo toda a BNCC”. Mais uma vez a Base é colocada em um lugar de inquestionabilidade e superioridade, como um documento que necessita ser atendido; o que resta, então, aos estados, municípios, escolas, professores e alunos é atendê-la.

Além dessa posição de inquestionabilidade, percebemos nesse recorte que há uma ilusão de completude, como se fosse possível um documento curricular abranger tudo o que deve ser ensinado: “trabalha tudo dentro da BNCC”, “contempla tudo o que a BNCC traz”. Esses efeitos de evidência de sentidos ocorrem pois “(...) é pela interpelação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá” (ORLANDI, 2012, p. 22).

Como destacado anteriormente, durante as entrevistas percebemos que os professores possuem poucos conhecimentos acerca da BNCC, pois quando são questionados sobre o documento suas formulações se dão por meio de generalizações e reprodução de discursos pré-estabelecidos sobre a Base. Por meio desse recorte, percebemos que a BNCC e o Currículo Paulista estão interligados: “Ele trabalha tudo dentro da BNCC, mas com o seu próprio currículo”.

Com isso, notamos uma realidade comum aos professores: ficar com (re)leituras prontas acerca de documentos oficiais, pois o que os professores conhecem é uma transposição da BNCC em forma de currículo. Em alguns casos os professores nem se apropriam do Currículo, mas sim da terceira releitura produzida por meio dele, que é o material didático. Observamos, assim, uma hierarquia:



O esquema acima representa algumas relações de poder percebidas durante nossas análises. Em primeiro lugar, temos a BNCC, que determina as competências e habilidades que todos os alunos brasileiros precisam desenvolver. Em seguida, temos o Currículo Paulista, que, apoiado nos pressupostos da Base, determina de que forma essas competências e habilidades serão desenvolvidas pelos professores no estado de São Paulo.

Em terceiro lugar, atendendo aos pressupostos do Currículo, temos os materiais didáticos, que são construídos de forma a conduzir todo o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Ressaltamos que, na maioria das vezes, os professores não são incluídos nas discussões acerca desses documentos e materiais que estão “acima” deles. Assim, professores e alunos apenas recebem os materiais didáticos prontos, cabendo a eles preencher as páginas e atividades.

Concordamos com Pacífico (2008) quando a pesquisadora afirma que, nessas condições de produção, o professor não se constitui como autor, uma vez que “(...) já existe um saber legitimado, veiculado pelo livro didático” (PACÍFICO, 2008, p. 244). Além do mais, destacamos que esse esquema se apoia nas concepções do DPE tradicional, uma vez que há uma hierarquização em que o que vigora é o discurso autoritário, que tem como característica a irreversibilidade entre interlocutores.

Desse modo, percebemos que, por meio do discurso autoritário, a paráfrase surge e se

faz presente nas relações escolares. Um exemplo disso está no Bloco de análises II, quando os professores utilizam métodos de alfabetização tradicionais por determinações da BNCC e/ou do Currículo Paulista. Dessarte, percebemos que esses documentos produzem discursos que são tidos como verdades inquestionáveis.

Outro aspecto que salientamos acerca dessas relações de poder é a implementação de mecanismos de controle (FOUCAULT, 2004) no cotidiano escolar. No recorte a seguir, apresentamos como a BNCC e o Currículo Paulista preconizam a uniformização e, conseqüentemente, o controle das escolas, sobretudo utilizando a tecnologia como instrumento durante a pandemia:

P. Hortênsia: E esse ano com a pandemia a Secretaria... ela já veio com um aplicativo do Centro de Mídias e migrou tudo pra esse aplicativo. Tudo construído de acordo com a BNCC e o Currículo Paulista... E nós inclusive temos que usar o aplicativo pras nossas aulas (...) porque hoje tá tudo digitalizado então pra você ter uma ideia é... Nós temos o diário online que fica na no site da da plataforma da Secretaria Digital e então substituiu a tal da caderneta, né? É de presença e de registro.

Recorte 26

No recorte 26, Hortênsia explica que uma das mudanças ocorridas nas escolas durante a pandemia foi “a Secretaria... ela já veio com um aplicativo do Centro de Mídias”, demonstrando uma ação que “migrou tudo pra esse aplicativo”. Como destacado anteriormente, a pandemia modificou todas as rotinas e modos de viver em/na sociedade, e com a escola não foi diferente.

Uma das mudanças ocorridas no estado de São Paulo foi referente ao Centro de Mídias, que foi implementado em 2019. Porém, com a pandemia mundial de covid-19 houve um expressivo aumento de sua divulgação e utilização. Todos os conteúdos passaram a ser veiculados por meio dessa iniciativa e os professores precisaram adequar as suas propostas pedagógicas de acordo com a organização desse aplicativo. De acordo com a SEE, o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) consiste em

(...) uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>

Voltando ao recorte, Hortênsia ressalta que o CMSP foi “construído de acordo com a BNCC e o Currículo Paulista”. Dessa forma, todos os conteúdos existentes no aplicativo foram

legitimados por documentos oficiais, causando uma inquestionabilidade da ferramenta. Seguindo em sua resposta, o professor diz: “e nós inclusive temos que usar o aplicativo pras nossas aulas”, demonstrando que a utilização da ferramenta não é facultativa para os professores, uma vez que eles “têm” que utilizá-lo.

Logo em seguida notamos uma naturalização de sentidos quando o professor afirma que “hoje tá tudo digitalizado”, justificando que não haveria como evitar essa determinação, que mais cedo ou mais tarde ela ocorreria. Essa naturalização ocorre por meio da interpelação ideológica do sujeito, mas também é influenciada pelas condições de produção.

Um pressuposto importante para a AD é considerar que no discurso há uma relação constitutiva com a exterioridade. Pêcheux (2010) afirma que as condições de produção interferem diretamente na enunciação e produção de sentidos, visto que elas abarcam o jogo de formações imaginárias, o contexto sócio-histórico e ideológico em que o sujeito se inscreve (FERNANDES, 2008; MUSSALIM, 2004). Dessa maneira, notamos que as condições de produção da pandemia influenciam na enunciação dos professores.

Prosseguindo, temos a última SDR que segue naturalizando os sentidos das ferramentas digitais: “Nós temos o diário online que fica na no site da plataforma da Secretaria Digital e então substituiu a tal da caderneta”. Hortênsia comenta sobre a substituição da caderneta de papel pelo registro de presenças online. Mais uma vez, essa mudança é encarada como natural, em que a tecnologia é vista como inevitável. Esses efeitos de sentidos são produzidos e dissimulados como transparentes no interior das formações discursivas (ASSOLINI, 2020).

Por meio das análises desse recorte, ressaltamos, uma vez mais, que a pandemia acelerou a entrada da tecnologia nas escolas, que vem sendo utilizada sobretudo como mecanismo de controle. A seguir apresentamos relatos dos PCNPs em relação ao Centro de Mídias:

PCNP Alecrim: A gente é formado muito virtualmente. Então o Centro de Mídias ele vai desde aqui [Diretoria de Ensino] até nos alunos. Então vale... é uma coisa maior então. Todos os profissionais da rede têm acesso ao Centro de Mídias e aí você têm as aulas, né? Do material que tem do Currículo Paulista que é tudo voltado pro Currículo Paulista e pra BNCC (...) Nesse momento eles [alunos] acompanham só as aulas do centro de mídia e os professores retomam algumas questões aí nas aulas presenciais.

