



Universidade Federal
de São João del-Rei



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)
DEPARTAMENTO DE LETRAS, ARTE E CULTURA (DELAC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM LETRAS (PROMEL)

Ana Carolina Alcântara da Silva

**PROFESSOR E ALUNO EM ORIENTAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
(1998) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)**

São João del-Rei, MG

Agosto de 2019



Universidade Federal
de São João del-Rei



Ana Carolina Alcântara da Silva

**PROFESSOR E ALUNO EM ORIENTAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
(1998) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Discurso e representação social

Orientadora: Prof. Dra. Nádya Dolores Fernandes Biavati

São João del-Rei, MG

Agosto de 2019

Ana Carolina Alcântara da Silva

PROFESSOR E ALUNO EM ORIENTAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
(1998) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em:

Profa. Dra. Nádia Dolores Fernandes Biavati (orientadora)

Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini (UFSJ)

Profa. Dra. Natália Elvira Sperandio (UNIPTAN)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela perseverança e paciência, quando estas me faltaram.

À minha família e ao meu marido pelo apoio incondicional em todas as etapas do processo.

À minha orientadora, professora Nádia, pela paciência, pelas orientações e por todo o conhecimento adquirido ao longo desse percurso.

Aos professores componentes da banca, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas de turma, pelas risadas, pelos sofrimentos e muitos trabalhos discutidos.

Ao Programa de Mestrado em Letras (PROMEL), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), meu terno agradecimento pela assistência e oportunidade a mim concedidos.

Por fim, dedico esse trabalho à minha filha, Mariana, que, ao nascer, me incentivou a buscar o melhor na vida para proporcionar mais a ela. Ao meu avô, Dedé, por sempre acreditar em mim e me ajudar nos estudos.

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar quais valores e práticas sociais emergem sobre os sujeitos escolares professor e aluno representados em trechos de documentos analisados, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998b) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). O foco se concentra em analisar e comparar quais representações desses sujeitos subjazem às propostas e discussões virtualmente presentes nos documentos, perpassando-os. O trabalho fundamentou-se, principalmente, em estudos discursivos franceses, a partir de conceitos de Michel Pêcheux (1995; 1969/1997). Para análise, optou-se pelos aspectos que cercam a temática leitura e escrita mencionados nos documentos, incidindo no modo como professor e aluno, ali retratados, podem afetar e ser afetados por essas práticas. Metodologicamente, optou-se pela análise de trechos em sua materialidade, observando, também, as condições de produção em que se dão os documentos, conforme orienta a base francesa da análise discursiva. No escopo da análise, discutem-se elementos sobre regramentos e orientações para formação do aluno para com as práticas cotidianas na escola e em que medida se considerou a importância da leitura e escrita para a formação social do cidadão, de maneiras diferentes, seguindo trechos escolhidos conforme estes se constituem. Em comparação, enquanto nos PCN colocam-se sujeito aluno leitor ideal e o que se escreve representado – na instituição escolar – como sujeito social, na BNCC, atividades concretas representadas são o foco textual, ao indicar práticas e instituir competências e habilidades descritas nesse documento para tornar tal aluno ideal, compondo as regularidades que transformam a aula em uma formação discursiva escolar. A pesquisa apontou que os sujeitos alunos são tomados como protagonistas e os professores se tornam mais executores em posição de mediação e ação voltada para os alunos, tomados como sujeitos a serem instruídos em ações na busca pela aprendizagem.

Palavras-chave: Representações; professor; aluno; instituição; documentos oficiais.

ABSTRACT

This paper aims to identify which social values and practices emerge about the teacher and student school subjects represented in excerpts of documents analyzed, such as the National Curricular Parameters – PCN (BRASIL, 1998b) and the National Curricular Common Base – BNCC (BRASIL, 2017). The focus is on analyzing and comparing which representations of these subjects underlie the proposals and discussions virtually present in the documents, passing them through. The work was mainly based on french discursive studies, based on concepts of Michel Pêcheux (1995; 1969/1997). For the analysis, we opted for the aspects that surround the reading and writing themes mentioned in the documents, focusing on how the teacher and the student, portrayed there, can affect and be affected by these practices. Methodologically, we opted for the analysis of stretches in their materiality, also observing the production conditions in which the documents are given, as the french base of discursive analysis guides. In the scope of the analysis, we discuss elements about rules and guidelines for the student's training in daily practices at school, and to what extent the importance of reading and writing for the social formation of the citizen was considered in different ways, chosen as they are. In comparison, while in the PCN's, the subject is the ideal reader and the one who writes represented – in the school institution – as a social subject, in BNCC, concrete activities represented are the textual focus, when indicating practices and instituting the skills and abilities described in this document to make such an ideal student, composing the regularities that transform the class into a discursive school formation. The research pointed out that the subjects students are taken as protagonists and the teachers become more executors in position of mediation and action directed to the students, taken as subjects to be instructed in actions in search of learning.

Keywords: Representations; teacher; student; institution; official documents.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ADF – Análise do Discurso Francesa

AIE – Aparelho ideológico do Estado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ocorrência dos verbos de cognição nos PCN (recomendações para alunos)..... 77

QUADRO 2 – Ocorrências dos verbos de cognição na BNCC (recomendações para alunos)..... 78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. UM OLHAR PARA OS ESTUDOS DISCURSIVOS: PODER E REPRESENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES.....	14
1.1 A ADF como percurso de pesquisa.....	14
1.2 Subjetividades, identidades e representações.....	21
1.3 Discurso escolar e discurso pedagógico.....	25
1.4 Uma perspectiva do contexto: a força do poder assimétrico regida e mantida por mecanismos escolares.....	33
1.5 Gênero documental: a BNCC (2017) e os PCN (1998).....	39
1.6 Representações recorrentes dos sujeitos escolares: professor e aluno em documentos.....	44
2. O FOCO NOS DOCUMENTOS: A BNCC (2017) E OS PCN (1998): CONTEXTO HISTÓRICO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS.....	48
2.1 Dualidades: hierarquias e ditames que regulam a instituição escolar.....	48
2.2 Os PCN.....	54
2.3 A BNCC.....	59
2.4 Traços de uma memória discursiva da disciplina Língua Portuguesa.....	63
3. O SUJEITO ESCOLAR: SABER E PODER NOS DOCUMENTOS EM COMPARAÇÃO.....	75
3.1 O sujeito professor e o sujeito aluno: análise de comparação da representatividade de ambos nos documentos.....	76
3.2 Análise de excertos acerca das habilidades de leitura e escrita nos documentos.....	89
3.3 A modalidade escrita trabalhada nos PCN e na BNCC.....	93

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

Dentro das múltiplas abordagens acerca da relação professor-aluno-sala de aula, propomos, nesta pesquisa, através do pensamento e de conceitos pecheutianos sobre as instituições, buscar o olhar discursivo sobre dois documentos oficiais importantes, que circulam no ambiente escolar e que orientam o funcionamento de disciplinas escolares. Relacionando-se ao ensino e ao modo como as disciplinas se organizam e são articuladas a partir de regramentos, o presente trabalho participa da discussão sobre o modo como acontecem transições conceituais e como se dá a representação de saberes e ações de sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender a língua materna nas condições atuais, dada a importância desses dois documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que influenciam os anos 2000, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi homologada em 2017, quase 20 anos depois do lançamento do primeiro documento.

A dedicação a esse objeto – o estudo da representação de alunos e professores em orientações nos documentos PCN e BNCC – advém do pressuposto de que a sociedade atual toma um conjunto de referências que perpassam os sujeitos professores. Os documentos que orientam o ensino, como os PCN e a BNCC, tornam-se fundamento e foco para investigar atitudes que levam usuários a ser e a se posicionar a partir de identidades e representações que se encontram em fluxo constante. Por outro lado, emergem no uso da linguagem pistas sobre o modo como os sujeitos se organizam, posições que reivindicam modos de ver a realidade em suas representações, valores, práticas sociais e como essas se fundamentam e suas implicações. Interessa, nesse ínterim, como o sujeito-aluno e o sujeito-professor são, então, representados nos documentos oficiais supracitados, no modo como se presentificam competências específicas esperadas/cultivadas nos alunos (termo amplamente usado na BNCC), refletindo no modo como professores devem lidar com e a partir das práticas de linguagem ali, nos documentos, representadas. Partimos, assim, da hipótese de verificar a posição do sujeito aluno, representado nos documentos em questão e que, a

partir da existência de um aparelho ideológico, se coloca, em muito, como assujeitado, tendo como prerrogativa o saber institucionalizado e as relações de poder no entorno da instituição escolar. Em contrapartida, em relação à representação do professor, ao compararmos ambos os documentos, percebemos mudanças e/ou permanências sobre esse sujeito representado nos documentos oficiais?

O tema estabelecido para pesquisa é significativo, visto que os aspectos apresentados podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica de pensar o “dar aulas” ou “ensinar Português” nas escolas, indicando uma visão acadêmica sobre como professor e aluno, em seus papéis e práticas, são tomados e previstos nos documentos em práticas significativas como ler e escrever. O documento da BNCC (BRASIL, 2017) chama a atenção, especialmente, por ser o mais recente norteador da Educação Básica a ser seguido pelas instituições de todo o país, porém o documento provoca questionamentos que devem ser investigados. Nesse ponto, uma questão significativa é se há mudanças efetivas entre valores e práticas tomados como “ideais” para práticas e conceitos que envolvem professor e aluno do documento em questão, a BNCC, em comparação com documentos já existentes, no caso, os PCB (BRASIL, 1998b), voltados para o estudo da temática Linguagem(ns), ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A metodologia consiste em uma análise qualitativa pelo aporte da Análise do Discurso Francesa (ADF), que prevê a observação e a escolha de vários estratos dos documentos no que se refere às competências destinadas à leitura e escrita da língua materna apontadas no documento. Tomamos a noção de representação ligada ao imaginário na relação ideológica com o mundo e, nesse processo, pretendemos atentar para o viés linguístico, que nos remete ao plano discursivo, propriamente dito, concentrando-nos em aspectos que nomeiam e indicam ações e apropriações para professores e alunos, se são tomados como responsáveis ou assujeitados aos processos instituídos no espaço escolar retratados nos documentos.

Cabe observar que, ainda que o conceito de representação social seja largamente tomado pela Psicologia Social de Moscovici (1978), entendemos que a representação se relaciona ao viés discursivo, pois ela se dá como uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e se comunicar. Assim, as relações sociais que são estabelecidas em nosso cotidiano são frutos de representações outrora já apreendidas. O autor assim define: “Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

A partir desses pontos iniciais, buscamos verificar em que medida professor e aluno são retratados a partir das concepções e práticas de leitura e escrita que perpassam tais documentos. Nesse ponto, metodologicamente, interessou-nos os itens leitura e escrita quando estes apareciam no processo de busca de elementos, trechos e itens para análises. Destacam-se, sobremaneira, as práticas desejáveis e esperadas para aluno e professor e se o sujeito aluno representado nos documentos convoca-nos a relacionar tal representação ao funcionamento de um aparelho ideológico em que tal se destaca como assujeitado, tendo como prerrogativa o(s) discurso(s) e prática(s) institucional(is) como espaços de lutas em que saber e poder se articulam.

O presente texto está estruturado em quatro partes, a saber: a base teórica: a ADF; o objeto de pesquisa: contexto histórico e princípios acerca dos documentos aqui estudados; análise do *corpus*; e, por fim, as considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado “Um olhar para os estudos discursivos: poder e representação nas instituições”, tem como eixo central o discurso que, pelo viés, da ADF, é tido como um acontecimento social que se constitui pelos entrelaçamentos de língua, história e sujeito. O capítulo trata, ainda, da concepção de escola e das relações de poder entre sujeitos e instituições e sujeitos, além da descrição dos objetos de pesquisa, os documentos que

norteiam o ensino atual, a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCN (BRASIL, 1998b), ambos para Língua Portuguesa e para Ensino Fundamental.

O segundo capítulo, “A BNCC (2017) e os PCN (1998): contexto histórico e condições de produção e distribuição dos documentos”, é dedicado à explanação acerca dos documentos aqui estudados. Apresenta, inicialmente, a escola como construtora e reflexo das práticas culturais, compreendida como um aparelho constitutivo de sujeitos, e as marcas dos referenciais propostos nos documentos oficiais na constituição desse sujeito professor e aluno. Ainda nesse capítulo abordamos o contexto histórico de ambos os documentos e as representações de aluno e professor no espaço escolar, assim como possíveis relações de hegemonia estabelecidas e refratadas pelos documentos.

O terceiro capítulo, “O sujeito escolar: saber e poder nos documentos em comparação”, é voltado para a análise do *corpus*, que é constituído de excertos retirados dos documentos BNCC e PCN de Língua Portuguesa, para Ensino Fundamental, e que abrange as temáticas de leitura e escrita. Nessa etapa da pesquisa, verificaremos como o professor e o aluno se constituem mediante o modo como são representados nos documentos, diante da função destes em instruir sobre o modo como a leitura e a escrita se estabelecem, se definem e se instruem nos documentos rumo à formação do aluno e a função sujeito que exerce, assim como o lugar que ocupa nos discursos de orientação sobre como ensinar e que saberes seguir.

Por fim, apresentamos as considerações finais, momento esse de reflexão acerca das conclusões da pesquisa.

1. UM OLHAR PARA OS ESTUDOS DISCURSIVOS: PODER E REPRESENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES

No presente capítulo, tratamos de concepções e noções básicas da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, servindo-nos de autores como Michael Foucault (1979; 2007a; 2012), Pêcheux (1995; 1969/1997) e Orlandi (1996; 2009), dentre outros, a serem utilizados como referência neste trabalho. Além disso, destacamos aspectos teóricos que orientam as ideias sobre o poder, a representação e os documentos oficiais que circulam na instituição escolar.

1.1 A ADF como percurso de pesquisa

Até um dado momento da história, especialmente até os anos 1960, predominavam os centros de pesquisa sobre linguagem que tomavam, especialmente, como objeto dos estudos estruturalistas, a língua, em seu aporte de construções materializadas e sistematizadas, concebida como autossuficiente com fim em si mesma e centrada no sistema em detrimento da realidade social. “Estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar textos” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 61), acompanhados de atividades relacionadas à compreensão da superfície, das formas linguísticas. Na década de 1960, houve inúmeras críticas ao estruturalismo linguístico, pois nesse paradigma havia pouco espaço para se abordar a linguagem considerando as configurações sociais. Havia certa omissão a aspectos importantes, como os sujeitos em relações sociais, história e discurso como um construto que re(des)vela o modo como as práticas sociais se dão, refletindo em marcas linguísticas e socioculturais.

Os interesses da base estruturalista centram-se no linguístico em detrimento do esforço de perceber as interfaces entre o linguístico e o social, pois a proposta de Ferdinand Saussure, teórico-chave para a tendência estruturalista, era a percepção de como o sistema funciona. Havia a escolha metodológica de não tomar o estudo do texto com fins de analisar os efeitos de sentido que aquele texto provocara, mas “da língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam

combinações e subordinações reguladas por elementos definidos [...]” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 62). A partir de mudanças em reação a críticas desse aporte, o estruturalismo seguiu o rumo teórico de não mais prevalecer como principal fonte de orientação para os estudos linguísticos. Com isso, entra em pauta a linguagem em seus modos de interação, que passa a vigorar na agenda dos estudos linguísticos. Os estudos discursivos deixam à mostra a importância da mudança de rumos, pois as condições indicavam que já não cabia o estudo, com tanta supremacia, da língua como sistema.

O fato de não considerar os fatores ideológicos no que concerne à construção de sentidos, como vimos, não era o foco saussureano. Além disso, a ausência de um sujeito na linguagem, como foco dos estudos até então realizados, faz com que Pêcheux questione a língua não apenas como um instrumento para se comunicar, como propunha Jakobson (1963 *apud* Pêcheux, 1969/1997), mas a linguagem, ao considerar a ideologia partícipe das relações entre os sujeitos que, pela interação com o outro, vão constituir sujeito(s) da linguagem. A presença da crítica ao estruturalismo trouxe, com a publicação de **Por uma análise automática do discurso**, de Michael Pêcheux (1969/1997), as bases para sua teoria da AD, que trabalha com a língua dinâmica, inscrita na história, e seu objeto de análise é o “discurso”, que é compreendido como resultado de três elementos: língua, sujeito e história. Pêcheux priorizava a influência da história e da ideologia na significação, mas sem remover, naquele momento, as bases da teoria saussuriana.

Remontamos às fases de estudo pecheutianos para destacar que acreditamos na proposta de Pêcheux, que procura desvendar como se explicam as estruturas do texto em relação às ideologias, associadas ao modo como elas se produzem e circulam na sociedade. Pretendemos, com isso, abordar as condições de produção do discurso através da análise das formações ideológicas, e é o que vemos propondo na presente pesquisa, analisar os dois documentos oficiais inseridos em uma determinada instituição, legitimada pelo poder exercido nas relações sociais, para, através destes, observar as

formações ideológicas possivelmente percebidas pela leitura e análise desses documentos.

É relevante tomar os estudos pecheutianos para o presente trabalho e sempre lembrá-los como baseados na interpretação de Althusser do materialismo histórico. Essa visão materialista cria uma forma de observação voltada para o exterior da língua, o que caberia a compreensão da linguagem coordenada pelo olhar da Psicanálise, da História, enfatizando as ideologias que estão para além dos usos linguísticos, situando o sujeito (e não só o enunciado como quer o estruturalismo) no centro das reflexões sobre a língua e abordando o enunciado sempre em sua relação com a História e a Psicanálise.

O discurso, como objeto de análise da AD, é compreendido pelo acontecimento histórico-linguístico-ideológico e é diretamente relacionado aos efeitos de sentido, que são determinados pelo lugar que ocupa o sujeito no instante da enunciação. Por conseguinte, faz-se necessário o conhecimento do constituinte primário do discurso, o enunciado, como ato discursivo, que, segundo Foucault (2007a, p. 93), se insere na rede discursiva:

Não é uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais... O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva.

Para o autor, esse ato discursivo está diretamente ligado às condições de produção com seus sujeitos, suas posições e às formações discursivas que gerenciam o surgimento dos enunciados, provocando sentidos. Assim, entende-se discurso para Foucault (2007a, p. 132):

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação; ele não forma uma unidade retórica ou formal identicamente repetível e cujo aparecimento e utilização poderíamos assimilar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de

condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pode emergir e tomar corpo, num determinado ponto do tempo; é de parte a parte, histórico – fragmento de história; unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

A AD, compreendida como vertente de estudos franceses, recontextualiza observações a um paradigma que situa o sujeito no centro das reflexões sobre a língua, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção. Na busca dessas condições de produção, a AD vai considerar que sempre existe um sujeito discursivo que, situado em determinada formação discursiva – ou em várias delas –, dá os sentidos do discurso, tendo em vista que o sentido não está no enunciado, mas na formação discursiva por meio da qual se situa o sujeito (MUSSALIM, 2006). Para a AD, o que interessa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos, o que equivaleria à construção e à enunciação a partir de um contexto. Segundo Gregolin (2003, p. 26, grifo da autora), quatro são os traços que caracterizam as ideologias:

Elas não são arbitrárias, mas orgânicas e historicamente necessárias (Gramsci); elas têm uma função específica numa formação social – ocultam e deslocam as contradições reais de uma sociedade; elas são inconscientes de suas próprias determinações, de seu lugar no campo das lutas de classes; elas têm uma existência material em instituições (“aparelhos ideológicos”).

