



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luana Rodrigues Machado

**Sujeitos, saberes e sistema: uma análise discursiva da  
escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental**

São Gonçalo

2024

Luana Rodrigues Machado

**Sujeitos, saberes e sistema: uma análise discursiva da escolarização nos anos  
iniciais do ensino fundamental**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Juciele Pereira Dias

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M149 TESE	<p>Machado, Luana Rodrigues. Sujeitos, saberes e sistema: uma análise discursiva da escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental / Luana Rodrigues Machado. – 2024. 95f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Juciele Pereira Dias. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Análise do discurso – Teses. 2. Ensino – Teses. 3. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 4. Sistema de ensino – Teses. I. Dias, Juciele Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 82.085

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luana Rodrigues Machado

**Sujeitos, saberes e sistema: uma análise discursiva da escolarização nos anos  
iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 02 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juciele Pereira Dias  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Phellipe Marcel da Silva Esteves  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Adélia Henrique Guimarães  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho e aos meus alunos por me fazerem sempre buscar ser melhor para eles.

## **AGRADECIMENTOS**

### Agradeço

Em primeiro lugar a minha família, que me deu a base necessária para cumprir com toda a rotina que envolve uma mãe e professora regente de Ensino Fundamental que trabalha de segunda a sexta.

A minha orientadora, Juciele Dias, pela paciência, disponibilidade e por me dar força a todo tempo, desde a escrita do projeto ao encerramento deste trabalho. Sem toda a dedicação que ela depositou em mim, não teria sido possível.

À professora Andrea Rodrigues, pelas aulas, mas também pelas conversas e conselhos trocados em encontros pelos corredores da FFP e nos eventos de AD.

À Laís Medeiros, pelo minicurso ministrado e pelo suporte, trazendo uma luz à minha caminhada pela Análise de Discurso.

E aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, professora Silvia Guimarães e professor Phellipe Marcel, pela compreensão, pela leitura atenta e pelas enriquecedoras contribuições que me trouxeram novos olhares ao trabalho.

Parafuso e fluído em lugar de articulação  
Até achava que aqui batia um coração  
Nada é orgânico, é tudo programado  
E eu achando que tinha me libertado  
Mas lá vem eles novamente  
Eu sei o que vão fazer...

*Pitty - Admirável chip novo*

## RESUMO

MACHADO, Luana Rodrigues. *Sujeitos, saberes e sistema: uma análise discursiva da escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2024. 95f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta pesquisa é constituída a partir do nosso lugar de prática: a sala de aula, especificamente uma sala de aula de 1º ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública periférica e é da posição sujeito professora e pesquisadora que toma forma a seguinte questão de pesquisa: como a sistematização do processo de escolarização (“pré-escola” e “escola”) afeta a constituição dos sujeitos e dos saberes em uma formação social capitalista na contemporaneidade? Desse modo, filiado à Análise de Discurso (Pêcheux, 1975; Orlandi, 1987, 1999), por gestos de leitura de documentos oficiais da educação básica, o presente trabalho tem por objetivo analisar como o processo de constituição do sujeito aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é significado na textualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mobilizamos as noções de “leitura” e de “arquivo” e voltamo-nos para uma compreensão do arquivo da BNCC e dos processos de produção de sentidos sobre a “transição” entre a etapa da Educação Infantil (pré-escola) para a etapa do Ensino Fundamental (escola). Para isso, delimitamos o *corpus* em dois movimentos: o *corpus de análise*, referindo-nos ao corpus constituído por recortes dos materiais que efetivamente fazem parte da análise, principalmente da BNCC; e o *corpus constitutivo*, referente àqueles materiais que fazem parte do arquivo de pesquisa, mas não necessariamente serão analisados, no entanto, significam e determinam sentidos.

Palavras-chave: análise de discurso; escolarização; BNCC; sujeito aluno; sistema.

## ABSTRACT

MACHADO, Luana Rodrigues. *Subjects, knowledge and system: a discursive analysis of the elementary schooling process*. 2024. 95f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This research is constituted based on our practice place: the classroom, more specifically a first grade of a primary school classroom in a public school located on the outskirts of the city. Therefore, it is from this practice place and from a teacher's subject-position that the research question takes shape, such as: how does schooling systematization affect the subjects and "knowledges" significance about a modern capitalist social formation? Thus, affiliated to the Discourse Analysis (Pêcheux, 1975; Orlandi, 1987, 1999), this present dissertation has as objective to analyze - in the policy documents on education - how the constitution of the student-subject in the first grades of primary school is significant and inserted on the "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) textuality. This way we mobilize "reading" and "archive" concepts and we return to an understanding of BNCC archive and of the transition between preschool and primary school. For this, we make up the corpus delimiting it in two movements: the first one called *corpus analysis* composed by clippings of BNCC text, considering it as the main material to be analyzed; and the second one called *corpus constitutive* composed by clippings of other policy documents of education that means and determine but it is not a material analysis properly said.

Keywords: discourse analysis; schooling process; BNCC; student-subject; system.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema das Etapas da Análise de Discurso .....	24
Figura 2 –	Relação dos processos identitários e de subjetivação .....	28
Figura 3 –	Jogo político de palavras na BNCC .....	63
Figura 4 –	Apresentação inicial do Sistema Elite de Ensino .....	66
Figura 5 –	Apresentação inicial do Educar Sistema de Ensino .....	68
Figura 6 –	Vista da pesquisa por Twice Educação Bilíngue .....	69
Figura 7 –	Vista dos serviços oferecidos pelo Twice .....	69
Figura 8 –	Vista do material didático do Sistema SAS de Ensino .....	70
Figura 9 –	Sistema de Ensino SAS Educação .....	71
Figura 10 –	Etapas da Educação Básica na BNCC .....	74
Figura 11 –	Organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos de faixa etária .....	75
Figura 12 –	Componentes curriculares na BNCC .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Marcos da Elaboração da BNCC segundo página virtual do MEC	43
Tabela 2 – Marcos da Elaboração da BNCC segundo página virtual do MEC (continuação) .....	44
Tabela 3 – Lista de instituições particulares denominadas Sistema de Ensino	65

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>ANÁLISE DE DISCURSO: UM DISPOSITIVO TEÓRICO</b> .....	16
1.1	<b>Leitura, interpretação e dispositivos</b> .....	17
1.2	<b>Discurso, sujeito e sentido: conceitos da análise de discurso</b> .....	22
1.3	<b>Escola, instituição e políticas públicas: do dispositivo teórico ao dispositivo analítico</b> .....	25
2	<b>GESTOS DE LEITURA DO/NO ARQUIVO DA BNCC</b> .....	31
2.1	<b>Percursos temáticos de leitura do/no arquivo</b> .....	35
2.2	<b>BNCC: uma textualidade complexa</b> .....	41
3	<b>A ESCOLA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO DE SISTEMA: ENTRE A MEMÓRIA E A ATUALIDADE</b> .....	49
3.1	<b>O sistema escolar na formação do Brasil-República</b> .....	50
3.2	<b>O sistema no século XX: Movimento Escola Nova</b> .....	55
3.3	<b>Os sistemas e as redes de ensino na discursividade da BNCC</b> ....	59
3.4	<b>Os novos sistemas de ensino</b> .....	66
4	<b>A SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E (D)OS SUJEITOS</b> .....	73
4.1	<b>Educação infantil: a pré-escola</b> .....	75
4.2	<b>Educação infantil: a posição sujeito criança</b> .....	78
4.3	<b>O ensino fundamental - anos iniciais: alfabetização e cidadania</b> ..	81
4.4	<b>Sobre a transição entre as etapas da educação infantil e o ensino fundamental: a progressiva sistematização</b> .....	86
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

A filiação teórica é um modo de inscrição histórica do sujeito em um processo de produção do conhecimento constituído em nossa sociedade (Dias, 2012, p. 23)

Sujeitos, saberes, sistema e escolarização. Existe relação entre essas palavras? Talvez a existência de uma relação entre essas palavras já esteja pressuposta ao estarem presentes no título desta dissertação – elas não estão lá por acaso – o que, no entanto, pode não estar pressuposto é que essa relação se dá, principalmente, por quem aqui enuncia da posição de pesquisadora, mas que também se constrói por outras posições que significam em nossa sociedade e, por sua vez, determinam os processos de análise que neste trabalho tomaram forma.

Para trazer o processo de filiação deste trabalho, peço licença ao leitor para enunciar da primeira pessoa neste momento de apresentação, para dizer que, no processo de inscrição histórica da presente posição sujeito-pesquisadora na Análise de Discurso, houve antes um construto de outros modos de inscrições que dão forma aos gestos de leitura e interpretação que não são só meus, mas que me constituem como sujeito em sociedade e, de certo modo, me levam, na posição pesquisadora, a me filiar a este campo teórico. De acordo com Mariani (2018), nós nos filiamos a esse campo teórico porque somos *capturados pelos gestos teóricos e analíticos de interpretação*, contudo, esses são determinados por gestos de leitura anteriores, que nos constituem na busca por outros caminhos e ao descobrir novos modos de ler juntos ao dispositivo da Análise de Discurso (AD).

Minha trajetória começa pelo local periférico onde moro, com todos os seus saberes e restrições e tem continuidade nos gestos de leitura dos meus pais - mãe professora de escola pública do estado do Rio de Janeiro e pai egresso de escola pública – que, ao me matricularem em uma escola pública, e o fazem não por uma questão de impossibilidade da escola particular, mas porque a lêem não como um lugar apenas de instrução de conteúdos (como pode vir a acontecer nas instituições privadas) e sim de preparação para a vida em sociedade, considerando o colégio público como lugar de pluralidade, lugar que reflete uma realidade mais próxima das relações sociais que constituem o recorte da sociedade em que nos vemos inseridos. Passando, posteriormente, pelo período da graduação na UERJ-FFP e da filiação a

um projeto de pesquisa do Departamento de Educação que, embora ainda não vinculado à AD, dedicava-se a movimentos populares e oficinas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi esse projeto que me possibilitou as leituras para a escrita da monografia, que, por sua vez, se desdobrou no projeto de dissertação que me trouxe à linha de pesquisa atual. Em meio a tudo isso, não devemos esquecer essa trajetória de atuação profissional também constituída pela EJA e, atualmente, que me coloca novamente dentro de uma escola pública.

Dessa forma, embora meu contato com o processo de produção do conhecimento da Análise de Discurso só se estabeleça enquanto filiação teórica a partir da presente pesquisa de mestrado, esse gesto de inscrição histórica se dá dividido por outras posições-sujeito que ocupo.

Por uma filiação à AD, ressignifico modos de ler a língua e, por consequência, a relação dela com meu lugar de prática: uma sala de aula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E a presente dissertação carrega reflexões oriundas desse lugar de prática. Dentre muitas dessas reflexões, uma toma destaque e torna-se objeto de interesse para este trabalho: o dilema entre perceber, respeitar e acolher as heterogeneidades dos alunos e, ao mesmo tempo, estar numa posição-sujeito que integra uma estrutura sistêmica na qual uma expectativa de unidade se faz presente.

No presente trabalho, filiados à Análise de Discurso, temos por objetivo descrever e analisar como, na discursividade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os processos de significação de sistema determinam os sentidos de saberes e de/os sujeitos em processo de escolarização. Para isso, mobilizamos a noção de leitura do/no arquivo (Pêcheux, 1994, Nunes, 2007, 2008), a relação entre discurso-sujeito-sentido e entre sentido e Instituições, especificamente a Instituição Escola na materialidade das políticas públicas de ensino. Imersos na questão das políticas públicas, buscamos pela historicidade do “sistema” associado à área de ensino/instrução estabelecendo um paralelo entre memória e atualidade em documentos oficiais anteriores até a BNCC.

Tomamos o documento da Base Nacional Comum Curricular como materialidade de análise, pois lemos esse documento como uma política pública de ensino, o que nos leva a compreendê-la como uma *textualização dos modos de interpelação dos sujeitos* (Pfeiffer, 2010, p. 85), e mobilizamos a noção de recorte discursivo (Orlandi, 1984, p. 14) como parte do processo para compor nosso arquivo de pesquisa e o *corpus* de análise. No entanto, a complexa textualidade da BNCC

implica em enredamentos quanto à constituição de um arquivo. Compreendemos, pois, que nossos gestos de leitura nos levam a constituir o arquivo da nossa pesquisa, que, por sua vez, constitui o arquivo da BNCC, como um gesto de leitura possível. Nesses gestos de leitura do/no arquivo, sentimos a necessidade de delimitarmos, para além de um *corpus* de análise, um *corpus* constitutivo, formado por documentos pertinentes, relacionados e referenciados.

Em nossos gestos de leitura do arquivo, buscamos, primeiramente, compreender como os sujeitos alunos e suas heterogeneidades sociais são inscritos e significados em um dos documentos oficiais de educação a nível nacional com predominância, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular. Em diferentes momentos de leitura e análise, nos deparamos com a palavra sistema e suas derivações linguístico-discursivas, entre elas as dos saberes sistematizados. Se na BNCC são evidenciados o sistema e os saberes sistematizados, nos questionamos sobre o que não cabe no sistema: seriam o aluno e os outros saberes? Quais? Dito isso, trilhamos por um novo trajeto temático de leitura: compreender o percurso constituinte dos saberes supostamente prévios desses sujeitos ao início do Ensino Fundamental e, portanto, do processo de escolarização e alfabetização.

No entanto, ao considerarmos o 1º ciclo do Ensino Fundamental como o início do processo de escolarização, emerge um novo ponto de problematização para nossa análise: é necessário considerar que a Educação Básica e obrigatória já se inicia aos 4 anos de idade, na etapa da Educação Infantil, até então chamada “pré-escola”, sendo essa uma etapa que também constitui esse processo de escolarização. Esse ponto de problematização se desdobra em algumas novas questões para a pesquisa, envolvendo essa nomenclatura: se já é obrigatório que o aluno esteja no processo de escolarização a partir dos 4 anos de idade, por que essa etapa da escolarização se chama “pré-escola” e o que diferencia a escola da pré-escola? Quais os efeitos de sentido de pré-escola, escola e escolarização na discursividade da BNCC? Como, nessa discursividade, essa passagem da pré-escola para escola é significada e significa os sujeitos nesse processo?