Recorte 27

PCNP Camélia: Mas o Centro de Mídias vai estar na sala de aula... Na sala de aula. E ele veio muito pra apoiar o professor nesse momento. Sabe? É um norte pra muitos professores.

porque muitos professores se veem perdidos, né? Nesse momento... E ele veio pra ficar... não tem como ele... vai pra sala de aula, nós estamos aí vendo como que vamos fazer as escolas.

Recorte 28

No recorte 27, o PCNP Alecrim explica que o Centro de Mídias é um sistema utilizado de maneira ampla na rede estadual de ensino, sendo utilizado pelos profissionais da diretoria de ensino, profissionais das escolas e também pelos alunos, afirmando que “Todos os profissionais da rede têm acesso ao Centro de Mídias”. Esse aplicativo é uma forma de integração de dados entre todas as escolas estaduais paulistas.

Essa integração de dados por meio da tecnologia pode ser um aspecto positivo, pois ela possibilita que haja interação entre os professores e funcionários da rede de um estado grande, como é o caso de São Paulo. Outro aspecto positivo pode ser a integração de dados da frequência dos alunos, planejamento e registro de conteúdos dos professores, o que já vem ocorrendo. A questão crucial é: para que esses dados serão utilizados? Para análise e busca de melhorias ou para análise e busca de controle?

Freitas (2012, p. 382) afirma que essa busca de controle dos processos da escola advém dos ideais neoliberais, em que há “(...) ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições)”. Dessa forma, notamos que a utilização da tecnologia nas escolas não é um processo natural da sociedade contemporânea, muito menos uma ferramenta neutra. O mesmo pesquisador afirma ainda que a “(...) ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação” (*Ibidem*, p. 382).

Ainda no recorte 27 podemos observar a naturalização de sentidos sobre o uso da tecnologia por meio do CMSP: “é uma coisa maior então”, como se coubesse a todos os profissionais apenas utilizar a plataforma, sem questionamentos e indagações, já que se trata de “algo maior”, que foge ao controle e alçada de todos. Ademais, essa naturalização causa alguns efeitos de sentido de que o CMSP abarca somente benefícios para a educação, sem que haja nenhum tipo de preocupação com os seus efeitos negativos.

Esse efeito de naturalização dos sentidos, de acordo com Pêcheux (2014), ocorre por meio da interpelação ideológica dos sujeitos. O pesquisador afirma que a ideologia opera ocultando sua própria existência, “(...) produzindo uma rede de verdades ‘subjetivas’ evidentes, como ‘subjetivas’ significando, aqui, não ‘que afetam o sujeito’, mas ‘em que o sujeito se

constitui” (PÊCHEUX, 2014, p. 148). Dessa maneira, Alecrim acredita estar controlando os sentidos que produz; porém, por meio da AD, sabemos que esse controle não é possível.

Além de todos os registros de presença, de conteúdo e planejamento dos professores, o CMSP constitui-se de videoaulas, como explicado na SDR “aí você tem as aulas, né? Do material que tem do Currículo Paulista que é tudo voltado pro Currículo Paulista”. Como mencionado anteriormente, entendemos que essa padronização curricular foi/é reforçada pela BNCC. Com isso, consideramos que essa padronização é consequência da existência da Base.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a íntima relação entre o currículo, o material didático e as videoaulas. A nosso ver, essas videoaulas prontas são uma nova forma de instaurar controle sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. Pesquisadoras como Coracini (1999) e Assolini (2003) já demonstraram como o material didático assume uma posição de inquestionabilidade e sedimentação dos sentidos.

Nas condições de produção atuais percebemos que mais um item foi adicionado a essa gama de “instrumentos de controle”: as videoaulas, que são mais difíceis de serem modificadas ou contornadas pelo professor. No caso do material didático (uma materialidade inanimada), o professor pode ou não seguir as suas instruções e comandos, pode ou não fazer a leitura e realizar determinadas atividades. Porém, quando se trata de um vídeo, é mais difícil que os sentidos pré-estabelecidos não adentrem as salas de aula, uma vez que o vídeo é um recurso multissemiótico.

Nesse contexto, além do material didático pronto, o professor recebe também as videoaulas prontas. Temos, assim, uma rede de determinações sobre o trabalho do professor: aulas voltadas para o material e material voltado para o currículo. Dessa forma, os professores vão ocupando uma posição de “mero instrumento do sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona os textos que agradam a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação” (ASSOLINI, 1999, p. 106).

Prosseguindo, analisaremos qual posição é atribuída aos professores e alunos: “Nesse momento eles [alunos] acompanham só as aulas do centro de mídia e os professores retomam algumas questões aí nas aulas presenciais”. Notamos nessa SDR a presença dos verbos “acompanhar” e “retomar”: “acompanhar” remetendo-se aos alunos e “retomar” remetendo-se aos professores. O uso desses verbos causou-nos incômodo, pois eles não possuem relação com um processo de ensino e aprendizagem significativo, relacionado à construção de conhecimentos. Pelo contrário, fazem alusão a uma prática tecnicista, esvaziada.

Nessa nova configuração escolar fica-nos o questionamento: essa vai ser a posição do professor? Apenas retomar? E o aluno? Irá apenas acompanhar? Nesse sentido, concordamos

que “as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue” (YOUNG, 2007, p. 1291). Por meio dessas análises notamos a naturalização de sentidos sendo utilizada a serviço da ideologia dominante, que abarca discursos de desvalorização do professor e sua profissionalidade.

Em complementaridade, iniciamos as análises do recorte 28, no qual a PCNP Camélia também discorre sobre o CMSP: “ele veio muito pra apoiar o professor nesse momento”, fazendo menção ao período da pandemia, no qual as aulas presenciais estavam suspensas e o ensino emergencial online vigorava. Nesse cenário mundial caótico, as videoaulas prontas apareceram como apoio ao professor. Prosseguindo em sua resposta, Camélia afirma: “É um norte pra muitos professores, porque muitos professores se veem perdidos”.

Concordamos que a pandemia mundial de covid-19 fez com que nos “perdêssemos” e que os professores precisassem de apoio durante esse período, pois muitos não dispunham dos dispositivos eletrônicos necessários para lidar com a “nova realidade”. Porém, logo em seguida, Camélia complementa que o Centro de Mídias “veio para ficar... não tem como, ele... vai pra sala de aula”.

A última SDR destacada afirma que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, as videoaulas do CMSP continuarão sendo utilizadas pelos professores em suas salas de aula. Nesse momento, novos questionamentos surgem: Há necessidade de implementar essa prática nas aulas presenciais? Com a presença do professor? Entendemos que, como uma medida emergencial, ela foi uma forma de alcançar muitas crianças, exibindo aulas em canais abertos e em um aplicativo gratuito. Porém, com a presença do professor em sala de aula não há nenhum argumento ou justificativa pedagógica que explique tal direcionamento da SEESP.

Nesse recorte observamos novamente a naturalização de sentidos acerca do CMSP: “não tem como, ele... vai pra sala de aula”. Camélia coloca a utilização do Centro de Mídias como algo que escapa à decisão da diretoria de ensino, das escolas ou professores, sendo essa decisão uma determinação recebida de instâncias superiores. Essa determinação externa é reforçada pela fala da PCNP: “não tem como”.