Althusser (1970/1985) compreende a ideologia como o modo como os homens vivem as relações com suas condições, em uma formação social. A proposta althusseriana de envidar-se no campo ideológico parte da materialidade da ideologia, que está disseminada na sociedade, é representada por dois aparelhos: aparelho repressivo do Estado (ARE) e aparelho ideológico do Estado (AIE). Para efeitos da pesquisa, consideramos a instituição escolar como aparelho ideológico do Estado, atentando para o fato da escola como instituição reguladora responsável pela subjetivação de sujeitos escolares: professor e aluno – pensaremos, aqui, em subjetivação como um processo de

constituição do sujeito, que, ideologicamente, cria relação com tudo o que convive, podendo (ou não, por vezes) escolher a quem e a que indicações adere.

Neste sentido, a escola é, a todo o momento, interpelada por ideologias, reproduzindo, atualmente, e, sobretudo, formações capitalistas. Deste modo, a escola, atualmente, se dá como importante mecanismo de atuação ideológica na construção do sujeito desejado no capitalismo, dominada por e reprodutora de micromecanismos de poder. Entendemos esses mecanismos, pelo viés foucaultiano, como posições projetadas e formas de manejos das pequenas coisas (ações corriqueiras, produtos do cotidiano) a partir das relações que os sujeitos estabelecem com sua existência com as instituições em formas de poder enraizadas e pouco perceptíveis. Deste modo, tais posições se fazem como e a partir de discursos que se projetam a partir dos micromecanismos que, ideologicamente, marcam os dizeres das instituições, que circulam e se formam a partir delas.

Para a presente dissertação, tomamos, também, a visão pecheutiana de “condições de produção” a partir da leitura de Althusser e com base nos preceitos de Orlandi (2009), que pensa em “condições de produção” em dois sentidos, sejam eles: a) estrito, que dão conta do contexto imediato da enunciação; e b) o amplo, que incluem o contexto sócio, histórico e ideológico. Para a autora, as “condições de produção” em sentido amplo não apenas vislumbram o contexto sócio-histórico, mas também o imaginário produzido pelas instituições, a “memória do dizer”, que Orlandi (2009, p. 31) vai chamar de interdiscurso, o exterior constitutivo do discurso: “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Gregolim (2003, p. 27) considera as condições de produção relevantes e pautadas na “tomada de posição do sujeito falante em relação às representações de que é suporte”. E ainda acrescenta:

O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono do seu discurso, mas é apenas um efeito do assujeitamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva. (GREGOLIM, 2003, p. 27)

Compreendendo as condições de produção, fundamentalmente, os sujeitos e a situação e também a memória como parte da produção do discurso, esse conceito de sujeito como uma categoria do dizer na formação social norteará nossa pesquisa, ao pensarmos na produção e distribuição dos documentos oficiais gerados e distribuídos por órgãos do governo a instituições escolares como

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos construídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder... (ORLANDI, 2009, p. 32)

Entendemos, portanto, para o presente texto, que as condições de produção partem dos dizeres historicizados, do conjunto de memórias que situam os documentos oficiais, que permeiam as instituições escolares e que, com base normativa e reguladora, se dão como suporte e formas de regramento institucionais para professores, representando, também, por sua vez, pelo viés de desejáveis posições, o que Coracini (2003) toma como identidades – no caso, identidade do aluno.

As condições de produção, entendemos, associam-se e sustentam as formações discursivas (e são sustentadas nela) que norteiam os dizeres em seus efeitos de sentidos. Neste ponto, abordamos o conceito de formação discursiva, outro aspecto importante na concepção de efeitos de sentidos postulados na teoria de Pêcheux. Tal concepção surge em **A arqueologia do saber**, de Michel Foucault, em 1969, e investiga “por que determinado enunciado apareceu e nenhum outro em seu lugar” (GREGOLIM, 2003, p. 92). Para Pêcheux (1969/1997), formação discursiva se baseia em uma formação

ideológica dada, na qual, a partir da posição dada e determinada pelo estado de luta de classes, determina-se o que pode e deve ser dito.

Entendemos, nessa direção, para a presente pesquisa, que os documentos que orientam a formação básica dos alunos são perpassados por formações discursivas do Estado, da família e, por vezes, da Igreja, em interface às construções ideológicas que interpelam tais documentos. Com isso, a partir das condições de produção, coordenam-se escolhas do Ministério da Educação (MEC) e dos sujeitos que produzem esses documentos, refletindo no modo e nas escolhas léxico-discursivas constitutivas dos documentos.

A presença de **A arqueologia do saber** traz uma forte influência para a AD, que, como pontua Gregolim (2003), rememora quatro passos extraídos do livro de Foucault, esclarecendo a aproximação entre Pêcheux e Foucault no que diz respeito ao discurso. Desse modo, ambos os autores compartilham o ensinamento que o discurso é: i) uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas; ii) os dizeres e fazeres inserem-se em formações discursivas, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação; iii) possivelmente, há distinção entre enunciação e enunciado; iiiii) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio dos quais se constituem os saberes de um momento histórico.

O discurso, para ambos, Foucault e Pêcheux, trabalha com a história, o sujeito e a língua e se concretiza na linguagem que constitui o sujeito. Pensamos, aqui, em relações históricas de práticas concretas que estão vivas no discurso e que são governadas pelas formações ideológicas. Assim, o discurso estabelece relação com um discurso anterior, que, possivelmente, já aponta para um discurso futuro. É no discurso que se encontram e se confundem as questões reativas à história, à língua e ao sujeito. O sujeito, na perspectiva foucaultiana, ocupa determinados lugares e é envolvido pelos discursos que, transpassando-o ideologicamente, dão-lhe marcas, posições de sujeitos.

A noção de sujeito da AD suscita reflexão, considerando a separação que há entre a subjetividade e a identidade. Na contemporaneidade, a noção de indivíduo acomoda aspectos como a identidade, antes vista como algo fixo e imutável e que proporcionava aos sujeitos certa estabilidade diante da sociedade. Essa noção é reconfigurada atualmente, sendo que, dessa forma, antigas condições do “ser” entraram em declínio, propiciando o aparecimento de instabilidades, fragmentações e a não fixidez do “tornar-se” dessas identidades, mas tomamos a noção de identidade diferentemente da de subjetividade, o que discutiremos a seguir.

1.2 Subjetividades, identidades e representações

Para tratarmos das questões relacionadas ao sujeito na contemporaneidade somos quase, obrigatoriamente, direcionados a lançar um olhar sobre as representações configuradas acerca deste, em pontos que nos chamam a atenção ao longo dos tempos.

Nesse campo semântico, os processos identitários apontam para um sujeito, antes fixo e imutável, que lhe proporcionava certa estabilidade diante da sociedade. Esse conceito de sujeito é reconfigurado. Desta forma, antigas identidades entraram em declínio, propiciando o aparecimento de novas identidades. Uma vez que mudaram os conceitos acerca do sujeito, antes pensado como sujeito individual, dando lugar ao sujeito social, “um ser do discurso”, devem ser mudados, também, os enfoques dados a sua participação no âmbito social, dentre eles, no contexto escolar, isto é, a participação e representação daqueles que se instituem no ambiente escolar, professor e aluno.

Entretanto, cabe lembrar que a noção de sujeito trabalhada pelo viés pecheutiano, de sujeito, história e língua, trata desse sujeito constituído na linguagem através do discurso, diferentemente da noção de identidade tratada adiante no corpo do texto. A noção de identidade se dá pelas frestas da subjetividade, e a nossa noção de identidade, cara para a presente pesquisa,

se dá de preferência ao nos dirigirmos para o tratamento das facetas aluno e professor, retratadas em condições de ser/estar no documento em análise para a pesquisa.

Entendemos que a noção de identidade agrupa-se ao que Hall (2001) nos apresenta ao considerar três concepções de identidade, apontando para três facetas assumidas para a concepção de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito na pós-modernidade.

A subjetividade iluminista, conforme o autor, marcava-se pelo centramento do sujeito, sua unificação, racionalidade, atividade. O “centro” essencial do eu era a identidade. Nesse ponto, percebia-se uma certa fixidez que permitia prever marcas imutáveis.

Com a ideia do sujeito sociológico, surge, também, a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado da relação com o outro que mediava, para este, valores, sentidos e símbolos da cultura e dos mundos que habitava. A identidade é marcada pela interação entre o eu e a sociedade.

Já o sujeito pós-moderno é marcado por uma identidade instável, fragmentada, não de uma, mas de várias identidades, com marcas muitas vezes contraditórias. Essa identidade móvel é transformada e transformável continuamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos de sua vida e não é unificado em torno de um eu coerente.

Hall (2001) justifica o descentramento do sujeito de acordo com os seguintes fatores: as tradições do pensamento marxista, a descoberta do inconsciente, por Freud, a linguística estrutural de Saussure, as relações de poder trabalhadas segundo Foucault e o impacto do feminismo.

Uma vez que se redelinearam os conceitos acerca dos sujeitos, devem ser mudados, também, os enfoques dados a sua participação no âmbito social,

dentre eles, no contexto escolar. Como podemos compreender, segundo as considerações de Hall (2001), velhas identidades que apontavam para um sujeito unificado cedem, na contemporaneidade, lugar às novas identidades que nos permitem vislumbrar um sujeito fragmentado, descentrado e deslocado.

Brandão (2012) trata da questão do sujeito inserido na perspectiva de estudo da linguagem. Segundo tal perspectiva, a linguagem é local “da constituição da subjetividade.” (Brandão, 2012, p. 45). De acordo com a AD, no olhar da autora, o sujeito possui um caráter incompleto e tendencioso à (in)completude.

Assim, numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do Outro. O centro da relação não está, como nas concepções anteriores, nem no eu, nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só se completa na interação com o outro. (BRANDÃO, 2012, p. 46)

A subjetividade não é expressa se o locutor não se propõe como sujeito do discurso, fundamentado na língua. O “eu” e o “tu” possuem sentidos diversos. No entanto, não são concebidos um sem o outro; são complementares.

A abordagem acerca do sujeito, proposta por Brandão (2012), diz respeito ao sujeito descentrado, cujo espaço e tempo histórico no qual está inserido não podem ser desprezados. O contexto do Outro também deve ser levado em consideração, caindo por terra a proposta que trata o sujeito como indivíduo, um ser único e detentor de sentido por si só, “porque na sua fala outras vozes também falam” (BRANDÃO, 2012, p. 49).

Considerando que a noção de sujeito não se dá atrelada ao indivíduo e retomando ideias de Althusser (1970/1985), destaca-se a noção de assujeitamento. Ao postular a existência de aparelhos ideológicos, o autor traz para os estudos da AD a noção de assujeitamento. Entendemos que essa noção se fundamenta na posição de submissão do sujeito, que, situado em determinado espaço, terá seu discurso controlado pelos mecanismos

ideológicos que regem o aparelho ideológico em que tal se encontra. Deste modo, as instituições são governadas por ideologias que servem ao modo de pensar a sociedade a partir das condições de produção. Isso significa que as formações discursivas se fazem a partir de posições de sujeito que destacam um sujeito submisso às contingências.

Pêcheux, em sua primeira e segunda fase de produção, discute a noção de assujeitamento a partir da ideia de que práticas e valores são escamoteados na realidade. Esta ideia, advinda da noção materialista, traz à tona o fato de que nem sempre os sujeitos têm condições de avaliar as circunstâncias, pois as práticas e os valores são interpelados por ideologias marcadas pela dominação que nem sempre se faz desvelada: “Os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ os discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 311, grifos do autor).

Acreditamos que o fato de que o sujeito seja interpelado pelas ideologias não significa que há um assujeitamento total que anule a ação do sujeito, pois, assim como o sujeito é afetado pela formação discursiva que se inscreve, também ele afeta e determina seu dizer, as condições de dizer e os dizeres, posição assumida em sua terceira fase, no livro **O discurso: estrutura ou acontecimento** (PÊCHEUX, 2006). E é nesse viés que, pensando em sujeitos, pensamos em posições de professores e alunos, como traços de identidades marcadas pela instância do discurso orientadas a partir dos documentos escolares. Acreditamos que há, até certo ponto, submissão à fala da instituição e às relações de poder e micropoderes que orientam a fundação desses documentos, o que implicará nas relações sociais da escola que discutimos na análise, uma vez que, possivelmente, tais dizeres, valores e práticas afetam nas ações da sala de aula. Pensamos em sujeitos viventes da história, sem a pretensão de criá-la, e sim de procedê-la. Desta maneira, este trabalho pretende analisar os documentos e a percepção das representações circulantes ao tomar professores e alunos como sujeitos, visto que estes são interpelados, não somente pela ideologia, como também pela interação com o outro, assim como afirma Althusser (1973, p. 69, grifos do autor):

Não se pode (*begreifen*: conceber), ou seja, pensar a história real (processo de reprodução e de revolução de formações sociais) como capaz de ser reduzida a uma origem, uma Essência ou uma Causa (ainda que fosse o Homem), que seria o seu Sujeito – o Sujeito, esse “ser” ou “essência” posto como identificável, ou seja, como existente sob a forma da unidade de uma interioridade e (teórica e praticamente) responsável (a identidade, a interioridade e a responsabilidade são constitutivas, entre outras determinações, de todo sujeito), capaz, portanto, de prestar contas do conjunto de “fenômenos” da história.

No desenvolvimento deste trabalho, consideramos os atores escolares em um conjunto de subjetividades que povoam o espaço escolar. E, nesse espaço, de circulação e produção de sujeitos, é que as identidades se constituem, em suas bases e flexibilidades, representando documentos em seus dizeres, ao mesmo tempo em que estes documentos se constituem a partir das formações discursivas dos sujeitos que produziram tais documentos.

Para a presente dissertação, acreditamos, por fim, nas produções instanciadas pelos sujeitos que, interpelados pela ideologia, produzem os documentos. Trazemos, portanto, efeitos de sentidos enviesados a partir dos documentos que tratamos como gêneros do discurso escolar, que influenciam o discurso pedagógico no fazer em sala de aula.

1.3 Discurso escolar e discurso pedagógico

No olhar à instituição escolar, para a construção dos sujeitos, a escola detém diversos saberes: relação ensino-aprendizagem, orientações aos alunos, poderes dos papéis sociais e olhar à didática e aos modos de didatização dos conteúdos. A escola, enquanto um conjunto de discursos, é pensada como um sistema institucionalizado, que funciona como um regulador social responsável pela subjetivação de sujeitos e que, a partir de práticas discursivas e não-discursivas, trabalha para a constituição de um sujeito historicamente solicitado, sem deixar de reconhecer os saberes constituídos fora da instituição escola e que são, também, alicerces para a constituição desse sujeito.

No modelo tradicional de ensino, o professor profere seus dizeres, orientado por formações discursivas, que sugerem que a microfísica do controle das ações e das opiniões como foco central no ensino-aprendizagem esteja em evidência, pois ele é detentor dos saberes e os alunos, discípulos, posicionados e prontos para receber a informação. No Brasil, após 1920, a Escola Nova trouxe para as salas de aula professores supostamente orientados para deter saberes, acreditava-se, voltados para demandas sociais. Toma força um conjunto de características que trazem ao professor o perfil de um mediador do conhecimento, criando possibilidades para que seus alunos sejam participantes diretos na construção de seu saber. Entretanto, devido a diversos obstáculos, como a falta de materiais, salas lotadas e a falta de infraestrutura, a Escola Nova não pôde sustentar a metodologia a qual se propunha.

A Educação, que vem sendo “reinventada” após várias formas de regramentos trazidas por parâmetros e leis, desde então, baseia-se, supostamente, na estética da sensibilidade, na qual a repetição e a padronização por vezes persistem e fortalecem a ideia do discurso escolar pautado por regras. Por outro lado, corrobora-se com uma política da igualdade, que prega o combate aos preconceitos de qualquer natureza e a ética na consideração da diversidade, propondo uma nova cultura que ressalte o fim da visão unilateral de identidade baseada em polos antagônicos, como o mundo da moral *versus* o mundo da matéria e o público *versus* o privado, como podemos ver no trecho retirado da Resolução que institui as Diretrizes Básicas para o Ensino Médio:

III – a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (BRASIL, 1998a, n.p.)

A escola, sendo pensada como sistema institucionalizado de ensino, se sustenta em documentos e é um espaço formador responsável pela

constituição dos sujeitos a ela pertencentes, seja professor ou aluno. Portanto, através de práticas discursivas e não-discursivas, são exercitadas ações e valores que trabalham para a constituição desse sujeito solicitado em suas práticas de letramento. Ainda que percebamos muitas vezes o foco ao aluno silencioso e silenciado, dentro da escola, nos dias atuais, defende-se o aluno participante, muitas vezes, até obrigado a participar de variadas atividades que são consideradas como eficazes para a construção do sujeito tido como “ideal” cultural. Assim, a escola consolida-se por meio de discurso(s) que primem por identidades e práticas constituídas antagonicamente, tornando, nesse viés, o discurso escolar como articulador de ideologias que refratam e refletem essa condição:

O discurso escolar é ambivalente, pois prega uma atitude responsiva, democrática e respeitosa, ao mesmo tempo em que age de maneira autoritária e hierárquica. Ele semiotiza uma luta entre vozes sociais, entre aluno e escola, discente e docente e entre discentes. (SABEH, 2015, p. 23)

Defende-se a ideia de que a escola opera com uma forma de regulação ideológica da qual o aluno e professor fazem parte. Mas percebemos que não somente práticas e valores regulam saberes e ações. Acreditamos que, dentro da escola, há o constructo de um ideário que norteia os atores sociais, um conjunto documental, especialmente orientado pelos PCN (BRASIL, 1998b) e pela BNCC (BRASIL, 2017), documentos base da presente pesquisa. Este ideário é formado pelos documentos, que influenciam e são influenciados por práticas e valores. Desta forma, a escola é um espaço sociocultural ideologicamente marcado. Nessa direção, a escola se configura como um AIE, segundo Althusser (1970/1985, p. 68, grifo do autor):

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado, um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica, que deverá necessariamente ser examinada em detalhe, posta à prova, retificada e remanejada. Com todas as reservas que esta exigência acarreta podemos, pelo momento, considerar como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado especial): AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas), AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas), AIE familiar, AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos)

AIE sindical, AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.) e AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.)

Em conformidade com o autor, a escola é representada como um aparelho reproduzidor de ideologia, uma vez que é a partir de conhecimentos e regras “ensinados” que se faz com que os operários ou outros indivíduos (no caso, tanto alunos quanto professores) sejam submissos em relação à ideologia dominante.