A partir dessas questões de pesquisa, a presente dissertação é estruturada, excetuando os elementos Apresentação, Introdução e Considerações Finais, em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, denominado “**Análise de Discurso: um dispositivo teórico**”, (nos) situamos (quanto à filiação a) a Análise de Discurso como um

dispositivo teórico que se constitui a partir da articulação entre regiões do conhecimento, são elas: a Linguística, o materialismo histórico, a teoria do discurso e a Psicanálise. Destacamos, no percurso de constituição desse dispositivo teórico, a importância da obra trabalhada e escrita por Eni Orlandi, a “Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso”. Em nossos gestos de compreensão desse dispositivo teórico, mobilizamos a noção de leitura, entendendo que, para haver leitura, a interpretação se faz necessária e, para que haja interpretação, é preciso haver sujeitos e sentidos em relação pela ideologia (cf. trabalhos de Orlandi). Com relação à questão da leitura, delimitamos, conforme Orlandi (1999; 2010), três dispositivos de leitura e interpretação: o ideológico, o teórico e o analítico. Essa passagem do dispositivo teórico para o analítico se constitui pela mobilização das noções de Escola, Instituição e Políticas Públicas.

No capítulo 2, denominado “**Gestos de leitura do/no arquivo da BNCC**”, situamos, no dispositivo teórico, o uso da palavra “gestos” e, a partir da relação de perspectiva teórica com a compreensão de gestos de leitura, entendemos a constituição do arquivo, isto é, compreendemos os processos de constituição do arquivo com relação à noção de percursos temáticos de leitura no/do arquivo (Nunes, 2008) que, por sua vez, dialoga com a noção de trajeto temático (Guilhaumou, Maldidier, 1994). É a partir da noção de percursos temáticos de leitura do/no arquivo que pensamos a passagem do arquivo ao *corpus* em nosso trabalho de pesquisa e explicitamos a constituição do *corpus* de análise. É, também, por uma mobilização de diferentes noções de arquivo, que ressaltamos a noção do arquivo como um discurso documental e isso, associado à forma como lemos a BNCC enquanto política pública que, por sua vez, se configura como um discurso institucional, nos leva a compreender na BNCC o discurso documental-institucional e a textualidade complexa desse documento em pelo menos duas das três instâncias do discurso (e da BNCC): em sua formulação e em sua circulação.

No capítulo 3, denominado “**As escolas e seus efeitos de sentido de sistema: entre a memória e a atualidade**”, buscamos uma compreensão de como o sistema compõe discursos sobre a organização da/pela Instituição Escola, que, por sua vez, atravessa os sujeitos e os sentidos. Para isso, partimos de uma noção de sistema de educação como sistema de coerção (Foucault, [1971] 1999) para descrever e interpretar a relação entre escola e sistema à luz da noção de historicidade - entendida, de acordo com Nunes (2007), como gestos de observação

dos processos de constituição dos sentidos, “trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas” (p. 1-2). Recortamos, então, para compor essa historicidade o “Projecto sobre o estabelecimento e organização da instrução publica no Brazil” de Garçon Stockler, o Método de Ensino Mútuo de Lancaster e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Chegamos, a partir desses, à atualidade, com os documentos da LDB e da BNCC. Essa historicidade, constituída por nossos gestos de leitura e análise, compõe, o que consideramos um ponto alto neste trabalho e que, posteriormente, pode vir a ser ampliado em um trabalho de pesquisa de doutoramento, os processos de significação dos “sistemas e redes de ensino” textualizados e discursivizados na/pela BNCC.

Por último, o capítulo 4, denominado “**A sistematização da Educação Básica e (d)os sujeitos**”, nosso capítulo de análise propriamente dita, em que analisamos a segmentação da Educação Básica como um/o processo de sistematização dos saberes, principalmente dos saberes da/em relação à escrita, que atravessa os processos de constituição, significação e individualização dos sujeitos.

## 1 ANÁLISE DE DISCURSO: UM DISPOSITIVO TEÓRICO

toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue: Althusser escreve sobre a leitura de Marx, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da Psicanálise [...] A leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em dispositivos teóricos (Orlandi, [1999] 2015, p.23)

A Análise de Discurso, à qual esta pesquisa é filiada, foi fundada por Michel Pêcheux na França e no Brasil foi introduzida por Eni Orlandi, tendo dessa autora como referência de fundação o livro **Linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso de Eni Orlandi que, no ano de 2023, completou quarenta anos. O trabalho intelectual de Orlandi – e outros pesquisadores-colaboradores que compunham grupos de pesquisa orientados por ela na década de 1980 e 1990 – contribuiu para a institucionalização e a disciplinarização da Análise de Discurso no Brasil, reterritorializando questões que circundam o discurso, principalmente no que envolve o ensino da língua nacional, as formas do discurso e do silêncio no discurso político em território brasileiro e a colonização linguística. Mas, de acordo com Mariani (2018), “não é sem Pêcheux que Eni fez avançar e ampliar os fundamentos teóricos e os procedimentos basilares da análise” (Mariani, 2018, p.41).

Na França, a Análise de Discurso (doravante AD) tem sua fundação na década de 1960, em uma contemporaneidade que o Estruturalismo exercia grande influência nos estudos vinculados à Língua. De acordo com Mالدیدیر (*et al.*, [1994] 2016), a AD tem um duplo movimento de fundação, um por Jean Dubois e outro por Michel Pêcheux, nossa filiação se dá à Análise de Discurso de linha pecheutiana. Ambas têm como ponto comum a influência pelo *Discourse Analysis* de Zelig Harris, seja em congruência ou convergência, o objeto de estudo – o discurso – e “o dispositivo construído para a análise” (Mالدیدیر et al. 2016, p. 216), mas se diferenciam, principalmente, segundo a mesma autora, pela filiação teórica de seus precursores. Enquanto Dubois era linguista, Pêcheux era filósofo e participante de “debates teóricos que se desenvolvem na *rue d’Ulm* em torno do marxismo, da Psicanálise, da Epistemologia. Ele se situa, primeiramente, no terreno da História das Ciências” (Mالدیدیر, *et al.*, *op. cit.*, p. 213).

Para além de pensarmos na AD enquanto disciplina, devemos principalmente destacá-la como um dispositivo teórico de interpretação, “uma forma de conhecimento

que se faz no entremeio” (Orlandi, 1990 In: Pêcheux, 2015, p. 8). No entremeio, pois, segundo Pêcheux e Fuchs (1997), é constituída na articulação de regiões do conhecimento científico: 1) a Linguística, pela materialidade da língua e seus processos de enunciação; 2) o materialismo histórico, pela materialidade da ideologia compreendida nas formações sociais e suas transformações; 3) a teoria do discurso, com a determinação histórica dos processos de produção dos sentidos; e 4) o atravessamento pela Psicanálise, com a questão da constituição do sujeito. Desse modo, não se busca analisar a história dos sentidos, nem descrevê-los como historiadores, mas compreender como se produzem os efeitos de evidência, os efeitos de certeza que recobrem os diferentes gestos de interpretação, o político da divisão de sentidos por posições sujeitos e que instauram um sentido único como verdadeiro. No entanto, mesmo sendo uma forma de conhecimento que se faz no entremeio, o dispositivo teórico da AD é constituído por um método, *princípios e procedimentos*, que não são fornecidos ao analista, mas que se constituem junto às maneiras de se ler o objeto, ou seja, objeto/método/análise se dão junto por determinadas condições para descrever, interpretar e analisar sentidos em determinados discursos, sem que esse seja um gesto de interpretação puramente ideológico, pois está filiado ao dispositivo teórico, ainda que a posição do analista não seja neutra.

### 1.1 Leitura, interpretação e dispositivos

Das diferentes posições sujeito em que me coloco ou sou colocada, a leitura se apresenta em momentos diversos e de formas diversas do dia a dia. No local de trabalho, a escola, os sentidos de leitura são muito associados a conhecer e decodificar o sistema alfabético de escrita, mesmo que por distintas teorias/metodologias; ainda no espaço de trabalho, mas também na temporada de férias, ao organizar ou visitar exposições e o cinema com as crianças (alunos, filho e primas), podemos compreender a leitura no âmbito das artes visuais, no qual o sentido de leitura pode se aproximar mais do apreciar, emocionar, sentir; ainda ao acompanhar o filho nos muitos ensaios do Conservatório de Música, a palavra leitura volta a se fazer presente, retornando ao sentido de conhecer e decodificar, mas dessa vez não mais o sistema alfabético e, sim, a partitura, com suas linhas e espaços, notas

musicais, tempo e contratempo, arcadas (de violino) etc. Perpassando por esses e outros meios em que experienciamos a leitura no cotidiano, somos levados a refletir que a palavra leitura é carregada de múltiplos sentidos e de acordo com as condições sociais, esses sentidos podem ser deslizados. O que podemos observar, no entanto, independente do meio social em que essa está inserida, é que, para que haja leitura, precisa haver interpretação. Segundo Orlandi (2020, p. 9), “A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Essa citação pode ser complementada ainda por outra da mesma autora: “o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia” (Orlandi, [1999] 2015, p.43). Entendemos ainda que não há ideologia sem sujeito, dessa forma, não há leitura sem interpretação e não há interpretação sem que haja sujeitos e sentidos em relação pela ideologia.

a interpretação é constitutiva da língua [...] do sujeito e do sentido. Não estamos dizendo, com isso, que o sujeito é interpretável ou o sentido é interpretável; estamos dizendo que a interpretação os constitui, ou seja, que a interpretação *faz* sujeito, a interpretação *faz* sentido. (Orlandi, 2020, p. 85).

Essa interpretação está articulada a um dispositivo e, conforme Orlandi (2010), é possível delimitarmos três tipos de dispositivos: o ideológico, o teórico e o analítico.

O **dispositivo ideológico**, segundo a autora, é aquele do sujeito comum e que se dá sob o efeito de evidência. Essa delimitação de um dispositivo ideológico de interpretação se dá com base na compreensão de ideologia na perspectiva discursiva. Na perspectiva teórica a qual nos filiamos, compreendemos a ideologia como “uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos” (Orlandi, 1998, p. 11). Podemos compreender a noção de ideologia, a partir de Pêcheux (1995), como o apagamento da inscrição em uma rede de dizeres pré-construída, ou seja, o apagamento dos processos de produção dos sentidos, fazendo com que fique apenas o efeito de evidência (Pêcheux, 1995; Orlandi, 1998):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, 1995, p.160)

Em diálogo com Pêcheux, Mariani (1990, p. 35) diz que “a ideologia, então, é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente”,

**O dispositivo teórico**, na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, de Orlandi (2020), é o dispositivo do analista, pois, diferentemente do sujeito comum, os gestos de leitura do analista devem sair desse lugar da evidência de sentidos, serem deslocados ao se trabalhar justamente com a “opacidade da linguagem, a sua não-evidência”, com o que não está dito naquele lugar. Desse modo, espera-se que esses gestos de leitura se abram para uma compreensão dos processos de significação, processos esses que podem levar para além de uma ou outra interpretação, mas para interpretações, para diversos efeitos de sentido, a polissemia, um lugar que esteja inserido “em uma relação crítica com o conjunto complexo das formações [discursivas]” (*ibid*, p. 87).

Temos, assim, que “toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue: Althusser escreve sobre a leitura de Marx, Lacan propõe uma leitura de Freud” (Orlandi, 2020, p. 23). Para nós, no campo teórico da AD em que nos situamos, nos apoiamos em Orlandi, que propõe a leitura de Pêcheux (entre outros), que, por sua vez, traz como artefato teórico a leitura de outros estudiosos tanto da linguística quanto de outras áreas, tal qual os estudos psicanalíticos de Lacan.

Pêcheux, no texto *Ler o arquivo hoje*, define os objetivos do dispositivo ao qual nos filiamos, da seguinte forma:

desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual [...] tomar concretamente partido, no nível dos conceitos e dos procedimentos, por este trabalho do pensamento em combate com sua própria memória, que caracteriza a leitura-escritura do arquivo, sob suas diferentes modalidades ideológicas e culturais, contra tudo o que tende hoje a apagar este trabalho. Isto supõe também construir procedimentos [...] traduzindo, tão fielmente quanto possível, a pluralidade dos gestos de leitura que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivo. É a este preço que se poderá evitar substituir questões por objetivos operacionais, a curto prazo relativamente fáceis de atingir mas de muito pouco interesse [...] se trate de questionar os recursos da inteligência humana em luta com o arquivo textual, e não de disciplinar o exercício desta através de dispositivos que derivam mais da gestão administrativa e do sonho logicista de língua ideal que da pesquisa científica fundamental (Pêcheux, 1994, p.10)

Nas palavras de Pêcheux temos *arquivo textual* e não texto, ou seja, ao tratar como arquivo textual, justamente, consideramos que a leitura mobiliza noções e marca processos de significação para além do uso do sistema da língua em si. Ao mobilizar noções e marcar processos de significação, estamos produzindo um trabalho de, segundo Pêcheux (1994), traduzir a pluralidade dos gestos de leitura e, ao reconhecer essa pluralidade e traduzi-la, recaímos sobre a “impossibilidade de tudo dizer”<sup>1</sup>: não há como uma análise abraçar toda a pluralidade de gestos de leitura, embora reconheça a existência da pluralidade, do real, da incompletude, ou seja, constitui-se assim **o dispositivo analítico ou dispositivo de análise**.

A distinção entre os dispositivos teórico e analítico, de acordo com Orlandi (2015), é que o primeiro está como um dispositivo guarda-chuva que “encampa o dispositivo analítico”, enquanto isso, o segundo é um dispositivo teórico “já individualizado” para “uma análise específica”.

distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação [...] e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclui, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não. (Orlandi, 2015, p.25)

Lemos o “individualizado” entre aspas, compreendendo que esse processo de constituição do dispositivo analítico não é próprio do indivíduo, mas, sim, constituído pelos percursos de leitura do arquivo.