Ao final do recorte, Camélia explica que “estamos vendo como vamos fazer”, referindo-se à parte operacional dessa implementação. Em outro momento da entrevista, a PCNP explica que serão instalados televisores nas salas de aula; desse modo, os professores exibirão uma videoaula (por meio do Centro de Mídias) como parte de sua rotina diária. Essa maneira de conduzir o trabalho pedagógico coloca o professor numa posição de “escrevente”, que sustenta sentidos já edificados, baseando-se na literalidade de sentidos (PÊCHEUX, 1982). Dessa forma,

alunos e professores passam a repetir os sentidos trazidos pelas videoaulas, dificultando a criação de novas interpretações.

Seguindo, apresentamos outro recorte acerca da autoria docente, no qual o PCNP Alecrim afirma que o professor só tem a ganhar com essa nova política de “ensino híbrido”. Este recorte responde ao seguinte questionamento feito pela pesquisadora: O Centro de Mídias é uma ação da pandemia ou vai permanecer? Você acha que os professores vão perder alguma coisa com essa implementação?

PCNP Alecrim: Vai ficar... Vai ficar. Não acho que vai perder, não vai perder aula, não vai perder autonomia... Muito pelo contrário... Veio pra ajudar, né? Porque outra situação é um ensino híbrido. É uma realidade. Ele veio pra ficar. Então o Centro de Mídias lá na escola vai complementar essa formação do aluno, então não vai perder... o professor tem a ganhar, não vai perder aula, não vai perder conteúdo, não vai ser trocado por robô.

Recorte 29

Na primeira SDR Alecrim afirma que o Centro de Mídias “Vai ficar... Vai ficar”, afirmando que essa forma de trabalhar vai permanecer na sala de aula. Ou seja, o professor, mesmo presencialmente, vai passar uma parte de sua aula exibindo videoaulas pré-gravadas. E complementa: “Não acho que vai perder, não vai perder aula, não vai perder autonomia... Muito pelo contrário... Veio pra ajudar”. Como destacado anteriormente, acreditamos que o Centro de Mídias foi uma resposta ao ensino emergencial remoto. Porém, com o retorno das aulas presenciais, não há argumentos pedagógicos que evidenciem que uma videoaula pronta, gravada por um professor externo à escola, vá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Essa determinação da Secretaria Estadual de Educação sustenta um imaginário de que o professor é um profissional que precisa de ajuda externa para construir sua aula. Percebemos, assim, uma acentuada desvalorização da profissão, “(...) uma vez que provocam a ‘deslegitimação’ dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como ‘autoridades científicas’ no campo educativo” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Essa desvalorização do professor é reforçada pela naturalização de sentidos acerca do ensino híbrido quando Alecrim afirma “(...) um ensino híbrido. É uma realidade”, como se essa proposta não implicasse em consequências negativas para a escola e para a formação dos alunos. A formação discursiva presente nesse recorte está filiada ao DPE tradicional, que acredita que o processo de ensino e aprendizagem é uma mera troca de informações, cabendo ao professor

ensinar e restando ao aluno aprender.

Tardif (2002, p. 9), porém, afirma que o professor

(...) não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos pelos outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, mas sim é um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá.

Na SDR seguinte, Alecrim afirma que “o Centro de Mídias lá na escola vai complementar essa formação do aluno”. Baseados nas análises realizadas até o momento, acreditamos que o Centro de Mídias veio para complementar o controle do trabalho pedagógico dos professores e não a formação dos alunos.

Finalizando as análises desse recorte, temos “não vai perder aula, não vai perder conteúdo, não vai ser trocado por robô”. Nessa SDR, o PCNP afirma que, com a implementação do Centro de Mídias, os professores não irão perder aula e nem conteúdo; e complementa com uma ironia: “não vai ser trocado por robô” Nesse momento, percebemos o papel do professor tão reificado e coisificado a ponto de compará-lo com um robô.

Ressaltamos que, neste trabalho, a reificação é entendida como

o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a *transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas*, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. *A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista* (BOTTOMORE, 1988, p. 479).

Dessa forma, a reificação do trabalho do professor é um mecanismo do capital que visa fomentar práticas tecnicistas, puramente instrumentais, buscando um trabalho “eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 73). Por meio dessas reflexões, ressaltamos que os professores não poderão ser substituídos por robôs a depender da concepção de educação encarada pelo sujeito.

Se levarmos em consideração o exposto anteriormente, que o DPE tradicional considera o processo de ensino e aprendizagem como uma mera troca de informações, cabendo ao professor ensinar e restando ao aluno aprender, os professores poderão facilmente ser substituídos por máquinas, que treinam alunos para responder corretamente a determinadas questões.

Essa concepção de educação se aproxima do que Freire (1974) denominou “educação bancária”. O estudioso afirma que a educação bancária ocorre quando o professor realiza a

imposição de determinadas informações sobre o aluno, por meio de atitudes autoritárias. Nesse cenário, caberia ao aluno ser o depositário passivo dessas informações. Assim, destacamos que as formações ideológicas presentes nesse recorte se aproximam dessas concepções de educação: sustentadas pelo tecnicismo e pelos ideais neoliberais.

Prosseguindo com nossas reflexões, apresentamos mais um recorte no qual a coordenadora Jasmim discorre sobre o Centro de Mídias e a BNCC:

C. Jasmim: É porque na verdade até eles falam é... que o Centro de Mídias que é o complemento da aula do professor, mas na verdade é o contrário. O Aprender Sempre¹² coincide as atividades com o Centro de Mídias, né? Então tem isso, o Centro de Mídias, o Aprender Sempre, e o professor trabalha tudo focado na BNCC... e aí um complementa o outro, né?

Recorte 30

No início do recorte a coordenadora afirma “na verdade até eles falam”, utilizando em seu enunciado o pronome pessoal em terceira pessoa “eles”, demonstrando que quem fala é alguém de fora; nesse caso, seus supervisores (PCNPs) que seguem à risca as determinações do governo estadual. Com isso, ela se coloca de fora dessa posição, evidenciando que essa é uma afirmação que “vem de fora” e não necessariamente coaduna com sua opinião.

Durante as entrevistas percebemos que os sentidos que circulam na escola “é que o CMSP complementa o trabalho do professor”, mas a coordenadora discorda dessa ideia e afirma que o que ocorre é o contrário, ou seja, na realidade é o professor quem complementa o Centro de Mídias, ficando o planejamento do professor em segundo plano. Dessa forma, percebemos que os professores tentam se encaixar em aulas prontas, oferecidas pelo material didático e pelo Centro de Mídias.

Por meio desse recorte, notamos que há na escola uma rede de determinações: o conteúdo do material didático coincide com as aulas do Centro de Mídias, que são determinados pelo Currículo Paulista e pela BNCC. Além disso, temos duas formações discursivas concorrentes, quais sejam, I – a do governo, que afirma que o CMSP complementa o trabalho do professor, e II – assumida pela coordenadora, enquanto quem vive a realidade e percebe que o que ocorre é justamente o contrário.