Na escola, que é um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, aprende-se a falar bem o idioma, a redigir bem, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber dar ordens, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários. (ALTHUSSER, 1970/1985, p. 58)

A partir da compreensão althusseriana, deve-se pensar na escola como palco de uma luta de classes dentro de uma formação social. No entanto, reconhece-se essa luta atualmente como um conjunto de tensões que se dão não só entre as classes, mas entre os valores e o modo como a cada ator se atribuem afazeres e poderes. Assim, o discurso se dá como um espaço de luta em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, para outro alguém, a partir de um direito reconhecido constitucionalmente. Foucault (1996) discorre acerca da ordem do discurso, pensando a ordem do discurso escolar voltado para uma formação de discurso regrado:

Há em muitos, julgo, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo semelhante de se encontrar, de imediato, do outro lado do discurso, sem ter de ver do lado de quem está de fora aquilo que ele pode ter de singular, de temível, de maléfico mesmo. A este querer tão comum a instituição responde de maneira irônica, porque faz com que os começos sejam solenes, porque os acolhe num rodeio de atenção e silêncio, e lhes impõe, para que se vejam à distância, formas ritualizadas. O desejo diz: "Eu, eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada que ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; queria que ele estivesse muito próximo de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e que as verdades, uma de cada vez, se erguessem; bastaria apenas deixar-me levar, nele e por ele, como um barco à deriva, feliz." E a instituição responde: "Tu não deves ter receio em começar;

estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe." (FOUCAULT, 1996, p. 1, grifos do autor).

O olhar foucaultiano reflete a ordem do discurso que constrói e refrata o saber e o poder naturalizados, pela ordem dos regulamentos. Deste modo, a escola naturaliza e normaliza saberes e poderes que subjazem aos documentos provindos do poder estatal/governo, e essas são as condições de produção dos documentos. Normalizar e disciplinar comportamentos dos sujeitos reflete e constitui a maneira como estes se relacionam entre si e com outros. Neste ponto, consideramos os discursos pedagógicos, que se fundamentam a partir do fazer, no processo de dar aulas, constituindo e orientando os dizeres dos professores em suas atividades cotidianas. Consideramos discurso escolar e discurso pedagógico imbricados, mas não iguais. A partir da relação docente e discente, podemos nos deparar com grupos que divergem e os que aceitam as normas a eles impostas automaticamente.

No discurso escolar, no do aluno e no do docente, existem diferenças e/ou proximidades automáticas por comodismo, naturalidade e por aceitação... Um conjunto de técnicas, esquemas de comportamento, que impõem e mantêm a ordem que gerará modos de fabricação de discursos dos sujeitos, e também a uma somatória de meios, mecanismos e estratégias para a fabricação do saber-poder. (SABEH, 2015, p. 32-33).

Considerando nosso olhar para como o modo do discurso do professor é regido nas instituições, e ainda na década de 1980, Orlandi (1996) escreve que há a pressuposição de que existem vários tipos de discurso: religioso, histórico, pedagógico, entre outros. Acreditamos que é na escola que se produzem, se legitimam e circulam muitos desses discursos de/sobre documentos, orientando, propondo e, por vezes, impondo como comportar-se e didatizar conteúdos que se difundem na instituição escolar. Ainda que discursos escolares caibam no discurso lúdico, há o discurso polêmico e o discurso autoritário, que ali também se situam. Para Orlandi (1996), o discurso pedagógico se constitui como discurso do poder, em construção enunciativa cujo "eu" exerce o papel dominador em "tu". O discurso pedagógico, tal qual se

apresenta, atualmente, é caracterizado como um discurso autoritário, pois, ainda que os dizeres se disseminem pelo olhar da orientação e das brincadeiras, o regramento é condição primordial de funcionamento das ações, dos valores e das práticas que circulam na escola. O que a autora propõe como solução para mudar o discurso autoritário se baseia em torná-lo em um discurso polêmico, em que o professor deve construir seu discurso de forma a expor efeitos de sentidos diferentes e propor um espaço para a existência do outro, como ouvinte sujeito; e, por parte do aluno, este deve exercer sua capacidade de discordância, ou seja, de não aceitar tudo aquilo que lhe é proposto e abordado. Assim dizendo, é no processo de tornar natural que discurso autoritário e discurso polêmico se efetivam, assumindo posição de, por vezes, discurso lúdico.

No interior da sala de aula, a obrigatoriedade de se responder a perguntas evoca, especialmente, o autoritarismo no discurso pedagógico (há o respaldo do discurso escolar para isso). Entende-se o discurso escolar como uma rede de dizeres orientados a partir de outras instituições para efetivar e ratificar discursos de regramentos, nos quais se tem a imagem do dominante, aquele que interroga e exige uma resposta, que atribui nota e é responsável pela aprovação ou não de um indivíduo, determinando, algumas vezes, sua permanência no espaço escolar.

Ainda que o objeto da presente dissertação sejam os discursos sobre a escola e seus atores sociais em gêneros documentais, compreendemos que tanto os discursos escolares (da escola) quanto os discursos sobre a escola nos remetem à estratégia básica dos discursos que cercam a instituição escolar, nos rememorando as injunções que ali se destacam, conforme veremos nos documentos, especialmente na BNCC. Sobre os dizeres injuntivos na escola, Orlandi (1996, p. 17, grifos da autora) defende: “A estratégia básica das questões adquire a forma imperativa, isto é, as questões são *questões obrigativas* (parentes das perguntas retóricas). Exemplo: exercícios, provas, cuja formulação é: “*Responda...?*”

Tendo a escola como sede da reprodução cultural e contribuinte da transmissão de poder, como podemos ler em Bourdieu (2015), muitas vezes, tal instituição se representa como espaço aparentemente neutro no consenso social de que os saberes nela ensinados são universalmente necessários.

A escola dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. (ORLANDI, 1996, p. 22)

O discurso pedagógico é caracterizado, pela autora, como um discurso circular, ou seja, um dizer institucionalizado, sobre as coisas e que se garante, assegurando a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. À medida que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem-se o prestígio da legitimidade. Quando incorporamos um discurso, nós apreendemos, modificamos, mas seguimos a tendência à reprodução, que é muito mais evidente. Usamos sentidos prontos por meio das palavras.

Althusser (1970/1985) pontua que toda formação social é um resultado de um modo de produção dominante que, para poder continuar existindo, precisa, enquanto produz, reproduzir as condições de sua produção, a saber: as forças produtivas e as relações de produção existentes.

É, também, preciso lembrar que a autoridade da escola e do professor se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos. São essas relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso, marcando as identidades no espaço escolar. São essas relações que se manifestam num dado momento histórico-social. São as responsáveis diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda interação social. Elas são espaço de fala, como também de silenciamento por parte do aluno.

Como, por exemplo, quando o professor pede para o aluno ler um texto e faz um comentário, ele dialoga, trazendo consigo o seu ponto de vista, destacando

o que ele viu no texto e que é assim que deve ser compreendido. Permanece o sentido dominante e os demais sentidos desaparecem, por vezes.

Ler significa, desta forma, saber pronunciar as palavras como o professor e com o mesmo sentido. Em muito, atitudes como essas colaboram para o silenciamento do aluno como se apenas ao professor fosse permitido pensar e significar sobre alguma coisa, ou seja, orientar a leitura e as significações que circulam no texto. Assim, o discurso do professor, muitas vezes, silencia o de seus alunos. Este “silêncio” dos alunos se dará por manifestações bem típicas das salas de aula com a não participação ativa, as interações paralelas ou as microinterações (MODL, 2017), etc.

Assim, caminha a constituição dos sujeitos discentes e docentes, que se fazem cumpridores de exigências, normas, competências e habilidades a eles impostas, para que estes sejam qualificados dentro do modelo padrão.

As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente [...] (FOUCAULT, 2007a, p. 59)

Esse discurso de poder, enraizado na escola, é mostrado, mais ou menos, de forma ditatorial; por vezes, as práticas e os dizeres são suavizados; são poderes pedagogizados. Essa inserção, marcada do discurso de poder, reflete na forma de comportamentos do discente e docente requeridos em sala de aula, com carteiras enfileiradas, uso de uniforme, posição elevada do professor, voz do professor predominante, horário de ir ao banheiro, tempo de permanência no banheiro, saída da sala de aula com autorização, tempo de intervalo controlado, tudo sob os olhares de agentes de organização e câmeras de “segurança” para manter a ordem no local, especialmente em se tratando dos dias atuais, com a proibição de acesso a celulares, computadores e *tablets* e do uso da internet.

A seguir, voltamos nosso olhar, agora, para as relações de poder existentes no âmbito escolar e na sociedade em geral, e como estas afetam os sujeitos envolvidos nas instituições e na composição dos gêneros que perpassam o discurso escolar – no caso, os documentos, sendo estes fundamentados no discurso escolar, visando a influenciar no discurso pedagógico.

1.4 Uma perspectiva do contexto: a força do poder assimétrico regida e mantida por mecanismos escolares

Ao analisarmos a palavra “poder” pelas vias tradicionais, como no **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, teríamos, de imediato, a relação direta com termos de domínio e posse, “ato ou efeito de ter completo ou pleno poder sobre algo, podendo dispor disso de acordo com seu entender” (HOUAISS, 2018, n.p.), aspecto que sinaliza a assimetria. Nessa visão, o dominador se vale de um poder a ele instituído sob o dominado, para que este se mantenha na ordem e obedeça a soberania do dominador. O uso do poder centralizado vem de épocas remotas, e, se assim pudermos dizer, desde que “gente é gente”.

Diferentemente, para Foucault (1979), o poder não é algo que possa ser conquistado, e, sim, algo que é exercitado, nas sutilezas e nos dizeres que são normalizados. Nesta perspectiva, o poder não está restrito somente ao Estado (quando abrangemos toda uma sociedade), pois não tão somente o Estado exerce o poder. Para o autor, o poder é construído nas e a partir das microrrelações, que se constituem de diversas instituições que exercem o poder em pequenas atitudes e em sua constitutividade, como, por exemplo, a família, a Igreja e a escola, ou seja, micropoderes em torno do poder do Estado.

Cada micropoder possui suas regras próprias, tendo, como objetivo final, adaptar os indivíduos às regras sociais. Por isso, esse poder se manifesta em sua constitutividade, marcando ações e relações nas instituições. É pelos mecanismos de escolha e de orientação que a escola constitui seus poderes,

por meio de práticas de aconselhamento, regras de didatização e valores que sustentam as ações no espaço escolar. Portanto, essas microrrelações de poder ultrapassam o poder do Estado, ao mesmo tempo em que são necessárias à existência dele, já que docilizam e adaptam os sujeitos e efetivam marcas identitárias, facilitando o poder estatal. Pode-se perceber, desse modo, o controle dos diversos poderes que permeiam uma sociedade, tal como a vida de um professor, em suas aulas com hora marcada, na sala definida, onde consegue ver todos seus alunos ao mesmo tempo, e pela vigilância. Interessa-nos, especialmente, o objeto das ações demandadas e os valores instituídos pelos gêneros documentais, pois, pelo universo desses gêneros, se destacam várias afirmativas por meios das quais professores devem agir, seguindo tais orientações. Pela experiência do dia a dia, eles acabam atingindo meios mais eficazes de exercer o poder sobre seus alunos, especialmente como agente social designado para orientar, observando as maneiras pelas quais alunos reagem de acordo com os limites e as regras exercitados e impostos.

Entendemos o universo escolar a partir dos microspoderes exercitados nas práticas de orientação dos documentos, ainda que não neguemos o papel soberano imposto ao professor. Mantém-se o foco no campo dos estudos do discurso e da Linguística aplicada, compreendendo, historicamente, o professor marcado por discursos que advêm das orientações de formação do professor e das atividades documentais. Nesse ponto, interessa-nos como os discursos marcam uma certa soberania que, sabemos, fundamenta-se em autoridade que lhe é outorgada pela instituição escolar e defende a todo custo o poder que lhe é dado. Ainda que em muito apareçam discursos que trazem vez e voz ao aluno, do outro lado, o aluno aparece como submisso às inúmeras aplicações do exercício do poder estatal. Isso demonstra que as relações de poder, tanto o exercitado quanto o assimétrico, prevalecem no sentido de tornar o professor e o Estado como responsáveis aos valores e práticas a serem desenvolvidos pelos alunos, reforçando a hierarquia em que aluno se encontra em obediência às conduções trazidas nas instituições. Ambos (professor e aluno), por meio de práticas sutis, encontram-se sempre às voltas especialmente com dinâmicas

como documentos e orientações, bem como se guiam a partir das ações que reafirmam a hierarquia escolar.

Esse poder exercitado e disciplinar age sobre os sujeitos, imprimindo-lhes identidades submissas e dóceis, tal como atesta Foucault (2007b, p. 119, grifos do autor), ao descrever os corpos dóceis:

O corpo humano entra numa máquina de poder que esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para operarem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

O exercício do poder constituído pelas relações de força é postulado pelo autor como um acontecimento fluido no discurso, estabelecendo verdades e saberes. E, ao contrário do entendimento tradicional do poder centralizado, Foucault (1995) se concentra em explicar maneiras como se dão as dispersões por meio do poder que circula por toda a sociedade. O sujeito, por sua vez, passa pela fluidez do poder, e sua presença é certeza de constituição de ações que seguem esse caminho do exercício e das articulações pelos dizeres.

Tomado o poder como relações de forças que se moldam ao contexto das relações entre sujeitos, Foucault (1995, p. 243) apresenta características acerca do exercício do poder, que, para o autor, só pode ocorrer entre sujeitos ativos que agem uns sobre os outros: “Ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável”.

A ação ambígua do poder na constituição dos sujeitos pode ser notada quando Foucault (1995, p. 241, grifos do autor) fala sobre a escola:

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos

personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valo” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).

Tragtenberg (1985, n.p., grifos do autor) assim descreve o “regime” escolar, que orienta o registro e a orientação pelos documentos:

As áreas do saber se formam a partir de *práticas* políticas disciplinares, fundadas em *vigilância*. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, através de boletins individuais de avaliação (ou uniformes-modelo, por exemplo), perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas.

Deste modo, os gêneros documentais como orientações a professores funcionam como formas de estabelecer mecanismos de ação para classificar, produzir e observar os sujeitos, apropriados para o capitalismo. Para Tragtenberg (1985), a escola se faz um aparelho que permite o conhecimento e o controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, no aparelhamento do discurso pedagógico, ao estabelecer ações aceitas ou não, e no modo como os caminhos se fazem entre as orientações estatais e o fazer em sala de aula de Língua Portuguesa. O autor pensa o professor assim como Pêcheux pensa os sujeitos submetidos às instâncias institucionais:

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica à do proletário, na medida em que a classe dominante procura associar educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade nacional do professor e de seu papel como guardião do sistema. (TRAGTENBERG, 1985, n.p.)

E ainda afirma sobre as relações de poder exercidas em sala de aula:

A própria disposição das carteiras na sala de aula reproduz relações de poder: o estrado que o professor utiliza *acima* dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configura a relação “saber/poder” e “dominante/dominado”. (TRAGTENBERG, 1985, n.p., grifos do autor)

Pelos documentos oficiais que circulam na instituição escolar, mantém-se a rede de orientações que fundamenta/enfatiza a relação de submissão, à instituição e ao professor. Interessa, portanto, a noção de ideologia hegemônica, considerando Gramsci (2002), que afirma que toda concepção de mundo produz uma atividade prática, conservando a unidade ideológica de todo o bloco social dominante. Nas palavras de Gramsci (2002, p. 62-63, grifos do autor), prevalece a hegemonia, em que

a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente].

As práticas escolares, por sua vez, referendam a ideia do professor, imaginando que ele seja dono do poder, tentando manter o aluno o mais submisso possível e exercendo o poder a ele instituído.

O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um em relação ao outro, do que da ordem do “governo”. Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia não apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. (...) Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. (FOUCAULT, 1995, p. 244, grifo do autor)

Retomando a ideia de que saber e poder se articulam na formulação do sujeito, Foucault (2007, p. 204) compreende o saber como “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência... pode-se chamar saber”. Para o autor, o saber é um acontecimento histórico que se constitui sob a tutela do poder, e é esse acontecimento, com suas regras, que determina tanto o

discurso quanto o saber, uma vez que, para Foucault (2007), há uma íntima relação entre saber, discurso e poder.

Em conformidade com o autor, o saber tem a possibilidade de existência através da materialidade do discurso. É nessa materialidade que se estabelece uma estreita relação entre saber e discurso, visto que o saber se concretiza pelas práticas discursivas e se vale do discurso como um canal que flui saber e poder, formando, assim, sujeitos.

As práticas discursivas na constituição do saber, por sua vez, se valem de extrema importância, já que, como pontua Foucault (2007, p. 205): “Não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. A partir desta constituição metódica, o saber se torna previsível e estável para quem o quiser adquirir, o que já não observamos no poder, pois é este que vai determinar o saber, como verdade ou não.

Ao falarmos de verdade, estamos propondo, nessa pesquisa, trabalhar a verdade como algo criado pelos sujeitos, e não com a caracterização de que algo precisa ser descoberto. Podemos, assim, refletir sobre essa noção de verdade na Educação, em que o professor, supondo ser o dono da verdade, supõe que seu aluno precise de conhecimentos que só podem ser acessados pelas vias da “verdade absoluta” que esse professor detém, originada das orientações estatais e trazida pelas vivências na formação ou no contato com os documentos. Por outro lado, o professor é subordinado às perspectivas dos documentos, da escola, da direção. Prevalece, por outro lado, ainda, a ideia dos documentos como a verdade absoluta. Neste sentido, em muito, as instituições escolares, superintendências e muitos professores efetivam o hábito de tomar documentos reguladores como inquestionáveis.

Na perspectiva foucaultiana, a verdade é vista como um mecanismo de regulação do discurso com o intuito de se manter no exercício do poder. E, como os demais mecanismos de regulação, a vontade da verdade está

acobertada pelo “suporte da instituição e por todo um conjunto de práticas” (FOUCAULT, 2012, p. 17). Como podemos observar, a partir da prática escolar, os documentos propostos para análise dessa pesquisa – os PCN e a BNCC – regulam práticas aos sujeitos escolares, professor e aluno, constituindo uma identidade, e institucionalizados como verdade única são legitimados pela instituição que os regem. Neste sentido, os documentos e sua verdade instituída serão trabalhados na subseção a seguir.

Para finalizar a discussão, Foucault (2012, p. 13, grifos do autor) considera algumas características importantes, historicamente, acerca da verdade:

A “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação). Enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

Tendo em vista que a educação escolar é regida por um sistema político que reflete as verdades estabelecidas pelo Estado, tais como as regulações impostas na formação docente (PCN, BNCC e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), cabe pensarmos como se dá a prática de autoridade no âmbito escolar trazida pelos documentos, mesmo estando cientes de todo o aparato político e ideológico que perpassa a escola. Trataremos, a seguir, dos documentos que permeiam a formação e a vida docente.

1.5 Gênero documental: a BNCC (2017) e os PCN (1998)

Considerando as condições de produção dos documentos como um aporte para a análise discursiva, nosso objeto é tratar os documentos BNCC e PCN como gêneros documentais, passíveis de análise e comparação. Situando nosso objeto, entendemos que, no Brasil, assim como em outros países, existem documentos que regem os princípios pedagógicos, norteiam os

processos de reflexão e planejamento e normatizam princípios e práticas do ensino nas instituições escolares, tais como os já citados, LDB, PCN e a mais atual e de caráter regimental, a BNCC. Tais documentos originam-se no bojo de estudos da universalidade de ensino e regem práticas das escolas públicas e privadas, sendo criados com a função de instrumentos para o desenvolvimento, concebendo a Educação como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam as capacidades e habilidades que julgam essenciais.