Esse último dispositivo se constitui de dentro do dispositivo teórico, sendo ele um dispositivo próprio para cada análise, isto é, ele depende do material, das questões e dos conceitos mobilizados para aquela análise específica. Dessa forma, mesmo que outro analista analise o mesmo material, ou até o mesmo analista com novas questões, os conceitos a serem mobilizados serão outros e, por isso, será outro dispositivo de análise (Orlandi, 2015, 2020).

Para o gesto de análise do presente trabalho, o arquivo toma forma a partir de gestos de leitura do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esses constitutivos do dispositivo de análise, tendo em vista que é composto tanto por textos documentais do arquivo da BNCC quanto por resultados de pesquisas publicadas em Análise de Discurso (AD) e que estabelecem recortes da BNCC como

---

<sup>1</sup> Mariani e Dias, 2018.

(parte do) corpus de análise. Desse modo, além desses textos em AD sobre a BNCC e do arquivo textual da BNCC, o arquivo de leitura desta pesquisa é constituído também por outros materiais que serão trazidos, em certos momentos, para mobilizar conceitos que contribuam para a compreensão das questões que, de forma geral, derivam do lugar de nossa prática; e, em outros momentos, que venham *marcar e reconhecer evidências* do processo de significação de palavras do arquivo textual que, por sua vez, determinam a constituição de gestos de leitura desse arquivo.

Ao falar sobre o dispositivo de análise, Mariani (2018) ainda enfatiza que:

A construção do dispositivo de análise da discursividade, seja tal discursividade constituída por não importa qual matéria significativa, tem seu tempo próprio: a reflexão intelectual não nasce pronta nem é elaborada rapidamente. É um trabalho que se constrói dialetizando o caminho, suas margens e seus desvios; com o silêncio, com a não-completude. E desse trabalho, o pesquisador não se encontra ausente como se fosse uma máquina de aplicação de conceitos. (Mariani, 2018, p. 43)

Considerando a análise em constituição nesta pesquisa, o percurso de nossas palavras na apresentação, essa narratividade, inscreve um caminho constituído de silêncio e de presença (voz) do pesquisador. Assim como os percursos temáticos de leitura do/no arquivo desviam, dialetizam caminhos, é por deslizamentos de sentidos que mobilizamos conceitos e reterritorializamos-os em questões e significantes produzindo um gesto de análise. E é, justamente, a forma<sup>2</sup> de mobilizarmos o dispositivo teórico e a construção de um dispositivo analítico que faz com que nossa posição enquanto sujeito leitor comum seja deslocada para a posição de analista, sendo fundamental ressaltar que esses dispositivos não nos atribuem uma posição de neutralidade, “o pesquisador não se encontra ausente”, o que o dispositivo teórico-analítico nos permite é constituir outras interpretações possíveis em relação a determinadas condições de produção de sentidos.

---

<sup>2</sup> Não no sentido de fôrma ou condicionamento, mas no sentido de maneira, jeito.

## 1.2 Discurso, sujeito e sentido: conceitos da análise de discurso

A partir da compreensão da Análise de Discurso como *uma forma de conhecimento que se faz no entremeio*, um modo de começar a situá-la é no distanciamento de outros campos teóricos. Sendo assim, de acordo com Pêcheux (1975, p. 178-179), definimos o discurso nos distanciando do que o autor coloca como “dois equívocos complementares a serem evitados”, sendo o primeiro deles a confusão entre sentido e fala na perspectiva saussuriana e o segundo equívoco está na associação do discurso ao nível social do enunciado.

diremos que em relação ao termo ‘discurso’, tal como funciona na expressão ‘teoria do discurso’, há dois equívocos complementares a serem evitados. O primeiro consiste em confundir discurso e fala (no sentido saussuriano): o discurso seria então a realização em atos verbais da liberdade subjetiva que ‘escapa ao sistema’ (da língua). [...] O segundo equívoco se opõe ao primeiro porque ‘distorce no outro sentido’ a significação do termo ‘discurso’, enxergando aí um suplemento social do enunciado, logo um elemento particular do sistema da língua, que a ‘linguística clássica’ teria negligenciado. Nesta perspectiva, o nível do discurso se integraria à língua, por exemplo sob a forma de uma competência de tipo particular, cujas propriedades variariam em função da posição social, o que equivaleria à ideia de que existem línguas, tomando ao pé da letra a expressão, politicamente justa mas linguisticamente discutível, segundo a qual ‘patrões e empregados não falam a mesma língua’”. (Pêcheux, 1975 *In* Gadet, Hak, 1997, p. 178-179)

Em relação a esse distanciamento, o discurso, então, é entendido como “processo (discursivo) que se desenvolve sobre” uma base que é a língua, sendo assim, “somente ela pode autorizar a consideração das relações [...] entre formações discursivas que pertencem a formações ideológicas diferentes”. A formação discursiva, segundo Orlandi ([1999] 2015), “se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (p. 41).

Nessa perspectiva teórica em que nos encontramos, o discurso toma forma como objeto de análise, compreendido, a partir de Pêcheux (1969), enquanto efeito de sentidos entre os pontos A e B, ou seja, entre posições sujeito. “Sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo” (Orlandi, 2010, p. 6). O sujeito só se torna sujeito porque é afetado, inconscientemente, pela ideologia e constituído pelo simbólico.

Ao dizermos isso, podemos remeter “simbólico” à linguagem e seu processo de significação, ou seja, o sujeito é afetado pela ideologia que, por sua vez, determina o modo como significamos as palavras.

O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. (ORLANDI, [1999] 2015, p. 93-94)

Segundo Orlandi (2015), “para pensarmos a ideologia [...] pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”<sup>3</sup>. Ainda, conforme a autora, a ideologia é “um trabalho da memória e do esquecimento [...] só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade”.

Tomando como exemplo a posição sujeito criança, entendemos que “criança” é uma palavra na língua utilizada para determinar uma posição. Essa palavra, no entanto, é constituída de sentidos pré-existentes na sociedade, dito de outro modo, essa posição sujeito se constitui pelo simbólico da palavra “criança” e das condições sócio-históricas que a significam, as condições de produção de sentidos. “Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (Orlandi, 2015, p. 37). Ainda tomando como exemplo a palavra “criança”, hipoteticamente poderíamos elaborar diversos questionamentos: o que é ser criança no Brasil? Poderia essa palavra significar da mesma forma em diferentes espaços sociais? E para respondê-las, seria necessário situar a palavra criança no discurso e, por uma posição sujeito analista, descrever e interpretar como se dão os gestos de leitura, em quais condições os sentidos estão sendo produzidos e atribuídos.

Para isso, são mobilizados os dispositivos teórico (Análise de Discurso) e analítico (método/*práxis* do analista constituído/determinado pela teoria) nos processos de análise dos efeitos de sentido da palavra criança. Essa análise partiria de uma materialidade discursiva, que tem por base uma materialidade linguística, da qual seria possível recortar elementos, vestígios, pistas que permitiriam traçar um

---

<sup>3</sup> Orlandi, [1999] 2015. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. p. 45.

trajeto de sentidos<sup>4</sup> a serem remetidos a suas condições de produção de sentidos. Orlandi (2015), ao tratar “Uma questão de método” da Análise de Discurso, utiliza-se de um esquema no qual estão dispostas as etapas da análise:

Figura 1 - Esquema das Etapas da Análise de Discurso

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Linguística	Texto ( Discurso)
2ª Etapa: Passagem da	para o Objeto Discursivo	Formação Discursiva
3ª Etapa:	para o Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi, 2015, p. 76.

O sentido, segundo Guilhaumou, Malidier e Robin (2016, p. 244), “não é dado *a priori*, ele se constrói a cada etapa da descrição. Ele não está nunca pronto em uma estrutura; ele procede *da materialidade da língua e do arquivo*”. Assim sendo, Orlandi (2004a), ao tratar da questão do sentido, situa-nos quanto à própria Análise de Discurso:

A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, dos mecanismos dos processos de significação, de suas condições. A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica trabalhando a opacidade do dizer e vendo nessa opacidade a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. E, conseqüentemente, a necessidade da interpretação (Orlandi, 2004a, p. 20).

No presente trabalho, a relação entre sujeitos e sentidos se dá, como objetivo de trabalho, na descrição e na análise dos processos de significação dos sujeitos e saberes do/no processo de escolarização. Nessas condições, compreendemos, pelo dispositivo teórico da AD, que “o sentido [também como significação dos sujeitos, visto que ambos se constituem ao mesmo tempo] não dura. O que dura é seu ‘arcabouço’, a instituição que o fixa e eterniza”<sup>5</sup>. Dessa forma, buscamos compreender como os

<sup>4</sup> cf. ORLANDI, [1999] 2015, p.28.

<sup>5</sup> Orlandi, 2008, p. 51.

sujeitos da sala de aula - criança, aluno, professor, educador - estão significados no discurso da instituição Escola, na relação desses com os sentidos que os permeiam e os constituem, como os sentidos de escola e sistema.

### **1.3 Escola, instituição e políticas públicas: do dispositivo teórico ao dispositivo analítico**

Até o ponto atual do trabalho, objetivamos uma apresentação do dispositivo teórico ao qual nos filiamos: a Análise de Discurso. Para isso, mobilizamos as noções de leitura e interpretação, assim como a relação entre discurso, sujeito e sentidos. Neste subcapítulo, pretendemos situar teoricamente a escola e as políticas públicas, compreendendo a mobilização dessas noções como constitutiva do processo de tomada da BNCC enquanto materialidade a ser analisada, considerando que, ao mobilizarmos essas noções e não outras, tal gesto determina nosso dispositivo analítico.

Retomamos, então, o dilema posto na Introdução deste trabalho: qual seja o de perceber, respeitar e acolher as heterogeneidades dos alunos ao mesmo tempo em que se faz parte de uma estrutura organizacional determinada pelo imaginário de unidade. Pensar a escola da posição sujeito professora leva-nos a um embate que se faz frequentemente presente.

Se considerarmos a estrutura de uma sala de aula: com quatro (4) paredes, um quadro branco, algumas janelas e uma porta, na qual, no ensino fundamental - anos iniciais, passamos por volta de quatro (4) horas por dia (considerando apenas o horário parcial, sem considerar o horário integral), por duzentos (200) dias em cada ano letivo, onde estão dispostas carteiras (jogo de cadeira com mesa acoplada) suficientes para que os alunos possam se sentar; não obrigatoriamente essa sala dispõe de outros objetos, como brinquedos, jogos, tapete, aparelhos multimídia etc. que poderiam compor a base material de um processo de socialização. Na ausência desses, é necessária a sua aquisição por outros meios, tais como: pedidos por doação, pedidos à direção (que, por sua vez, deve fazer pedido por verba) ou comprando do próprio salário, sendo as duas primeiras opções sem garantia de conseguir. Trata-se de um tempo administrativo-pedagógico que vai além das horas

previstas na carga-horária docente, mas que se torna uma prática imprescindível ao ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesta sala, nós nos constituímos na/pela posição sujeito professora ao receber aproximadamente vinte e sete (27) sujeitos crianças, com o dever de manter uma organização (sistematização) já pré-estabelecida e, ao final do ano letivo, espera-se que esses sujeitos crianças se constituam na/pela posição sujeito aluno detentor de saberes previamente instituídos/sistematizados para dar continuidade a esse processo no ano seguinte. Em uma escola há diversas dessas salas de aula e, diante disso, questionamos: como a escola se constitui e ao mesmo tempo determina a constituição desses sujeitos? Como esses saberes são instituídos/sistematizados historicamente na escolarização?

Dessa forma, partimos dessa estrutura de escola para compreendê-la como lugar discursivo, que, entendido pelo dispositivo teórico da Análise de Discurso, se constitui como *lugar que significa* e determina posições-sujeito, como professora e aluno. Temos na/pela Escola uma administração de sentidos de comportamento, de rotina, de organização, de coisas-a-saber<sup>6</sup>, numa relação dos sentidos com a escrita, em que se dá o funcionamento da autorização<sup>7</sup> (ou não) do dizer, ou seja, um “espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais” (Pfeiffer, 2002, p. 9-10). Contrapesando com a compreensão de “Instituições” na perspectiva da Análise de Discurso, associamos o lugar discursivo Escola ao lugar discursivo Instituição do Estado, logo como Instituição Escola.

A Instituição Escola, conforme Orlandi (2013), extrapola o sentido da unidade escolar enquanto prédio físico e administrativo, ainda que essa também integre essa noção.

a instituição, como sabemos, em sua materialidade, é representada pelo seu aspecto físico (a Escola prédio) como sede, mas também como lugar social

---

<sup>6</sup> “As palavras separam-se das coisas e dos homens e ganham independência, e transformam-se em coisas-a-saber por esse ‘sujeito pragmático’, que deverá gerir os acontecimentos através de uma escrita [...] A escrita, em geral, e a alfabética, em particular, instalam uma relação específica dos indivíduos de uma sociedade dada com a língua e com a linguagem” (Vieira da Silva, 1999, p. 26-27)

<sup>7</sup> “Quando trabalhei em meu mestrado sobre os sentidos de autoria hoje no processo de escolarização, disse que a autoria é trabalhada, na realidade, por um funcionamento de autorização do dizer em que, na maioria das vezes, o sujeito se insere num simulacro da autoria, isto é, o sujeito é autorizado, por diferentes instâncias (gramática, manual didático, professor, Academia) - todas elas em relação mútua de determinação” (Pfeiffer, 2002, p.10).

de 'transmissão' (não estou dizendo produção) de conhecimento, regida por sistemas de coerção, hierarquias, programas, procedimentos disciplinares, professores. Lugar onde se trabalha a institucionalização da memória, a que chamo memória de arquivo, a que não esquece. (Orlandi, 2013, p. 202).