Quando a coordenadora argumenta contrariamente à formação discursiva dominante, ela assume a posição de contraidentificação, uma vez que ela se distancia e questiona a FD

¹² “Aprender Sempre” é o nome do material didático que os professores utilizaram durante as aulas remotas.

sustentada pela ideologia dominante. Segundo Pêcheux (2014), esse distanciamento não chega a efetuar uma ruptura com a forma-sujeito da formação discursiva, mas abre espaços para sentidos não dominantes.

Podemos observar essa “não ruptura” quando Jasmim relata um trio que trabalha em conjunto: o Centro de Mídias, o material didático e o professor. Essa afirmação nos leva a perceber que o MD e o CMSP são equiparados ao professor, sendo estes colocados no mesmo patamar, como se eles fossem complementos do professor. Novamente percebemos discursos de reificação docente, que equiparam o professor ao material didático e ao Centro de Mídias, colocando a plataforma, o material e o professor em igualdade.

Concordamos com Grigoletto (1999, p. 68) quando a pesquisadora afirma que o livro didático pode ser um meio de atender aos interesses da classe dominante, uma vez que “é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor”.

Ao observar o recorte 30 percebemos a contradição existente no discurso da coordenadora, que ora estranha as determinações do Centro de Mídias sobre o professor e ora afirma que um complementa o outro. Sobre essa questão, Assolini (2020) afirma que não existe homogeneidade de discursos, uma vez que o sujeito significa por meio de sua memória discursiva e das diferentes posições que pode ocupar. Conseqüentemente, “(...) nossos dizeres não são lineares, coerentes o tempo todo, uma vez que, na nossa voz, outras vozes se falam, se dizem, apesar de não nos darmos conta dos atravessamentos, que, inevitavelmente, constituem nosso dizer” (ASSOLINI, 2020, p. 129-130).

Nesse momento, apresentamos mais dois recortes que dizem respeito a um aspecto muito importante da autoria docente: o planejamento das aulas.

P. Tulipa: É semanal né, toda sexta a gente se reúne online pra preparar as aulas.. baseado no Aprender Sempre e vai seguindo todas as habilidades da BNCC. Aí a gente monta as aulas de acordo também com o que vai ser passado lá no Centro de Mídias né? Aí a gente prepara a aula pra cada dia. Com as habilidades, né? Com tudo... os recursos que vai ser usado. Toda semana a gente envia pra coordenadora o planejamento da semana (...) Vem tudo pronto né? Que que a gente tem que trabalhar, né?

Recorte 31

P. Magnólia: Antigamente a gente fazia um plano anual.. E a gente, por exemplo, é dentro do plano anual a gente seguia o que vai ser trabalhado no primeiro bimestre, segundo, terceiro e quarto... já ia seguindo conforme a BNCC. Com essa pandemia ficou tudo diferente. Nós temos que trabalhar de acordo com o Centro de Mídias. Então a gente tem que entrar na

SED¹³, que é por onde a gente entra pra buscar as atividades da programação da próxima semana.

Recorte 32

Iniciamos as análises ressaltando que esses recortes evidenciam a mesma realidade: o planejamento das professoras está atrelado à BNCC e ao Centro de Mídias.

Observando a primeira SDR do recorte 31, confirmamos o que os coordenadores e PCNPs haviam relatado: o trabalho dos professores está totalmente atrelado às determinações do currículo e do Centro de Mídias. A professora Tulipa explica que monta suas aulas baseando-se no material didático, na BNCC e “de acordo também com o que vai ser passado lá no Centro de Mídias”, não sobrando nenhum espaço para o que a própria professora considera importante para seus alunos.

Seguindo em sua resposta Tulipa afirma que “vem tudo pronto né? Que que a gente tem que trabalhar, né?”, demonstrando mais uma vez que não há espaços para o professor assumir a autoria de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto de determinações os professores não conseguem se perceber como “(...) sujeitos que podem e devem assumir lugares de profissionais da educação que têm o direito de criticar, contestar ou subverter um modelo pedagógico” (ASSOLINI, 2003, p. 157-158).

Prosseguindo para o recorte 32, Magnólia destaca novamente: “com essa pandemia ficou tudo diferente. Nós temos que trabalhar de acordo com o Centro de Mídias”. Por meio dessa SDR percebemos que, ao invés das práticas pedagógicas docentes serem caracterizadas pela autoria, reflexividade na organização e construção da aula, elas são tomadas pelo processo de burocratização visando à prestação de contas, o que é intensificado pela pressão em produtividade, revelando, assim, que o ensino é mais um fazer obrigatório, técnico, e menos construtivo, participativo e reflexivo.

Ainda na mesma SDR, o currículo é descaracterizado enquanto espaço de partilha e “(...) construção social, baseada na cultura e nos conhecimentos e, por isso, delineado e concretizado com base num construto coletivo” (MORGADO *et al.*, 2020, p. 7). Ele se torna mais um documento com força burocrática para fazer a manutenção dessa estrutura social-ideológica neoliberal, a qual entende a educação sob o viés da produtividade e não da transformação. Essas reflexões são reforçadas quando a professora enuncia “a gente tem que entrar na SED, que é por onde a gente entra pra buscar as atividades da programação da próxima semana”.

¹³ Secretaria Escolar Digital.

Evidencia-se, assim, a leitura que Apple (2017) e Morgado *et al.* (2020) fazem sobre a construção curricular no Brasil, onde cada vez mais as discussões são afastadas dos professores e, em seu lugar, são inseridas discussões sobre os materiais didáticos utilizados, sobre a necessidade da formalização burocrática do que ensinar, como ensinar e como organizar as escolas. Esses são ideais clássicos do neoliberalismo que consistem na retirada da flexibilidade e inserção da automatização dos processos de ensino e aprendizagem.

Durante as entrevistas perguntamos aos professores o que eles pensam sobre essa implantação permanente do Centro de Mídias na sala de aula. Para refletir, trazemos os recortes abaixo. Destacamos que nesses recortes podemos perceber o que Pêcheux (2014, p. 201-202) denominou “desidentificação”. De acordo com o pesquisador, essa modalidade discursiva “(...) constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) da *forma-sujeito* e não sua simples e pura *anulação*”. Dessa forma,

a interpelação dos indivíduos em sujeitos - não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do “desarranjo-reajunjo” do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse processo) (PÊCHEUX, 2014, p. 202).

P. Begônia: Eu vou dar minha opinião bem particular, eu assim eu eu tô me sentindo assim... como que eu falo, uma palavra pra falar como eu me sinto... parece que tiraram a minha criatividade, minha liberdade, parece que não respeita o que eu penso, assim... Eu tenho muito tempo de prática em sala de aula, né? Eu amo dar aula (...) mas você tem que ter o seu plano de acordo com a realidade da sua sala de aula... E não uma aula que passa lá e você tem que dar aquilo... eu não gosto... estou sendo sincera. Eu vou cumprir porque eu tenho que cumprir isso... A gente planejava algo, tinha que procurar material pra dar aquela aula, sabe? Era muito diferente. Tinha liberdade... [suspiro] engessado! Era a palavra que eu queria lembrar... Agora eu acho que o que pesou mesmo é o Centro de Mídias, agora esse Aprender Sempre... não que ele seja ruim, mas eu não gosto de ter que fazer uma coisa assim... engessadinha.. Eu gosto de ter autonomia pra fazer as coisas. Isso já foi tirado e já foi tirando, assim devagarzinho...