Pensando os documentos como gêneros pertencentes ao discurso escolar, devemos nos remeter ao conceito de gênero textual definido por Bakhtin (2003, p. 262), pois a perspectiva do autor salienta: “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Para Bakhtin (2003), os gêneros fazem parte da interação humana, pois refletem as atividades comunicativas e são considerados fenômenos sociais. Podemos caracterizar os documentos escolares oficiais como gêneros do discurso escolar/documental que se instauram pelo modo discursivo descritivo-injuntivo (ALMEIDA e BIAVATI, 2017b). São, portanto, compreendidos como um modo de atividade ratificada socialmente nas instituições educacionais (ALMEIDA e BIAVATI, 2017b), dado em um momento sócio-histórico e se valendo do seu alto grau de alcance e da sua significação na sociedade.

Os documentos oficiais que permeiam as instituições escolares são produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação e, geralmente, “possuem um caráter de normatização, uma vez que são elaborados por órgãos do governo, e de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos pela academia” (PIETRI, 2007, p. 264).

Os documentos se configuram como práticas discursivas cujos mecanismos de produção contemplam uma contextualização em que se colocam à mostra

tensões (entendidas aqui como supostas relações de poder em jogo, padronização e repetição de conteúdo) sobre os dizeres previstos para representação dirigida a/sobre professores e alunos. Cabe ressaltar que ambos os documentos em questão podem ser caracterizados como objetos que norteiam o currículo do ensino brasileiro, e cuja fabricação evolui de acordo com as técnicas de produção, considerando contextos políticos e econômicos. Entretanto, destacamos tais documentos como suporte de suma importância para práticas didáticas, assim como acabam se configurando instrumentos pedagógicos que auxiliam os professores, norteando sua prática.

Pensar o ensino e o modo como as disciplinas se organizam ajuda-nos a compreender o modo como acontecem transições conceituais e representação de saberes e de sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender a língua materna. Por um lado, prevalece em muito a ideia de que professores e alunos devem amparar-se no conhecimento formalista, priorizando o ensino do chamado “português padrão”, na disciplina de Língua Portuguesa. Por outro, as duas últimas décadas foram marcadas por propostas do governo como os PCN, que marcaram a expansão de compreensão de uma aula de Português, alinhando conceitos que devem orientar as atividades da disciplina. Atualmente, toma força o atual documento da BNCC, juntando-se ao rol de referenciais que, em suas linhas descritivas, propõem um ensino com base no pressuposto de conscientizar os sujeitos do seu “ser-pensar-fazer” e gerar um “saber-fazer”. Nessa direção, o documento BNCC enfatiza a seguinte representação de práticas voltadas para o ensino: “O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo” (BRASIL, 2017, p. 59).

O documento BNCC é, dentre outros, descrito em sites como o do Ministério da Educação como um conjunto de regulamentações que ajudam as instituições escolares a funcionarem, se definindo como eixo inicial e norteador na formação de planejamentos e na conduta das aulas, mediante competências e habilidades a serem alcançadas na didatização dos conteúdos, em cada disciplina, e que julgam ser essenciais na formação do estudante. Já os PCN

(BRASIL, 1998b) marcam referências que não carregam cunho obrigatório do exercício das práticas ali instituídas, tampouco há o destaque último dessas práticas, ainda que o documento tenha se estabelecido como um rumo para as ações que norteiam o que ensinar, trazido desde a década de 1990, com o surgimento desse formato de documentos orientados para o ensino. Deste modo, os PCN têm por objetivo garantir o direito de todos de usufruir de um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Tomados como objetos de pesquisa, os documentos apresentam uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio). Por tratar competências e habilidades requeridas aos sujeitos no ensino-aprendizagem, a BNCC e os PCN são documentos com contornos que devem ser encarados como normativos e que definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, indicando competências e conhecimentos que se esperam de todos os estudantes no decorrer da escolaridade no Ensino Fundamental (objetivo de nosso interesse até o momento).

Dentre tantos propósitos de melhoria na educação escolar feitos pelo governo através de documentos que regem princípios éticos, políticos e estéticos, citamos que a BNCC foi criada para somar propósitos que assim são expressos no documento: “Direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). Neste sentido, e em conformidade com o texto da BNCC, é descrito no documento que o desejo é apontar caminhos para que se possa, conforme ressalta o documento, superar as fragmentações das políticas educacionais, fortalecendo as três esferas de poder (União, Estados e Municípios) e garantindo qualidade ao ensino brasileiro e a universalidade daquilo que é ensinado.

A escola é ambiente que produz e faz circular o conhecimento sistemático, trazendo (ou devendo trazer) oportunidades aos sujeitos de compreenderem o uso da linguagem e adquirirem ferramentas para se instrumentalizarem para lidar com as variadas situações linguístico-discursivas que se revelarão ao longo da vida. Em conformidade com Almeida e Biavati (2017b), em **O regimento escolar como gênero do discurso documental**: materialidades na prática discursiva, as instituições escolares são descritas em seus dizeres expressos em documentos, já que se constituem e se apropriam de outros dizeres, caracterizando marcas que seguem e ditam o que deve e como deve ser feito na formação de alunos com um propósito de torná-los cidadãos. Para as autoras, as escolas enquanto instituições são fundamentais na compreensão de como a sociedade, o desenvolvimento, o capitalismo e as identidades culturais são constituídas.

Almeida e Biavati (2017b, p. 9) descrevem os gêneros documentais e destacam as seguintes características desses gêneros:

- i) texto regulador das práticas escolares, inspirado em outros regulamentos, apresenta as regularidades de outros documentos dessa natureza, tanto é que apresenta uma estrutura linguística típica de verbos descritivos para esse universo, expressões modalizadoras, etc.
- ii) prática de linguagem interpelada pelas ideologias que perpassam tanto a escola pública quanto a escola particular, seguindo um discurso estatal se considerarmos a primeira e mais empresarial se tomada por regimentos dessa última;
- iii) [...] é atravessado por discursos que se constituem a partir das instituições e orientam os movimentos dos atores sociais, obedecendo às hierarquias estabelecidas para essas instituições. Nesse sentido, salienta papéis das identidades que ali circulam, como a direção/coordenação escolar, os professores e os alunos;
- iiii) é ação que pretende conformidade aos preceitos estabelecidos, exatamente porque é tangenciada pelas demandas sociais em que prevalecem e naturalizam as relações desiguais de poder.

Ainda em conformidade com as autoras, tomamos o gênero documental escolar como formas textual/sociodiscursivas, que carregam demandas da sociedade, visando a questioná-las ou resolvê-las, delineando os percursos da instituição escolar, atentando-se para os desejos da comunidade, suas metas e

seus focos de trabalhos e as orientações estatais. “[...] os gêneros documentais, como práticas sociais, tornam-se manifestações voltadas para os valores e ideias locais, discursos e(m) práticas que seguem orientações globais do Ministério da Educação” (ALMEIDA e BIAVATI, 2017b, p. 129).

A partir da visão bakhtiniana de gêneros brevemente citada nessa subseção, adentraremos no capítulo seguinte, sobre como o gênero documental escolar se insere na prática como uma forma evidente de documento, assim como o contexto histórico dos documentos aqui tomados como objeto de pesquisa, os PCN e a BNCC, suas condições de produção e como estes permeiam e regem as instituições escolares. No próximo momento, destacaremos a representação do sujeito docente e discente.

1.6 Representações recorrentes dos sujeitos escolares: professor e aluno em documentos

Considerando a constituição e representação dos sujeitos discente e docente por meio do estudo e da análise dos documentos estatais, PCN e BNCC, tomamos aspectos relacionados a jogos de poder e saber no espaço aqui delimitado.

O professor, no movimento escolar, é pensado como um sujeito imbuído de autoridade pelo Estado e que assume a responsabilidade da formação humana e científica do aluno. Neste sentido, professor e aluno assim se constituem reprodutores e também sujeitos que ressignificam as relações que são responsáveis pela manutenção de uma vontade de verdade. Nessa interlocução com o aluno, os professores, em seus discursos e práticas, são norteados pelas ideologias de um sistema que previamente o torna uma máquina pronta para ensinar. Tais ideologias podem ter como uma fonte de informação (e sustentação) os documentos que norteiam as práticas escolares. Assumimos a metáfora do professor como uma máquina, quando nos deparamos com todos os afazeres com os quais o professor lida na aula, levando-o ao processo didático do ensinar em sala de aula, tais como controle

de tempo, preparação e estudo de teorias e práticas, avaliação, recompensas, punições e hierarquia, dentre outros. Sendo assim, a sala de aula e o professor demarcam a constituição do sujeito aluno.

Podemos observar, através de alguns mecanismos, instrumentos e gestos, a criação da identidade do aluno, como ao levantar a mão para falar, responder ou pedir algo, a distribuição das carteiras em sala, a disciplina e a fiscalização. O sujeito aluno se torna assujeitado ao exercício de poder do professor, porém resiste muitas vezes a ele, pois ao aluno reserva-se a capacidade de discordar, mudar e agir contra algo. Temos, assim, uma luta de resistência, não só do professor ao aluno, e, sim, uma luta de resistência, por vezes recíproca, ao exercício do poder, ao governo do outro.

Baseados no espaço de luta em que ambos os sujeitos convivem e se constituem, retomamos conceitos e ideias acerca das representações que permeiam o ambiente em que sujeito professor e aluno vivem. Sendo assim, tomamos a ideia de representações sociais que norteiam o espaço escolar e recorreremos à teoria da representação social que surge na Europa, com os estudos de Moscovici (1978). O autor nos faz compreender que a representação social é um conjunto de elementos que figuram no senso comum. Para ele, as representações estão inseridas no nosso cotidiano. Nessa direção, podemos observar as ideias de Ornellas (2012). Seleccionamos ideias com as quais concordamos:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1978, p. 181 *apud* ORNELLAS, 2012, p. 122)

Segundo Ornellas (2009), a concepção da representação social se dá pelo fato de ser uma forma de conhecimento elaborado socialmente, compartilhado e construído e que chega aos homens a partir das experiências de suas práticas

as quais ele se constrói e se expressa com suas dores e esperanças na relação dinâmica de um concreto que assim se faz.

Baseando-se nas ideias de Moscovici (1978), as representações sociais, tomadas por Ornellas (2009) como aquelas inseridas nas facetas do dia a dia, na instituição escolar onde encontramos professor e aluno, em uma atividade social, onde fala e escuta de ambos podem contribuir para a construção de uma representação, em um conjunto de dizeres e fazeres, Ornellas (2009, p. 280) destaca:

O professor ao expressar a fala e a escuta em sala de aula desenha sua representação social e utiliza a sombra, o matiz, as cores ou o grafite, o traçado, e em seguida a expõe numa tela para que o pesquisador leia e decodifique o sentido da imagem.

Em sua faceta discursiva, as representações tomam formas de dizeres, ideias, valores, princípios e imagens que se delineiam a partir da realidade. As nossas práticas do cotidiano são orientadas pelas representações que formamos mentalmente sobre nós e sobre os outros. As representações são entendidas como divisões que organizam o mundo social. Assim, essas (as representações) variáveis, segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, buscam a universalidade, porém é passível de observar que sempre são determinadas pelos interesses de grupos majoritários. Assim, poder e dominação estão entrelaçados e presentes na construção de tais representações.

A representação da escola é constituída através de articulações entre o presente e o passado com projeções para o futuro, e, nesse processo, uma representação é vista conforme a experiência e vivência de cada sujeito. Podemos perceber a diversidade de ideias a respeito da escola, pois muitos atribuem a ela a função de ensinar conteúdos relevantes ou então a de formar cidadãos prontos para viver em sociedade. Assim, o ambiente escolar se torna um lugar para a observação da sociedade, com representações que ali são construídas. Portanto, ações, crenças e vivências entram em pauta para que os

agentes (professores, alunos, funcionários...) escolares sejam vistos e retratados conforme os papéis sociais esperados de cada um deles.

Nossa investigação privilegia as representações do professor e do aluno e vice-versa que circulam nos documentos objetos de análise. Tais representações são influenciadas, neste sentido, por alguns aspectos: as formações discursivas que circulam no universo dos professores, fazendo emergir ideologias abraçadas pela instituição (no caso, a governamental e a representação escolar hegemônica, responsável pela criação de tais documentos), bem como objetivos a serem alcançados pelo professor e a posição atribuída aos alunos no processo escolar. Podemos observar tal feito na leitura de trechos do PCN:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998b, p. 22)

Acreditamos que a representação dos alunos e professores é carregada de sentidos e que estes, possivelmente, orientam as implicações para as práticas pedagógicas em sala de aula. A análise dos PCN e da BNCC suscita nosso olhar para responder quais representações de professor e de aluno emergem dos documentos, considerando, também, as posições retratadas na análise.

2. O FOCO NOS DOCUMENTOS: A BNCC (2017) E OS PCN (1998): CONTEXTO HISTÓRICO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS

Uma análise discursiva deve considerar as condições de produção e o modo como se articulam os dizeres com os propósitos dos dizeres. Investigando o contexto, apresentamos os conceitos de representação, hegemonia e relações de poder acima, particularmente, interessantes na pesquisa, uma vez inseridos na ADF, que se inscreve em um quadro que articula o linguístico com o social. Destacamos, neste ponto, a instituição escolar como espaço formador de sujeitos, professor ou aluno, além de funcionar como um regulador social onde se fixam os papéis dos sujeitos que nela interagem.

No presente capítulo, tomamos o pensamento peucheutiano, trazendo o foco à visão dos documentos sobre as instituições, e, para a dissertação, propomos o olhar reflexivo sobre documentos que orientam o funcionamento de disciplinas escolares, especialmente no que tange às orientações sobre leitura e escrita, em Linguagens. Pensar o ensino e o modo como as disciplinas se organizam, representando aluno e professor textualmente, ajuda-nos a compreender o modo como acontecem transições conceituais e representação de saberes e de sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender a língua materna.

2.1 Dualidades: hierarquias e ditames que regulam a instituição escolar

Iremos, inicialmente, nesse capítulo, adentrar as condições de produção e circulação dos documentos escolhidos para análise neste trabalho, bem como seu contexto histórico, para, adiante, utilizarmos conceitos e ideias para análise de excertos dos documentos.

A educação escolar há muito vem sofrendo com a dualidade de teorias tradicionais e não-tradicionais no interior das salas de aula. Por um lado, no modelo tradicional, o professor assume papel central e dominante no processo ensino-aprendizagem, pois ele é visto como detentor do saber; por outro, ao

considerarmos uma representação não-tradicional do professor, tomamos esse papel não mais como o centro, mas como um mediador na construção do conhecimento, e o aluno, por sua vez, assume um papel ativo, diferentemente do modelo tradicional. Contudo, ao falarmos sobre a educação escolar, devemos atentar para a hierarquia nas instituições e os ditames do sistema que regulam as agências formadoras, isto é, as escolas.

Sabendo que todo texto é ideologicamente orientado, observamos que a regulação que permeia a escola se dá através dos documentos estatais que direcionam o pensar e fazer nas escolas. Tais documentos, como a LDB (BRASIL, 1996), os PCN e a mais atual e de caráter normativo, a BNCC. Acreditamos que há um movimento em que se representa ora o professor atuante, ora o professor submisso nos documentos. Como lemos nos PCN, a interlocução é uma atitude marcada:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. (BRASIL, 1998b, p. 47)

Vimos, acima, o professor atuante que interage com o outro, muito comum na redação do texto dos PCN, o que já não observamos com tanta frequência na BNCC, em que o aluno é protagonista da sua aprendizagem e o professor, um sujeito que o auxilia a alcançar seus objetivos na aula, ajudando o aluno a posicionar-se criticamente.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (BRASIL, 2017, p. 149)

Essa hipótese dá força à ideia da identidade fragmentada do professor, representada nos documentos em questão, ora como protagonista, ora não no

processo de observar textos e atuar quanto ao conteúdo na busca e efetivação de objetivos.

Relacionando os PCN à formação discursiva estatal, observamos o objetivo do documento na formação, constituindo, assim, uma representação de cidadania:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998b, p. 7)

A LDB, em seu art. 3º, coloca o ensino representado a partir de diversos princípios, tais como igualdade de acesso a todos; pluralismos de ideias; respeito à liberdade; e gratuidade do ensino público, dentre outros. Assim, podemos perceber a regulação a que a escola está assujeitada. Deste modo, a instituição escolar se coloca em face de outros movimentos institucionais, e parece ser esse, também, o intuito nos documentos em análise, como podemos observar na leitura da carta direcionada ao professor nos PCN:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b, p. 5)

Retomando a LDB, ao se apresentar os marcos legais para a construção da BNCC, no interior de sua escrita, também podemos observar regulações, as quais as escolas estarão sujeitas a colocar em prática, visto o caráter normativo do documento.

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. (BRASIL, 2017, p. 12)

Podemos, então, perceber que esses documentos traduzem e viabilizam estratégias do governo sobre os demais e que, ao mesmo tempo, atuam “como discursos que subjetivam os envolvidos a se conduzirem de determinado modo” (MACHADO e LOCKMANN, 2014, p. 1.600).

Também são passíveis de destaque duas características que influenciam os documentos: a demanda crescente e o fortalecimento das avaliações em nível nacional, com o intuito de gerir resultados de larga escala com o endosso metodológico dos documentos oficiais, que, em um conjunto de interesses políticos, econômicos e sociais, buscam atender às demandas de uma Educação emergente. Ao mesmo tempo, as avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) fortalecem determinadas representações, trazendo um conjunto de questões a serem “cobradas”, como que delineando um perfil desejável ao aluno que pretende iniciar a Universidade, bem como concluí-la.

Corroborando com Foucault (2012), podemos assumir que, na escola, tanto currículo quanto metodologias e objetivos são controlados. Interessa-nos observar em que medida os regramentos se dão via documentos oficiais, já que é certa a produção de discurso como “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório...” (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Historicizando a fonte de poder e punição que segue a escola, Foucault (2012) descreveu, ainda no século XX, as práticas de regulação que sustentaram a instituição desde tempos remotos: escola conta com uma gama de mecanismos disciplinares a fim de exercer seu direito de poder e governamentalidade, instituídos por documentos oficiais, tais como professores, gestores, horários, regimentos, arquitetura escolar e presença, dentre outros. Segundo Foucault (2007, p. 145), “o próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram partidos ao longo de um

corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares encontrava-se um alojamento oficial”.

No corpo social da escola, é perceptível observarmos uma rede de poder constituída pela ação de seus sujeitos, professor e aluno. Compreende-se poder voltado para regulação, em conformidade com Foucault (1979), como algo que está disseminado na sociedade, naturalizado. Por isso, a representação mais praticada em sala de aula é a de professor como centro desse poder. Por vezes, o aluno reitera sua própria identidade com certa aceitação desse poder, seja por medo e/ou respeito. Gera-se, assim, um conflito em sala de aula, pois, como bem sabemos, não há relações de poder sem resistência, pois nem todos os alunos se submetem ao poder do professor.

Segundo Barroso *apud* Duarte e Junqueira (2013, p. 170, grifo das autoras), “a difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, outro estatuto de intervenção do Estado à condução das políticas públicas”. Para as autoras, o termo regulação estaria mais centrado no controle dos procedimentos, sem dar relevância às questões da qualidade e eficácia dos resultados. Este controle, portanto, não significa, necessariamente, o olhar à qualidade. Impera mais a vontade de verdade, associada à representação da escola como aparelho disseminador das marcas desejáveis de poder *versus* dispersão para os sujeitos que ali participam.