Conforme Orlandi (2010), compreendemos que as Instituições normatizam o processo de significação ao praticar e alimentar uma memória institucional. Essa memória institucional é entendida no campo da AD como “aquela que não esquece” (Orlandi, 2010, p. 9), fixando assim um sentido dominante<sup>8</sup>. A noção de instituição, principalmente a instituição escolar nesse “lugar social de transmissão”, é associada, em análise de Orlandi (2013), a um sistema de ideias que está determinado historicamente pelo positivismo, da “Ordem e progresso”, do “virar cidadão” pela educação, de um “projeto de urbanidade e civilidade”<sup>9</sup>.

O funcionamento das Instituições se dá pela administração dos sentidos e do político<sup>10</sup> que, por sua vez, tem seu funcionamento pelo apagamento dos mesmos, sob a ***lógica do consenso*** e da ***individualização dos sujeitos***. Essa lógica do consenso se apoia sobre a concepção de um *vínculo social* idealizado pela “constituição de uma ‘maioria’ através do maior índice possível de ‘participação’” (Orlandi, 2004b, p. 11). Ao analisar a noção de consenso, Orlandi traz concepções outras, começando por Augusto Comte, passando por outros estudiosos, até chegar a Hannah Arendt, da qual ela recorta a relação de público e privado. Ainda tratando da questão do consenso:

É muito ilustrativa a metáfora de Hanna Arendt (1958: 50-3) para definir o domínio público e esse processo de esvaziamento constatado atualmente. [...] público significa, diz a autora, o mundo em si (não enquanto espaço natural terrestre, condição da vida orgânica, mas enquanto artefato humano), na medida em que é comum para todos nós e distinto de nosso próprio lugar nele. [...] O domínio público, como o mundo comum, nos junta e ainda nos previne de ‘cairmos uns sobre os outros’. Para a autora, o problema da sociedade de massa não é, em primeira instância, o número de pessoas envolvidas, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de juntá-las [...] É como se um grupo de pessoas reunidas em torno de uma mesa, diz ela, como por um toque de mágica, visse a mesa subitamente desaparecer

<sup>8</sup> Devemos lembrar que, ao compreendermos o conceito de sentidos na AD, não consideramos um “sentido literal e suas margens”, o que há são efeitos de sentido. “Só há margens” (Orlandi, [1983] 2023, p.171). “Todos os sentidos são possíveis e, em certas condições, há a dominância de um deles” (op.cit), esse sentido dominante é institucionalizado como “produto da história”, imprimindo um efeito de evidência “todo mundo sabe o que” x significa (Pêcheux, 1975).

<sup>9</sup> Cf. análises em Orlandi, [2002] 2013.

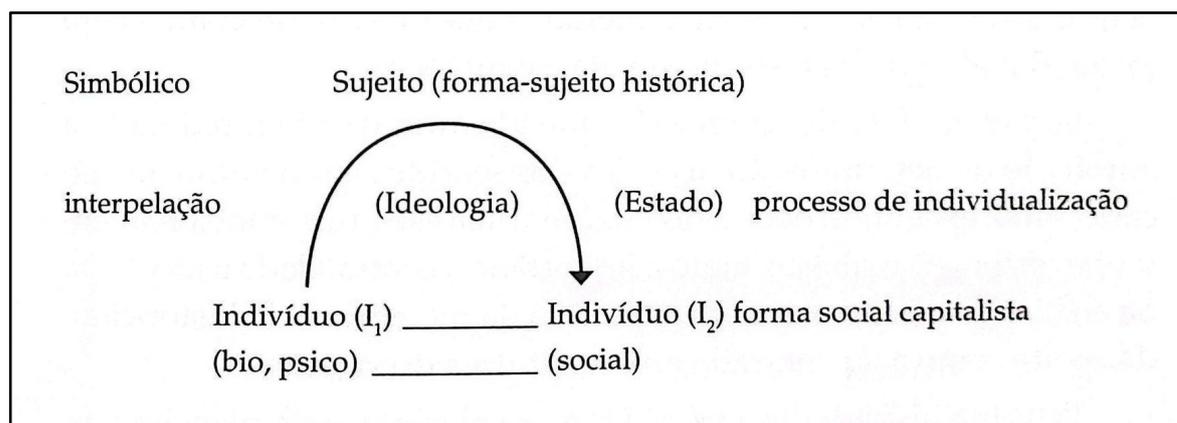
<sup>10</sup> O político, ao qual nos referimos em nossa perspectiva teórica, “diz respeito ao funcionamento das relações humanas, necessariamente marcadas por relações de poder” (Orlandi, 2004b, p. 19).

[...] Esse desaparecimento do domínio público está acompanhado do fim do domínio privado. [...] O bem comum não é mais comum, no sentido de um mundo comum, mas ele se tornou estritamente privado; só o governo, apontado para proteger os proprietários privados uns dos outros [...] é comum. Tanto o público quanto o privado se esvaeceram: o público, porque se tornou uma função do privado, e o privado porque se tornou a única preocupação comum. (Orlandi, 2004b, p. 14-15).

Na perspectiva desse gesto da leitura à Hannah Arendt por Orlandi e, considerando a lógica do consenso sob a concepção de um vínculo social, poderíamos compreender que o consenso está posto por um vínculo do público/privado, ou seja, o efeito de consenso na sociedade atual é produzido a partir dessa relação na qual o interesse público está no privado.

Para além da lógica consensual, há também o movimento de individualização dos sujeitos, explicitada por Orlandi (2013) no esquema a seguir:

Figura 2 - Relação dos processos identitários e de subjetivação



Fonte: Orlandi, [2002] 2013, p. 81.

Conforme Orlandi (op. cit.), entendemos que “em um primeiro momento, temos a interpelação do indivíduo em sujeito” para que produza sentidos (Pêcheux, 1995), lembramos que *sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo* (Orlandi, 2010, p. 6), ou seja, o sujeito se constitui na/pela história interpelado pela ideologia. Nesse primeiro movimento, considera-se que o indivíduo em primeiro grau (I) (bio, psico)” é assujeitado pelo simbólico e pela ideologia, que resulta em uma “forma-sujeito histórica”. Nos gestos constitutivos do presente trabalho, tratamos da forma social capitalista. A partir dos gestos da leitura de Michel Foucault por Orlandi, considerando “a relação do sujeito com a linguagem como parte de sua relação com o mundo, em termos sociais e políticos”, compreendemos um novo movimento em que “é agora o

Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica”. A individualização, então, se dá pelas Instituições do Estado, num movimento de apagamento do histórico e da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, determinando-o como origem de si, responsabilizado pelos sentidos que produz.

Sendo assim, temos, ao mesmo tempo, a fabricação do consenso (Orlandi, 2004b, 2010) por meio das Instituições, em que se pressupõe um vínculo social homogêneo, ou seja, um efeito de unidade em torno de determinado grupo social, seja este pensado à nível de ano escolar (ou turma), à nível de cidade ou à nível de nação, e a individualização na qual os sujeitos, na sua forma histórica capitalista, são responsabilizados individualmente na instância do jurídico pelos seus direitos e deveres que, por sua vez, respondem à lógica consensual das Instituições. Ainda, segundo Orlandi (2004b, p. 19), o jurídico sustenta “esse processo de individualização das diferenças (desigualdades) sociais que apaga o processo em que são produzidas” e, nesse processo de individualização e apagamento do político, temos uma imagem despolitizada dos *cidadãos* (cf. cidadãos em Orlandi, 2004, 2010) na qual esses são reduzidos cada vez mais à figura do consumidor, o que nos leva à questão das políticas públicas.

Da perspectiva discursiva, partimos da premissa de que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua (Pêcheux, 1969; Orlandi, 1999). Sendo assim, neste trabalho, utilizamos as políticas públicas como materialidade para a análise, especificamente as políticas públicas de ensino, pois essas se configuram como “textualizações de modos de interpelação dos sujeitos” (Pfeiffer, 2010, p. 85), isto é, utilizamos da textualidade das políticas de ensino para compreender o funcionamento do discurso da Escola sobre os sujeitos da/na sala de aula. Orlandi (2004b, p. 19) explicita que as políticas públicas urbanas (cf. urbano em Orlandi, 2004) “promovem mecanismos de identificação que constituem os sujeitos e, ao mesmo tempo, a materialidade do espaço que resulta de suas práticas, num processo que em seu funcionamento apaga o político”.

Retomando a questão do apagamento do político e da individualização das diferenças, na qual se “fabrica”<sup>11</sup> uma imagem despolitizada dos sujeitos-cidadãos

---

<sup>11</sup> remetendo a fala de Orlandi na entrevista a Barreto, 2006: “não podemos resistir à interpelação, ao assujeitamento [...] Podemos, pois, não nos submeter ao modo como as instituições nos ‘fabricam’ em série”.

produzindo um efeito da figura do consumidor, estabelecemos, conforme Orlandi (2004b) uma relação entre a lógica consensual e a segregação e por essa o funcionamento das políticas públicas. Segundo Orlandi (op. cit),

A lógica consensual funciona assim de modo articulado à lógica segregacionista, ou melhor, a segregação é seu avesso, seu rastro: na medida em que aquela pressupõe uma 'concordância geral de pensamento e sentimento', os que 'pensam e sentem' diferente ficam situados do lado de fora, excluídos do vínculo social, *separados*; cabe às políticas tentar 'juntá-los' posteriormente. (Orlandi, 2004b, p. 17).

Nessa articulação entre consenso e segregação, sob o efeito do cidadão/consumidor, compreendemos que as políticas públicas de ensino acabam tomando a forma de "instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado" (Pfeiffer, 2010, p. 86). No presente trabalho, analisamos essa lógica consensual nas políticas públicas de ensino sob a determinação do sistema (escolar).

## 2 GESTOS DE LEITURA DO/NO ARQUIVO DA BNCC

Neste capítulo, retomamos a noção de gestos de leitura, conforme Pêcheux (1969) *apud* Orlandi (2020, p. 86) - “gestos são atos no nível do simbólico. São exemplos: assobios, aplausos, vaias, atirar uma bomba em uma assembleia, etc”. Assim sendo, “Ao utilizarmos a expressão gestos de leitura [...] estamos, pois fazendo da leitura, e da interpretação, um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo” - e, por ela, compreendemos que os gestos de leitura, sob o ponto de vista da Análise de Discurso, implicam na constituição de um arquivo, isto é, textualizações de discursos que sustentam os sentidos que serão lidos de determinado modo e não de outro. “Ler é saber que o sentido pode ser outro” (Orlandi, [1988] 2012).

Da mesma forma como sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo, leitura e arquivo assim também se constituem. O arquivo, conforme Pêcheux (1994), não tem origem em si, mas é constituído a partir de uma leitura interpretativa, “clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo” (p. 57), por isso a leitura implica na constituição do arquivo e o arquivo é constituído por gestos de leitura, pois é por diferentes maneiras de “acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los” que “começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo” (p. 57).

Dito isso, distinguimos, conforme Nunes (2008), dois percursos temáticos de leitura: o percurso temático de leitura **do** arquivo e o percurso temático de leitura **no** arquivo. Essa noção de percurso de leitura do/no arquivo dialoga com a noção de trajeto temático já trabalhada por Guilhaumou e Maldidier ([1994] 2016). Nessa última, explicita-se que uma análise que consiste em um trajeto temático “ultrapassa os limites da escrita [...] ela reconstrói os passos daquilo que produz acontecimento na linguagem” (*ibidem*, p. 118). Nessa perspectiva, o trajeto temático é adotado para *definir o conjunto de configurações textuais que, de um acontecimento a outro*<sup>12</sup>, associam sentidos. Guilhaumou e Maldidier (2016) situam, ainda, a noção de “tema”, compreendendo-a da seguinte maneira:

---

<sup>12</sup> “Falamos de trajeto temático sobre a questão do pão para definir o conjunto de configurações textuais que, de um acontecimento a outro, associam a demanda por pão, a linguagem da liberdade e as primeiras expressões dos Direitos do Homem” (Guilhaumou, Maldidier, 2016, p. 118).

Aqui, a noção de tema não remete nem à análise temática, tal como é praticada pelos literatos, nem a seus empregos pela linguística. Ela supõe a distinção entre 'o horizonte de expectativa' – o conjunto de possíveis atestados em uma situação histórica dada – e o acontecimento discursivo que realiza um desses possíveis, inscrevendo o tema em posição referencial. (Guilhaumou, Maldidier, [1994] 2016, p. 118)

Essa noção de trajeto temático é mobilizada em Nunes (2008) enquanto percurso temático do/no arquivo, pois nesse tem-se por foco a questão da *constituição, formulação e circulação* do arquivo enquanto discurso documental.

Assim, segundo Nunes (2008), é a partir de um percurso temático de leitura **do** arquivo que esse mesmo arquivo toma forma. Só então, já com ele constituído, em um retorno ao mesmo, é que se dá um percurso de leitura **no** arquivo, no qual se estabelecem os gestos de recortar. Os recortes discursivos, de certo modo, já fazem parte dos gestos de análise e, por sua vez, constituem o *corpus*. Desse modo, entendemos que tratar do arquivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos exige um espaço de compreensão singular pela própria materialidade do texto da BNCC que, em si e por si, produz um efeito de arquivo ao referenciar um conjunto de documentos que legitimam as políticas públicas da Educação Básica.

Com relação a essa passagem do arquivo ao corpus, Orlandi (2015) considera que há um processo ao qual a autora chama de de-superficialização do material coletado, vide citação:

Há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o *corpus* já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado. [...] fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. (Orlandi, 2015, p. 63).

Esse processo de de-superficialização se dá partindo de uma delimitação, de uma determinação prévia do discurso a ser pesquisado. No caso do presente trabalho, nossa inquietação nesta pesquisa tem por base os desafios da sala de aula, mais especificamente das desigualdades sociais e heterogeneidades dos alunos. Dito isso, pesquisamos (sobre) os discursos da/para a educação, mais especificamente, (sobre) os discursos da instituição Escola sobre os alunos da escola pública. O que nos leva ao discurso da segmentação por ano escolar, da formalização dos saberes e, por fim, à constituição do sentido de Escola e saberes escolares enquanto um sistema e/ou processo de sistematização (dos saberes que determinam a constituição dos sujeitos).