Recorte 33

P. Peônia: As vezes no horário da aula, por exemplo, surgiu alguma coisa... A gente já poderia mudar, falar sobre outra coisa... integrar, sabe? Tinha liberdade pra isso. Tinha autonomia, né? Hoje não. Então a gente tem que trabalhar quase que engessado. Então a gente se sente um pouco invadida com isso sim.

Recorte 34

Iniciando as análises do recorte 33, percebemos que Begônia busca uma palavra específica para se expressar: “como que eu falo, uma palavra pra falar como eu me sinto”. Nessa SDR ocorre o que Pêcheux (2014) denominou “esquecimento número 2”. Esse esquecimento

está atrelado à enunciação, em que o sujeito busca “colar” os sentidos às palavras utilizadas, como se esse movimento fosse imprimir literalidade à sua fala.

De acordo com Patti (2012, p. 19), o esquecimento número 2 promove a “(...) ilusão de que o sujeito consegue escolher as palavras mais adequadas para se expressar, colar seu pensamento às palavras, imprimir literalidade de sentidos aos enunciados e controlar os sentidos”. Essa evidência de sentidos não é possível, pois, para Pêcheux (2014, p. 160-161), “as palavras mudam de sentido segundo as posições de quem as empregam, ou seja, nenhuma palavra ou expressão tem um sentido que lhe seja único”.

Ainda no recorte 33 podemos perceber a desvalorização e ressentimento da professora Begônia: “tiraram a minha criatividade, minha liberdade, parece que não respeita o que eu penso”. Essas determinações externas levam ao esvaziamento da professora com a sua profissão, instaurando um movimento de reificação do trabalho docente, uma vez que os professores são colocados em segundo plano na organização do próprio trabalho.

Nessas condições de produção os professores são encarados como quem não dispõe de conhecimentos teórico-metodológicos e nem como capazes de gerir o espaço da sala de aula. Com isso, as práticas pedagógicas tornam-se cada vez mais engessadas, silenciadas e desautorizadas, como percebemos na SDR destacada acima.

Outro aspecto relevante nesse recorte é que a professora assume um posicionamento de desidentificação com a FD dominante que desqualifica a profissionalidade docente quando ela afirma “você tem que ter o seu plano de acordo com a realidade da sua sala de aula... E não uma aula que passa lá e você tem que dar aquilo... eu não gosto... estou sendo sincera”. Com essa afirmação, Begônia se afasta dos sentidos dominantes e questiona a falta de autonomia do professor. Esse movimento de inscrição em uma nova formação discursiva faz com que o sujeito também se filie a novos sentidos.

Nesse contexto, notamos que há uma obrigatoriedade em relação a essas determinações: “Eu vou cumprir porque eu tenho que cumprir isso”. Essas imposições afastam o professor da posição de autoria, de um profissional que (re)pensa e (re)cria seus afazeres pedagógicos; pelo contrário, contribui para os efeitos de evidência de que não cabe ao professor intervir nas decisões de sua profissão.

Durante a sua fala, Begônia finalmente encontra a palavra que estava “procurando” no início do recorte: “Era muito diferente. Tinha liberdade... [suspiro] engessado! Era a palavra que eu queria lembrar...”. Há um episódio de suspiro da professora, demonstrando um alívio quando ela consegue expressar seus sentimentos e imaginar que aquela palavra traria o sentido exato que procurava.

Nesse momento, temos a utilização do significante “engessar”, demonstrando-nos que, no cotidiano dos professores, o que predomina é a paráfrase, visto que esse engessamento visa tornar tudo igual, padronizado. Consideramos importante que o professor tenha espaços para instaurar olhares críticos e reflexivos, criando espaços de polissemia e ruptura com a ideologia dominante, buscando, assim, a ressignificação do fazer docente, que se afasta da mera reprodução de procedimentos técnicos.

Ainda no recorte 33, a professora explica que o que pesou para que essas mudanças ocorressem foi o Centro de Mídias e o material didático utilizado (Aprender Sempre), e afirma ainda que “eu não gosto de ter que fazer uma coisa assim... engessadinha... Eu gosto de ter autonomia pra fazer as coisas”. Assim sendo, reafirmamos que o Centro de Mídias e os materiais didáticos ditam os processos de ensino e aprendizagem, dificultando o processo de problematização e desestabilização das construções parafrásticas que levam os professores a compreender que a obviedade e a neutralidade não existem.

Apesar dessas tentativas de “engessamento” das práticas pedagógicas e da retirada da autonomia – “Isso já foi tirado e já foi tirando, assim devagarzinho” –, Begônia mantém sua posição: “Eu gosto de ter autonomia pra fazer as coisas”. Nessas condições de produção acreditamos que os professores têm pouquíssimas chances de se colocarem como autores de seu próprio trabalho, pois todo o fazer docente é cerceado, quando não pelo Centro de Mídias, pelo material didático.

Partindo para as análises do recorte 34, a professora Peônia reafirma a falta de autonomia dos professores e utiliza o significante “engessado” ao se remeter às práticas pedagógicas, assim como Begônia no recorte anterior. Destacamos a SDR em que a professora afirma “Tinha liberdade pra isso. Tinha autonomia, né? Hoje não. Então a gente tem que trabalhar quase que engessado”. Peônia conjuga o verbo “ter” no passado (“tinha”), indicando que antes havia mais autonomia e liberdade para os professores decidirem sobre sua prática pedagógica.

Amparados na AD e na teoria discursiva do letramento, acreditamos que, quanto mais fechado e direcionado o trabalho do professor, menos oportunidades ele tem de envolver as crianças no processo de ensino e aprendizagem por meio de suas próprias dúvidas e interesses, como Peônia conta: “Às vezes no horário da aula, por exemplo, surgiu alguma coisa... A gente já poderia mudar, falar sobre outra coisa... integrar, sabe?”, demonstrando que um bom planejamento comporta curvas e “descaminhos”. Além disso, essa SDR relata uma relação de ensino e aprendizagem real: as crianças perguntam, questionam, interessam-se por detalhes que podemos considerar os mais insignificantes possíveis dos conteúdos, livros e notas de rodapé.

Finalizando sua resposta, a professora afirma que “se sente um pouco invadida com isso sim”, remetendo-se à utilização das videoaulas no ensino presencial. O significante “invadida” nos remete a uma “invasão” da sala de aula, a uma participação indesejada, algo que lhe foi colocado à força. Por meio desses recortes percebemos uma rede de impedimentos que afasta o professor da posição de autor.

Nessa linha de pensamento, o material didático, as videoaulas, o Currículo Paulista e a BNCC formam essa rede de impedimentos que interdita a criatividade e a reflexividade dos professores, fazendo com que a profissão docente assuma um estatuto de desqualificação, uma vez que o sujeito professor não tem a possibilidade de se constituir enquanto autor do próprio fazer, cabendo-lhe apenas a posição de reprodutor do contexto neoliberal.

Concordamos com Pimenta (2002) quando a pesquisadora afirma que “(...) o professor não é executor, mas sim, um intelectual capaz de tornar sua prática objeto de investigações, estudando-a e problematizando-a perante as exigências que a sociedade coloca” (PIMENTA, 2002, p. 17). Dessa forma, acreditamos na existência de brechas e furos por onde os professores sempre podem encontrar espaços para a polissemia.

