

Leitura *da e na* BNCC

Reading of and in the BNCC

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia*

* Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba - PR, 80060-000,
e-mail: gesa.rasia@gmail.com

Cidarley Grecco Fernandes Coelho**

**Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Barão Geraldo, Campinas - SP,
13083-970, e-mail: profacidaigrecco@gmail.com

Resumo: Neste estudo visamos discutir acerca dos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a leitura, mais especificamente no EM, contudo, não nos furtaremos de atentar para como a leitura é abordada pelo documento em outros níveis, haja vista que concebemos essa prática como constructo em processo contínuo ao longo da escolarização dos sujeitos. Ao longo mesmo da vida dos sujeitos. Para tanto, entendemos ser necessário discorrer, antes, acerca das condições históricas de emergência da BNCC. Isto porque, no campo teórico ao qual nos filiamos, o da Análise do Discurso de vertente francesa, os fatos e acontecimentos não são meros resultados da soma dos eventos de uma determinada temporalidade, mas produto do permanente e tenso jogo da luta de classes, o qual põe em causa o sentido que se dá à narratividade da história. Em face disso, preferimos falar, mesmo, em historicidade. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 55), “não se trata de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos. Ora, o processo de proposição/estabelecimento da BNCC foi pleno de dissensos, de controvérsias; assim, não se pode falar em uma exterioridade fixa que sobre ela produziu determinações, mas em jogos de forças que disputaram sentidos a partir de diferentes vertentes ideológicas. Assim, nosso trabalho, enquanto analistas de discursos, é reconstituir os processos que compõem as tramas dessa discursividade, com vistas à compreensão dos sentidos sobre leitura que se encontram presentes na BNCC ora em vigência.

Palavras-chave: Análise do Discurso, BNCC, leitura.

Abstract: In this study we aim to discuss about the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) for reading, more specifically in EM, however, we will not shy away from paying attention to how reading is approached by the document at other levels, given that we conceived this practice as a construct in a continuous process throughout the subjects' schooling. throughout the life of the subjects. Therefore, we believe it is necessary to discuss, first, about the historical conditions of emergence of the BNCC. This is because, in the theoretical field to which we are affiliated, that of French Discourse Analysis, facts and events are not mere results of the sum of the events of a certain temporality, but the product of the permanent and tense game of the class struggle, the which calls into question the meaning given to the narrativity of history. In view of this, we prefer to speak, even, in historicity. In the words of Orlandi (1996, p. 55), “it is not about working the historicity (reflected) in the text, but the historicity of the text, that is, it is about understanding how the textual matter produces meanings. Now, the process of proposing/establishing the BNCC was full of dissent, controversy; thus, one cannot

speak of a fixed exteriority that produced determinations on it, but of games of forces that disputed meanings from different ideological strands. Thus, our work, as discourse analysts, is to reconstitute the processes that make up the plots of this discursivity, with a view to understanding the meanings about reading that are present in the BNCC now in force.

Keywords: Discourse Analysis, BNCC, reading.

Primeiras Palavras

Neste estudo visamos discutir acerca dos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a leitura, mais especificamente no EM, contudo, não nos furtaremos de atentar para como a leitura é abordada pelo documento em outros níveis, haja vista que concebemos essa prática como constructo em processo contínuo ao longo da escolarização dos sujeitos. Ao longo mesmo da vida dos sujeitos.

Para tanto, entendemos ser necessário discorrer, antes, acerca das condições históricas de emergência da BNCC. Isto porque, no campo teórico ao qual nos filiamos, o da Análise do Discurso de vertente francesa, os fatos e acontecimentos não são meros resultados da soma dos eventos de uma determinada temporalidade, mas produto do permanente e tenso jogo da luta de classes, o qual põe em causa o sentido que se dá à narratividade da história. Em face disso, preferimos falar, mesmo, em historicidade. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 55), “não se trata de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos. Ora, o processo de proposição/estabelecimento da BNCC foi pleno de dissensos, de controvérsias; assim, não se pode falar em uma exterioridade fixa que sobre ela produziu determinações, mas em jogos de forças que disputaram sentidos a partir de diferentes vertentes ideológicas. Assim, nosso trabalho, enquanto analistas de discursos, é reconstituir os processos que compõem as tramas dessa discursividade, com vistas à compreensão dos sentidos sobre leitura que se encontram presentes na BNCC ora em vigência.

Das implicações do nome: contradições constitutivas

A primeira questão que se impõe, para que se entendam as motivações da proposição da BNCC, talvez seja seu próprio conceito. Partamos, então, da definição fornecida pelo texto oficial:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7).

A definição desencadeia, de imediato, outras questões, quais sejam, o que são aprendizagens e o que determina a essencialidade delas dentro a amplitude de tudo o que pode ser oferecido aos estudantes ao longo de sua formação básica. Antes disso, cabe pautar no que consiste mesmo o sentido de “educação básica”, designação que reporta, duplamente, a uma amplitude e a múltiplas especificidades. E, ainda, do que se trataria o conjunto orgânico e progressivo de tais aprendizagens, especialmente se pensarmos na questão da leitura.

Não é preciso dizer que em um país de dimensões continentais tudo o que não se tem é homogeneidade; logo, as demandas são tão plurais quanto o são os sujeitos da escolarização no Brasil. Esta questão, entendemos, coloca-se como contraditoriamente constitutiva na formulação da BNCC, haja vista a demanda por vetores que orientem de modo mais ou menos uniforme a educação no país, de um lado, minimizando as diferenças de formação; e, de outro, a busca por atender às diferenças e particularidades regionais, culturais e econômicas. Síntese dessa problemática encontra-se no cotejo dos enunciados que seguem, o primeiro deles, de professor que foi membro do Conselho Nacional de Educação e presidiu a Comissão de Elaboração da BNCC:

Muitos profissionais da educação sentem a falta de referenciais, atuando de forma dispersa e em meio a precárias condições de trabalho. Isso precisa mudar. Estudantes são portadores de direitos de aprendizagem que estão enunciados na BNCC. Direitos que evocam os nossos deveres de proporcionar o necessário e não apenas o possível. A Base pode representar um estímulo a uma consciência mais profunda dos educadores e ao seu empoderamento como profissionais.¹

De outra parte, temos a posição de duas associações, a ANPED e a ABdC², as quais enunciam formalmente acerca dos riscos de um olhar planejado de parte das diretrizes presentes no documento em tela sobre as escolas brasileiras e seus sujeitos:

¹ Cesar Callegari, sociólogo, professor e consultor educacional, presidiu a Comissão de elaboração da BNCC.

² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação/ANPEd e Associação Brasileira de Currículo/ABdC.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd e a Associação Brasileira de Currículo/ABdC manifestam-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica/Ensino Médio apresentado pela SEB/MEC a esse egrégio conselho como Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a proposta atenta contra o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã, além de apresentar problemas intrínsecos ao texto, sua intencionalidade e suas possibilidades de execução. A desejável e inexpugnável diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, entre outras, do país, cuja valorização e manutenção são fundamentais ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira (CF/88) reiterada pela LDB 9394/1996, não é contemplada na proposta da BNCC-EM, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única concepção de educação, de conhecimento e aprendizagem que atenta contra a legislação vigente e, mais do que isso, contra os direitos das nossas juventudes (2018, p. 1).