Os documentos que circulam na escola têm diferentes características, sejam no viés político, pois carregam o compromisso com a formação do cidadão para uma determinada sociedade, seja no viés pedagógico, pois se dão com a intenção de formar cidadãos participativos e responsáveis perante a sociedade. As mediações escola-sujeitos-cidadania propostas ao longo dos textos dos documentos são “oriundas de escolhas políticas, que revelam, em materialidade discursiva, os princípios que regem a instituição” (ALMEIDA e BIAVATI, 2017a, p. 130). Ainda em conformidade com as autoras, é

característica dos documentos o fato que eles mobilizam os protagonistas na instituição escolar, sendo professores, alunos e administrativo, para explicitação de objetivos que sejam comuns a todos no processo escolar.

Assim sendo, com base em sites oficiais do MEC, caracterizamos o documento PCN como diretriz concebida pelo Governo Federal, dividido por disciplinas, com a finalidade de servir de referência e base para os Estados e municípios construírem seus currículos. Ele tem como objetivo principal orientar os educadores por meio da determinação de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

A BNCC é um documento que regula saberes e, principalmente, ações (e esse é o diferencial dos PCN), na medida em que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica, e com isso pretende reduzir as desigualdades de aprendizado, através da obrigatoriedade de seu cumprimento.

Ressaltamos que os documentos que circulam na escola, assim como os que são analisados neste trabalho, os PCN e a BNCC, podem ser tomados como gênero documental discursivo regulado e regrador, uma vez que são voltados para a descrição do trabalho pedagógico e administrativo da escola, sendo o texto que circula nas instituições “uma forma de possibilitar uma maior aceitação do seu conteúdo, pois dá à renovação um caráter de obrigatoriedade e de legitimidade” (ANGELO, 2012, p. 44). Interessa-nos, portanto, saber como se dão os elementos linguístico-discursivos nesta tarefa.

Apresentada uma breve explicitação dos documentos acima, trataremos, adiante, das condições em que ambos foram produzidos, distribuídos e aplicados, tomando, deste modo, o contexto (ORLANDI, 2001) como aporte importante para a compreensão do objeto em análise.

2.2 Os PCN

Sabemos que professor e aluno estão propensos a seguirem padrões normativos organizados por um determinado grupo, de acordo com seus interesses e obedecendo a certas diretrizes. Os PCN se constituem por auxiliarem, a partir de orientações, o trabalho do professor e podem revelar uma tendência de priorizar um discurso das instituições que a produziram em detrimento do saber que lhes é valorizado e atribuído a uma sociedade.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia pelo Banco Mundial, de 5 a 9 de março, tendo em vista a crise econômica no sistema produtivo e com a deficiência na organização social do trabalho, devido ao novo padrão de acumulação, exigindo-se da Educação um trabalhador reproduzidor dos padrões mundiais. Com o intuito de diminuir a pobreza de países subdesenvolvidos e de garantir a Educação às bases mais pobres, o Brasil assinou, frente à proposta da conferência, um compromisso de incorporar a política do capital financeiro, como podemos ler no site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018). Ao apropriar-se e obedecer ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), o país passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares.

Assim, de acordo com o histórico dos documentos, apresentado no site do MEC, em 1990, sob o comando de Fernando Collor, o país não contava com uma gestão capaz de produzir um projeto social relacionado à Educação abrangente e mobilizadora da sociedade para ações na Educação. Consequente à frágil situação econômica na qual o país se encontrava, os organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, se esforçam para alcançar resultados mais satisfatórios na Educação, disponibilizando empréstimos para que o país chegasse ao patamar de desenvolvimento econômico e social esperado. Além do mais, este foi o compromisso assinado

pelo Brasil na Conferência Mundial, de proporcionar Educação em total oportunidade para todos.

Ao mesmo tempo, acontecia uma contínua discussão acerca do Projeto de Lei da LDB, que foi defendida por Jorge Hage, com a proposta de realizar

[...] uma gestão educacional que levasse em consideração as sugestões das diversas entidades educacionais e também dos diferentes setores sociais, públicos e privados na busca de esforços e melhores condições e êxitos para uma educação que no momento presente não contava com resultados eficientes. (ZANLORENSE e LIMA, n.d., n.p.)

Ainda em conformidade com Zanlorense e Lima (n.d.), em contrapartida, havia, também, uma forte discussão acerca do Projeto de Lei do professor Darcy Ribeiro, que contava com o apoio do então ministro da Educação José Goldemberg. A proposta visava a defender os interesses da maioria, diferentemente do projeto defendido por Jorge Hage, que buscava superar as reais condições da Educação na época. No entanto, o projeto de Darcy Ribeiro foi abarcado na formulação da LDB, como mencionado, visando a interesses políticos da maioria.

[...] o Poder Executivo representado pelo Ministro da Educação exercitou seu poder de barganha e de “troca de favores”, conseguindo assim a adesão de senadores para defender casuisticamente a entrada nessa “casa” de um novo anteprojeto de lei nº 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro. Tal ato anulou a condição do Senado de “casa” revisora, transformando-o em “casa” receptora para o assunto LDB. (BRZEZINSKI, 2010, p. 192, grifos da autora)

Concomitantemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) são aprovados em meio a “mudanças e reformas educacionais, eximindo o Estado da obrigação à assistência em educação as outras modalidades de ensino” (ZANLORENSE e LIMA, n.d., n.p.). Há, portanto, um discurso de trazer aos documentos e às ações previsões do fazer diferente, e, nesse discurso, aprovou-se o documento da LDB (Lei 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Através da aprovação da LDB, o desenvolvimento econômico do país deveria ser agilizado para que a Educação fosse integrada ao trabalho, com a finalidade da construção de um sujeito solicitado pelo capitalismo e pela abrangência da globalização.

A crise nacional, já brevemente discutida, chega a sua culminância a partir do *impeachment* de Fernando Collor. Em 1995, eleito por voto direto, Fernando Henrique Cardoso coloca o país nos cânones baseados no capital:

[...] seu projeto político de governo vai-se delineando cada vez mais dentro dos cânones da escola reformista-liberal. Pequenos detalhes do novo *marketing* político deixam claro que a disputa pela construção de outro ideário cultural de mercado e consumo está em marcha. O país passa a receber influências de um modelo cultural de mercado voltado para o objetivo do capital. (ARELARO, 2000 *apud* ZANLORENSE e LIMA, n.d., n.p., grifo das autoras)

Em contrapartida a esse cenário político, a primeira versão dos PCN, que foi organizada pelo MEC e que, de acordo com o próprio documento, teve participação de diversos docentes e educadores, já estava em processo de elaboração. Portanto, a ideia de prevalência do discurso acadêmico permear o discurso estatal prevalece nos PCN.

Os PCN adquirem, com a descentralização das ações e o exímio do Estado, um modelo educacional que deverá ser seguido na formulação do currículo escolar, junto com a proposta de avaliação, e que efetive os ideais contidos na LDB. Assim, as escolas, nesse momento, tornam-se responsáveis por seu sucesso ou fracasso escolar. Zanlorense e Lima (n.d., n.p.) enfatizam o propósito dos documentos:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema

de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em consequência do tratado assinado na Conferência realizada na Tailândia, com o objetivo de alavancar o país, educacionalmente falando, e emergi-lo na globalização e nos interesses internacionais, os PCN são criados.

Em 15 de outubro de 1997, os PCN são lançados em 10 volumes, cada qual contendo uma área de conhecimento do Ensino Fundamental I. Pretendia-se, naquele momento, oferecer bases para que as escolas e professores se orientassem na elaboração da proposta pedagógica, a fim de tornar o ensino mais próximo de cada indivíduo. Fernando Henrique Cardoso, então, divulga e classifica os documentos como um marco na Educação, sendo estes propagados, oficialmente, na presente data acima.

Segundo Bernardes (1997 *apud* ZANLORENSE e LIMA, n.d., n.p.), os referidos documentos passaram a ser distribuídos, gratuitamente, já no dia seguinte ao seu lançamento em escala nacional, para professores da 1ª a 4ª série do 1º grau da rede pública pertencente ao atual Ensino Fundamental I. Posteriormente, o MEC começou a elaborar os Parâmetros para o Ensino Fundamental II, de 5ª a 8ª série até então, disponibilizados em menos de um ano depois da publicação oficial da primeira versão dos PCN.

Os PCN foram enviados para os professores pelos Correios, com uma carta do presidente, reconhecendo a contribuição de cada um deles para a elaboração do documento e valorizando-os como figuras centrais do sucesso que se espera com a execução das orientações. Na carta assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso que apresentava os PCN, podemos observar o seguinte trecho:

É com imenso prazer que entrego em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais de primeira a quarta séries. Um trabalho que foi cuidadosamente elaborado e discutido com educadores de todo o país para atualizar e dar um novo impulso à educação fundamental. [...]. Você, professor, e você, professora, são os principais condutores nesse processo de transmissão do saber social, dos conhecimentos, dos valores,

das práticas, das tradições, dos ritos, dos mitos e de tudo o que permite uma convivência solidária e produtiva. Espero que este conjunto de livros que você recebe hoje seja o símbolo e o embrião das transformações que desejamos que ocorram em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, n.p.)

A partir daquele momento, foi atribuído ao professor o dever de desenvolver o trabalho em sala de aula com o respaldo dos PCN, norteando suas ações e avaliações.

Na mesma época da criação dos PCN, tivemos, no cenário educacional, referenciais obrigatórios que foram formulados com características diferenciadas em relação aos parâmetros, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013. As DCN são elaboradas, também, na década de 1990, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de dar continuidade à sistematização dos princípios contidos na Constituição Federal (CF) e na LDB. De acordo com Machado e Lockmann (2014, p. 1.595),

o foco está centrado em assegurar a formação básica comum nacional; estimular a reflexão sobre o projeto político-pedagógico das escolas de Educação Básica; e orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Segundo Silva (2012, p. 88), “as diretrizes curriculares concebem a linguagem como atividade discursiva e cognitiva responsável pela interação do usuário em diferentes situações de uso das modalidades escrita e falada da língua”.

Assim como também podemos observar nos PCN, no decorrer do texto, há impossibilidade, sugerida pelo documento, de se trabalhar a língua dissociada da cultura e das pessoas que com ela interagem.

Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 1998b, p. 40-41)

Podemos perceber um discurso acadêmico em que o termo enunciador evoca elementos dos estudos enunciativos. As orientações, que são conduzidas por

estratégias governamentais até agora discutidas, PCN, LDB e DCN, traduzem a escola como um espaço para ampliar e dar conta das diversas necessidades criadas pelo social. A escola, naquele momento, se tornou um mecanismo de efetivação e proliferação de diversos projetos, programas e políticas para agir sobre o social, conduzindo, assim, a vida dos sujeitos para determinados modos e caminhos.

Quase 20 anos depois, chegamos à criação da BNCC, que começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, no governo Dilma Rousseff, a partir de reunião de vários representantes de diversas áreas do conhecimento pedagógico que levaram ideias para a formulação, divulgada para consulta pública, via internet. Vale lembrar que houve interrupção e troca de equipe nessa formulação, uma vez que ocorreu certa ruptura política com a deposição da então presidente Dilma Rousseff e a entrada da equipe de Michel Temer, ao assumir, em 2016, a Presidência da República, com novos ministérios. Os PCN, portanto, firmam o compromisso de representar um aluno ideal, um ideário de professor para cada matéria e as concepções que norteariam o ensino de Língua Portuguesa. Detecta-se, portanto, um discurso acadêmico norteador que representa ensino, língua, texto e objetos a serem tratados nas aulas de Português.

2.3 A BNCC

A BNCC surge na esteira da retomada dos princípios e motivos pelos quais os PCN foram criados na década de 1990, visando, especialmente, a erradicar o analfabetismo e levar o ensino-aprendizagem a todos, na busca pela qualidade unificada. Em forma de orientações, podemos observar que a criação de uma base comum a todos e todas as instituições foi uma exigência desde a criação da CF, na qual lemos, no artigo 210: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n.p.).

E se manteve na criação da LDB, em seu art. 26: “Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996, n.p.).

E é descrita, ainda, como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Bem sabemos que os PCN foram pensados a partir da Conferência Mundial realizada na Tailândia, em 1990, com o intuito de ser um referencial na Educação e na formulação de currículos, até a criação de uma base comum, conforme observamos na BNCC, ao tratar dos marcos legais dela:

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. (BRASIL, 2017, p. 11)

São documentos de caráter não-obrigatório que auxiliam os professores no planejamento e na execução das aulas. Entretanto, desde sua criação, diversos autores demonstraram preocupações acerca da finalidade e dos efeitos dos PCN, destacando que fossem criados “espaços para o debate coletivo durante sua elaboração e a necessidade de superação de uma postura idealista reconhecendo as condições de escolas, professores e alunos” (MACHADO e LOCKMANN, 2014, p. 1.595).

A versão preliminar da BNCC, apresentada em 2015, indica os conteúdos para áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, privilegiando Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como orientações para a Educação Especial. Conforme podemos observar no site do MEC (BRASIL, 2018), o documento em questão foi colocado para consulta pública até março de 2016, período em que recebeu mais de 12 milhões de contribuições através do site do MEC. Além disso, houve mobilizações nos Estados e municípios para que se discutisse a BNCC, realizando reuniões,

seminários e fóruns nas escolas, universidades e afins. A partir das contribuições, relata-se no site que uma equipe de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) analisou-as e, com isso, foi elaborada a segunda versão do documento, apresentada em 5 de maio de 2016, em conformidade com a leitura no site do MEC (BRASIL, 2018).

A BNCC, em sua segunda versão, apresentou como proposta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a formulação dos currículos nas instituições escolares do país. Nesse documento, destacam-se “a aprendizagem e o desenvolvimento como processos contínuos que referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos emocionais, afetivos, sociais e cognitivos” (BRASIL, 2016, p. 33).

O site do MEC (BRASIL, 2018) traz um pequeno histórico do desenvolvimento do documento, relatando que a segunda versão da BNCC contou, também, com consulta pública e a convocação de uma comissão de 116 especialistas e 37 universidades para a revisão e reescrita de uma nova versão do documento.

No site do MEC (BRASIL, 2018), consta que, em 6 de abril de 2017, é entregue, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, ao CNE, a terceira versão do documento para aprovação e homologação. Esta versão da BNCC contempla as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A revista **Nova Escola**, voltada para o público da Educação, divulgou a homologação do documento à época, em 20 de dezembro de 2017, e trouxe destaques à fala do então presidente Michel Temer. Revistas de circulação nacional sobre o universo escolar também abordaram o tema: “A Base Curricular é a bússola de nossas escolas, indica com precisão que caminho tomar e as competências que as crianças devem desenvolver em seus anos escolares” (SEMIS, 2017, n.p.).

O documento em questão não aborda o Ensino Médio, devido às mudanças que esta etapa sofreu no momento, porém é esperada a criação de sua base até o findar de 2018, conforme fala do então ministro da Educação Mendonça Filho¹.

A BNCC é um documento voltado para o Ensino Fundamental e que, agora, concluída e homologada, conta com 600 páginas e tem, como algumas curiosidades: a reformulação da proposta para a disciplina de Ensino Religioso; uma cronologia dos fatos para o ensino de História, aspecto por vezes questionado por estudiosos; Língua Inglesa como segundo idioma obrigatório; respeito à pluralidade de gêneros; competências básicas a serem alcançadas como metas na Educação; a alfabetização passa a ser concluída até o final do segundo ano; a Educação Infantil ganha parâmetros para crianças menores de seis anos; e não aborda o Ensino Médio.

A alfabetização, antes contemplada e finalizada até o 3º ano do Ensino Infantil, é prevista para ser concluída até o 2º ano. A Educação Infantil, com a versão final da BNCC, não obedece a divisões tradicionais e conhecimentos por área, e, sim, realiza o cruzamento entre campos de experiência, buscando, no ato de brincar e explorar, que a criança estabeleça relações entre áreas e conceitos diferentes. São também adotados pela BNCC objetivos específicos para crianças de zero a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Especificamente para a área de Linguagens, a BNCC descreve as atividades humanas realizadas como práticas sociais mediadas por diversas linguagens: a verbal, a corporal, a sonora e a atualmente mais usada, a digital. Neste sentido, constitui-se pelos componentes curriculares Linguagens: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, para os anos finais do Ensino Fundamental. Lemos acerca dessa abrangência:

¹ Em abril de 2018, a BNCC voltada para o Ensino Médio é apresentada em sua terceira versão para consulta pública, assim como aconteceu com a BNCC do Ensino Fundamental. Diferentemente desta, a BNCC do Médio não é organizada por disciplinas, e, sim, por áreas de conhecimento, alinhadas à anunciada reforma do Ensino Médio e ao ENEM.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 63)

Tendo em vista que o respeito à pluralidade de gênero é garantido pela LDB, a versão final da BNCC traz o respeito à raça, cor ou sexo e defende que o aluno desenvolva a competência de se relacionar com os demais sem preconceitos, como podemos observar em uma das competências gerais exigidas pelo documento:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Trataremos, no capítulo seguinte, da análise de trechos dos documentos em questão dos PCN de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e da BNCC de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental, no que concerne aos itens leitura e escrita, considerando a representação de ambos, sujeitos escolares, professor e aluno, e a rede de poder a eles atribuída através da leitura e análise do documento. Nesta direção, na subseção seguinte, apresentaremos aspectos que concernem à disciplina de Língua Portuguesa descrita nos documentos e que servirão para análise posterior.

2.4 Traços de uma memória discursiva da disciplina Língua Portuguesa

Tomar aspectos da memória que evoca o ensino de Língua Portuguesa é importante, pois ajuda-nos na compreensão dos traços da disciplina, considerando quais discursos norteiam a disciplina como um aparato necessário, base escolarizada para que o aluno se torne capaz, vislumbrando a cidadania, e marcas representativas de uma identidade desejável para o falante que estuda a disciplina em seus objetos e objetivos de ensino.

O conceito de memória tomado neste trabalho não remete à memória individual do sujeito, mas, sim, à memória que construímos socialmente e que fundamenta as nossas práticas. A memória é, portanto, caracterizada como uma retomada de discursos anteriores, atualizando-os à historicidade do acontecimento histórico. Pêcheux (2010, p. 52, grifo do autor) assim define memória:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Quanto aos aspectos que norteiam os discursos sobre o ensino, tomamos elementos que descrevem o modo como se dá o ensino de Língua Portuguesa (LP) até os anos 1970. Nessa época, o ensino era proposto em dois estágios: primeiro a criança era alfabetizada e, em seguida, convidada a produzir textos, notar regras gramaticais e ler produções clássicas, elaborando produtos. A partir dos anos 1980, esse ensino começou a ser visto como um processo contínuo, passando a ocorrer situações didáticas essenciais como ler e ouvir, escrever e produzir textos oralmente. Segundo Pietri (2012, p. 20), o “objetivo da língua portuguesa passou a ser o de desenvolver a capacidade de emitir e receber mensagens diversas, com a utilização de diferentes códigos”. Vemos, por esse comentário de Pietri (2012), que a instituição governamental e escolar difunde o estereótipo de um aluno desejável, isto é, aquele capaz de ler e compreender diversos textos e/ou códigos. Percebemos tal afirmação, posteriormente, em texto publicado nos PCN:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998b, p. 19)

Em um viés de objeto de trabalho com a disciplina voltada para Linguagens, destacamos a chamada disciplina de Língua Portuguesa, tratada nos anos

1980 como Comunicação e Expressão. Com o avanço dos anos 1990, a concepção circulante de linguagem deixou de ser entendida, preferencialmente, como expressão de pensamento, para ser vista como objeto de interação. Assim, os gêneros textuais começam a ser vistos como objetos de ensino, importantes nessa organização do conhecimento e na didatização dos conteúdos, fazendo com que os alunos aprendessem as características das formas de interação para, então, observá-los, produzi-los e reproduzi-los.