Buscando finalizar nossas análises, apresentamos mais dois recortes nos quais as professoras Rosa e Violeta expressam seus desejos acerca da profissão docente. Os dois recortes respondem à seguinte questão feita pela pesquisadora: De que forma o governo pode contribuir com as práticas de alfabetização? O que realmente ajudaria os professores?

P. Rosa: Dar mais autonomia pro professor trabalhar. Tipo assim que nem tô te falando, a gente vê a realidade da sala e trabalhar um pouco a realidade da sala. Porque pra eles é tudo lindo e maravilhoso.

Recorte 35

P. Violeta: Ano passado nós tivemos oportunidade de criar um material que a gente achou que fosse mais eficiente (...) Então com isso a gente pôde criar mais. A gente teve liberdade pra trabalhar dentro daquilo uma proposta que a gente acreditava que dava certo... e esse ano eu me senti muito amarrada porque não deu pra... Então ajudaria... A gente poder usar mais esse material que criamos nas aulas remotas.

Recorte 36

Analisando os recortes acima percebemos a presença dos significantes “autonomia” e “liberdade”, significantes esses que já haviam sido utilizados nos recortes 33 e 34 pelas professoras Peônia e Begônia. Assim, percebemos que professores de diferentes escolas possuem a mesma percepção em relação às suas práticas pedagógicas: é necessário que o

professor tenha autonomia e liberdade para criar.

Com isso, notamos novamente o movimento de desidentificação quando as professoras rompem com a formação discursiva dominante e passam a se identificar com outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito. Pêcheux (2014) reitera que isso não significa que o sujeito não é mais interpelado pela ideologia, mas que a interpelação ocorre às avessas, contra si mesma.

No recorte 35 temos a utilização da locução pronominal “a gente” e a utilização do pronome “eles”. Quando a professora se refere aos seus companheiros de trabalho, ela enuncia “a gente vê a realidade da sala”, tomando para si uma posição de coletividade; porém, quando ela se refere ao governo, é utilizado um pronome em terceira pessoa, “pra eles”, mostrando que ela não se inclui e nem concorda com essas determinações externas que chegam à escola.

Além disso, esse recorte demonstra que há um distanciamento entre as determinações do governo e o funcionamento da escola em si (“pra eles é tudo lindo e maravilhoso”), ou seja, não é de conhecimento do governo a realidade das salas de aula. E o que Rosa manifesta é justamente isso: os professores precisam de autonomia para realizar seu trabalho, pois são eles que conhecem sobremaneira a realidade de seus alunos e de sua escola.

Nossas análises nos possibilitam perceber que a BNCC, assim como o Centro de Mídias, são utilizados como mecanismos de controle do trabalho pedagógico do professor, buscando controlar e cercear práticas criativas, reflexivas e autorais. Desse modo, destacamos que a educação passa a ser

(...) um campo de disputas entre governos, instituições privadas, organizações multilaterais e institutos, pois esses a vêem como um meio de dominação e defesa de interesses que estão fundamentalmente ligados à manutenção do poder e do capital (BRANCO *et al.*, 2018, p. 11).

No recorte 36 Violeta se desidentifica com o material didático pronto que é oferecido aos professores (“Ano passado nós tivemos oportunidade de criar um material que a gente achou que fosse mais eficiente (...) Então com isso a gente pôde criar mais”), defendendo que os professores puderam “criar mais” por meio do material que eles mesmos formularam.

Essa criação do próprio material didático se transpôs em liberdade: “A gente teve liberdade pra trabalhar dentro daquilo uma proposta que a gente acreditava que dava certo”, demonstrando que os professores são profissionais capazes de decidir sobre suas práticas pedagógicas e assumir a autoria de seu trabalho.

Concordamos com Imbernón (2009, p. 16) que

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do

professorado e do alunato. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva à busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

Por meio das análises dos recortes 33, 34, 35 e 36 percebemos que a escola não é somente um espaço de reprodução das ideologias dominantes, pois os professores “desconfortáveis” com sua realidade vislumbram brechas e criam furos por onde a polissemia adentra as salas de aula. Destacamos que foi justamente esse “incômodo” que nos levou à realização desta pesquisa. Em busca de respostas, pudemos perceber que, apesar de a escola ser um campo fértil para a paráfrase, professores e alunos encontram a possibilidade de criar fissuras por onde a novidade se instaura e os novos sentidos fluem.

Buscando “ares de fechamento” para este capítulo, trazemos a obra de arte *Abaporu*, de Tarsila do Amaral¹⁴.

Figura 8 - *Abaporu*



Fonte: <https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/antropofagica-1928-1930/>

A leitura dessa obra de arte nos traz o desfiguramento do corpo, a desproporcionalidade gritante entre cabeça, braço, perna e pé. Ao criarmos interpretações e deslocamentos de sentidos nos deparamos com o sujeito professor que a BNCC almeja: o professor-abaporu. Um sujeito

¹⁴ Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma pintora e desenhista brasileira, uma das artistas centrais da pintura nacional e da primeira fase do movimento modernista brasileiro.

cuja cabeça é pequena (onde cabem poucos pensamentos e reflexões próprias), mas com corpo grande – grandes mãos, braços, pernas e pés, que deem conta da realização braçal das tarefas.

No atual contexto sócio-histórico e ideológico a realização dessas tarefas braçais se dá em oposição às reflexões teóricas do professor. Dessa forma, o professor é encaminhado para a reprodução de práticas cristalizadas, sustentadas por formações ideológicas neoliberais. Entretanto,

como bem nos ensina a AD, nem o sujeito, nem os sentidos são completos, nunca são definitivos. Existem brechas, lacunas, aberturas por onde é possível a instauração de gestos interpretativos que nos permitem observar a polêmica, a contradição, os deslocamentos de sentido (ASSOLINI, 2020, p. 221).

Por fim, ressaltamos que sempre há como fazer furos na ideologia dominante. Assim, o sujeito professor pode se desprender e deslocar os sentidos que produz em sala de aula. Finalizamos este capítulo ressaltando que os descaminhos são possíveis e que as práticas pedagógicas podem se equilibrar no jogo entre a paráfrase e a polissemia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*¹⁵

Talvez esta seja uma das mais valiosas lições da pandemia: desbanalizar o nosso olhar para a vida. José Saramago e Otto Lara Resende já nos alertavam para o perigo da automatização da rotina: “De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo (...) nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença”¹⁶. Encerramos esta pesquisa destacando que o tecer desta dissertação foi possível pois acreditamos que a escola pode ser/é um espaço de formação de novos e bons olhares sobre o futuro.

Tecer esta investigação sobre a escola por meio da AD nos possibilitou enxergar pontos e acionar zonas de sentido que dificilmente seriam estranhadas ou questionadas por teorias que não consideram a interpelação ideológica do sujeito e a multiplicidade de sentidos nos discursos. Ao investigarmos quais influências os ideais neoliberais tiveram na construção da BNCC e como isso impacta o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, notamos que a BNCC vem fundamentando o trabalho pedagógico com a alfabetização por meio de métodos sintéticos e de muitas contradições teóricas.