A guerra de sentidos em torno do que pode ser entendido como “geral x particular/específico” aparece no cenário carregada pelos segmentos que determinam a formulação da BNCC e, por consequência, suas diretrizes e saberes. É nessa perspectiva que retornamos, aqui, ao ponto inicialmente colocado, das condições históricas nas quais emerge a elaboração do referido documento, e as respectivas implicações dos dissensos ideológicos.

Condições Históricas de produção da BNCC

Embora a promulgação do texto final date de 2018, as origens do processo de discussão da BNCC remontam a um acontecimento enunciativo³ de nosso processo de abertura democrática, a Constituição Federal de 1988, documento esse que previu a Base no artigo de número 210, por isso considerada a Constituição um dos marcos legais da BNCC. Marcamos este aspecto em razão de na referida conjuntura estarem-se elaborando instrumentos com vistas à retomada do olhar sobre os programas curriculares sob a égide do espírito democrático que então se estabelecia. Isso demandava, obviamente, ampla discussão nos diferentes segmentos da sociedade e, sobretudo, o aprendizado de uma prática da qual a comunidade escolar fora tolhida ao longo dos anos da Ditadura Militar. Um dos aspectos marcadores da perspectiva democrática assumida pela então Constituição foi o reconhecimento da não homogeneidade linguística no solo brasileiro,

³ O acontecimento enunciativo, nos termos do que propõe Indursky (2003), tem a ver com um novo modo de enunciar os sentidos no interior do que se encontra estabelecido pela orientação ideológica de uma Formação Discursiva (FD), sem, contudo, que o sujeito do discurso rompa com a sua identificação a essa. Oportunamente abordaremos os conceitos de sujeito e de Formação Discursiva.

ao assegurar, por exemplo, que as comunidades indígenas pudessem passar a utilizar suas línguas maternas nos processos de aprendizagem.

A Constituição de 1988 marcou-se pelo avanço, em que pesem as sempre dificuldades de implementação do estabelecido, assim como os jogos de força dos diferentes interesses. Saviani (2013) destaca que os anos 80, contexto da promulgação da Carta, foram os anos de maior mobilização na área da educação, a partir de entidades criadas nos anos 1970, tais como a ANDE (Associação Nacional de Educação); ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade). Estas três entidades, destaca o autor, em 1980 organizaram a I CBE (Conferência Brasileira de Educação), à qual se seguiram outras cinco. Essa mobilização no campo educacional, continua o autor, *desembocou na constituinte com a atuação do “Fórum de Educação na Constituinte em defesa do Ensino Público e Gratuito*, para o qual convergiu número altamente significativo de entidades.

Outro marco legal da BNCC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, mais especificamente, seu artigo de n. 26, o qual define que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, artigo 26).

É importante dizer que o trâmite de proposição e de aprovação da LDB atravessou um ponto marcado pelo processo de abertura democrática no país até o estabelecimento de um governo marcado por injunções neoliberais. Cavalcante (2007) descreve aspectos concernentes à gênese do processo de formulação do texto:

O referido projeto continha propostas de reorganização do sistema nacional de ensino que vinham ao encontro dos anseios das classes trabalhadoras. A exemplo do movimento dos pioneiros da educação nova de 1930 e dos movimentos em defesa da escola pública (no início da década de 60), a bandeira da escola única, pública, de qualidade, laica unitária e com gestão democrática novamente é empunhada pelos movimentos sociais organizados, principalmente os movimentos estudantil e docente (CAVALCANTE, 2007, p. 38).

A utopia democrática não se realizaria em sua plenitude, infelizmente, aliás, viria a manter-se no horizonte das utopias, como *motor da luta de classes*, haja vista as reconfigurações políticas que o país viria a conhecer. Cavalcante (op.cit.) historia que o

processo de aprovação do projeto passou pela gestão de três governos: Collor, Itamar e Fernando Henrique, não havendo nada de *inocente ou casual* na demora para a aprovação. Segundo a autora, tratou-se de

estratégia que tinha por objetivos não aprovar uma legislação que impusesse restrições ao projeto de reforma estrutural já em curso; ganhar tempo para adequar a referida lei às diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais. (CAVALCANTE, 2007, p. 43).

A aprovação do projeto final, do então senador Darcy Ribeiro, se dá no governo FHC, e sofre modificações coerentes com o contexto econômico da época, regido por princípios de desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização. É desse modo que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.394/96) “caracteriza-se pela chamada ‘flexibilização’ e pela ‘descentralização’ das responsabilidades de sustentação do sistema educacional” (CAVALCANTE, op.cit., p. 45).

Como resultado desse espaço de regulamentação, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), elaborados na instância superestrutural do Ministério da Educação entre 1996 e 1998, divididos em EF e EM, os quais se colocam como papel central a “difusão da nova base curricular e a orientação, aos professores, acerca da condução metodológica”. A designação *parâmetro* carrega em si uma duplicidade semântica interessante, pois ao mesmo tempo em que se trata de algo que serve como “modelo, regra”, também é o vetor a partir do qual se estabelecem pontos de comparação para a determinação de novas variáveis. Pode-se pensar, diante disso, no que concerne à natureza dos PCNs e da própria BNCC, por extensão, em um caráter mais geral, o qual tornaria possível a abertura para as particularidades. A questão que nos toca discutir, neste estudo, é a abordagem sobre a leitura na Base, o que nos move, de imediato, a pautarmos acerca de quais “instrumentais” poderiam ser considerados “universais” para se pensar essa prática; e o que deveria, prioritariamente, ser pensado, na abordagem das especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas, dentre outras. E se usamos aspas em nosso enunciado é porque já trazemos nossa posição acerca de uma relatividade em tudo que se proponha como universal, dado o pressuposto discursivo da não homogeneidade dos sentidos e dos sujeitos, das formas como se lida com o conhecimento.

Sobre a CONAE como acontecimento histórico-enunciativo

Transcorridos dez anos após o processo de implementação dos PCNs, inaugura-se no Brasil um espaço de discussão acerca da educação que tratamos aqui como acontecimento histórico. Trata-se da Conferência Nacional da Educação, realizada em Brasília em 2010. Regulada pelo Estado, ela configura-se como fruto de demandas da formação social implicados na educação, desde secretarias estaduais e municipais, passando por entidades sindicais e chegando aos sujeitos centrais nessa discussão: o coletivo de professores e de estudantes.

O professor Francisco das Chagas Fernandes, secretário executivo adjunto do MEC e coordenador da conferência, falando em entrevista, a respeito do processo de constituição e realização dessa conferência, afirma que

a ideia da conferência era da sociedade civil, uma reivindicação antiga do movimento social de que houvesse instâncias de interlocução, no caso conferências nacionais, se desdobrando em conferências estaduais e municipais. Aliás, as entidades do movimento social já fizeram bem isso, porque as duas principais experiências que eu coloco como coletivas, das entidades do movimento social, são as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). (...). Porém, essas conferências aconteceram sob a responsabilidade e sob a condução específica das entidades, não houve a participação do Estado, da institucionalidade. E a grande reivindicação da sociedade era que o Estado estivesse presente na discussão da educação junto com os movimentos sociais. (...) (FERNANDES, 2010, p. 1032-1033).