No tratamento do arquivo da BNCC para a seleção dos recortes discursivos que constituem o *corpus*, nos deparamos com mais uma questão que será analisada no capítulo dedicado aos trajetos de leitura do/no arquivo da BNCC: o documento textual da BNCC em si já produz um efeito de arquivo no qual estão organizadas e dispostas citações de documentos ao qual se faz referência, essas citações, no entanto, tem um modo de organização que determina nosso arquivo de pesquisa, por demandar gestos de leitura e interpretação que organizam sentidos apagando esses gestos e produzindo uma memória institucional.

chamo de memória institucional aquilo que não se deve esquecer, faz parte da inserção do sujeito em uma formação social, uma cultura. E é assim que afeta a relação do sujeito com aquilo que, na sociedade, se deve lembrar. [...] Esta é a que, certamente, funciona forte nos Museus, e nas exposições, assim como nos textos que nos ligam a seus discursos. É a memória necessária ao Estado e às instituições que administram nossa relação com o memorável, com o normativo, com o estabilizado, enquanto sujeitos sociais. (Orlandi, 2020, p. 513).

Como parte de uma memória institucionalizada, as citações presentes ao longo do texto da BNCC, ao fazerem referência a outros documentos institucionais, trazem consigo uma *memória institucionalizada posta como necessária ao Estado*, apagando ou deslizando sentidos dos documentos originais através desses gestos de leitura/escritura de um novo documento. Por esse motivo, em nossos gestos de leitura, fazemos um movimento de ida e vinda não só ao texto da BNCC, mas também aos documentos aos quais ele faz referência e naqueles documentos *pertinentes* que nos fornecem *pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos/analizamos se textualiza*, afetando assim o modo como se dá a organização do *corpus* de análise.

De acordo com Orlandi (2015, p. 60-61), a constituição do *corpus* tem alguns pontos que devem ser considerados: 1) “não se objetiva a exaustividade, nem a completude”, “a exaustividade almejada deve ser considerada em relação aos objetivos da análise”; 2) “A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos”; 3) constituir o *corpus* “é construir montagens discursivas que obedeçam critérios [...] face aos objetivos da análise”, “não visa a demonstração mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentido”. Essas montagens discursivas às quais ela se refere tomam forma pelos recortes discursivos, compreendidos pela autora (Orlandi, 1984, p. 14) como “uma unidade discursiva [...] fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação [...] um fragmento da situação

discursiva”, os recortes discursivos não possuem uma “passagem automática entre as unidades (de recortes) e o todo que elas constituem”, a correlação que é estabelecida depende dos gestos de interpretação do analista e dos objetivos da análise que está sendo produzida.

A seleção de nossos recortes nos exigiu uma organização em dois grupos distintos, constituindo dois *corpora* dentro de uma mesma pesquisa. Apesar do campo de pesquisas em AD já ter noções quanto à questão da delimitação do *corpus*, como: *corpus* de arquivo e *corpus* experimental (Courtine, 2022) e *corpus* central e *corpus* satélite (Medeiros, 2003); no presente trabalho, mobilizaremos uma noção cunhada especificamente para esta análise: a de *corpus* de análise e *corpus* constitutivo. Sendo o *corpus* de análise composto pelos recortes da BNCC em si, e o *corpus* constitutivo, composto pelos recortes que, embora constitutivo da análise, não são diretamente do texto analisado, sendo esse último definido em relação às noções supracitadas.

Courtine (2022, p. 77) delimita *corpus* experimental e *corpus* de arquivos, compreendendo o primeiro como aquele constituído por materiais de análise produzidos em uma situação experimental definida, ou seja, produzido especificamente para a pesquisa, “comumente adotada pelos psicólogos ou psicossociólogos quando da reunião de seus dados” (p. 77) e o segundo é compreendido como aquele constituído por “materiais preexistentes” (p. 77), por documentos, por exemplo, sendo esse o caso do *corpus* de nossa análise. Sendo assim, mesmo que nesta pesquisa sejam constituídos dois *corpus*, ambos tomam forma por recortes selecionados a partir de documentos pré-existentes, ou seja, ambos são, de acordo com Courtine, *corpus* de arquivos.

Quando falamos em *corpus* principal e *corpus* complementar, esses já são inscritos e significam, em outra vertente teórica da Análise de Discurso - que não é a vertente com a qual nos filiamos -, em que Ramalho e Resende (2011, p. 104) explicitam que “a complexidade do trabalho com dados documentais formais [...] exige um *corpus* principal inicial bastante extenso e [...] outros tipos de dados complementares, de natureza etnográfica ou mesmo quantitativa”. Já o *corpus* complementar é compreendido como aquele cuja definição “está diretamente ligada à abordagem epistemológica do estudo, ou seja, a seus objetivos e questões”.

Por outro lado, *corpus* central e *corpus* satélite foram noções mobilizadas por Medeiros (2003) e formuladas a partir de conversas com Bethania Mariani, a fim de

dar conta de “sequências discursivas” que, apesar de não serem necessariamente o foco da análise, *convergiam para o discurso que estava sendo estudado*.

Por uma relação com as noções de Medeiros, entendemos que os discursos que compreendem os documentos referenciados pela BNCC, apesar de também constituírem o discurso sobre a educação no Brasil, produzem um efeito de anterioridade, de já dado e do qual são produzidos deslocamentos, em algumas questões, no discurso educacional da própria BNCC sendo essa nossa principal materialidade de análise. Dessa forma, serão adotadas neste trabalho as noções de *corpus de análise*, referindo-nos ao *corpus* constituído por recortes do texto (documento) da BNCC em si, que efetivamente fazem parte da análise, e *corpus constitutivo*, referente àqueles materiais que fazem parte do arquivo de pesquisa, mas que não necessariamente serão analisados, no entanto, significam e determinam nossos gestos de análise discursiva.

Em nossos gestos de análise, buscamos compreender como se dá esse efeito de completude em que, ao mesmo tempo, produzimos uma leitura de documentos que produzem sentidos na/pela BNCC, o que nos leva a questionar: há um arquivo da Base Nacional Comum Curricular? Se há um arquivo da Base Nacional Comum Curricular, qual o lugar dos gestos de interpretação produzidos por esta pesquisa? Seria ela uma terceira via em que não é referenciada, porém sua determinação é colocada como parte da questão da análise? Ao longo dos próximos subcapítulos, buscaremos compreender como esse arquivo é constituído.

## **2.1 Percursos temáticos de leitura do/no arquivo**

Colocando essa noção de percursos temáticos em relação ao arquivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendemos que os percursos temáticos de leitura que produzimos do/no texto da BNCC nos levam a constituir um arquivo de pesquisa que, por sua vez, constitui o próprio arquivo da Base Nacional como uma leitura possível. Propomos, ao longo deste subcapítulo, estabelecer relações entre as noções teóricas de arquivo com os nossos gestos de leitura do texto da Base Nacional, em um batimento entre os percursos temáticos do arquivo e no arquivo, levando à constituição do *corpus* de análise.

Como uma das principais referências no que diz respeito aos sentidos de leitura do arquivo, a primeira concepção a ser mobilizada vem de “Ler o arquivo hoje”, em que Pêcheux (1994) parte da noção de arquivo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, o que nos conduz inicialmente a entender que há um arquivo da BNCC e que esse traria consigo não apenas o texto do documento em si, mas, também, os documentos com os quais ele dialoga. Numa concepção outra do sentido de arquivo, a qual não exclui a primeira, entendemos que “o arquivo em Análise de Discurso é o discurso documental”, no qual o documentador terá como materialidade, como objeto, textos documentais nos quais trilhará percursos a partir de uma determinada temática.

Refletindo sobre esses percursos temáticos de leitura, ressaltamos duas noções mobilizadas por Nunes (2007), que, segundo o autor, são trabalhadas frequentemente, mas “não têm o mesmo estatuto de outros conceitos”, são essas: historicidade e compreensão. Por enquanto, iremos nos ater apenas à segunda dessas noções: a compreensão. Entendemos que, para compreender melhor um determinado documento, se faz necessário compreender a história dele, rastrear percursos realizados para a produção do conhecimento que nele consiste.

Em um percurso temático de leitura **do** arquivo - entendendo que esse está no campo da constituição dos processos de significação, ou seja, o documentador enquanto analista busca, de forma investigativa, compreender como os sentidos são produzidos e significados na textualidade de um material e ao mesmo tempo constitui um arquivo e nele novos processos de significação - tomamos algumas estruturas e/ou combinações entre palavras para traçar o percurso temático por diferentes documentos e constituir o nosso arquivo. Inicialmente, em nossas primeiras questões e gestos de leitura, as palavras “desigualdades sociais” foram chave para abrir nosso percurso temático de leitura na textualidade da BNCC, buscando pelo sujeito-aluno e o chão de uma sala de aula de escola pública, mas, ao mesmo tempo, por entender como essas se inscrevem nesse documento.

Essa primeira estrutura nos levou a uma próxima: “sistemas e redes de ensino”; que, por sua vez, nos levou a expandir esse percurso de arquivo para a textualidade da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9.394/96) e para a listagem de escolas particulares de diretorias regionais da SEEDUC (Secretaria de Educação do Rio de Janeiro). Destacamos de “sistemas e redes”, apenas a palavra “sistema”, que conduz à busca pelas suas derivações linguístico-discursivas e à mobilização de novos

conceitos, como a “língua de algodão” (cf. subcapítulo 3.3, p. 63, neste mesmo trabalho).

A constituição do arquivo é envolta por gestos de interpretação que produzem/conduzem por um determinado discurso. Ao produzir um discurso na história, o sujeito leitor passa a ser um sujeito autor, produzindo a sua própria escritura. A escritura, diferentemente da escrita, seria essa leitura interpretativa, em outras palavras, o sujeito que lê e compreende o que lê constitui uma escritura. Estabelecendo relações com Petri (et al., 2019, p. 14) - em diálogo com Pêcheux (1994) - entendemos que a “escritura organiza a leitura, constrói e constitui o arquivo, buscando as possíveis maneiras de aprendê-lo [diria aqui de compreendê-lo]”. Dito isso, o percurso temático no arquivo encontra-se já no campo da escritura, porém não só na escritura enquanto leitura interpretativa ou enquanto produção de um discurso na história, mas na passagem deste para a materialidade do texto enquanto unidade, conforme podemos ler nas palavras de Indursky (2001) a seguir:

em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes recortes discursivos, que podem ser afetados por diversas Formações Discursivas e diferentes posições-sujeito. Por conseguinte, podemos pensar que um texto, urdido dessa forma, consiste em uma heterogeneidade estruturada pelo trabalho discursivo do sujeito-autor, a partir de sua posição sujeito, decorrendo daí a tessitura e o efeito de unidade de sentido desse texto. (Indursky, 2001, p. 30-31).

Consideramos que o percurso temático **no** arquivo, então, é aquele “que se realiza em um ou mais arquivos para a composição de um *corpus* de análise”. Retornando mais uma vez a análise da presente dissertação, vemos que somente após ler o arquivo da BNCC, através da constituição de um arquivo que é próprio dos nossos gestos de leitura, retomamos a esse em um percurso, agora, **no** (interior desse) arquivo, do qual serão destacados recortes discursivos que evidenciem marcas dos processos de significação que buscamos analisar e compreender.

Pelas noções de (leitura de) arquivo, podemos ler, então, o próprio texto da BNCC como um arquivo – que por sua vez é um discurso documental. Para isso, ressaltamos as três instâncias do discurso documental, como enumera Nunes (2008).

A primeira instância é a da constituição: a qual “diz respeito ao que se chama a dimensão vertical do discurso, ou a dimensão interdiscursiva, quando um enunciado se encontra relacionado a uma rede de formulações”. Podemos dizer que a

constituição da BNCC se encontra relacionada a uma rede de formulações, a uma memória anterior de dizeres sobre a educação no Brasil, através de uma memória documental, de leis, diretrizes e parâmetros. Inscrevem-se nessa rede, sentidos de escola, aluno, professor, saberes, ensino, entre outros já-ditos que constituem a memória educacional brasileira.

A segunda delas é a da formulação, na qual “instaura-se o texto, na contradição entre uma determinação externa (interdiscurso) e uma determinação fonte (a determinar o que diz). Enquanto, na instância da formulação, a BNCC atualiza esses dizeres sobre a educação no Brasil, determinando-as dentro de uma formação social capitalista neoliberal. A partir de uma leitura institucional de uma memória documental, seleciona recortes específicos e/de documentos específicos que constituirão esse arquivo. E, mesmo assim, “temos a instauração do texto documental [o arquivo], com sua unidade, linearidade, imaginário de completude”. Se a formulação é constituída pela memória, ela é também atualização dessa memória”.

E a terceira das instâncias é a da circulação, que “diz respeito ao trajeto dos dizeres que se dão em certas conjunturas. A circulação ocorre por meios que nunca são neutros”. E é na instância da circulação da BNCC, em relação ao trajeto dos dizeres, que constituímos o arquivo de pesquisa do presente trabalho. A constituição do nosso arquivo de pesquisa se dá por uma leitura do arquivo da BNCC, todavia, esse último também é atravessado pelas leituras que são produzidas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Dito de outro modo, nossos gestos de leitura do arquivo da BNCC contribuem para a própria constituição do arquivo da BNCC.

Apesar de identificarmos as três instâncias do discurso documental, não podemos desconsiderar o caráter institucional desse material. Como podemos ler em Pêcheux (1994), por meio do discurso documental, o discurso autoritário se constrói. O autor denomina essa forma de leitura de arquivo como “métodos de tratamento em massa do arquivo textual”

com fins estatais ou comerciais, supunha torná-los facilmente comunicáveis, transmissíveis e reproduzíveis: as virtudes de ordem de seriedade, de limpeza e de bom caráter [...] encontraram aí um de seus empregos: a questão da "objetividade" dos procedimentos e dos resultados tornava-se, do mesmo modo, crucial, a ponto da referência à "ciência" [...] se impor progressivamente como uma evidência. (Pêcheux, 1994, p. 58).