As análises realizadas indicam que as escolhas teóricas do documento refletem o sujeito leitor que se deseja formar. Assim sendo, atividades pedagógicas que privilegiam a codificação e decodificação indiciam a formação de um sujeito leitor que permaneça no âmbito da paráfrase e no tratamento literal dos textos, sustentando a divisão social do trabalho de leitura (PÊCHEUX, 1982).

Além disso, o documento sustenta uma crença de que a língua está fora do sujeito e se dá apenas enquanto estruturas e regras que podem ser estudadas e decoradas, demonstrando, assim, que a BNCC se ampara em ideais de ensino tradicional, não levando em consideração muitos estudos do campo da linguística que já superaram essas concepções de língua. Outro aspecto do documento que já foi superado por pesquisadoras como Tfouni (1996) e Assolini (1999) diz respeito ao fato de que a alfabetização não se dá de forma igual para diferentes sujeitos, ou seja, não há uma homogeneidade, pois sabemos que esse é um processo único e singular para cada criança a depender de seu grau e eventos de letramento. Diante disso, consideramos que a BNCC não é um documento que proporcionou avanços para as práticas pedagógicas com alfabetização.

¹⁵ José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*.

¹⁶ Otto Lara Resende, *Vista cansada*.

Destacamos, ainda, que as questões levantadas nos levam a perceber a influência – cada vez mais forte – do neoliberalismo no contexto educacional. Sendo assim, as orientações para a alfabetização não buscam em seu cerne a formação de um sujeito leitor que produz sentidos e interpretações polissêmicas, mas sim a formação de jovens que atendam ao desenvolvimento econômico e tecnológico, visando aos interesses do capital.

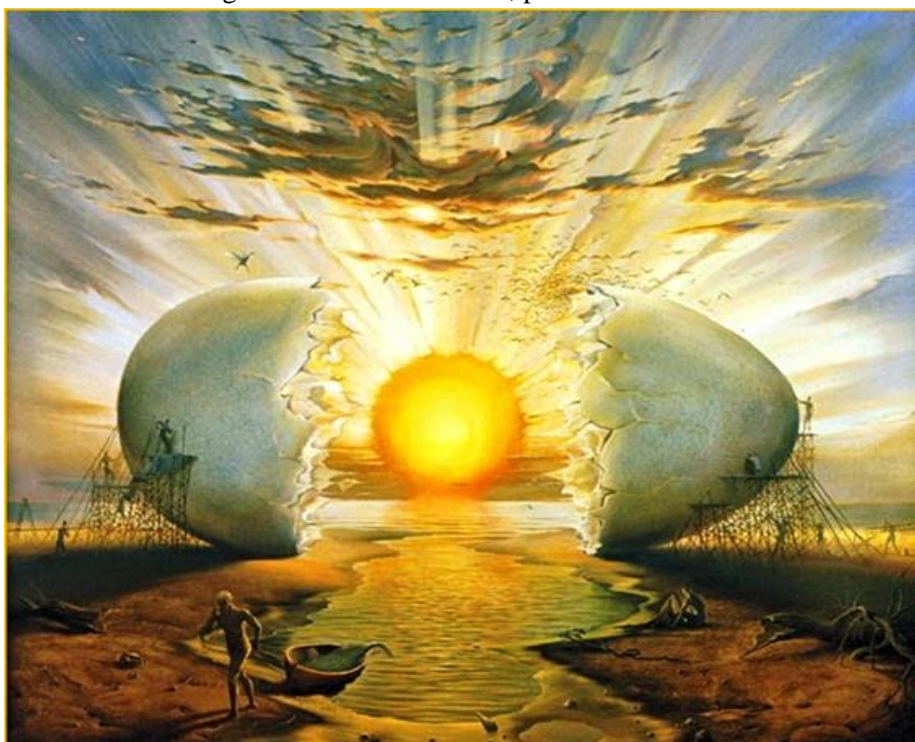
Essas concepções ideológicas advindas do neoliberalismo sustentaram a construção da BNCC, criando determinações externas afastadas da realidade de sala de aula. Além disso, ela vem gerando a implementação de mecanismos de controle do trabalho pedagógico do professor por meio do Centro de Mídias, da formação continuada e de materiais didáticos de uso obrigatório, como pudemos perceber ao longo das análises. Essa rede de determinações acerca do trabalho pedagógico do professor visa, cada vez mais, controlar e cercear práticas criativas, reflexivas e autorais.

Outra questão relevante diz respeito ao interdiscurso presente nas falas dos sujeitos entrevistados. Por meio das entrevistas notamos que as projeções imaginárias sobre a BNCC levaram os professores a acreditarem que a existência da Base era necessária para organizar a educação brasileira e garantir uma igualdade de aprendizagens entre os alunos do país. Porém, nossas análises evidenciam o contrário: a Base sustenta uma falsa promessa de igualdade e equidade, pois as atuações práticas citadas pelo documento privilegiam ações que visam controlar a prática pedagógica dos professores, deixando de lado ações efetivas que viabilizem a equidade entre os estudantes.

Nessas condições de produção pudemos notar que predominam nas escolas práticas pedagógicas que vêm sendo tradicionalmente reproduzidas. Entretanto, notamos também que a escola não é somente um espaço de reprodução. Embora ainda se tenha muito a avançar, verificamos que a contradição pode colocar à prova a identificação do sujeito com a ideologia que o domina, o que significa que o sujeito pode vir a se contraidentificar e questionar o efeito ideológico que o interpela (COSTA, 2015).

Com a intenção de criar alguns efeitos de fechamento, trazemos uma obra de arte que nos inspirou e suscitou alguns sentidos. Ressaltamos que “(...) não há um modelo de leitura para a imagem, não há um signo visual que exprima uma única possibilidade de sentido, a imagem é opaca, sua sintaxe fluida joga com o visível e o invisível” (FERNANDES, 2018, p. 35).

Figura 9 - *O Ovo Cósmico*, por Salvador Dalí



Fonte: http://wwwpoetanaarquista.blogspot.com/2014/04/outros-contos_4953.html

Temos uma obra rica em detalhes e significados, cujo elemento principal é um ovo, que geralmente representa o (re)começo, a possibilidade do novo, do vir a ser. Pensemos nos outros elementos: o rio é/pode ser um caminho que leva para a imensidão do mar; nessa situação ele representa uma possibilidade de navegar tranquilamente até o destino.

Podemos pensar na quebra da casca do ovo como um acontecimento que possibilita a emergência do resplandecente, do diferente. Atribuímos ao sol o lugar do aluno alfabetizado e letrado. A casca pode representar, nesse caso, o professor alfabetizador que guia, auxilia e ensina seus alunos que, por meio da leitura, os sentidos sempre podem ser outros. E, por fim, temos os cavaletes (com alguns sujeitos) ao qual conferimos o papel de escola, pois nessa imagem as pessoas dos cavaletes podem ser responsáveis pela quebra ou pela tentativa do restabelecimento do ovo.