Na continuidade da entrevista, o professor e então coordenador explicita que os esforços envidados convergiram para a configuração de uma política de Estado e não de governo na proposição da Conferência, para o que se tornou necessário, segundo ele, uma série de acordos com os diferentes segmentos e suas representatividades, na busca da construção de um caminho de consenso. Outra questão que se mostrou fulcral, apontada na leitura da entrevista, foi a articulação entre as questões locais e imediatas com as questões mais amplas, de abrangência nacional.

Tratar, por exemplo, de questões atinentes ao transporte e à merenda escolar, no âmbito dos municípios, junto aos professores, demandava entender qual a relação possível desses aspectos com a proposição curricular em nível nacional. Para nós, este é um exemplo interessante para se refletir acerca da relação particular/ “universal” e, por que não, também uma questão de leitura.

Contudo, há, consoante Saviani (2013), na I CONAE, uma tentativa de preenchimento à ausência explícita e enunciada de um sistema nacional de educação na

Constituição de 1988, falta esta que também não havia sido equacionada quando da promulgação da LDB de 1996. Aliás, conforme o autor, foi com o objetivo de sanar essa falta que aconteceu a convocação da Conferência para 2010, tendo como eixo principal a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação. Entre 2010 e 2012 se dá a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 9 anos e o Ensino Médio.

Pelo fato de a I CONAE ter se organizado do modo como anteriormente descrevemos e ter derivado uma série de outros eventos, inclusive um conjunto de conferências, todos na direção na criação do Sistema Nacional de Educação, postulamos que ela se trata de acontecimento histórico-enunciativo, conforme termos já referidos de Indursky (2003). Este tipo de acontecimento implica a identificação dos sujeitos com saberes que desestabilizam o *status quo* do já-posto, do dado como plenamente aceitável, e instaura espaços de ruptura na ordem do dizível e das práticas.

A BNCC e “as juventudes”

É importante dizer que a discussão e proposição desses documentos se dá no contexto de um governo alinhado a interesses progressistas, envolvendo o coletivo de professores e da sociedade, e resultou na proposição do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada em 16 de setembro de 2015. A essa disponibilização seguiu-se um processo de discussão, elaboração da segunda e da terceira versões, trajeto esse que perdurou até dezembro de 2018. Nesse ínterim o Brasil vivenciou a experiência histórica do golpe jurídico-midiático de derrubada da presidenta Dilma Rousseff, com a posse interina do vice Michel Temer. No curto espaço de tempo que antecederam as eleições presidenciais subsequentes, várias ações do projeto neoliberal se consolidaram. Dentre elas, podemos destacar a votação da PEC 75, que estabeleceu teto para os gastos públicos federais, e a MP 746, de Reforma do Ensino Médio. Esses dois fatos, somados à tramitação das reformas Trabalhista e da Previdência, desencadearam uma série de movimentos de resistência no corpo social, denotadamente as Ocupações nas Escolas. O movimento iniciou-se, em 2015, no estado de São Paulo, no âmbito do ensino secundarista, em reação à proposta de reorganização dos ciclos de estudo, sendo seguido pelos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiás, dentre outros. Cabe ressaltar que, em cada estado, as pautas diferenciadas mobilizavam os estudantes a ocuparem suas escolas.

Ainda em 2015, os professores do estado do Paraná protestaram contra uma reforma previdenciária proposta pelo governo estadual e sofreram uma repressão violenta que marcou o chamado *Massacre de 29 de abril*. Por mais de três horas, bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha, vindas de todas as direções, até mesmo de um helicóptero contratado para tal fim, atingiram e feriram professores e estudantes que apoiavam o protesto. Esses fatos não estão isolados em um único protesto de um estado, antes, eles advêm de uma política de retrocessos de cunho neoliberal e conservador que culmina em um golpe de estado no ano seguinte.

Logo após assumir o governo, como já dito, Michel Temer instituiu a Medida Provisória 746/2016 com vistas a uma política de fomento para a implementação de um Ensino Médio em tempo integral, alterando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/1996) e a Lei 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

E a mobilização estudantil se inicia: um grupo aqui e ali, intervalos agitados, aulas interrompidas para que o debate se desenvolva e, repentinamente, define-se a ação – ocupar, ocupar tudo. [...] os estudantes do ensino médio entram em cena e surpreendem toda a sociedade com sua organização, seus jograis e suas bandeiras, com seu entusiasmo juvenil e sua clareza política. Insubordinação? Rebelião? Nada disso: o início de um movimento de resistência que tomou dimensões nacionais, que resultou de um trabalho educativo da escola pública, que se embate com todas as suas forças para resistir ao processo sistemático de seu desmantelamento. [...] (SCHLESENER e FLACH, 2018, p. 201).

Schlesener e Flach (2018) se referem ao movimento estudantil paranaense, que faz parte da chamada *Primavera Secundarista*, e destacam o alcance nacional dado pela força da mobilização estudantil no Paraná. As ocupações de escolas no estado do Paraná estão neste contexto maior de mobilização estudantil que traz o funcionamento de uma memória de outros movimentos estudantis tanto no Brasil quanto fora dele. Considerada a segunda maior do mundo, não a mais longa e, talvez nem a mais eficiente na direção de ser pragmático de impedir a Reforma, essa mobilização reclama sentidos. Por isso, discursivamente, é possível afirmar que a efetividade do movimento se dá pela produção de deslocamentos e rupturas na forma de se pensar a juventude, o secundarista, a relação deste com a escola e a própria instituição escolar.

Pela posição da Análise de Discurso, ancoragem teórica da qual lançamos mão em nossos trabalhos, podemos afirmar que, quando dizemos que as ocupações no Paraná
Volume 23
Número 55

talvez não tenha sido o movimento mais eficiente para impedir a Reforma, destacamos que o sentido de eficiência entra na ordem do imaginário e do pragmático na direção de colocar as práticas humanas como produtos. Dessa perspectiva, eficiência é considerada como a resolução de uma demanda, ou seja, da revogação da Reforma do Ensino Médio e da PEC 55.

O conceito de imaginário que mobilizamos está fundamentado na perspectiva discursiva, para a qual é através de um lugar determinado na estrutura de uma formação social, representado “presente, mas transformado”, no dizer de Pêcheux (1990, p.81), em que se pode compreender o funcionamento dos processos discursivos numa série de formações imaginárias que designam o lugar que um sujeito atribui a outrem ou a si mesmo, “a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (Idem). Neste caso, a imagem que se tem da mobilização dos estudantes e dos próprios sujeitos envolvidos neste acontecimento histórico-enunciativo.