O discurso documental se faz presente na BNCC principalmente ao longo das seções introdutórias do material de análise. Logo na parte da Introdução, é afirmado que o texto da BNCC está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), também faz referência ao §1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Brasil, Lei nº 9.394/1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

**Recorte 1** - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 7, BNCC – Introdução – grifos nossos).

Já no tópico intitulado “Os marcos legais que embasam a BNCC” são citados os artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1988,

**Recorte 2** - A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que **[começa citação do Artigo 205]** a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). **[fecha citação Constituição Federal apud BNCC]** Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam **“fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).** (BRASIL, 2018, p. 10, BNCC – Marcos Legais que Embasam a BNCC – grifos nossos).

Da LDB, são citadas o inciso IV do Artigo 9º e o Artigo 26. Tais artigos sustentam, de acordo com o discurso da BNCC (o método de tratamento do arquivo textual, a ponto da referência ao tratamento de dados de arquivo se impor como evidência), as noções de comum e diverso, assim como de base nacional curricular e competências e diretrizes.

**Corpus Constitutivo** - Art. 9º A União incumbir-se-á de:  
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

(BRASIL, LDB 9.394/1996).

**Recorte 3** - Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, 2018, p.11, BNCC – Marcos Legais que Embasam a BNCC, grifos do texto original).

Dessa forma, compreendemos o texto da BNCC em si, já como um arquivo, ou seja, como um discurso documental, porém um arquivo que tem por documentador uma instituição governamental: o Ministério da Educação (MEC), configurando-se, também, como uma memória institucional, aquela que fixa sentidos, aquela que não se esquece, na qual espera-se um efeito de consenso, de unidade. Consideramos assim, o discurso da BNCC enquanto documental-institucional, ou seja, usa-se o tratamento de dados, mas não com o intuito de compreender processos de significação, e sim, com o objetivo de um efeito de evidência, os recortes trazidos por esse documento não tem por objetivo resgatar uma historicidade, mas sim atestar uma veracidade ao sentido que ali está sendo fixado.

Retomando, então, as instâncias do discurso, podemos dizer que é na instância da circulação da BNCC, em relação ao *trajeto dos dizeres*, que constituímos o arquivo de pesquisa do presente trabalho, ou seja, a constituição do nosso arquivo de pesquisa se dá por uma leitura do arquivo da BNCC, todavia esse último também é atravessado pelas leituras que são produzidas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Dito de outro modo, nossos gestos de leitura do arquivo da BNCC contribuem para a própria constituição do arquivo da BNCC.

## 2.2 BNCC: uma textualidade complexa

Para compreender a noção de textualidade, retomamos a noção de sentidos: em nossa perspectiva teórica, só há sentido pela interpretação e só há interpretação pela ideologia. “Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam” (Orlandi, 2015, p. 37). Assim, Orlandi (2012, p. 111) explicita a noção de textualidade, também, como resultado das relações, a “textualidade é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade”. Ou seja, da relação com *outros textos* que o significam, com suas *condições de produção*, com sua *exterioridade constitutiva*, a *memória do dizer*<sup>13</sup>. Dessa forma, podemos dizer que o que faz do texto do documento ser uma textualidade, isto é, a relação da BNCC com os textos que a significa e com suas condições de produção, é complexa.

A Base Nacional Comum Curricular, que toma forma enquanto um texto, um documento oficial, sob o imaginário de ser nacional e ao mesmo tempo sob o efeito de representar a soma das diferentes regiões, é sobredeterminada por sentidos de uma discursividade das organizações internacionais, conforme apontam Dias e Nogueira (2018). Segundo análise das autoras, há um deslizamento de sentidos no título Base-comum em relação ao texto (citação do texto) da LDB, para Base Nacional Comum, deslizamento esse que “coloca em cena um discurso outro, em potencial, que faz ressoar sentidos de ‘Internacional’, do que é comum para além do ‘Nacional’” (p. 38).

Parece-nos, em princípio, um deslizamento metafórico em que do núcleo formação o determinante/qualificativo básico é deslocado para a posição de determinado/núcleo base, de modo que o substantivo determinado anteriormente, que significa processo, desapareceu, resignificando o que é determinado como comum. Passou-se assim de uma formação a uma forma, de um processo em aberto a um produto padronizado (Dias, Nogueira, Fonseca, 2023, p.87)

Sob esse efeito, a nível nacional, é proposta como tendo por objetivo normatizar as aprendizagens essenciais (saberes) que devem ocupar o lugar comum (lugar de privilégio) para os cidadãos brasileiros em formação.

---

<sup>13</sup> “O texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada [...] pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis, imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer)” (Orlandi, 2006, p. 22).

**Recorte 4** - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (grifos nossos) (BRASIL, 2018, p. 7, BNCC - Introdução).

Em página da web oficial (mec.gov.br) dedicada especificamente a apresentação da BNCC, o Ministério de Educação (MEC) apresenta um histórico na configuração de linha do tempo para apresentar a BNCC. Dividimos essa apresentação de acordo com as três instâncias do discurso: constituição, formulação e circulação (Orlandi, 2015), no entanto, as deslocamos para as três instâncias da BNCC.

Na AD, a constituição do discurso, aqui deslocada como constituição da BNCC, se encontra relacionada a uma rede de formulações, a uma memória anterior de dizeres sobre a educação no Brasil, através de uma memória documental, de leis, diretrizes e parâmetros. Inscrevem-se nessa rede, sentidos de escola, aluno, professor, saberes, ensino, entre outros já ditos que constituem a memória educacional brasileira. O histórico da BNCC apresentado pelo MEC se inicia pela Constituição de 1988, marco que consideramos na instância da constituição da BNCC, e se apoia no Artº 210

**Corpus Constitutivo** - Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (Brasil, 1988 – Constituição Federal)

Ainda na instância da constituição da BNCC, a linha do tempo perpassa pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, 1998 e 2000, pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012 e pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Ao longo dos anos de 2015 e 2016, se dá o que compreendemos como a instância da formulação. Na instância da formulação, a BNCC atualiza esses dizeres sobre a educação no Brasil, determinando-os dentro da formação social capitalista. Os marcos que constam na linha do tempo nesses dois anos podem ser conferidos na tabela a seguir:

Tabela 1 - Marcos da Elaboração da BNCC segundo página virtual do MEC

2015:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.”</li> <li>- “Em 16 de setembro de 2015 a <b>1ª versão da BNCC<sup>14</sup></b> é disponibilizada”.</li> <li>- “De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.”</li> </ul>
2016:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Em 3 de maio de 2016 a <b>2ª versão da BNCC<sup>15</sup></b> é disponibilizada.”</li> <li>- “De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.”</li> <li>- “Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.”</li> </ul>

Fonte: A autora, 2023.

A linha do tempo é formada, ainda, por marcos datados dos anos de 2017, 2018 e 2022, os quais compreendemos na instância da circulação, como podemos ver na tabela abaixo:

---

<sup>14</sup> Grifos nossos.

<sup>15</sup> Grifos nossos.

Tabela 2 - Marcos da Elaboração da BNCC segundo página virtual do MEC  
(continuação)

2017	<p>- “Em abril de 2017, o MEC entregou a <b>versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b><sup>16</sup> ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.”</p> <p>- “<b>Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.</b>”</p> <p>- “Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.”</p>
2018	<p>- “5 de abril, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.”</p> <p>- “Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.”</p> <p>- “Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da <b>Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio</b><sup>17</sup>. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.”</p>
2022	<p>- “A BNCC Computação foi oficialmente introduzida por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 em 17 de fevereiro de 2022. Esse parecer estabeleceu as normas sobre Computação na Educação</p>

<sup>16</sup> Grifos nossos.

<sup>17</sup> Grifos nossos.

	Básica como um complemento à BNCC. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, reforçou essas normas, definindo os conteúdos e habilidades relacionados à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas.”
--	--

Fonte: A autora, 2023.

Sobre a disponibilidade pública dos documentos (versões da BNCC), cabe ressaltar que a primeira e a segunda versões, de 2015 e 2016 respectivamente, possuem *link* de acesso disponível na mesma página (da *web*) do levantamento histórico (<basenacionalcomum.mec.gov.br>), assim como uma versão final (a de 2018) com apenas as seções introdutórias e a seção dedicada ao Ensino Médio. Está também disponível o link de acesso para a BNCC Computação de 2022. Já para acessar a versão final completa, é preciso entrar em outra área dessa mesma página da web, sob domínio do MEC, em que está a versão de 2017, homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, porém essa não possui link disponível para acesso na página. O acesso à versão de 2017 está disponível apenas em página da web sob domínio <observatóriodoensinomedio.ufpr>.

No texto de Apresentação da versão final de 2018, que difere do texto de apresentação da versão de 2017, é trazido que esse documento foi elaborado por especialistas de “todas as áreas do conhecimento” e concluído após “amplios debates com a sociedade e os educadores”, buscando trazer um efeito de completude por uma “rede de legitimação dos sentidos inscritos na [sua] discursividade” (Dias, Nogueira, Clemente, 2021, p. 321).

**Recorte 5** - Elaborada por especialistas **de todas as áreas** do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 5, BNCC - Apresentação).

**Recorte 6** - Concluída após **amplios debates** com a sociedade e os educadores do Brasil (BRASIL, 2018, p. 5, BNCC - Apresentação).

No entanto, apesar do esperado efeito de completude, conforme os recortes 5 e 6, o documento é afetado por instabilidades em suas condições de produção de sentidos. Os marcos destacados pelo histórico do MEC nos anos de 2015 e 2016, os quais incluem os Seminários e Dias D para debates com a sociedade<sup>18</sup>, acontecem

<sup>18</sup> Debates esses que ainda são alvos de críticas, mas que não cabe na textualidade deste trabalho explorá-las e analisá-las.

durante o governo da presidenta Dilma, embora entre os meses de dezembro de 2015 e agosto de 2016 já esteja em andamento o processo de *impeachment*. Já os marcos da última versão de 2017 e da atualização da última versão de 2018 acontecem no governo Temer. Sob essas condições de grande movimentação no poder executivo, a BNCC tem cada uma das versões assinada por um ministro da educação diferente, como podemos constatar nos créditos institucionais ao final do documento.

As instabilidades podem ser observadas, ainda, na instância da circulação da BNCC, frente à publicação de notas e cartas abertas críticas à versão final do documento. Tomamos aqui, como *corpus* constitutivo de nossos gestos de leitura e análise da BNCC, recortes da *Nota da ANFOPE sobre a BNCC (2018)* e a *Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (2017)*.

**Corpus Constitutivo** - A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, [...] manifesta sua **posição contrária a BNCC** do Ensino Médio e solicita sua retirada da pauta do CNE (ANFOPE, 2018)

Estando o documento da Base no âmbito do político, compreendemos conforme Mariani e Dias (2018), a impossibilidade do tudo dizer,

entendemos que o político faz parte da divisão dos sentidos na linguagem, uma divisão incessante em que se disputam de forma parafrástica ou polissêmica os processos de produção de sentidos na historicidade. Por mais que essas disputas tentem recobrir as significações, há sempre um resto não significado: o real (de)marca a impossibilidade do tudo dizer (e o tudo significar) no campo da linguagem. O que uma política pública visa com seus decretos e legislações é a regulação (ou fixação) de regiões dos sentidos sobre uma certa maneira de organizar práticas sociais específicas. No entanto, não há como legislar sobre todas as práticas nem sobre todos os sentidos possíveis decorrentes ou em relação às práticas, quaisquer que sejam. (Mariani; Dias, 2018, p. 353)

A textualidade do documento da BNCC, a relação do texto com outros textos, com a exterioridade, é complexa, pois a tentativa de um efeito de unidade ao tentar recobrir sentidos acaba muitas vezes por colocar em evidência a contradição constitutiva do texto entre as suas próprias versões.

**Recorte 7** – Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

[início de citação da Lei 13.415/2017] Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, ênfases adicionadas) [fim de citação]  
(BRASIL, 2018, BNCC, p. 12 – Os marcos legais que embasam a BNCC).

Esse recorte da BNCC na versão de 2018, que trata das competências e habilidades, não consta inscrita, desse modo, na versão de 2017 e, embora essa se mostre como uma versão atualizada da primeira, é criticada pela Nota da ANFOPE como anacrônica e ultrapassada:

**Corpus Constitutivo** – Consideramos esta Base Nacional Comum Curricular uma proposição curricular **anacrônica e ultrapassada** que recupera a concepção **de competências e habilidades**, que aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis a formação integral de estudantes e professores (ANFOPE, 2018).

No que se refere às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a nota da ANFOPE ressalta o impacto negativo de uma *lógica centralizadora* vinculada às *avaliações de larga escala*:

**Corpus Constitutivo** – Ao longo desses últimos anos, viemos nos manifestando e repudiando o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por seu caráter impositivo [...] Tal homogeneização impacta negativamente a formação de professores **ao impor uma lógica centralizadora** nos processos educativos **vinculados às avaliações de larga escala** (ANFOPE, 2018).

**Corpus Constitutivo** – A BNCC é um documento inspirado em **experiências de centralização curricular**, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena (ANPEd, 2017).

Essa *lógica centralizadora* é inscrita na nota da ANPEd como *experiências de centralização curricular* e, no gesto de leitura dessa última nota, está associada a padrões internacionais, em consonância com análise de Nogueira e Dias (2018), “que faz ressoar sentidos de ‘Internacional’, do que é comum para além do ‘Nacional’”.

Compreendemos que os gestos de leitura de outros documentos que estabelecem uma relação de sentidos com o texto da BNCC também constituem o arquivo da BNCC como uma leitura possível. Um arquivo da BNCC é constituído tanto

pelos documentos referenciados e determinados nela e por ela, quanto por resultados de pesquisas que a analisam.