Fruto de uma elaboração coletiva, e em diálogos com pesquisas no interior da linguística, os PCN, publicados em 1997, foram trazidos como norte para o professor e carregavam o objetivo de mobilizar o âmbito educacional, pois, como já foi mencionado, o Brasil sofria uma crise econômica agravada pela massificação do ensino e a desvalorização do professor e que afetara a Educação. O documento, então, veio com a proposta de enfatizar o aprendizado da língua materna através de seu uso, vislumbrando formar um aluno apto a se desenvolver enquanto leitor e a usar as diversas modalidades de texto, colocando a obrigação de as aulas serem sempre voltadas para a realidade do aluno. O uso do modalizador “dever” indica que a escola deve oferecer variadas atividades de comunicações orais e escritas, visto que é através dela que a aprendizagem se solidifica.

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte), e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998b, p. 49)

Santos (n.d.) expõe que, da forma como se propõe trabalhar os conteúdos nos PCN (prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; produção de textos orais e escritas e práticas de análise linguística), estes dariam sustentação ao ensino da língua materna, “funcionando como um bloco na

formação dos alunos” (SANTOS, n.d., n.p.), no trabalho com a leitura. O autor ainda pontua:

Os conteúdos partem, portanto, de textos, sempre, conforme, já foi dito, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno discuta o que vê/lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio USO – REFLEXÃO – USO. (SANTOS, n.d., n.p., grifo da autora)

No que diz respeito aos professores, nesse processo, a redação dos PCN enfatiza:

[...] é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. (BRASIL, 1998b, p. 48)

Vale lembrar que o professor é tomado como portador de instrumentos para levar o aluno à escuta, leitura e produção de textos, por meio de “conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento”. Santos (n.d.) ressalta que um dos problemas encontrados durante a leitura dos PCN se refere à necessidade de os professores se atualizarem quanto ao “novo” vocabulário, uma vez que o professor é aquele que conduz e contribui para apresentação desse “novo” (sendo vocabulário linguístico e não mais, somente, pedagógico) utilizado na redação do documento e, até mesmo, para que as propostas sejam aplicadas em sala. Segundo a autora, deve-se investir em mais aprimoramento linguístico para os professores, para que estes possam, junto com as propostas dos PCN, melhorar e diversificar as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o objetivo é a formação de jovens e adolescentes conscientes e preparados.

Os PCN de Língua Portuguesa para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental, parte do *corpus* para o presente trabalho, se dividem em duas partes: apresentação da área de Língua Portuguesa, na qual o foco são questões acerca da natureza da linguagem, o ensino da disciplina e a relação texto-gramática; e Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos, em que o foco se dá nas práticas de escuta de textos orais, leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos, além da prática de análise linguística.

O presente documento se organiza em duas partes. Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Em sua introdução, analisam-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Abordam-se, também, a natureza, as características e a importância da área. Finalmente, indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda parte, dedicada ao terceiro e quarto ciclos, caracterizam-se ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação. (BRASIL, 1998b, p. 13)

A primeira parte contém uma apresentação da área, propondo que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla e que a relacione a temas transversais, tais como ética, meio ambiente e cultura. Tais temas serão desenvolvidos e incluídos nas situações comunicacionais baseadas nas características sociais dos alunos para que estes estabeleçam relações interpessoais, anteriormente inexistentes e capazes de influenciar o outro, “alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998b, p. 20).

A Língua Portuguesa é apresentada como disciplina, mas também como uma área em mudança no ensino aprendido, não mais visando ao tradicionalismo gramatical típico nas escolas. Nessa perspectiva, os PCN mostram o ensino de língua mais crítico, em que leitura e produção de textos são postos como práticas e objetos de ensino são basilares na formação do aluno. Observamos tal afirmação na seguinte citação:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998b, p. 23)

O texto é, assim, visto como uma unidade de ensino, devendo a escola ampliar a diversidade de gêneros textuais para que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais produtivo, como podemos observar no próprio texto retirado do documento: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1997, p. 23). O aluno, por sua vez, se constituirá como cidadão apto a desenvolver seus direitos como usuário da língua, conforme objetiva o documento. Desse modo, destaca-se a ideia de que tal competência será trazida pelo exercício escolar, conduzido pelo professor. A representação da cidadania se dá como um traço de uma identidade desejável para se desenvolver no aluno, assim explicitam os PCN:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998b, p. 22)

A segunda parte dos PCN para Língua Portuguesa abrange diferentes práticas de trabalho com a linguagem, objetivando o domínio da expressão oral e escrita, levando-se em conta situações sociais e reais e o uso correto de gêneros.

Cabe ressaltar que a prática de leitura e escrita é muito valorizada no documento, visto que o ato de ler é uma atividade complexa, e não mais, apenas, uma codificação de sons e letras. A leitura é vista como uma construção de sentido e o texto, como uma unidade de sentido que possibilita ao aluno a articulação de níveis gramaticais, sem deixar de considerar a

coerência e coesão de acordo com cada gênero, conforme expõe o texto dos PCN:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. (BRASIL, 1998b, p. 21)

Devemos observar que tal tendência segue a formação discursiva institucionalizada da escola que precisa associar-se à sociedade e do ato de ensinar Língua Portuguesa conforme o viés socio discursivo, com incentivo a práticas que levem à formação da cidadania, o que combina com o que destaca Orlandi (2001), pois a autora lembra que o escrever e o ler do indivíduo é muito mais do que uma simples troca de mensagens com apenas uma interpretação possível; as múltiplas interpretações dependem das formações discursivas, das condições de produção e da posição-sujeito. Por conseguinte, acredita-se que a prática da leitura é uma importante possibilidade na qual o aluno é convocado a refletir sobre e descobrir as regularidades da língua escrita, sendo a leitura de textos uma referência para os textos a serem produzidos.

Adentrando no que tange à BNCC, bem sabemos que os PCN foram de suma importância para a criação das competências e habilidades propostas pelo documento BNCC, que serviram como referenciais metodológicos que ainda são discutidos e mantidos no texto da BNCC, visto que um é a extensão do outro.

Historicizando a disciplina de Língua Portuguesa na BNCC, vê-se que ela está integrada a uma abrangência maior que a de próprio componente curricular, à da área de Linguagens, que também aborda Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Tal disciplina, Língua Portuguesa, propõe cinco eixos que representam as práticas de linguagem: oralidade, leitura, escuta, produção e análise linguística, para todos os anos do Ensino Fundamental. Percebemos a

representação dos eixos como importantes elementos, por meio dos quais se aconselham conteúdos e habilidades a serem trabalhadas.

A base determina que sejam desenvolvidas competências gerais ao longo da Educação Básica, pelos estudantes, sejam elas tanto cognitivas quanto socioemocionais. O que podemos observar, através da leitura dos itens acerca dessas competências gerais, é a quase ausência de aspectos que se concentram no trabalho com a linguagem em si, visto que, mesmo que se trate de objetivos gerais comuns a todos os alunos e a todas as disciplinas expostas pelo documento, vale ressaltar a relevância da linguagem, do discurso e do seu interlocutor para qualquer formação escolar do cidadão. Na leitura dos dois itens sobre linguagem, temos:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Outro ponto que nos chama a atenção acerca dessas competências gerais é a relevância dada à relação do aluno com o outro, que pode ser observada nos itens 6, 8, 9 e 10. No entanto, especificamente nos atentamos ao último item:

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10).

Neste item, podemos perceber a intenção e a valorização da representação desejada pelo aluno perante a escola/sociedade, que deve agir com autonomia. A ele, o aluno, é solicitado que se trabalhe uma formação para torná-lo independente e que alcance seu objetivo final, para lidar com as

demandas da sociedade. Há, também, a imposição da responsabilidade pelo aluno no cumprimento de suas tarefas, ou seja, um dever ou obrigação a ele imposto. Assim como agilidade, superação e ânimo são tomados como princípios básicos para se tornar um aluno/sujeito/indivíduo capaz de atuar ética, democrática, inclusiva e solidariamente. Também são abordados valores pelos PCN que priorizam uma formação associada aos valores da sociedade para que o aluno se torne um cidadão desejável e aceito:

Aprendê-la (a língua) é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998b, p. 20)

A BNCC passa a ser referência obrigatória para a construção dos currículos de Estados, municípios e escolas, que deve ser instaurada em 2019 e se prolongar até 2020. De acordo com o MEC (BRASIL, 2018), os professores serão orientados sobre os novos parâmetros e objetivos de aprendizagem, assim como serão submetidos a eles o material didático e os sistemas de avaliação diversos.

Ressaltamos, aqui, que a BNCC tem por objetivo proporcionar um alinhamento no sistema educacional do país e não oferecer um currículo único e comum a todos. A BNCC é parte do currículo que irá orientar a formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e das disciplinas, observando conteúdos e habilidades desejáveis para o professor compor as atividades em aula e trabalhar preferências de atividades no seu cotidiano de formação do aluno.

A BNCC, assim como em muitos momentos dos PCN, mostra que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem de uma tradição que, há muito, sofre uma crise que se expressa na discordância conceitual ou mesmo metodológica, realidade perceptível no embate entre a escolha pelo ensino de gramática tradicional *versus* pressupostos linguísticos, conforme pontua Biavati (2009), ainda que os PCN enfatizem os estudos de gramática não apoiados na simples categorização/classificação de elementos conforme uma visão sistêmica de

língua. Essa ideia reflete que há uma preocupação, entre professores e instituições, acerca do ensino de língua materna, pois não devemos mais pensá-la e ensiná-la como um conjunto de estruturas, autossuficiente e indiferente à realidade social. Portanto, a ideia é que devemos pensar em uma construção de língua pelo uso, com objetos cujas propriedades se dão de caráter funcional, discursivo e heterogêneo.

Nesse momento, ao virarmos nosso olhar aos objetivos acerca dos eixos da leitura e escrita, parte do *corpus* dessa pesquisa, na BNCC, documento em vigor atualmente, nos deparamos com um tratamento a esses aspectos, compreendendo-os como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como também foram apresentadas nos PCN: “... os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998b, p. 34). No geral, o eixo leitura na BNCC é tomado em um sentido mais amplo, abrangendo não só textos escritos, mas, também, leitura de imagens estáticas ou em movimento e sons, mapas, tabelas, infográficos, etc. É prerrogativa do eixo leitura a ampliação dos alunos com diversos gêneros textuais, no intuito de aumentar seu repertório de leitura, práticas e conhecimento novos que possam ser acessados ao se deparar com outro gênero ainda não estudado. Assim como se espera autonomia no processo geral de aprendizado, é esperada do aluno uma autonomia na leitura, como observamos em objetivos específicos na prática leitora:

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. (BRASIL, 2017, p. 74)

Para o eixo de produção de textos, a BNCC “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 76). A noção de autoria é abordada na BNCC, diferentemente dos PCN, o que destaca, mais uma vez, a autonomia no processo de lidar com o escrever. Semelhante à competência leitora, a produção textual também

entende as práticas de produção como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da linguagem. E ainda prevê a aquisição das habilidades de forma contextualizada, por meio de situações pertencentes aos gêneros que circulam nos campos da atividade humana, já pré-selecionados pelo documento em questão. Outro ponto importante acerca da competência de produção textual é a recomendação de que o ato de escrever deve avançar para além do uso do coloquialismo, ou seja, recomenda-se o uso da formalidade da fala em textos escritos, para produção dos mesmos textos propostos no documento. A BNCC enfatiza:

Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (BRASIL, 2017, p. 78)

O exercício funcional do uso da língua deve nortear-se em novas práticas de ensino orientadas pelo contexto. O aluno ideal é representado, portanto, como o que, por meio de práticas, adquire competência linguístico-discursiva nos moldes do padrão para se valer das diversas possibilidades que a língua oferece como um sistema funcional, além de relacioná-los aos momentos discursivos vividos pelos alunos.

Ressignificações são necessárias para não mais se pensar na língua como um sistema estanque a ser ensinado, e sim como um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, como parte de atividades interativas, no exercício de ensino/aprendizagem.

Por fim, buscamos, nesse capítulo, abordar o contexto histórico dos documentos base para análise neste trabalho, tal como seus respectivos modos de produção e reprodução, além de perpassamos sob a disciplina de Língua Portuguesa, tratada nos documentos PCN e BNCC.

No capítulo seguinte, adentraremos na análise dos documentos acerca das representações de professor e aluno e suas possíveis relações de poder atreladas às competências e habilidades descritas, assim como discutiremos

acerca das modalidades de leitura e escrita expostas nos documentos, tecendo algumas considerações metodológicas.

3. O SUJEITO ESCOLAR: SABER E PODER NOS DOCUMENTOS EM COMPARAÇÃO

No presente capítulo, observamos o ideal de aluno e as marcas de professores desejáveis representados nos PCN e na BNCC. Para isso, tomamos elementos do léxico, enfatizando atributos e ações e/ou estados que incidem na observação desses elementos, considerando a materialidade linguística nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017) para Língua Portuguesa do Ensino Fundamental em comparação com os PCN (BRASIL, 1998b) para o Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), antepondo as áreas de leitura e escrita abordadas em ambos e considerando o contexto de produção advindo das orientações, a reflexão e as habilidades desejáveis a serem desenvolvidas aos sujeitos representados/retratados em pontos dos textos. Chamam a atenção, além das concepções do sujeito aluno e do sujeito professor nos documentos, as relações de poder e ideologias que circulam nos dizeres referenciados nos documentos. Visamos, portanto, a investigar as implicações que relações são referendadas (e não outras) a partir das orientações vigentes. Além de verificar as implicações das relações assimétricas, compreendem-se os documentos como parte das condições que referendam a instituição escolar tal como posta e descrita na ADF. Cabe, portanto, desenvolver análise da comparação do modo como são representados professor e aluno nos documentos propostos para tal pesquisa, os PCN e a BNCC.

A fim de responder sobre quais são as práticas desejáveis para cada sujeito, professor e aluno, e como a circulação dos documentos na instituição escolar constituem esses sujeitos, formulamos as seguintes hipóteses: o sujeito aluno a ser representado nos documentos convoca-nos a relacionar tal representação à existência de um aparelho ideológico em que o aluno se coloca em muito como assujeitado, tendo como prerrogativa o(s) discurso(s) (saber(es) institucional(is)) como espaço em que saber e poder se articulam. Se tomarmos os documentos em comparação no que tange à(às) representação(ões) do professor no documento dos PCN e da BNCC, perceberemos mudanças e permanências sobre esse profissional representado

em seu papel? Entende-se, enfim, que os documentos em questão postulam práticas, conhecimentos e comportamentos desejáveis, tidos como ideais para o aluno. Pelos documentos, acreditamos que se mantém em muito a rede de orientações que fundamenta/enfatiza a relação de submissão à instituição e ao professor.

3.1 O sujeito professor e o sujeito aluno: análise de comparação da representatividade de ambos nos documentos

As representações, como discutimos no primeiro capítulo, podem ser construídas a partir de relações sociais, não sendo pensadas como um fenômeno individual, mas, sim, “como uma construção social que dá conta do posicionamento do sujeito em relação a determinado tipo de objeto” (DIB, 2006, p. 4). Assim como vemos a relação professor e aluno, construída socialmente em um ambiente institucionalizado e perpassado por ideologias, no qual um sabe a posição social do outro e as relações de poder de acordo com o que determina a sociedade.

Ao nos adentrarmos na análise da representação do sujeito professor e aluno pelos documentos, trabalhados nessa pesquisa, voltamos nosso olhar para o pensamento hegemônico que carregamos, socialmente, acerca desses dois sujeitos. Primeiramente, prevalecem a tensão entre o professor, de ser o centro do conhecimento e detentor do poder em sala de aula e a posição de ser mediador nas ações. Em segundo, tomamos o aluno que carrega a tensão em ser submisso a esse poder regido pela escola e pelo professor, como uma máquina de aprender, e ao mesmo tempo ser sujeito nas ações.

Ao analisarmos os PCN, o que temos do sujeito professor é um sujeito mediador esperado no que diz respeito ao trabalho com a linguagem. No documento em questão, lemos o seguinte: “A mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não”. “A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel

fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente...” (BRASIL, 1998b, p. 47-48). São práticas, portanto, que enriqueceriam as práticas de leitura e escrita. Neste ponto, as práticas ligadas ao professor se dão como mediação e organização das práticas em sala de aula, fornecendo materiais e conduzindo ações que alcançariam experiências que levam à visão crítica: “Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos...” (BRASIL, 1998b, p. 47-48). Discursivamente, a representação de professor no documento recai em ações que vão além de alguém que chefia, mas de quem organiza, fornece e conduz se situando e ligando o aluno ao conhecimento. A identidade do professor, portanto, se dá nas relações de poder menos desiguais em relação ao aluno, se considerarmos visões mais tradicionais, ainda que não nos concentremos nas ações efetivas na sala de aula, mas no que prevê o documento. As ações se colocam com verbos de cognição (organizar, descrever), que indicam que tais verbos estão relacionados à decisão, à consideração ou à crença, à memória, à compreensão e ao planejamento (COSTA e CUNHA, 2016). Para este trabalho, obtivemos, dos dois documentos, PCN e BNCC, dados coletados que foram expressos pelos verbos assim demonstrados nos quadros 1 e 2 abaixo, agrupados ao sentido que cada verbo expressa, separados por modalidades leitura e escrita:

QUADRO 1 – Ocorrência dos verbos de cognição nos PCN (recomendações para alunos)

Sentido – ocorrência nos PCN	Verbos: leitura de textos escritos	Verbos: produção de textos
Consideração/crença	–	–
Compreensão/conhecimento	Saber, ler, ser, compreender	–
Memória	–	–
Planejamento	–	Reduzir, realizar, utilizar, analisar

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que, entre as ocorrências levantadas no documento PCN, para a modalidade leitura, não há verbos que expressem consideração ou crença, memória ou planejamento. Há apenas verbos que relacionam o aluno à compreensão geral das informações lidas no texto e ao conhecimento do assunto requerido. Para as mesmas modalidades no documento BNCC, observamos as ocorrências no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Ocorrências dos verbos de cognição na BNCC (recomendações para alunos)

Sentido – ocorrências na BNCC	Verbos: leitura	Verbos: produção textual
Consideração/crença	–	–
Compreensão/conhecimento	–	–
Memória	–	–
Planejamento	Diferenciar, analisar, identificar, inferir, posicionar-se, contribuir, refletir, comparar, utilizar, selecionar, articular, grifar, participar, interpretar	Produzir, revisar, planejar, identificar, elaborar

Fonte: Elaborado pela autora

Em comparação com as ocorrências dos verbos anteriormente apresentados nos PCN, o que podemos inferir é a manutenção de ocorrência de verbos de planejamento para a modalidade de produção textual, também observados na BNCC. Em contrapartida, para a modalidade leitura, há a recorrência de verbos de planejamento para esta, visto que, na BNCC, é defendido que, para a modalidade leitura, seja priorizado o

[...] uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação,

análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas). (BRASIL, 2017, p. 75)

Tivemos a intenção de mostrar nos quadros acima, com a comparação do uso de verbos de cognição, em ambos documentos, a relação que se estabelece e é estabelecida pelos documentos no que tange as modalidades leitura e escrita e, pudemos observar que nos PCN o foco da leitura de textos escritos se dá pela compreensão e apreensão dos mesmos, enquanto a produção textual é requerida um planejamento, de como fazer e para quê fazer. Em contrapartida e em comparação aos PCN, na BNCC, para a modalidade leitura temos a recorrência de verbos para o ato de “fazer”, isto é, relacionados ao planejamento, diferentemente do que observamos nos PCN, documento em vigor anteriormente, havendo, também, a manutenção de verbos do “planejar” para a modalidade de produção textual.