A mobilização dos estudantes alastrou-se pelo país⁴, como resposta de resistência às mudanças propostas para o Ensino Médio, tanto de organização quanto de investimento mais amplo na educação. O movimento estendeu-se aos diferentes níveis de ensino, inclusive ao superior e também às diferentes regiões do país. Consolidou-se não apenas como resposta de confronto, mas como instituição de espaços de estudo, aprendizagens e discussão de temas diversos e relacionados às pautas em voga.

A mobilização dos estudantes não é entendida aqui como um movimento social⁵, mas como um movimento da sociedade e de uma formação social específica: a juventude significada pela escola, pelo fato de ser estudante. Mas o que significa ser jovem e ser estudante, ser um jovem estudante? Como ele está caracterizado pelos documentos oficiais? Vejamos um recorte da BNCC e de um Parecer do CNE/CEB citado no documento:

Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – **como um grupo homogêneo**, nem conceber a “juventude” como **mero rito de passagem da infância à maturidade**.

⁴ Resultando em mais de 1000 universidades ocupadas, adiamento da data de realização do ENEM em 23 estados e alteração dos locais de votação das eleições 2016 que se dariam em escolas estaduais ocupadas.

⁵ Conforme a proposição de Orlandi, há diferenciação entre Movimento Social e Movimento da Sociedade. O movimento social é aquele que parte de uma organização dentro de uma sociedade dada, enquanto o movimento da sociedade é parte da materialidade discursiva, do real da história social. (ORLANDI, 2008).

‘a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).’

Adotar essa **noção ampliada e plural** de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. (BNCC, p. 462 — destaques nossos)

O funcionamento da contradição torna-se visível pela necessidade de caracterização do jovem. Ora não o caracterizar como homogêneo, ora fazê-lo a partir de uma noção ampliada e plural, mas, sobretudo, atribuir-lhe características ainda que plurais e ampliadas perdendo-se na infinitude de possibilidades. A compreensão das culturas juvenis em sua singularidade passa pelo conceito de sujeito e, lembrando que em Análise de Discurso adotamos um conceito de sujeito descentrado, significa que ele está fundado na contradição. O homem não produz conhecimentos como ser consciente, homogêneo, autônomo e universal, mas antes é determinado pelo inconsciente, tal como o define Lacan (1998), constituído pela heterogeneidade e pela contradição. Este último é o que também funda o lugar de maior permanência e constituição do jovem: a escola.

Há um imaginário de juventude, e mesmo conhecendo a diferença entre uma juventude significada como estudante e outras juventudes numa diversidade concreta, real e distinta, há uma unidade imaginária que significa o jovem como estudante, antes de tudo. Esse imaginário de juventude estudantil está ligado à história da educação tanto pela universalidade do acesso quanto pela obrigatoriedade do ensino. Há um conjunto de discursos que significam o jovem como estudante na propaganda, nas séries, nas políticas públicas, no cinema, pelo consumo. Talvez essa formação discursiva esteja ligada a um pré-construído de que jovem é sinônimo de estudante na formulação “jovem estudante”, onde há uma fusão entre substantivo e adjetivo, sem que haja distinção entre um e outro. Assim, a discussão se insere nessa discursividade e unidade imaginária de juventude tomada como objeto paradoxal ideológico (Pêcheux, 1991).

Há que se considerar as condições de produção mais amplas para a inserção deste sujeito jovem num país de desigualdades sociais profundas. Assim,

para a maioria da população jovem brasileira – seus setores empobrecidos –, baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios. Esses indicadores sociais constituem-se numa forte evidência para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil. (DAYRELL, CARRANO & MAYA, 2014, p. 114)

Desse modo, a compreensão da relação entre a mobilização dos estudantes quando das alterações legislativas que implicam mudanças em sua forma de viver, ser e constituir-se sujeitos de direito, passa pelo entendimento do que significa ser jovem, no Brasil, e ser significado neste lugar de estudante e na relação com a escola como um todo.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens **necessárias para a leitura da realidade**, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, p. 463 — destaque nosso)

A escola é responsável pela formação do jovem como sujeito e deve garantir as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade de parte dele e, também, para que este jovem se torne um sujeito autônomo e responsável. Para a análise de discurso, o campo da significação se dá pelo político, pela opacidade da palavra, pelo jogo de visibilidade e invisibilidade do dizer, pela linguagem que sempre produz rupturas, já que “não há ritual sem falhas” (Pêcheux, 2014).

A formação do jovem, deste modo, está no processo de subjetivação em que o jogo das formações ideológicas determina as filiações de sentido do dizer. O jovem será habilitado para ler a realidade. Qual realidade? Há apenas uma única e verdadeira realidade? O que significa dizer que o jovem será formado sujeito autônomo e responsável? Seria ele mesmo o responsável por sua realidade? Cabe à escola e ao professor formar as juventudes para a leitura de muitas realidades.

À leitura, pois

Até aqui problematizamos algumas questões atinentes à designação do documento em tela, assim como o sentido de “juventudes”, sujeitos que são falados na BNCC. Também tratamos das condições de emergência do documento, dos conflitos político-ideológicos que permearam sua proposição, elaboração e promulgação. Esse conjunto de fatos atravessou a instância dos debates em diferentes esferas e alcançou efeito de estabilidade na formulação do documento final. Por vezes esteve relacionado à ordem supraestrutural, a que legisla; por vezes esteve mais localizado na ordem infraestrutural, aquela diretamente envolvida nas práticas de ensino-aprendizagem: comunidade de professores, alunos, mães e pais. Do trânsito nem sempre pacífico entre uma e outra instância, o Brasil conta como materialidade resultante, hoje, o texto da BNCC. Texto em processo de leitura e apropriação pelo coletivo de professores e estudantes, no acontecimento cotidiano designado *aula*. Aula que se tece a partir da composição de múltiplos fios. Neste texto, abordamos um deles, a leitura. Para nós, nodal - e nodal aqui, em se tratando de fios e textos tecidos - assume significação múltipla, haja vista que essa prática é, na perspectiva discursiva assumida aqui para ler a BNCC, a possibilidade de produzir sentidos aos dizeres historicamente instituídos. É sob o arcabouço teórico da análise do discurso que nos propomos a lançar nosso olhar sobre como a Base aborda a leitura, sobretudo no EM. Dizendo de outro modo, essa é a abordagem sobre essa prática social no documento. Para conseguir fazer essa análise sobre a leitura, nos colocamos na posição de quem está, sobretudo, abrindo-se para a multiplicidade dos sentidos, logo, sobre o funcionamento do político **da** BNCC.

É importante dizer que a BNCC explicita, às primeiras linhas da parte sobre Linguagens, a perspectiva teórica assumida no documento para tratar sobre a linguagem, qual seja, a discursivo-enunciativa. E afirma ser esta a “já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais a 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, 1998, p. 20). Em que pese essa remissão, no documento anterior, a perspectiva teórica encontrava-se diluída e mais centrada em uma das vertentes dos estudos discursivos. A leitura do documento de 2018, na definição do escopo teórico, aponta para uma demarcação de limites, ao mesmo tempo

que abre a campo de negociações, possibilitando maior movimentação de parte dos sujeitos professores.