### 3 A ESCOLA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO DE SISTEMA: ENTRE A MEMÓRIA E A ATUALIDADE

O sistema escolar compõe discursos sobre a organização da/pela Instituição Escola, isso é, ele diz respeito à como a escola estará organizada, desde dias letivos e carga horária, até a segmentação dos alunos em turmas e a materiais didáticos/instrumentos linguísticos a serem utilizados. A noção de sistema de educação já é tratada por Foucault, em *A ordem do discurso* (1971), entendendo esse sistema como um sistema de coerção pelo qual se pode *manter ou modificar a apropriação dos discursos*.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, [1971] 1999, p. 44).

O “sistema” é constituído e constitui também discursos que são materializados em falas (que em um cotidiano de professora de escola pública são muito comuns de serem ouvidas) de que “o sistema é assim e não temos muito o que fazer” ou “mas a culpa é do sistema”. Da posição de analista, buscamos compreender, ao longo deste capítulo, como se dá, em território brasileiro, a lógica consensual do sistema nos discursos da Instituição Escola textualizados nas políticas públicas.

Para trabalharmos a relação entre escola e sistema, utilizaremos recortes discursivo-cronológicos que, como explicita Nunes (2007), não seguem uma cronologia estabelecida, mas que propõem uma historicização, um gesto de leitura histórico na montagem dos processos de significação que é próprio dos gestos de leitura de uma análise específica, o que compreendemos na Análise do Discurso como historicidade.

trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos [...]. Ao mesmo tempo, trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos (Nunes, 2007, p. 1-2).

Observaremos, então, os processos de significação do sistema (escolar) através da materialidade linguística das políticas públicas, também denominadas de Reformas na Educação, como colocam Dias e Nogueira:

Em diferentes circunstâncias sócio-históricas, os sentidos sobre Educação Básica são evidenciados nas políticas públicas, frequentemente denominadas por Reformas na Educação. Nos últimos anos, no Brasil, as (re)formas para a Educação tomaram diferentes formas: projetos, como o “Escola Sem Partido”; o Decreto de Lei da Reforma do Ensino Médio; Seminários e as diferentes versões veiculadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica; atualizações das Leis da Educação a Distância (EaD), dentre outras. (Dias, Nogueira, 2018, p. 27).

Seguindo a ideia das políticas públicas de ensino como “Reformas na Educação”, percorreremos pistas discursivas de reformas que contenham a lógica do sistema (escolar).

### 3.1 O sistema escolar na formação do Brasil-República

Sobre um possível percurso histórico de constituição dos sentidos de sistema de/para a educação no Brasil, nos deparamos com o “Projecto sobre o estabelecimento e organização da instrução publica no Brazil”, de Francisco Borja Garção Stockler, do início do século XIX. Segundo Fernandes (1998) e Bastos (2012), o ministro Antônio de Araújo, o Conde da Barca, foi incumbido por D. João VI, em 1816, a estudar um “método, para dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas, a unidade necessária à formação de um grande povo” (Fernandes, 1998, p. 147). Temos, então, que essa *unidade necessária à formação de um grande povo* é apresentada em formato de “sistema”, primeiramente no projeto de Garção Stockler e, também, por meio do Método Lancaster, ambos apresentados ao Brasil no ano de 1816.

O projeto de Garção Stockler, de acordo com Bastos (1998), “pode ser considerado o primeiro projeto para a Instrução pública do Brasil” e é apresentado, na textualidade da carta que acompanha e também constitui o documento do projeto, como um sistema de instrução pública.

**Corpus Constitutivo** - Ao Illustrissimo e Excellentissimo Senhor CONDE DE BARCA, do Conselho de S.M.F., Grão Cruz da Ordem de Christo, Ministro, Concelheiro, e Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, e da Guerra. TENHO a honra de apresentar a V. Ex. **o Projecto para a organização de um Systema de Instrução publica no Brazil** (Stockler, 1998, p. 151-152) (grifos nossos).

Ao longo do texto dessa carta endereçada ao Conde da Barca em 1816, Stockler, ao tratar da estruturação do “sistema” através da contratação de mestres, descreve que o empenho desse sistema de instrução está em trazer “a civilização e as luzes” ao Brasil:

**Corpus Constitutivo** - no glorioso empenho de trazer **a civilização, e as luzes** a uma tão considerável, e tão preciosa Região do Universo (Stockler, 1998, p. 154).

Destacamos aqui a constituição do discurso da “civildade”, conforme análise de Costa (2022) em acordo com Orlandi (2001) que problematiza a oficialização da Língua Portuguesa numa relação dos “efeitos de sentido entre Povo-Nação, e Língua Materna - Língua Oficial - Língua Nacional”. O recorte de análise de Costa (2022), inicia nas mesmas condições histórico-discursivas do projeto de Garção Stockler, que se visava a *unidade necessária à formação de um grande povo*. Quanto às *luzes*, de que trata Stockler, destacamos, de acordo com Orlandi (2013, p. 202), que o Estado capitalista “é um Estado cujo funcionamento tem em seu imaginário um sujeito do conhecimento” e, segundo a autora, há uma “necessidade da produção de um sujeito do discurso da ciência, explicitando a necessidade da posição-sujeito do conhecimento como constitutiva do sujeito capitalista”.

No entanto, embora esse projeto tenha sido apresentado ao Conde da Barca, o projeto não teve aderência, estando o ministro, conforme afirma Bastos (2012), interessado no Método de Ensino Mútuo, o Método Lancasteriano.

O Conde da Barca preocupa-se com a educação como problema do Estado e partilha do interesse das esferas políticas pelo sistema lancasteriano de educação, tendo lido as obras *Travail sur l'éducation publique*, de Mirabeau o Velho, e *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community*, de J. Lancaster. (Bastos, 2012, p. 85).

Em *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community*, Lancaster (1806), na apresentação do seu método, entende que “um **sistema de educação** que não se gratifique em cima da retirada de direitos de outros

é necessário” e continua, em meio a críticas aos métodos de educação do Cristianismo, dizendo que “um inimigo nacional requer um **remédio nacional**”<sup>19</sup>. Há uma relação estabelecida entre *sistema* e *remédio nacional*, na qual é produzido um efeito de sentido que traz um mesmo e um diferente em relação a *trazer a civilização e as luzes* à nação, do projeto de *sistema de instrução* de Stockler. O método lancasteriano em sua formulação inglesa, no entanto, não estabelece a princípio nenhum vínculo direto com o Brasil. Esse só vem a ser apresentado no Brasil por outros meios como o do **Correio Braziliense**, dez anos depois da publicação do livro de Lancaster.

Para compreendermos a discursividade da apresentação do Método Lancaster nesse documento, trazemos, a partir de Dias (2023), uma descrição e análise de ensaios publicados no periódico sobre Educação Elementar na seção “Miscellanea”.

No periódico Correio Braziliense, sob edição de Hipólito José da Costa Pereira Furtado Mendonça, foram publicados em 1816 sete ensaios (textos) sobre a *Educação elementar*, escritos em língua portuguesa, com o objetivo de promover o método de ‘ensino mútuo’, de Joseph Lancaster. [...] Na esteira dos instrumentos linguísticos que contribuíram para o conhecimento das formas da língua de um estado-nação, um periódico internacional fez circular um determinado método de ensino do ler e escrever. Considerando a gramatização brasileira ser determinada por uma memória de colonização-ensino da língua portuguesa, as divulgações do ensino de leitura e de escrita lancasterianos nos textos de Educação Elementar inscrevem esse periódico enquanto um instrumento linguístico-midiático, pois ao buscar popularizar um novo método de ensino, ele coloca determinados sentidos de ensino de leitura e de escrita em língua portuguesa em circulação e não outros naquele momento (Dias, 2023, p. 274).

Compreendemos, a partir disso que, como instrumento midiático, esse material coloca em circulação determinados sentidos e não outros, porém, como instrumento linguístico, ele não só afirma a veracidade de certos sentidos como também a forma de institucionalizar a língua nacional, pela divulgação de um método de ensino de leitura e de escrita.

Posto isso, logo no primeiro ensaio da série sobre Educação Elementar, afirma-se que “o systema de educação elementar” é “mui dispendioso” e “mui limitado” e complementa que, em Londres, “novos systemas” estão sendo postos em prática e

---

<sup>19</sup> Tradução própria livre do trecho: “A system of education, which would not gratify this disposition in any at the expense of the rights of others, is requisite [...] A national evil requires a national remedy” (Lancaster, 1806, p. VIII. In: <[https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b249462&seq=14](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b249462&seq=14)>. Acesso em 08/2024).

“as utilidades destes systemas tem sido verificadas pela experiencia”, ou seja, ele é validado pelos resultados a curto prazo que são observados.

Nesse ensaio N. 1 explicita-se que, nesses “systemas”, não há interesse de que “todos os homens devam ou possam ser medicos, mathematicos, jurisconsultos, &c. &c.”, mas que a todos devem ser “dados” a “maior massa de conhecimento possivel”.

**Corpus Constitutivo** - Não queremos dizer, que todos os homens devam ou possam ser medicos, mathematicos, jurisconsultos, &c. &c.; porém asseveramos, que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimentos possivel, sem interromper as occupaçoens ordinarias da vida, a que cada individuo se destina (Correio Braziliense, 1816, p. 347).

A palavra “destina” implica um efeito de que naturalmente cada “individuo” estaria previamente destinado a um lugar social, ou seja, deveriam ser dados conhecimentos, porém sem interferir nas classes sociais.

**Corpus Constitutivo** - Por este princípio se não deve ocupar a mocidade de um homem, destinado pelas circumstancias a um officio mechanico, no estudo de ciências abstractas (Correio Braziliense, 1816, p. 347).

Pelas “circumstancias”, um homem está destinado a determinada ocupação. Quais são essas circunstâncias? Ser “branco” ou “índio”? Ser de famílias com mais ou menos status social?

**Corpus Constitutivo** - Há certos ramos de instruccção, que são compatíveis com todos os empregos da vida humana; e que são essenciaes para cultivar as faculdades de espirito (Correio Braziliense, 1816, p. 347).

Seria esse, então, o primeiro estabelecimento no/para o Brasil do que é *comum* à educação elementar de todos os homens. E “essenciaes para cultivar as faculdades de espirito”, que relacionamos a outra parte do texto “se a cultura do espirito augmenta a felicidade dos homens, naõ póde deixar de ser grande serviço a humanidade inventar meios, pelos quaes essa cultura se generalize” (Correio Braziliense, 1816, p. 347).

Embora no começo do ensaio N. 1 o editor adote a palavra “novos systemas” no plural, chegando já ao encerramento do texto, inscreve-se “systema” no singular, que, posteriormente, no ensaio N. 2, será referido ao método generalizado na Inglaterra pelo “Mr. Lancaster”.

**Corpus Constitutivo** - Os meninos, e meninas, aprendendo a ler, escrever e contar, segundo o novo sistema, se habituam necessariamente a um comportamento bem regulado de obediência e de subordinação, methodica de umas classes a outras (Correio Braziliense, 1816, p. 349).

Assim, esse *comportamento regulado de obediência e subordinação* seriam estendidos à constituição dos sujeitos à uma “servidão a uma sociedade letrada”, conforme Dias (2023).

a vantagem de se ensinar as “classes trabalhadoras” estaria no fato de que, pelo método de ensino de ler, escrever e contar, os meninos e meninas, também se habituariam a um comportamento condicionado de servidão a uma sociedade letrada (Dias, 2023, p. 277).

Estabelecendo uma associação entre a *obediência* e a *subordinação* do “systema” à “ordem” e entre a exaltação da *cultura do espírito* pelo *conhecimento* e/ou o sentido de civilidade e das luzes ao “progresso”, observamos uma construção de uma discursividade atribuída à outra forma de governo, a da República.

Já no Brasil-República, inscritos de “ordem e progresso” se fazem presentes na bandeira instituída em 1889, símbolo (da construção do) nacional. Entendemos que tais concepções da educação elementar estabelecem trilhas de sentidos que (também) constituem o “sentido positivo” da educação no/para o Brasil, que, segundo Orlandi (2023, p. 204), constitui o sujeito-cidadão brasileiro. Essa “máxima - ordem e progresso - é lida como um apelo para fazer emergirem traços comuns a todos (ordem) para propiciar a formação orgânica [sistêmica] e original da cultura do país visando o nosso ‘progresso’”. O “positivismo” como analisa Orlandi (2013, p. 296), “é uma marca de nascença de nossa República” que “estará sempre presente sob suas diferentes modalidades, mesmo como vestígio, nas nossas formas de governo e em suas instituições”, no entanto, essa ideia se constitui no Brasil pelo deslizamento de sentidos em “uma mistura entre moral/religião/política que apaga o jurídico e o político” (*ibid.*, p. 202-203).

### 3.2 O sistema no século XX: Movimento Escola Nova

Já no século XX, a palavra “sistema” é novamente inscrita e significada sob o efeito de resposta/remédio para a organização escolar pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* datado de 1932, em um movimento parafrástico, isto é, em que há um “retorno aos mesmos espaços do dizer”, e polissêmico, espaço do diferente, do *deslocamento*, da *ruptura* (Orlandi, [1999] 2015, p. 34).

Em relação às condições de produção, em 1932 o Brasil encontrava-se sob o governo Vargas. Segundo o MEC<sup>20</sup>, “a década de 1930 a 1939 é marcada pela reorganização do Estado brasileiro”, essa afirmação é desenvolvida considerando diversos acontecimentos institucionais, dentre eles a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

**Corpus constitutivo** - A década compreendida entre 1930 e 1939 é marcada pela reorganização do Estado brasileiro e uma das ações disso e a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930. Durante esses anos, a legislação contemplou a educação básica, superior e a instituição do primeiro Conselho Nacional de Educação do país. A educação básica foi tema de **Manifesto** redigido **por educadores** que defendiam sua gratuidade, obrigatoriedade e caráter público (Brasil, Ministério da Educação, <[www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia/1930-1939](http://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia/1930-1939)> Acessado em 2024).