O que podemos observar, a partir da demanda expressa para a modalidade leitura, é que esta passe por todos os processos mentais necessários e que, progressivamente, o aluno, objeto e sujeito dessa ação, “desenvolva a autonomia de leitura em termos de fluência e progressão” (BRASIL, 2017, p. 76). Por conseguinte, o outro sujeito dessa ação, o professor, é mediador e, por vezes, espectador da autoaprendizagem do aluno assim proposta pelos dizeres dos documentos.

Na BNCC, a menção ao professor em muito parece ser ausente ou subentendida, pois, de acordo com o documento, é papel da escola, no geral, alavancar as capacidades do aluno.

É importante que a **instituição escolar** preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a **escola** compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a **escola** pode instituir novos modos de promover a

aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017, p. 59, grifos meus)

Na leitura da BNCC, é papel da escola (percebe-se que o uso do verbete acaba sendo compreendido em caráter mais amplo que mencionar simplesmente a ação como sendo do professor) contribuir para a melhoria das capacidades e habilidades impostas aos alunos, sem mencionar, diretamente, o importante papel do professor nessa tarefa de “delinear o projeto de vida”, uma vez que é ele quem lida com os alunos diariamente. Ainda podemos verificar a afirmação acima na citação a seguir:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 60)

Destaca-se o final do ensino articulado para que a escola assuma o protagonismo de contribuir para “o delineamento do projeto de vida dos estudantes”. Ao mesmo tempo em que essa ideia se mostra positiva, deixando de recair a responsabilidade toda no professor, a menção deixa de ser dada a esse ator importante no processo de estabelecer de “articulação com anseios em relação ao futuro”, sendo ampliada a responsabilidade dessa ação pela escola. Quando mencionamos o sujeito aluno, em conformidade com leitura dos PCN, nesse processo de aprendizagem, na dimensão didático-pedagógica, este é visto com expectativa, uma vez que se espera do sujeito aluno diversas habilidades e que este adquira e apreenda diferentes conteúdos ao longo da escolarização. O que podemos observar nos PCN é que, antes de cada habilidade referente à linguagem, sempre encontramos, anterior a elas, a frase “espera-se que os alunos...” e, por conseguinte, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, além das metas de ensino esperadas para o aluno. Podemos inferir, assim, que o que se busca dos alunos é uma representação das ações esperadas advindas do professor.

Na BNCC, o vocábulo “aluno” dificilmente é mencionado, no que concerne à parte do *corpus* neste trabalho desenvolvido, na disciplina Língua Portuguesa para Ensino Fundamental. O termo “aluno” não é mencionado sequer uma vez. Entretanto, o termo “jovens” aparece nove vezes nas habilidades descritas para Língua Portuguesa, uma vez que, no documento, este é visto como jovem e/ou adolescente.

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade... (BRASIL, 2017, p. 138).

Destaca-se que a noção trazida pelo item lexical “jovens” atribui certa independência àquele que apreenderá fatos que o levarão a desenvolver a sensibilidade, ao passo que os termos “aluno e adolescente” traduzem mais dependência nas ações ligadas ao aprender. Na leitura da BNCC, observamos a construção sintática, em que se descrevem ações, “o que se pretende”, omitindo-se o “com quem” como ação esperada no trato de professores e alunos, o que destaca, no caso, o termo “aluno”. Ao mesmo tempo, nessa forma sintática, recorrente em um documento, em que aluno é descrito como aquele que assume um papel de protagonismo. Ao mesmo tempo, também, menciona-se um conjunto de ações para “propiciar experiências”, o que remete à autonomia do ensino nos processos de aprendizagem, já que o professor é visto como mediador nesse processo, por vezes, entre condutor e espectador ou o que instrumentaliza o aluno por meio das atividades. Quanto ao aluno, representa-se a identidade deste voltada para o desenvolvimento de valores como meta, com os termos “apreciações”, valorações estéticas, políticas e éticas: “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais”, além de “identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações...”, “estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” e “apreender os sentidos globais do texto” (BRASIL, 2017, p. 71-72).

Pensamos o professor, a partir dos dois documentos, como um indivíduo imbuído pelo poder na instituição escolar, em protagonismo de ações trazidas pelo Estado, assumindo seu papel de autoridade e o exercendo no espaço físico da sala de aula, mas, ao mesmo tempo, em posse de epítetos como “mediador”, esse sujeito se constitui a partir de uma complexidade de acontecimentos que o constituem professor nessa relação entre o saber e o poder exercido. O professor assume uma identidade que tem por fim a formação humana e científica do homem, sendo seu discurso e prática norteados pela ideologia estatal de um sistema que lhe diz, previamente, o que ensinar, como fazê-lo e que tipo de sujeito (aluno) irá se formar a partir daqueles discursos. Esse sujeito aluno, em sala de aula, tem sua identidade subjetivada, ao mesmo tempo em que o documento BNCC, paradoxalmente, traz o protagonismo para a identidade discente que se forma por meio de instrumentos usados nas aulas e nas atividades trazidas pelo professor. Por meio da identidade subjetivada, ao mesmo tempo, há o desejo de despertar a autonomia, conforme o trecho a seguir da competência leitora, dos PCN: “Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto” (BRASIL, 1998b, p. 49). Ou, como podemos ler na BNCC, que oferece maior autonomia aos alunos ao indicar de maneira instrumental as seguintes iniciativas:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso. (BRASIL, 2017, p. 151)

Podemos, ainda, observar essa subjetivação em competências descritas genericamente ao Ensino Fundamental nos documentos, em que nos PCN espera-se que o aluno “leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas

com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 1998b, p. 50). A ideia de familiaridade passa a ser questionada, quando pode relacionar-se a gêneros com que os sujeitos passam a ter contato, ou ainda temas previamente escolhidos (ou impostos por livros didáticos) pelos professores e utilizados em sala. Na BNCC, podemos observar que, na modalidade leitura, um dos objetivos principais (e que aparece diversas vezes, ao remeter à leitura) é a “apreciação e réplica” (BRASIL, 2017, p. 138) de textos de diferentes gêneros trabalhados em sala de aula, que em muito se assemelham à ideia de fruição e reconto.

Os objetos de ensino acerca de leitura tratados referendam o aporte de experiências das identidades docentes e discentes no contato com esse eixo de aprendizagem. Em ambos os documentos, percebemos que ao aluno é legada essa experiência conduzida pelo professor de leitura de diversos gêneros de assuntos diferentes e que os textos servem de aparato para futuras leituras, autônomas, e produções/réplicas textuais. Ao professor, cabe ser elo entre os sujeitos dessa tarefa. A prática educativa escolar se denota, nesse momento de análise, como uma ação política, não neutra, cujo processo pede autonomia de “apreciação e réplica” e também é orientado por relações de dominação (professor-aluno), visando a impor a cultura dominante através de documentos criados e naturalizados pelo próprio Estado.

É passível de observação nos PCN a figura do professor responsável e organizador de atividades, para que, da melhor maneira possível, consiga “chegar” ao seu aluno por meio de ações condizentes com o projeto educativo, em que se lê a ênfase a conteúdos e didatização destes:

[...] o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas. (BRASIL, 1998b, p. 65)

Podemos ver a figura do professor e, ao mesmo tempo, a ele se atribui a obrigação de cumprir ações, sempre relacionando a verbos como “deve” e “tem”. Nesse ponto, as ações recaem sobre ele: “O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu...”; “o professor deve planejar atividades regulares de leitura...” (BRASIL, 1998b, p. 71).

O professor, descrito nos PCN, também é aquele que oferece as atividades, gerenciando-as: “[...] a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito” (BRASIL, 1998b, p. 56), “... para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor...” (BRASIL, 1998b, p. 71).

Efetivamente, podemos destacar que a figura do professor descrita perante os PCN traz a construção de um sujeito afetado pela conjunção de diferentes discursos a ele atrelados e incumbidos: do trabalho, do esforço, da melhoria, dos direitos e dos deveres, conforme podemos observar na citação seguinte:

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo. (BRASIL, 1998b, p. 66)

Nesse ponto, o professor é convocado a assumir sua condição de leitor também, quando é descrito o quão desejável é se ele se coloca na “condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo”. Também acerca dos PCN, tratado como texto específico para ensino-aprendizagem, quando abordado o tratamento didático dos conteúdos, podemos analisar a menção relativa à produção de conhecimento e como este chega e deve chegar ao aluno, tendo, assim, em jogo, práticas de dever e o poder.

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. (BRASIL, 1998b, p. 65)

A indicação de que o professor deve dar “tratamento didático” ao que ensinar, no entanto, não esclarece como deve ser esse tipo de tratamento didático à informação no processo de ler. A ideia é que os objetos de ensino nos PCN sejam indiretamente mencionados, ao passo que, na BNCC, são citados em conteúdos e habilidades, até mesmo numerados, e talvez essa seja uma diferença relevante entre PCN e BNCC, a descrição de conteúdos e atividades, se nos referimos ao tratamento da BNCC. No tocante à identidade do professor, fica evidente que o sucesso dos conteúdos, previsto nos documentos e relatado direta ou indiretamente, somente será alcançado se o professor promover ações bem-feitas. Mas quais e como seriam essas ações? Vejamos como os PCN descrevem:

Por exemplo, o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (BRASIL, 1998b, p. 65-66)

Vale lembrar que a identidade do professor acima é responsável pelas práticas, sejam elas interessantes ou não, e, se não forem, sobre ele recai a responsabilidade de ensinar, ainda que mencione (pouco) a ideia de autonomia nos PCN. Tendo visto isto, a representação do professor “ideal”, exposta pelos PCN, e sua posição e atuação perante o aluno e a escola são decisivas para a aprendizagem, também “ideal” de acordo com o documento, uma vez que são aspectos essenciais para que o aluno obtenha tais competências. No tocante à Língua Portuguesa, temos o professor como “além de ser quem ensina os

conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si” (BRASIL, 1998b, p. 66), conforme vemos em síntese:

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. (BRASIL, 1998b, p. 66)

Ao mesmo tempo se menciona a postura do professor de tornar-se o elo, mediador e condutor do conhecimento, quando a ele se atribui o hábito de ler como fator de maior responsabilidade. Se ele “estabelecer relação com a linguagem”, ações como monitorar, incentivar, ensinar e ser referência para seus alunos são relevantes. Ou seja, a identidade do professor como modelo é enfatizada, ao mesmo tempo em que a identidade dele acaba por ser limitada, quando se menciona nos PCN: “... há limites para a atuação do professor...” (BRASIL, 1998b, p. 66), uma vez que nem todas as metas são possíveis de serem realizadas em uma única série/ano escolar, porém cabe ao professor a tarefa de “dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 1998b, p. 66), ainda que em pouco se veem exemplos dessa organização de conteúdos naquele momento.

Em contrapartida à responsabilidade atribuída ao professor nos PCN, o que observamos é uma certa ausência da menção à designação “professor” quando fazemos a leitura da BNCC, ainda que se reconheça a menção indireta às ações geralmente desempenhadas por essa identidade. Nos trechos que prescrevem as habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental, recorte do *corpus* dessa pesquisa, vemos a palavra “professor” aparecer apenas seis vezes, como aquele que auxilia, por exemplo, em: “Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências...”; “... e organizar,

esquemáticamente, com ajuda do professor, as informações necessárias...” (BRASIL, 2017, p. 149).

O professor, desde a apresentação dos conteúdos e das habilidades de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental na BNCC, é representado ora como responsável, ora como mediador/espectador das tarefas. O que se pressupõe na leitura do texto é que, nas práticas escolares, os alunos já virão com bagagem de outros anos escolares. A responsabilidade recai no fato de o professor se colocar como o apresentador de gêneros e suas ramificações, e, a partir das informações repassadas, os alunos, por si só, terão a tarefa de inferir semântica e gramaticalmente acerca da língua.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. (BRASIL, 2017, p. 134)

O que podemos é inferir que os alunos somente irão adquirir esses conhecimentos em vivências e novas experiências pelo e com a ajuda do professor, já não mais tomado como coadjuvante das ações. Assim, também, tal como nos PCN, no documento da BNCC atrela-se uma responsabilidade, ainda maior, para o professor, visto o número de gêneros e conteúdos a serem apreendidos em cada série escolar. Geraldi (2015, p. 387) expõe sobre o assunto:

Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado.

Na sala de aula, sob regência do professor, a ele é atribuído um conjunto de responsabilidades (progressão) representadas por inúmeras metas a serem alcançadas pelos alunos, marcando e constituindo a identidade do sujeito aluno, em que não podemos desvincular a relação e a marcação de ambos os sujeitos no espaço escolar. O aluno se torna sujeito, assujeitado ao exercício de poder exercido pelo professor, mas também lhe resiste, uma vez que só há relação de poder quando o sujeito sobre o qual se exerce o poder é reconhecido como sujeito de ação que tem liberdade na relação de poder, liberdade de falar, mudar, discordar ou refutar algo. Compreendemos, até aqui, que as relações de poder exercidas por ambos se dão em tensão, a partir da formação discursiva estatal, por suas demandas e metas, as quais observamos pela leitura de documentos oficiais que circulam na escola. Deste modo, são micropoderes, desde a tensão diária das ações de sala de aula, bem como nas práticas dos professores, representadas especialmente nos documentos.

Ao nos atentarmos para o sujeito aluno representado perante os documentos, PCN e BNCC, percebemos que a identidade discente se dá sendo representada em atos e atividades/demandas impostas. Deste modo, a escola acaba por ser compreendida em documentos como um local cujas ações se dão gerenciadas pelo professor e cabíveis em um conjunto de metas a serem conquistadas.

Nos PCN, as práticas se representam norteadas pelas mudanças, ao mesmo tempo em que o aluno se faz na adolescência, enfatizando valores importantes. No caso do ensino de Língua Portuguesa, os PCN enfatizam:

[...] considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno

linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (BRASIL, 1998b, p. 47)

Leitura e escrita se fazem, nos PCN, como práticas em que se busca maior complexidade. A escrita é a prática que enfatiza o acesso ao saber regulado, “padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade”. A escola se dá com a ideologia de defesa aos valores, com o compromisso de alocar cada sujeito com suas diversas especificidades, dando a ele o direito de palavra legítimo, além de criar e possibilitar um espaço de reflexão para as divergências apresentadas, seja de religião, gênero, raça ou política. Mais uma vez, cabe ao professor “mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não” (BRASIL, 1998b, p. 47).

A BNCC, por sua vez, propõe execução de ações em habilidades e fortalecer a autonomia dos adolescentes nessa etapa escolar, oferecendo-lhes condições de/para apreender e acessar diversos tipos de informações a partir de diferentes conhecimentos adquiridos. Por outro lado, há o cuidado com o “contemplar as necessidades”, em que, assim como nos PCN, a adolescência é uma faceta da identidade discente:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2017, p. 58).

O que podemos concluir acerca das representações dos sujeitos professores e alunos é que estas são construídas em um espaço e tempo sócio-históricos predeterminados e que devemos pensá-las como dinâmicas, passíveis de serem reconstruídas a qualquer momento pelos sujeitos que dela fazem parte. Ainda que nos PCN se enfatizem mais definições e aspectos fundamentadores e na BNCC se enfatizem conteúdos e habilidades, afirma Dib (2006, p. 6):

Conhecer essas representações contribui para o formador compreender as reações dos aprendizes, inferir o que sabem a respeito das questões que serão trabalhadas e, a partir disso, fazer um levantamento de necessidades de trabalho.

Trataremos, a seguir, da análise específica de excertos que trabalham leitura e escrita em ambos os documentos.

3.2 Análise de excertos acerca das habilidades de leitura e escrita nos documentos

Retomando os inúmeros gêneros aconselhados e recomendados aos alunos, para aquisição durante o Ensino Fundamental em ambos os documentos pesquisados, percebemos que os gêneros textuais semelhantes a serem trabalhados são tomados como importantes para o aluno apreender e aprender a usá-los na sociedade. Nos PCN, os gêneros são divididos da seguinte maneira: para leitura de textos, privilegiam-se gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade; para a modalidade da escrita, são abrangidos gêneros literários, de divulgação científica e de imprensa.

Em contrapartida aos gêneros privilegiados pelos PCN, o que podemos observar na BNCC é uma igualdade de pensamento no que se refere a gêneros, pois, assim como nos PCN, a BNCC prevê a ampliação do contato dos estudantes, uma vez que estes já tenham tido contato anteriormente com tal prática textual, possibilidade oferecida pelos PCN, que, originalmente, foi o primeiro documento a privilegiar o ensino de leitura e escrita a partir de gêneros textuais – com gêneros que julgam serem de maior importância na esfera pública, quais sejam: “gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas” (BRASIL, 2017, p. 134).

Os textos são unidades concretas dessas práticas e gêneros que os documentos privilegiam. Essas práticas se dão no campo das comunicações: na BNCC, são expressas como “campos de atuação” e, nos PCN, são tratadas como gêneros. Geraldi (2015, p. 386) afirma: “Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas

seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística”.

Podemos concluir que ambos os documentos mostram influências dos dizeres acadêmicos sobre leitura, escuta e produção oral e escrita, trazendo uma memória discursiva dos textos reguladores das práticas desde os anos 1990, com o surgimento dos PCN. Os documentos reafirmam a importância de aprimorar o conhecimento daquele aluno sobre gêneros em suas atividades de leitura, e, no caso da BNCC, representando práticas que traduzem a preocupação em competências e habilidades. Se a BNCC traz um discurso voltado para práticas descritas e citadas, os PCN se esmeram em valores que perpassam o Ensino Fundamental, vistos, desse modo, como essenciais, no período de mudança em destaque, segunda metade dos anos 1990. Enfatizando a importância dos gêneros, o mesmo gênero é citado como importante para práticas de leitura e escrita, porém com aprimoramentos ao longo da escolaridade. Por vezes, acredita-se que, na BNCC, há o relato de gêneros discursivos impostos e já conhecidos de outras séries/anos escolares, não abrindo o leque para outros gêneros de que fazemos, realmente, uso no dia a dia, como um resumo simples, rotina diária, lista de compras, dentre outros. O que justifica, a partir de leitura no PCN, corroborando com ideais da BNCC, acerca do uso de tais gêneros para o Ensino Fundamental é que

a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. (BRASIL, 1998b, p. 21)

A representação do aluno enfatiza, como podemos observar, os valores apregoados, na busca do discente ideal: “[...] seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998b, p. 50).