A produção do conhecimento sobre a linguagem, no âmbito da academia, tende a seguir critérios de ordenação teórica, cujos recortes nem sempre permitem cruzamentos com campos da vizinhança. Diferentemente acontece com o professor, no dia a dia da sala de aula. desimpedido do rigor teórico, ele pode e deve valer-se de pressupostos maiores que norteiam e sustentam suas práticas, colocando-os permanentemente em relação com outros semelhantes para ancorar os modos como trabalha os conhecimentos e saberes com seus alunos.

De nossa parte, estamos percorrendo nosso olhar sobre a noção de leitura, na BNCC, a partir do lugar de pesquisadoras da linguagem, inscritas nos estudos discursivos pêncheuxtianos, portanto, é a partir desses pressupostos que consideraremos a discursividade, os efeitos de sentido produzidos pelo documento na leitura que ora fazemos e que pode produzir algumas balizas para orientar os modos como professores podem (ou não) posicionar-se diante do documento.

Nosso foco é a abordagem da leitura para a instância do Ensino no Ensino Médio, na BNCC, contudo, por concebermos essa prática como constructo em contínuo, cujas etapas são mutuamente constitutivas, entendemos por bem abordar, ainda que de modo mais sucinto, também as demais etapas. Para a Educação Infantil, a concepção de leitura da BNCC está ligada à chamada cultura escrita em seus diferentes usos sociais e dentro do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento, imaginação” da BNCC (p.49-50). É possibilitando o acesso aos textos que circulam de diferentes formas que a criança desenvolverá sua noção de leitura. Esta relação se coloca, para nós que adotamos a perspectiva discursiva, na relação transparente entre linguagem-pensamento-mundo e também mostra como a escrita não é indissociável da leitura.

Depois, a BNCC traz a noção de leitura ligada ao desenvolvimento da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental como foco importante para a transição da EI ao EF. Cabe ressaltar que a apropriação do sistema de escrita alfabética se vincula ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e ao envolvimento com práticas de letramento (BNCC, p. 59), assumindo a centralidade do texto como unidade de trabalho na apresentação do componente de Língua Portuguesa, uma vez que é nas séries finais do EF que se dá a separação das disciplinas.

Essa abordagem da perspectiva por meio do desenvolvimento de habilidades segue em toda a BNCC, do EF ao EM, separando as habilidades de leitura, oralidade e

escrita e também na articulação com os campos de atuação da linguagem e na apresentação da diversidade de gêneros textuais que podem ser adotados em qualquer ano dentro do componente LP.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (...) A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BNCC, p. 75).

Desse modo, a demanda cognitiva das atividades de leitura se liga ao desenvolvimento das habilidades. É por meio da prática de uma atividade cognitiva que a habilidade de compreensão de um texto em um determinado gênero textual se desenvolve, atingindo assim o pressuposto no documento.

Interessante observar a diferenciação na estruturação do quadro geral da BNCC do EF para o EM, no que diz respeito a sua suposta oportunização para a escolha dentre seus itinerários formativos. Uma vez que a capacidade cognitiva leitora do jovem já está formada, teria ele autonomia e liberdade de escolher? Sabemos que na prática, isso não se dá desse modo devido às implicações de oferecimento destes itinerários pelos estados e a redução da carga horária no EM, sendo 1800h para a Base Comum (eram 2400h) e 1200h para os Itinerários Formativos.

A distribuição dessa carga horária é sugerida pelo Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme a tabela a seguir, considerando a marcação em amarelo para todas as disciplinas gerais, com foco maior em Língua Portuguesa e Matemática, e em azul para as disciplinas do Itinerário Formativo.

POSSIBILIDADES DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

As redes poderão distribuir a carga horária das unidades curriculares referentes à formação geral básica e aos itinerários da forma que melhor condiga com sua realidade, desde que seja implementada uma carga anual mínima de 1.000 horas para todos os anos do Ensino Médio até março de 2022. Os exemplos ilustram algumas possibilidades considerando as 3.000 horas totais. Diversos outros arranjos poderão ser feitos, considerando as especificidades de cada rede.

● FORMAÇÃO GERAL BÁSICA
● ITINERÁRIOS FORMATIVOS



* PONTO DE ATENÇÃO: É importante que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes logo no início da etapa, para que os estudantes tenham a oportunidade de exercer seu protagonismo desde o começo do Ensino Médio, momento em que ocorre o maior número de evasões.

Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018, s.p.).⁶

Várias discussões ainda estão em curso nos estados para o que determina a legislação para a implementação da BNCC no EM. Cabe ressaltar que a BNCC não é um currículo e não leva em conta as especificidades locais, tais como a Educação no Campo, EJA, modalidades de ensino, etc., assemelhando-se ao que ocorreu durante a Reforma Capanema. A política de implementação prevê uma demanda local, e os estados precisam se adequar elencando conteúdos para o componente curricular. No estado do Paraná, o documento que faz essa implementação para o Ensino Fundamental, chama-se CREP – Currículo Referencial do Estado do Paraná. Já para o EM, está em construção.

Pela leitura da estrutura organizadora da BNCC, temos como guia principal as 10 competências gerais e as etapas da Educação Básica. No Ensino Médio, não haverá mais a organização por meio de Componentes Curriculares (antigas disciplinas), mas a divisão em quatro grandes blocos para dar conta de cada área, das competências específicas e do que o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio chama de “temas integradores”, mas não os define.

⁶ Guia elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia> >. Acesso em ago. 2020.



Chamamos a atenção para o sequenciamento da Educação Básica até o final do Ensino Médio nesta demonstração gráfica, e para seus efeitos de sentido. Considerando as etapas de ensino, é possível ver que o último item do EF e EM está em “Habilidades” colocada como fim. O desenvolvimento de habilidades pressupõe uma organização de conteúdos distribuídos por áreas, objetos de conhecimento e unidades temáticas, considerando as competências específicas de cada componente (disciplina) ou área (EM).

Um dos efeitos de sentido possível para a leitura desta organização é a diluição de todo o percurso levado a um único fim: habilidades; bem como, a (im)possibilidade de organização dos saberes em blocos fragmentados. Nessa discursividade, o político, compreendido como a possibilidade do sentido ser outro, se faz presente gerando o dissenso e trazendo a transparência à tona.

Contudo, “não há ritual sem falhas” conforme já afirmávamos a partir de Pêcheux (2014), e se, por um lado, a macro-organização dos saberes orienta para a fragmentação, o trabalho cotidiano na sala de aula, em um gesto de resistência, pode constituir espaços de interrogação, a partir mesmo de possibilidades abertas no âmbito do documento. Estamos falando de efeitos de sentido, do fato de que não há inércia, univocidade de interpretação, e um dos aspectos que merecem destaque na BNCC (2018) é a presença, nela, do trabalho com os *efeitos de sentido* no sentido, junto com os estudantes.