Feitas essas interpretações, salientamos que nosso desejo é que as instituições escolares e os professores possibilitem ao aluno esse rompimento. Rompimento com a literalidade da língua. Rompimento com a paráfrase. Rompimento com as limitações das interpretações. E que cada vez mais a possibilidade do novo (polissemia) esteja presente nas salas de aula brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: Anastasiou., L. G. C.; Alves, L. P. Processos de ensinagem na universidade pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville-SC UNIVILLE, 2015.
- APPLE, M. W. **Na política do conhecimento oficial faz sentido na idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017.
- ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
- _____. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- _____. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, 52 (1): 123-147, 2008.
- _____. **Alfabetização e letramento: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica**. In: Educação: Uma visão (da ARE). MORENO, L. C. (Orgs.) Ed. Legis Summa, Ribeirão Preto, 2015.
- _____. **Relatório Final de Pós-Doc**, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2017.
- _____. Professoras alfabetizadoras: memórias de leitura e prática pedagógica **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, set./dez. de 2018. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i27.16562>
- _____. **Professores e suas relações com a leitura e a escrita: ecos para suas práticas pedagógicas**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2020.
- ASSOLINI, E. F. P.; DORNELAS, C. C. Práticas de Reescrita: possibilidades de instauração da autoria. **Desenredo (PPGL/UPF)**, v. 12, p. 113-136, 2016.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidades enunciativas**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, IEL, 1990. p. 25-42. (Tradução: J. W. Geraldi).
- BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em**

Re-Vista, Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 958-983, 2018, ISSN, 1983-1730. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-7>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANCO, E. P. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Branco [et al.]. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRESSANIN, J. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. **Traços de Linguagem**, 22 v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018.

BUNZEN, C. Ensino de leitura para as crianças dos 1º e 2º anos: o que propõe a BNCC? In: RODRIGUES, S. G. C.; LEAL, T. F. (org.) **A BNCC em foco: discussões sobre o ensino de língua portuguesa**. 1 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARVALHO, M. Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. **Revista Contemporânea de Educação**. N° 11 - janeiro/julho de 2011.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**; KOMESU, F. [coordenação da trad.]. 3 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez editora, 2013.

CHAVES, P. M. UMA BASE PARA A SEMIFORMAÇÃO SOCIALIZADA: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista|Belo Horizonte|v.37|e228059|2021**.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, jan-abr 2021, Cemoroc-Feusp, 2020.

_____. Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita. **Convenit Internacional**, n. 38. São Paulo: CEMOrOc – FEUSP, jan-abr, 2022.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, M. I. S. A contradição constitutiva do discurso do gramático: memória e acontecimento discursivo. **Interfaces**. Vol. 6 n. 3. ISSN 2179-0027. 2015. P. 20-28.

COURTINE, J.J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, v. 9, 1982.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. University of Auckland (New Zealand). Trad.: Flávia Clemente de Souza - Universidade Federal Fluminense e Márcio Lázaro Almeida da Silva - Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Policromias**. Junho/2016.

CUNHA, Maria Isabel. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. (Orgs.) **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. **O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das “competências” e “habilidades”**. VII Seminários de Estudo de Análise do Discurso (SEAD), Recife, 2017.

DORNELAS, C. C. **Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo**. Ribeirão Preto, 2017. 168 p. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 1 ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos, Ed. Claraluz, 112 p. 2008.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FERNANDES, C. As várias brancas de Rosinha: uma prática de leitura para a assunção da autoria. In: ASSOLINI, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (orgs.) **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2018.

FERNANDES, S. B.; COLVERO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FILGUEIRAS, A. de A.; AZEVEDO, N. P. da S. G. Da desidentificação ao silenciamento: Uma análise discursiva sobre a transexualidade no filme Nobbs. **Policromias**. Dezembro/2019, Ano IV, Página 213.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos**

de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. S. Palavra Aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**. Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v.36, Belo Horizonte, 2020.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Pesquisa em síntese**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. Jun 2007 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, L. C. os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A Nova Gestão Pública no contexto brasileiro. In.:MARTINS, A. (Org). **Instituições Educacionais**: políticas, gestão e práticas profissionais. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009, p.13-26.

GASPARIN, C. V. A Língua Portuguesa na perspectiva da base nacional comum curricular. In: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate** [recurso eletrônico]. Orgs. RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. Rio Grande: Ed. da Furg, 2018.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1980, p.143-179.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019207906.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONTIJO, C. M. M. (2015). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 1(2), 174-190. 2015.

GREGOLIN, M. do R. V. Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Linguística. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 99-11, junho de 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, A. P. de A. L. Pirâmides egípcias: representações na contemporaneidade. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo. Cortez. 1990.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa.** Vol.46 nº159 p.38-62 jan/mar.2016.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LOURENÇO, S. G.; CARVALHO, J. M. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 2, p. 235–258, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656345>. Acesso em: 20 set. 2021.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux:** inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. **Transformações educativas em tempos de pandemia:** do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: agosto de 2021.

MORTATTI, M. do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAplp:** Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 191-205 | jul./dez. 2015.

MORTATTI, M. R. L., FRADE I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.
 MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, F. *et al.* **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 113- 165.

NARZETTIA, C. N. P. Ferdinand de Saussure e a produção do objeto da Análise do Discurso. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 44, p. 1087-1102, set.-dez. 2017.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Discurso e leitura.** 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 6ª ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Eu, Tu, Ele - Discurso e Real da História.** Campinas: Pontes Editores, 2017.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola: transformar a educação.** São Paulo: Cortez, 2018.

PACÍFICO, S. M. R. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, L. V. **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Editora Ijuí, 2008. p. 237-254.

PARO, V. H. PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola.** São Paulo, Xamã, 1999.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 17ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Patto, M. H. S. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar. **SIGNAL: Estud. Ling.**, Londrina, n. 16/2, p. 193-213, dez. 2013.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66 (Coleção Repertórios). PÊCHEUX, Michel (1982).

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2014.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. *et al.* **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. 1975. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. 1975. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP.

PERRENOUD, F. A Formação dos Professores no Século XXI. In PERRENOUD, Ph.; GATHER, T. M.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, [2002_09].

PIETRI, E. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **ROTEIRO**, v. 46, p. 1-25, 2021.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

RIBEIRO, A. P. Programa Ler e Escrever: uma análise das concepções de alfabetização e letramento. In: PACÍFICO, S. M. R. **Professor e autoria: Interpretações sobre o Ler e Escrever**, São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

RIBEIRO, K. R.; NASCIMENTO, S. S. (org.) **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate [recurso eletrônico]**. Rio Grande: Ed da FURG, 2018.

RODRIGUES, S. G. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **A BNCC em foco: discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. [S.l: s.n.], 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAWAYA, S. M. A psicologia e o Programa "Ler e Escrever": a formação de professores na

escola. Artigos. **Educ. rev.** 28 (1). Mar 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100008>.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. **Organon**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 17, n. 35. 2003.

_____. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral /escrito. **Revista ANPOLL**, n.18, jan/jun, p.127-141, 2005.

_____. Autoria e contenção da deriva. In: **Múltiplas faces da autoria**: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação [S.l: s.n.], 2008.

TFOUNI, F. E. V. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**. V. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago, 2008.

TFOUNI, L. V.; PACÍFICO, S. M. R. As possibilidades de construção do(s) sentidos: da fôrma-leitor a função-leitor. **Leitura**. n. 30, jul. 2002 - dez. 2002, p.141 - p.162.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**. Edição 22, Ano 10, Número 1. Maio de 2017.

VIEIRA; J. S. FEIJÓ, J. R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**. 22(1):35-43, janeiro-março, 2018.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, jun. 2013. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.238>.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**. vol. 6, ahead of print, 2018.