Ao mesmo tempo, a ideia é que o professor propicie orientações, conduzindo o aluno na execução de suas tarefas. Ainda em leitura no PCN, também

observamos tal proposição exposta nesse parágrafo: “[...] seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte” (BRASIL, 1998b, p. 55).

Por vezes, há responsabilidade e mediação, ideologias de liberdade e repressão voltadas para os sujeitos aluno e professor, que se colocam em tensão, ao ponto de se perceber que há uma dualidade de memórias e formações discursivas entre liberdade e obediência nas ações de um e de outro no cumprimento do seu papel na instituição escolar.

Concomitantemente com as competências para leitura nos PCN, a BNCC as apresenta interligadas ao campo de atuação determinado, mantendo o contexto de produção fundamental para o trabalho com a leitura. Vemos tal afirmação na prática descrita como objetivo a ser cumprido em práticas de ensino-aprendizagem previstas na BNCC:

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2017, p. 139, grifos do autor)

A ação a ser executada descrita compreende comparar peças publicitárias variadas, percebendo as articulações entre elas. Em outro campo de atuação, dos quais os gêneros textuais e tópicos serão objetos de trabalho para com o aluno, conforme previsto na BNCC, também observamos a presença e a importância do contexto de produção para a realização das tarefas predeterminadas:

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos

(parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. (BRASIL, 2017, p. 145, grifo do autor)

Em geral, as recomendações aos alunos construídas a partir de verbos de ação/cognição (dentre os descritos em subseção anterior, privilegiando mais ações de planejamento) prevalecem. Retomando os pontos acima citados acerca dos principais objetivos pretendidos por cada competência e habilidade referidos à leitura e escrita, adentraremos nosso enfoque na prática de escrita e leitura.

3.3 A modalidade escrita trabalhada nos PCN e na BNCC

Nos PCN, ainda na década de 1990, a escrita já era abordada, em sua dimensão social, enquanto produto da interação social. Entretanto, observamos, de um lado, a recomendação de escrita de gêneros variados e, de outro, a produção de texto aparece comentada e recomendada bem procedimental, demandando do aluno apenas um “saber-fazer”. Tal apontamento é passível de observar em: “... realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação” (BRASIL, 1998b, p. 52). Ou ainda em outra descrição: “... utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (BRASIL, 1998b, p. 52). A visão de escrita e de texto ocorre com o processo de interação, que ainda prevalece na BNCC.

Especificamente, a BNCC apresenta a modalidade da escrita como eixo de trabalho, de forma objetiva, inserida em determinantes sociais e abrangendo, através dos campos de atuação, os gêneros descritos, impostos e enumerados

para serem trabalhados com o aluno, enfatizando relações entre interlocutores, a situação de comunicação e variedades linguísticas.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 141)

No campo de atuação em que é dado enfoque ao campo artístico na BNCC, também observamos tal proposição exposta acima:

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2017, p. 157)

A ideia de leitura é processual, representando a postura engajada como uma maneira de escrever, sustentando-se em todas as etapas e observando, também o leitor, a estesia e a fruição do texto literário. Ao mencionar leitura e escrita, chamamos a atenção para uma especificidade na BNCC: a inserção mais atenta da cultura digital e de textos multimodais. Espera-se, de acordo com a BNCC, que sejam produzidos gêneros multimodais com formas escritas e audiovisuais, e que estas interajam, de modo que os alunos, ao final do Ensino Fundamental, saibam ler, compreender e criticar tais produções. Como o ambiente digital ainda não era realidade para grande parte da população nos anos 1990, os gêneros virtuais ainda não são contemplados pelos PCN devido à época de sua publicação e da, ainda, não proliferação da era digital entre jovens e adultos. Tais especificidades no processo de aprendizagem de leitura

e escrita em ambientes digitais são passíveis de observação, conforme se leem práticas de linguagem virtuais (recomendadas em produção e edição), sendo tomadas como objeto de ensino, no campo jornalístico:

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (BRASIL, 2017, p. 141, grifo do autor)

No campo da vida pública, tomam-se ações a serem organizadas e executadas por professores e alunos:

... como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *online*, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc. (BRASIL, 2017, p. 145, grifos do autor).

A BNCC, em práticas de estudo e pesquisa citadas, também faz referências ao uso de tecnologias para o melhor desenvolvimento das habilidades:

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2017, p. 149, grifo do autor).

No campo artístico-literário, nos deparamos com um embate para a efetiva a realização dos gêneros citados nesse objetivo. Essa meta seria, assim, compatível ou incompatível com a realidade de muitas escolas públicas de São João del-Rei, por exemplo? Deste modo, as identidades de professor e aluno

parecem projetar uma escola em cujas práticas de leitura e escrita ainda parecem distantes, por vezes, do que ocorre frequentemente, conforme vemos abaixo na leitura de habilidades na BNCC:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, e-zines, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 155, grifos do autor)

Isso significa que a produção de textos recomendada se distancia da variedade e da produção ativa de *vlogs* e *podcasts*, *playlists*, *fanfics*, fanzines, *fanvídeos*, *trailers*, por exemplo. A ideia é que a produção ativa desses gêneros se mostre ação distante da realidade das escolas. Ao final dessa análise das competências para leitura e escrita nos documentos PCN e BNCC, podemos afirmar que alguns princípios adotados, anteriormente, no PCN foram mantidos na criação da BNCC, sendo alguns deles a centralidade do texto e a dos gêneros textuais, ainda que a produção de gêneros multimodais seja um pouco distante do recomendado. Ainda que o ensino de Português contextualizado seja articulado ao uso social da língua, percebemos as representações do professor e do aluno ainda articuladas entre o protagonismo e o assujeitamento às contingências dos valores apregoados às instituições, ao contexto de escolas que nem sempre apresentam condições de aproximar as práticas ideais das reais condições dos materiais que nelas se encontram. Entretanto, a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem faz com que, em ambos os documentos, os textos sempre apareçam relacionados ao seu contexto de produção. Relembramos, portanto, o viés teórico que fundamenta os documentos, conforme é citado na BNCC:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 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, 1998b, p. 20 *apud* BRASIL, 2017, p. 67, grifo do autor)

Devido às mudanças enfrentadas pela sociedade no espaço de tempo em que os documentos foram criados, sobretudo acerca da ampliação do uso da tecnologia, o que podemos, também, observar, como exposto acima, é a presença de textos multimodais, popularizados pela democratização tecnológica, mas que ainda em pouco chegam a todas as escolas públicas. Escrever e-mails ou publicações em redes sociais não é o mesmo que escrever cartas ou narrações, pois a internet ainda não é, por vezes, acessível nos espaços escolares, ainda que se preveja a importância da produção de textos com o viés digital no documento da BNCC. A produção de texto e até mesmo sua leitura, em ambientes digitais, requer conhecimento sobre a dimensão do hipertexto, o que é pouco explorado nas escolas.

Através do caminho percorrido nesta análise, entendemos que os discursos são sempre perpassados por processos ideológicos e práticas sociais, sendo aquele constituído a partir de outros discursos, anteriormente constituídos e que também serão palco para a constituição de outros que virão. As posições ideológicas fazem parte do jogo em que os sujeitos estão inseridos, no seu processo sócio-histórico, que proposições e dizeres circulam, reproduzindo conselhos e conflitos, conforme ideia de Pêcheux (1995).

Deste modo, podemos afirmar que os documentos aqui discutidos trazem a marca das tensões entre as recomendações e o fazer, o protagonismo e o assujeitamento, a responsabilidade e a não responsabilidade. Os dizeres são perpassados por outros discursos, imbuídos por valores como liberdade e responsabilidade na sociedade e da forma como professor e aluno devem agir, se constituir e se comportar perante a sociedade. As representações de ambos analisadas, em conformidade com os trechos dos documentos, nos afirmam a

imagem de professor e aluno que se consolidaram ao longo do tempo e que, possivelmente, podem continuar a serem reproduzidas.

Embasados em documentos (re)produzidos em esferas governamentais retrata-se o sujeito professor estereotipado, ou seja, aquele sujeito capaz de gerenciar e reproduzir competências e habilidades a fim de desempenhar seu papel perante escola e sociedade e de seguir dizeres prontos desenvolvidos por outrem; o aluno, por sua vez, se torna o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na BNCC, quando recomenda-se que as ações o tornem autônomo, em que todas as demandas envolvem esse sujeito, para que este atinja os objetivos embutidos nele.

O discurso estatal e o da instituição escolar caminharam, enfim, das recomendações de valores nos PCN para a perspectiva nas práticas na BNCC. Procedemos à análise e comparação de trechos retirados dos PCN e da BNCC com o intuito de demonstrar quais representações emergem desses discursos. As representações estimulam e representam desde o professor protagonista até o protagonismo dos alunos, mas em pouco mudaram as relações de poder que envolvem os sujeitos professor e aluno, desde a produção dos PCN dos anos 1990 até a BNCC de 2017. A descrição das habilidades de leitura e escrita na BNCC se constituiu como alternativa para responder às necessidades de expor caminhos e indicar posições que se mostram tentativas de construir ser/tornar-se e, principalmente, de fomentar ações desejáveis aos sujeitos nesse processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 1998 foi um marco, com a chegada dos PCN, que se tornou um movimento em busca de uma melhora no ensino-aprendizagem, com valores importantes ao ensino. Com a BNCC do Ensino Fundamental, promulgada em 2017, além de procurar certa uniformização de conteúdos e objetos de ensino, procurou-se avançar em práticas previstas para o ensino de linguagens nas salas de aula de todo o país. No documento, muitas foram as inovações propostas que trouxeram protagonismos de ações, tanto em recomendações para professores quanto em propostas que visam a tornar o aluno mais responsável pela aprendizagem autônoma, conforme o que se defende nos dias de hoje, na proposta da BNCC.

Tivemos a intenção de levantar, através desta análise de caráter qualitativo, algumas questões, diferenças e semelhanças que englobam os PCN e a BNCC a respeito de recomendações voltadas para a disciplina de Língua Portuguesa, para mostrar a relação e a representatividade de professor e aluno enquanto sujeitos pertencentes à instituição escolar, as relações de poder e tensões que envolvem esses dois sujeitos em destaque nos documentos e como são postas as modalidades de leitura e escrita, assim como o papel de ambos os sujeitos, professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem dessas modalidades.

Por conseguinte, com a análise exposta no terceiro capítulo, chegamos à conclusão que, primeiramente, o sujeito professor aparece, em leitura dos PCN, como um sujeito mediador e instrumento importante para que os alunos consigam alcançar suas metas, entretanto, em comparação com a leitura da BNCC, o que observamos foi a figura do professor diferentemente colocado. Nos PCN, prevalecem o protagonismo do professor e os valores a serem defendidos, enquanto na BNCC há a descrição de ações e objetivos em que as ações são dirigidas ao aluno, e, deste modo, sintaticamente, o docente pouco é mencionado diretamente pela BNCC, tendo um apagamento de sua figura, mesmo que saibamos que depende dele a tarefa/mediação para realizar tais competências e habilidades. Ao professor, dirigem-se, portanto,

ações/processos materiais e cognitivos que conduzem o aluno como alvo e, nessa tensão, o professor apenas toma o caminho da mediação para fazer concretizar a proposta/texto/atividade. Quanto ao aluno, cabe obter a resposta para tais ações; cabe ao discente desenvolver rumos à autonomia do seu aprendizado, no desenvolvimento da leitura e escrita. Outro ponto que podemos citar é a representação do professor de “saber-fazer”, que conduz alunos, visto que este, já conhecedor das regras e ditames em sala e escola, sabe o que fazer, ou pelo menos, espera-se que tome iniciativas (as descritas nas habilidades) para que seu aluno atenda às demandas impostas pelos documentos e pela sociedade. O discente, em ambos os documentos, tem sua representação voltada para aquele que deve alcançar as metas propostas e que esteja apto para conviver com os preceitos da sociedade. No entanto, ressaltamos que, nos PCN, o aluno desejável se assemelha ao aluno requerido na BNCC, aquele que é capaz de reproduzir informações, ler e escrever corretamente, mas nos PCN o aluno conta com a mediação do professor, tem-se a relação de poder explícita, na qual um depende do outro para realização das tarefas, e é o que não observamos na BNCC, pois o apagamento direto da menção ao professor pressupõe o aluno imbuído de competências e habilidades requeridas para chegar ao seu objetivo, praticamente sozinho. Por outro lado, os documentos preveem ainda que, implicitamente, é responsabilidade do professor a tarefa de manter as relações desiguais de poder para com o discente (através de provas e controle de notas, por exemplo). As condições de produção, portanto, mantêm professor e aluno em muito com sua posição ativa e passiva diante da realidade, neste viés, como no documento da BNCC, em que muito professor acaba por ter apagada sua participação ativa do aprendizado do aluno, assumindo, por vezes, a posição de ser espectador dele.

Enfim, o que sobressai ao professor é de sujeito que deve desempenhar bem seu papel, em protagonismos de ações materiais para desenvolver seu alvo nas ações cognitivas dirigidas aos alunos. Por mais que o professor – ora mediador ativo, ora espectador – tenha de fazer com que o aluno atinja e alcance o que lhe foi requerido. O professor, assim, é o sujeito que executa e

repete o que lhe foi transferido, ou seja, através das competências impostas e requeridas aos alunos pelos documentos. Tanto nos PCN quanto na BNCC, é passível de se observar que o sujeito aluno mantém sua representatividade, ou seja, aquele que ora executa, ora obedece aos comandos, tornando-se alvos de ações para aprendizagem.

Confrontando os documentos, percebemos que em muito estes se assemelham, uma vez que, como foi dito, um é a extensão do outro, como, por exemplo, o estudo da linguagem por gêneros textuais, semelhantes nos PCN e na BNCC. No tocante à Língua Portuguesa, podemos reafirmar que há uma manutenção de concepções de linguagem e de linguagem como interação na BNCC, já assumidas anteriormente nos PCN. No entanto, a BNCC oferta inúmeros gêneros multimodais “de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392). Na apresentação das habilidades, que focam leitura, reflexão e a produção desses diversos gêneros, é possível perceber, o apagamento de alguns gêneros estudados, anteriormente, nas escolas. Geraldi (2015, p. 388) corrobora sobre esse assunto:

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de sinopses de textos; a elaboração de resumos de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam a proposta lida) [...]

A diferença mais explícita que pudemos observar, a partir do recorte do *corpus*, justamente, é a falta da representatividade do professor na leitura da BNCC e a inserção de textos digitais, também na BNCC, priorizando um aprendizado voltado para a era tecnológica, na qual vivemos nos dias de hoje com implicações que discutimos na análise dos dados.

É necessário suscitar discussões acerca da representação do professor e do aluno a partir dos vários discursos que perpassam a instituição escolar e a sociedade em geral. Esses discursos dominantes, que preconizam a representação de ambos os sujeitos, reforçam e criam estereótipos que permanecem e se sustentam nos diferentes meios sociais. Que essa discussão sirva de futuras pesquisas e que promova esforços para a construção de um ensino mais humanizado, em que professor e aluno sejam protagonistas no processo de aprendizado, pois acreditamos no protagonismo do professor como relevante, portador do conhecimento e sujeito crítico capaz de transformar o meio em que se encontra. O professor que somente operacionaliza o ensino não condiz com o professor pesquisador, investigador e crítico, assim como o aluno que apenas segue o que se pede não é o sujeito que queremos num futuro próximo na sociedade, e, sim, aquele que é capaz de lutar e refutar acerca do que lhe é imposto. O aluno, por seu lado, deve ser instigado a gostar e a perceber a importância das ações no espaço escolar. O desafio é o equilíbrio e o investimento de perspectivas e políticas que dignifiquem e instiguem as propostas e contribuições de cada um deles. É necessário, portanto, fazer valer as ações relevantes para cada um deles, conforme as negociações entre práticas e recomendações dos documentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Cassiano; BIAVATI, Nádía Dolores Fernandes. O projeto político-pedagógico como um gênero documental: discursos na/sobre a escola. In: SOUSA, Raimundo Expedito dos Santos (Org.). **Linguagem como instrumento para (re)(d)(escre)(ver) o mundo**: gêneros textuais/discursivos e processos semióticos multimodais. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2017a.

ALMEIDA, Carla Cassiano; BIAVATI, Nádía Dolores Fernandes. **O regimento escolar como gênero do discurso documental**: materialidades na prática discursiva. 2017b.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. (Obra original publicada em 1970).

ALTHUSSER, Louis. **Observações sobre uma categoria**: processo sem sujeito e sem fim(s). Rio de Janeiro: Graal, 1973.

ANGELO, Graziela Lucci de. A imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORIN, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIAVATI, Nádía Dolores Fernandes. **Entre o fato e a regra**: unidade e fragmentação na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico. 204 f. 2009. Doutorado (Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138350>. Acesso em: 23 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRANDÃO, Helena H. Nagamini. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC**. 2018. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas/Chapecó: Editora da Unicamp/Argos, 2003.

COSTA, Sheyla Patrícia Trindade da Silva; CUNHA, Maria Angélica Furtado da. A construção com verbos de cognição no português brasileiro: um estudo preliminar. **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 250-272, 1. sem. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33383>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. O fenômeno da representação na relação professor/aluno do Ensino Médio: uma perspectiva sócio-histórica construtivista. **Transversal**, Assis, v. 4, n. 4, p. 3-11, 2006. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411132521.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; JUNQUEIRA, Déborah Saib. A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 165-193, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. Folie et civilization. In: ERIBON, Didier. **Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – Unicef. 2018. Disponível em: <unicef.org/brazil/>. Acesso em: 23 out. 2018.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. V. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Claudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. (Orgs.). **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: UFU, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0>>. Acesso em: 24 out. 2018.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1.591-1.613, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MODL, Fernanda de Castro. **Rules of behavior and interaction in german and brazilian classrooms: (inter)cultural uses of the word in schools**. 1. ed. Frankfurt am Main (Alemanha): Peter Lang, 2017. v. 1.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Trad. de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** (Orgs.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Educação, afeto e representação social. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo de aprender. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 119-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3350>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PÊCHEUX, Michael. A forma-sujeito do discurso. In: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michael. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michael. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **O papel da memória**. Trad. de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michael. **Por uma análise automática do discurso**. Françoise Gadet e Tony Hak (Orgs.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. (Obra original publicada em 1969).

PIETRI, Émerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SABEH, Mirian Valéria Gomes. **O discurso escolar: uma análise sobre o olhar do aluno**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136051>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **O ensino de Língua Portuguesa e os PCNs**. N.d., n.p.

SEMIS, Laís. Base: agora é lei. **Nova Escola**, 20 dez. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9419/base-agora-e-lei>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. In: SIGNORINI, Inês; FIAD,

Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 1, n. 4, n.p., mar. 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021>. Acesso em: 05 dez. 2017.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michele Fernandes. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCNs no Brasil**. N.d., n.p. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PbhmFSjKeHMJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/Ey4N6DD7.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Capa da publicação dos PCN

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LÍNGUA PORTUGUESA

Anexo 2 – Capa da publicação da BNCC