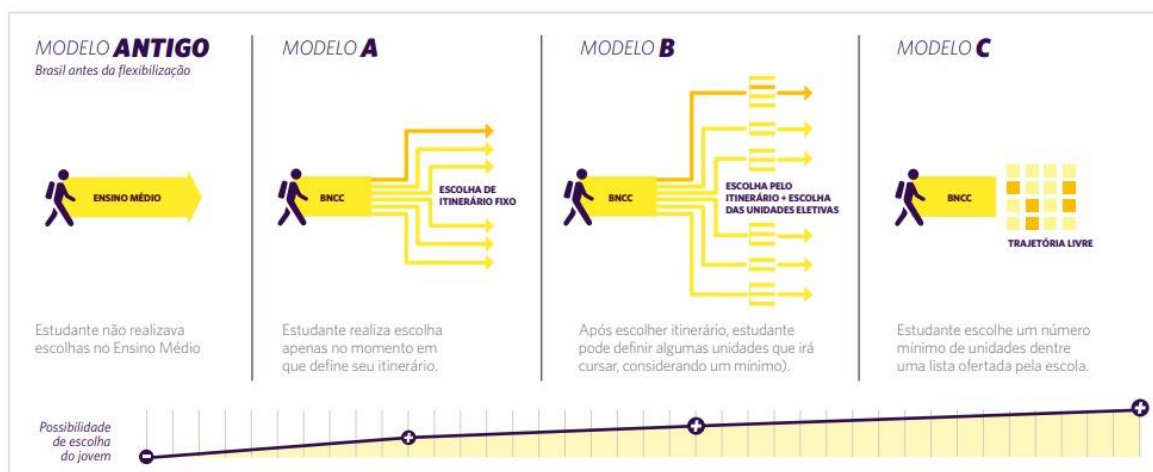
Noção ausente nos PCNs, encontra-se apresentada como dimensão relacionada às práticas leitoras.

Retornando à discussão acerca da organização das etapas do ensino, consideramos que nela está implicada a questão de o jovem ter ou não poder de escolha para o seu percurso formativo, e o Guia de Implementação traz um outro infográfico para dar visibilidade ao que supostamente se teve até então e ao que se dará após a total implementação do novo, previsto para 2022.

POSSIBILIDADE DE ESCOLHA NOS ITINERÁRIOS:

As unidades ofertadas em um itinerário podem ser obrigatórias para todos os estudantes ou eletivas, no sentido de que o estudante pode optar por algumas unidades de uma lista, desde que cumpra uma carga horária mínima.

Neste contexto, as redes podem escolher compor seus itinerários com unidades: i) apenas obrigatórias; ii) obrigatórias e eletivas; ou iii) apenas eletivas. O esquema abaixo ilustra algumas dessas possibilidades:



Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018, s.p.).

Pelo acompanhamento do fluxograma do percurso do jovem representado no infográfico, ele sai de um Ensino Médio sem nenhuma opção, para um Ensino Médio de “trajetória livre”, tendo sua possibilidade de escolha alcançado o nível máximo:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois **possibilitam opções de escolha aos estudantes** – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, (...) considerando **o contexto local e as possibilidades de oferta** pelos sistemas de ensino; (BNCC, p.477 — destaque nosso)

Contudo, cabe ressaltar aqui o que nos afirma Orlandi sobre a constituição dos sujeitos: “O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, Volume 23 Número 55

determinado 58 (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (...)" (ORLANDI, 2008, p. 104). E nessas condições, a escolha do jovem está atrelada ao contexto local e às possibilidades de oferta dos sistemas de ensino.

Dentro deste leque de possibilidades, a leitura está sugerida no documento orientador de implementação como uma Unidade Curricular⁷ (UC), dentro do que é designado como “Clube”. Pela noção de efeito metafórico (PÊCHEUX, 1990) sabemos que há um deslizamento nessa formulação que denomina a UC como um clube, derivando os sentidos para noções de diversão, entretenimento, nas quais “os agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom, etc.)”, conforme definição do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.

Nessa direção, lembramos aqui de análise desenvolvida por Pfeiffer (2018), sobre a forma-material “Itinerários Formativos”, no texto legal de Reforma do Ensino Médio, para o qual a autora busca compreender como se dá

a construção da evidência da possibilidade onipotente de o aluno do ensino médio escolher, livremente, a seu bel-prazer, o itinerário formativo que estará à sua disposição, textualizada na Lei da Reforma do Ensino Médio, friso, agora, meu interesse de apontar que esta construção sustenta a legitimidade de um mundo que não cessa de se dividir (PÊCHEUX, 1990b), produzindo o efeito imaginário de que este jovem, referente discursivo construído na reforma do Ensino Médio, e a escola pressuposta pela reforma, têm escolhas. Ou seja, todos estão incluídos: os jovens, as escolas e os professores, nesse processo de construção de diferentes itinerários à disposição de todos. Não há divisão, não há história, não há o político funcionando. As condições materiais de existência são iguais para todos – efeito imaginário dos mais transparentes. (PFEIFFER, 2018, p. 46)

Assim, neste funcionamento da transparência dos sentidos, a “demanda cognitiva da leitura” pode ser atendida por um “clube” de leitura de estudantes livremente associados em uma Unidade Curricular dentro de um Itinerário Formativo, para o qual a escolha do estudante está ligada à oferta. O desafio é saber de que modo os estados darão conta dessas leituras.

⁷ Definição presente no Guia de Implementação do novo Ensino Médio. “Unidades curriculares são os elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos. Além da tradicional organização por disciplinas, as redes e escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho. O conjunto de unidades curriculares de um itinerário deve desenvolver as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes apresentados nos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos.”

Da leitura como prática de linguagem histórico-social

Se contrastarmos os modos de entrada da designação *leitura* nos PCNs com as entradas na BNCC (2018), um detalhe nos chamará a atenção, trata-se do fato de que naquele documento ou a referida designação apresentava-se sem ancoragem ou sustentada pelo campo de sentido do substantivo *domínio* (PCNs, 1997, p.7). Já na BNCC ela consta inserida no escopo das práticas de linguagem, então apresentada, em boa parte como *prática de leitura* ou *prática leitora*. A depender do recorte de abordagem, ela é apresentada como uma categoria maior, um Eixo, o qual comporta diferentes práticas de linguagem. De todo modo, o que nos interessa, aqui, é discutir os deslizamentos que se tornam possíveis na experiência docente a partir da circunscrição designativa de *leitura*:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (...). Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana (BNCC, 2018, p. 71 e 72).

Vista de diferentes perspectivas teóricas, a relação entre as noções de língua, texto e leitura ganham múltiplas significações e é bom que saibamos de qual lugar estamos falando quando nos referimos a essa tríade. Indursky (2011) trabalha as diferentes concepções teóricas para língua nos estudos da linguagem e as especificidades e limites do texto e da leitura. A autora nos mostra essas concepções na Linguística Textual, na Enunciação e na Análise de Discurso. Pela filiação teórica a esta última vertente, é possível compreender como as concepções teóricas se distinguem e, assim, desnaturalizar sentidos já estabelecidos, compondo uma ampla rede de significações possíveis para os modos de ler.

E essas significações estão presentes na escola, nos livros didáticos, nas políticas de ensino e de incentivo à leitura, na elaboração de documentos orientadores para o desenvolvimento do currículo escolar, dentre outros. Lugares constitutivos de sentidos e sujeitos que muito nos interessam nessa discussão.

A autora afirma que há uma “noção de leitura que, desde sempre, a escola produz(iu). Saber ler para a escola consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto.” (INDURSKY, 2011, p. 164). Da perspectiva da Linguística

textual, a linguista aponta que a noção se amplia baseada na visão da linguística sistêmica passando da frase ao texto, porém considera os elementos estritamente ligados ao linguístico, ao contexto, que remete ao próprio texto. Numa concepção homogênea, sistêmica e transparente de língua, que leva em conta relações que são da ordem formal, relações coesivas que dão conta de uma sintaxe textual, a textualidade está na relação com legibilidade, coesão e coerência. Portanto, ler é “compreender o texto a partir do que é próprio ao texto” (INDURSKY, 2011, p.166), por tudo que ali se tece, partindo de uma avaliação do grau de coerência, compreendendo o texto como uma superfície linguística com todas as informações necessárias que são processadas em esquemas mentais.

Já pela teoria da Enunciação, a autora aponta que esse olhar teórico considera a noção de interlocutores e a análise traz elementos externos ao texto: o Tu e o Eu, na relação com o espaço-tempo do que se enuncia, a partir de marcas textuais. O enunciado passa a ser analisado, não mais o texto ou a frase. Contudo, a exterioridade é situacional nessa concepção textual, é o contexto que ultrapassa os limites linguísticos e configura o texto como objeto linguístico-pragmático. A leitura, então, torna-se um processo de negociação estabelecido entre autor e leitor, pois os sentidos são construídos por ambos, conjuntamente, sendo que “nem autor nem leitor são responsáveis, isoladamente, pelos sentidos do texto.” (Idem, p.168) e chamando a atenção para diferenciação da perspectiva abordada anteriormente, qual seja, a Linguística Textual, a autora afirma que pela Enunciação, o sentido não está mais todo posto pelo texto.

Creio que, neste ponto, há que se estabelecer uma diferença: é fato que o texto é portador de significação, mas o sentido vai além. O leitor não apenas extrai os significados postos no texto pelo locutor/autor, mas, ao ultrapassar os limites físicos do texto, ele também lhe atribui sentidos. (INDURSKY, 2011, p. 168)

Considerando a ultrapassagem desses limites e bem longe de uma concepção de leitura enquanto processamento de textos, pela perspectiva discursiva, a autora considera que leitores diferentes farão leituras diversas do mesmo texto. Além disso, para a Análise de Discurso, a exterioridade é constitutiva dos sentidos e dos sujeitos e o

funcionamento material da língua determina obrigatoriamente a consideração da materialidade linguística vinculada às suas condições de produção, ou seja, a língua não é mais um puro sistema linguístico, que contempla apenas o que é interno a este sistema. Ao contrário. Ela está fortemente vinculada ao social e ao modo de produção dos processos discursivos. (INDURSKY, 2011, p.170)

Ao contrário dos PCNs, o texto da BNCC não apresenta referências bibliográficas ao final para que possamos afirmar com certitude qual a ancoragem da referida designação, contudo, podemos dizer que no campo dos estudos discursivos de vertente marxista *práticas* têm a ver com a inserção histórica dos sujeitos, logo, com o modo como as leituras são produzidas a partir de sua experiência concreta permeada por relações de força. Ou seja, uma leitura sempre é produzida a partir de condições históricas específicas, e, por isso, o sentido não é qualquer um; mas também não é inerte e nem único, pois a experiência histórica não se apresenta de modo uniforme para os sujeitos. Acerca disso, vale mobilizarmos, aqui, afirmação de Orlandi:

pode-se compreender que o sentido sempre pode ser outro. E isso vai compor o gesto de interpretação. Como resultado, não se adere a uma posição, de forma estrita, trabalha-se o efeito da alteridade na leitura. Isso não significa que (...) qualquer interpretação é boa. Os sentidos podem ser outros, nessa relação, mas há sempre a determinação histórica (ORLANDI, 2003, p. 21-22).

Além disso, a despeito de não haver a referenciação bibliográfica, a BNCC traz ao final uma ampla lista de autores e suas instituições, mostrando que há sim um avanço nas abordagens teóricas do campo dos estudos da linguagem no que diz respeito ao jogo de negociações que se estabelece em cada área para se colocar como importante perspectiva do saber e da ciência, tão necessários ao atendimento das multiplicidades de sujeitos e sentidos presentes na escola.

Do olhar sobre as materialidades digitais

Quando da promulgação dos PCNs do EM, a ênfase no debate acerca da inserção das crianças, adolescentes e jovens na era tecnológica alcançava o então maravilhoso limite da presença do computador em laboratórios de escolas, e em algumas poucas casas. Juntos, alunos e professores lançavam-se diante do novo, estes últimos já se indagando acerca das mudanças que estavam à sua frente. Vinte anos transcorridos, a geração que está nos bancos escolares compõe-se, em boa parte, por estudantes que já nasceram em meio a esses recursos. O convívio com múltiplas semioses gerou, por certo, outras demandas:

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de

linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BNCC, 2018, p. 487).

Em que pese a ainda forte exclusão de significativa parcela da população do acesso ao patrimônio cultural tecnológico, o documento regulador do ensino reconhece a nova realidade e confere espaço significativo às materialidades tecnológicas na perspectiva da leitura. Contudo, no que concerne à leitura, mais do que nunca, não se trata de não ter o que ler, pois lida-se com o excesso. Assim, trata-se das escolhas acerca do **que** ler e do **como** ler, abrangidas no escopo do que a BNCC designa como *cultura digital*, a qual:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, **ética** e **responsável**⁸ em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BNCC, 2018, p. 474).

Nós queremos discutir, aqui, a centralidade que assume a formação do sujeito leitor nesse cenário, haja vista que a formulação do texto propõe o espaço-tempo da Educação Básica como lócus em que pode e deve acontecer o preparo das novas gerações para essa realidade. Em nossa concepção, há pressupostos inerentes às práticas leitoras que antecedem qualquer aparato tecnológico e mesmo independem deles. Acreditamos que a constituição do leitor dito crítico habilita-o a movimentar-se em qualquer multiplicidade textual, uma vez que é justamente a condição de reconhecimento dessa multiplicidade e suas matrizes que o capacita a realizar suas inscrições/*escolhas*:

De seu lado, os sujeitos são sujeitos divididos em si e se dividem entre si. Ao significar, o sujeito se significa, e o gesto de interpretação é o que, perceptível, ou não, para o sujeito e seus interlocutores, decidindo a direção dos sentidos, decidindo assim sobre sua própria “direção” (identificação, posição-sujeito etc.), ao inscrever-se em formações discursivas, reflexos das formações ideológicas. (ORLANDI, 2013, p. 6,7)⁹

⁸ Os grifos e destaques são nossos.

⁹ Os conceitos de posição-sujeito, formações discursivas e formações ideológicas, são fundamentais para a Análise de Discurso que considera que a identificação dos sujeitos se dá através de posições, nas quais estes estão filiados a uma rede de sentidos dentro de formações discursivas, conceito que a partir de Foucault foi Volume 23 Número 55

Mas ao mesmo tempo, a interpretação é uma prática que assume contornos específicos, consoante os modos como a linguagem se realiza. É também Orlandi quem irá afirmar, já na década de 90, que “diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos” (ORLANDI, 1996, p.9). Quando esta autora fala em materialidades, ela está reportando justamente à forma histórica de produção das diferentes linguagens e suas respectivas leituras, colocando sempre no horizonte de perspectiva que há uma divisão social inerente a essas práticas. Em razão disso, sobre as materialidades digitais, afirma ela que

se pensarmos o digital como “instrumento” – não no sentido pragmático, mas histórico discursivo – meu objetivo é compreender essa memória que ele está carregando na materialidade do gesto de interpretação que se atualiza nas condições que se apresentarem (ORLANDI, 2013, p. 4, 5).

Para a Análise de Discurso, ler é compreender, “é saber que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 2012, p.156), saber que a leitura é produzida e que não está na relação com a legibilidade ou não-legibilidade do texto, pensado de modo fechado enquanto apenas uma estrutura. Ler é considerar as condições de existência e produção dos sentidos de modo amplo e estrito, nas relações de força, nas relações que se estabelecem entre texto e sujeito, ou melhor dizendo, na relação entre os efeitos de sentido e sujeito atravessado pela língua e pela história. Sujeito de linguagem, constituído pela língua e pela historicidade, porque a língua está inscrita na história, sendo determinada por processos de significação.

Por isso consideramos a língua em sua relativa autonomia, porque ela se inscreve na história, tem sua estrutura e seu funcionamento. A língua tem o seu real e “o discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade.” (HENRY, 2013).

Assim, se estabelece outro estatuto teórico e heurístico para a noção de leitura, diferente de concepções que trazem uma divisão social da leitura (PÊCHEUX, 2010) numa separação do literário e o científico no qual o primeiro permitiria uma livre interpretação enquanto o segundo delimitaria a interpretação com o rigor do método, pois para a Análise de Discurso a leitura é determinada pelas condições de produção, afetada

redefinido por Pêcheux, como “aquilo que pode e deve ser dito numa determinada conjuntura” (PÊCHEUX, 2014), e que por sua vez se filia a determinações ideológicas e também inconscientes, conforme a proposição lacaniana.

pela divisão social do trabalho de leitura, e reconhece, antes, que essa determinação tem seu efeito de sentidos.

Algumas considerações finais

Durante esse percurso de leitura da e na BNCC, procuramos refletir, sem a ilusão de conseguir abranger uma totalidade, as implicações das relações de força presentes nas condições de produção dessa discursividade, contemplando a noção de leitura, a circulação dos discursos de reformulação do currículo seus avanços e desafios. O que nos afeta sobremaneira é a relação do sujeito jovem estudante com a escola e sua formação com vistas à autonomia, protagonismo e desenvolvimento de habilidades.

A autonomia do sujeito, na nossa perspectiva teórica, está ligada a uma noção de autoria, que é deslocada da noção tomada de Foucault (1971). Para nós, “a função discursiva autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem” (ORLANDI, 2012, p.61), e ainda “o autor é posição-autor e não autor empírico: é um lugar, no imaginário, constituído pelo confronto do simbólico com o político.” (ORLANDI, 2008, p. 81).

Mais especificamente na relação com a escola, Pfeiffer (1995) afirma que a autoria se constrói na relação com um fechamento dos “espaços que impliquem em supostas lacunas que representam zonas de perturbação. Tudo o que signifique indeterminação é banido.” (PFEIFFER, 1995, p. 42) Isso, defende a autora, é o que faz com que a negação da multiplicidade seja uma característica da constituição do sujeito-autor no espaço escolar pelo poder ter acesso ou não a espaços interpretativos.

Assim, é “somente este sujeito que se submeteu para ter a ilusão da sua autonomia que conseguiu ter acesso à interpretação” (Idem, p. 115) que pode ser autor. Além disso, para Pfeiffer, dar condições para autoria é abrir espaço para o político e para que o estudante possa ser “sujeito de seus próprios gestos de interpretação.” (Ibidem, p. 129), o que, para nós, é diferente da noção de protagonismo juvenil na escola. Autoria construída neste limiar do repetível e da formulação, conforme Pfeiffer, é mais do que ser autor de um texto, mas ser autor de si mesmo.

Desse modo, ao afirmarmos que a linguagem é significada pelo dito e pelo não dito, produzindo efeitos de resistência e de autoria, concordamos com Pfeiffer quando afirma que “dizer significa silenciar outros ditos, para que o nosso faça sentido. Mais do que isso dizer significa silenciar a falta, a dissensão do sujeito, o político. E dizer, desse

modo, é efeito do interdiscurso: do repetível histórico. Nem todos aí se encontram, por isso nem todos se constituem em autores.” (PFEIFFER, 1995, p. 128)

Nesse mosaico de significações que se coloca a BNCC, a leitura nela e dela, propicia rupturas e deslocamentos dos sentidos na medida em que o jogo entre opacidade e transparência se coloca, importando, antes de tudo, o modo de constituição do sujeito na e pela escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em ago. 2020.

CALLEGARI, César. **O vento e a nau dos criativos:** importância e riscos da BNCC. In: <<https://dizacionalescolas.com.br/o-vento-e-a-nau-dos-criativos-importancia-e-riscos-da-bncc/>>. Acesso em maio 2020.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: ed. da UFAL, 2007. Entrevista: A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1031-1058, setembro de 2010. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300019>>. Acesso em junho 2020.

Exposição de Motivos: BNCC-EM da ANPEd e da ABdC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-mago2018final.pdf>. Acesso em ago. 2020.

HENRY, P. **O Discurso não Funciona de Modo Isolado.** Jornal da Unicamp. 16 de dezembro de 2013 a 31 de dezembro de 2013 – ANO 2013 – Nº 587. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>>. Acesso em ago. 2020.

INDURSKY, Freda. **Lula lá:** estrutura e acontecimento. In: Discurso, língua e memória - *Organon*, vol. 17. Nº 35, 2003. UFRGS, Porto Alegre, RS.

_____. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: LEDA V. TFOUNI. (Org.). **Letramento, Escrita E Leitura.** 1ed. Campinas: Mercado De Letras, 2011, v., p. 163-178.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e Texto**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>> Acesso em ago. 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Ler o arquivo hoje. Tradução Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, E. **Gestos de Leitura**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **La langue introuvable**. Canadian Journal of Political and Social Theory. vol. 15, n. 1, 2 e 3. Montreal: Concordia University, 1991.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Reforma do ensino médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos**. Cad. Letras UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51, 2º semestre 2018.

_____. **Que autor é este?** Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1995.

SAVIANI, Demerval. “A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência”. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE) - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>>. Acesso em maio 2020.

SCHLESENER, Anita Helena.; FLACH, Simone de Fátima. A ocupação de escolas no estado do Paraná: Determinações e fundamentos para uma formação política. In: COSTA, Adriana A. F.; GROppo, Luís A. (Orgs.) **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

Data de recebimento: 18/08/2021

Data de aprovação: 08/06/2022