**Corpus Constitutivo** - O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente [...] Em 1932, **um grupo de intelectuais**, preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lança o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, redigido por Fernando de Azevedo e **assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira**. (Brasil, Ministério da Educação, <[portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia](http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia)>. Acesso em: 2024).

Observamos que nesses recortes, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova possui determinada relevância à memória institucional e ao sentido que essa deseja fixar, pois, não só está inscrito no levantamento histórico do MEC, como os

---

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que as páginas governamentais consultadas, principalmente associadas ao MEC, não indicam um editor ou data da edição da página, sendo assim, essas causam um efeito de representação da Instituição, no caso o MEC.

participantes do documento são significados como “educadores que defendiam” ou “conceituados educadores”. No entanto, na contemporaneidade do documento, evidenciamos certa disputa de sentidos. O governo Vargas, segundo Dias (2009), teve importante “base de apoio” na Igreja Católica e, como resposta, tomou “algumas medidas significativas [...] como, por exemplo, um decreto de abril de 1931, que teria permitido o ensino da religião nas escolas públicas” (p. 33), indo de encontro a isso, um grupo de educadores liberais vinculados à extinta UDF (extinta pelo próprio Governo Vargas em 1939), entre os quais encontra-se Anísio Teixeira, “começava a contrariar os ideais do governo Vargas e da Igreja Católica” (Dias, op. cit., p. 34) e “incomodava: aos católicos, pelo seu caráter laico; e as autoridades do governo federal, por ser uma iniciativa municipal” (Nunes *apud* Dias, 2009, p. 34).

Chegando ao texto do Manifesto, recortamos logo no início do documento um encadeamento de ideias em que o movimento parafrástico pode ser evidenciado, retomando dizeres de *unidade, necessidade do país e sistema de organização escolar*.

**Corpus constitutivo** - se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as **reformas econômicas e educacionais**, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços sem **unidade** de plano e sem **espírito** de continuidade, não lograram ainda **criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas** e das **necessidades do país** (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Sublinhado no recorte, as *reformas econômicas e educacionais* associado a *à altura das necessidades modernas*, nos remete à análise das políticas públicas por Pfeiffer (2010, p. 86), no qual ela evidencia que “as políticas públicas são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado”, segundo a mesma autora, “no que tange às práticas de ensino” há uma “premissa de que a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança”, assim sendo “o emprego e sua manutenção estariam atrelados a uma pedagogia que ensine o indivíduo, sobretudo, *adaptar-se*”. Lemos então, a expressão “à altura da” (destacado em laranja) sob um efeito de “à serviço de”. Enquanto isso, em um movimento parafrástico, o Manifesto retoma dizeres (destacados de verde no recorte) já destacados nos sistemas de organização escolar de 1816 (cf. capítulo 3.1), que significam a partir de um imaginário do que é

ser “nacional”. E para que os sujeitos possam se *adaptar* sob o imaginário do que é ser “nacional” é preciso *criar um sistema de organização escolar*.

Portanto, ao mesmo tempo em que o documento do Manifesto repete dizeres, nesse processo de paráfrase (cf. Orlandi, 1999), nele também pode ser evidenciado um processo de polissemia, de ruptura do não dizer sobre *castigos e punições* que estavam inscritas nos sistemas de 1816 e não constam no Manifesto, de deslocamento, ao considerar a laicidade da escola e a educação integral com um *caráter biológico*.

**Corpus constitutivo** - deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um **caráter biológico**, com que ela se organiza para a coletividade em geral. reconhecendo **a todo o indivíduo o direito a ser educado** até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com feição mais humana, a sua verdadeira função social (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

**Corpus constitutivo** - A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Em Gadotti (2009, p.22), considerando-o como constituinte do arquivo do documento como uma leitura possível, o Manifesto é associado à educação integral: “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), defendia a educação integral como ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado”. Segundo Gadotti (*ibid.*), o projeto de Escola-Parque, de Anísio Teixeira, assim como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro, fundadas sob as ideias da Escola Nova, são referência ao tratar a noção de educação integral.

Sob a influência das ideias do movimento escolanovista, é promulgada a Lei 8.529/1946, na qual determina-se o sistema de organização escolar pelo sentido da unidade e também a organização *sistemática* do ensino segundo os *interesses naturais da infância*.

**Corpus constitutivo** - Art. 10. “O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:  
a) Desenvolver-se de modo **sistemático e graduado**, segundo, os **interesses naturais da infância**”

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, **um só sistema escolar**, com **a devida unidade** de organização e direção.

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais **perfeita organização do respectivo sistema** de ensino primário (Brasil, Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei 8.529/1946).

Evidenciamos, na *perfeita organização do sistema escolar*, a busca por um efeito de completude, uma generalização, enquanto, na palavra *unidade*, o efeito do que é Nacional, a unidade entre as instâncias do Estado-Nação.

No Art. 10, no entanto, há um deslize de sentidos na palavra “sistemático”. Nessa derivação de sistema, ele não mais está relacionado à unidade de um sistema escolar quanto às instâncias do Estado, mas ao adicionar o “e graduado”, associado a “os interesses naturais da infância”, esse significa como um *gradual e sistemático* desenvolvimento dos interesses da infância. Ressaltamos essa possível reorganização do enunciado, visto que, se há a generalização da *perfeita organização do sistema*, qual o espaço disponível para adequar o sistema aos interesses das diferentes infâncias?

Ao final do século XX, por projeto de Darcy Ribeiro - tendo esse legislador, também o nome vinculado à textualidade do Manifesto escolanovista - entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 que permanece - com suas emendas - até o momento atual. Na lei promulgada originalmente em 1996, o “sistema” sofre um deslizamento para “sistemas de ensino”:

**Corpus constitutivo** - Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos **sistemas de ensino**;

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Os **sistemas de ensino** terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/1996).

Ao deslizar de *sistema de organização escolar* ou *sistema escolar* para *sistemas de ensino*, não é mais trazido, diretamente, escrito no texto da lei sobre uma *perfeita organização do sistema* ou sobre a *unidade*, trabalha-se nesse novo sentido de sistema a *liberdade de organização* dos sistemas de ensino. Poderíamos dizer que

essa liberdade de organização estaria isentando o Estado na instância Federal de preocupar-se com as outras instâncias?

Na atualidade, ainda que a LDB persista em vigor, o documento da BNCC significa como responsável por normatizar as relações sobre o ensino em todo território nacional, deslizando mais uma vez os sentidos de sistema.

### 3.3 Os sistemas e as redes de ensino na discursividade da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, em processo parafrástico, retoma dizeres sobre *perfeita organização* através do que é *básico-comum*, assim como retoma, também, dizeres sobre *unidade* através do que é *Nacional* (e o Nacional está em relação ao Internacional). Para isso, ela estabelece uma relação (que faz parecer) de diálogo com a LDB e outros documentos oficiais anteriores e contemporâneos a ela, mas que se dá sob um modo de envolver, de abarcar todos os sentidos sobre a educação em um só documento, sem se aprofundar, uma tentativa do tudo dizer, mas dizer superficialmente, ou seja, ao mesmo tempo em que há uma *saturação de sentidos*, há também um esvaziamento desses sentidos. Compreendemos esse funcionamento do discurso, conforme o dispositivo teórico da Análise de Discurso, como a Língua de Algodão.

A língua de algodão caracterizaria, assim, o funcionamento paradoxal de que ao mesmo tempo em que se tem um esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação de sentidos. Trata-se da maleabilidade da língua, do discurso, do algodão, que é macio, que absorve e é usado tanto para anestesiá-lo como para tapar o ouvido, é o acessório indispensável da maquiagem, já que protege e suaviza (Dias; Nogueira, 2018, p. 34).

Ao compreendermos a Língua de Algodão, conforme o dispositivo teórico-analítico ao qual nos filiamos, ressaltamos que essa não é uma tipologia linguística, mas um modo de funcionamento do discurso evidenciado através de análise em relação a determinadas condições de produção. Mas “por que algodão?” Huyghe *apud* Melançon (2017) responde:

serve a mil propósitos e evoca imagens de conforto. O algodão é macio, quente e flexível. É higiênico ou termogênico. É um material útil e agradável

com propriedades surpreendentes. Enche e absorve. É usado para anestésiar e também para tapar os ouvidos. É acessório essencial de maquiagem. Nós deslocamos como desejamos. Protege e acalma; ele embeleza aqueles que veste. Nós usamos todos os dias. Todas as propriedades que têm em comum com a língua de que vamos tratar. (Huyghe *apud* Melançon, 2017, página da web - tradução nossa<sup>21</sup>)

“Aprende-se a arte de não dizer nada, e a linguagem é assim feita para não comunicar”<sup>22</sup> (Huyghe *apud* Melançon, 2017). Associamos esse funcionamento aos discursos que servem como materialidade da ideologia (neo)liberal e “internacional” (das Organizações Internacionais). Segundo Huyghe (2020, p. 21), “floresce ao fim dos anos 1980, nos discursos midiático, político e tecnocrata”<sup>23</sup>. O funcionamento da Língua de Algodão se dá como “irrefutável”:

irrefutável porque não podemos afirmar a tese contrária, ela diz coisas tão imprecisas ou moralmente óbvias que é impossível saber em que condições a sua mensagem poderia ser reconhecida como falsa, visto que oferece tantas interpretações. Reconhecemos na Língua de Algodão que seus conceitos são intercambiáveis. As mesmas palavras podem ser usadas para falar sobre qualquer outra coisa. (Huyghe, 2020, p. 21 - tradução nossa)<sup>24</sup>

Sob esse funcionamento, na textualidade do documento da BNCC, o “sistema” é retomado. No entanto, esse vem associado a “redes de ensino”, formando, então, o que a BNCC vai vir a denominar de “sistemas e redes de ensino”. Esses “sistemas e redes de ensino” passam a ser a instância que cuidará da *diversidade cultural* e das *desigualdades sociais*, uma vez que essas são reconhecidas pela textualidade do documento:

---

<sup>21</sup> “Il sert à mille choses et évoque des images de confort. Le coton est doux, chaud, souple. Il est hygiénique ou thermogène. C’est une matière utile et agréable aux propriétés surprenantes. Il remplit et il absorbe. On l’utilise pour anesthésier comme pour boucher les oreilles. C’est l’accessoire indispensable du maquillage. On le file à sa guise. Il protège et il apaise; il embellit ceux qu’il revêt. On s’en sert tous les jours. Toutes propriétés qu’il a en commun avec l’idiome dont nous allons traiter.” (Huyghe, 1991, p. 11-12 *apud* Melançon, 2017, página da web).

<sup>22</sup> “L’art de ne rien dire s’apprend, et la langue est ainsi faite pour ne pas communiquer” (Huyghe, 1991, p. 10 *apud* Melançon, 2017).

<sup>23</sup> “Cette <<langue de coton>> a particulièrement fleury à la fin des années 1980, dans les discours médiatique, politique et technocratique” (Huyghe, 2020, p. 21).

<sup>24</sup> “Irréfutable parce que l’on ne peut pas énoncer la thèse oppsée, elle dit des choses tellement imprécises ou moralement évidentes qu’il est impossible de savoir à quelle condition son message pourrait être reconnu faux tant il offre d’interprétations. On reconneit la langue de coton à ce que ses concepts sont interchangeable. Les mêmes mots peuvent servir à parler de n’importe quoi d’autre.

**Recorte 8** - No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15, BNCC - O pacto interfederativo e a implementação da BNCC – grifos nossos).

Na textualidade da BNCC, são reconhecidas a *diversidade cultural e profundas desigualdades sociais*, porém, essa se isenta da temática, usando todo esse enunciado que está sublinhado no recorte sob um efeito de “considerando isso” ou seja, “[mesmo ao considerar toda essa informação] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos”. É imperativo que a construção do currículo aconteça. Mas como esses “sistemas e redes de ensino” significam ou são significados?

Para compreendermos esse enunciado “sistemas e redes de ensino”, mobilizamos as análises de Nogueira (2009) e Orlandi (2013), que trabalham com o procedimento de articulação de sintagmas nominais pela relação de coordenação “e”. Inicialmente, evidenciamos um deslize de “sistemas de ensino” da LDB (9.394/1996) para “**sistemas e redes de ensino**”, as redes são adicionadas pela coordenação “e”, por um funcionamento similar ao explicitado por Nogueira (2009, p. 83): “Por ser uma coordenação os elementos são colocados num domínio de equiparação, ainda que não seja complemento um do outro”. Nogueira (idem), por sua vez, baseia-se em Orlandi (2013, p. 325) que, em diálogo com Pêcheux, sugere que “nos elementos coordenados pode-se ter: Um domínio em que a regulamentação da possibilidade de constituir sequência não é senão de analogias, compatibilidades, implicações vagas que não autorizam interpretação sintática”, a autora ainda complementa afirmando que “para nós [analistas do discurso], não é uma proposição que está na base, ou melhor, que pode tornar interpretável a presença deste ‘e’, mas antes sua remissão a discursos possíveis”.

Essa relação de coordenação “e” como analogia, como compatibilidade, também se aplica, no recorte R8, entre as orações “os sistemas e redes de ensino **devem** construir currículos” “e” “as escolas **precisam** elaborar propostas pedagógicas”, ambas as orações são imposições, determinações sob as quais, segundo recorte 9.1, a BNCC deve ser referência nacional.

**Recorte 9.1** - Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios **e das propostas pedagógicas das instituições escolares** (BRASIL, 2018, p.8 - BNCC - Introdução).

Sendo essa *construção* e essa *elaboração* imperativas e tendo essas que se debruçarem na BNCC como referência, qual o espaço nesses *currículos* e nessas *propostas* para dar conta da *diversidade cultural* e das *profundas desigualdades sociais*? Fica a livre escolha dos sistemas e redes de ensino desenvolverem esse espaço? Na BNCC, essa questão é respondida no recorte 9.2:

**Recorte 9.2** - O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São **amplamente** conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

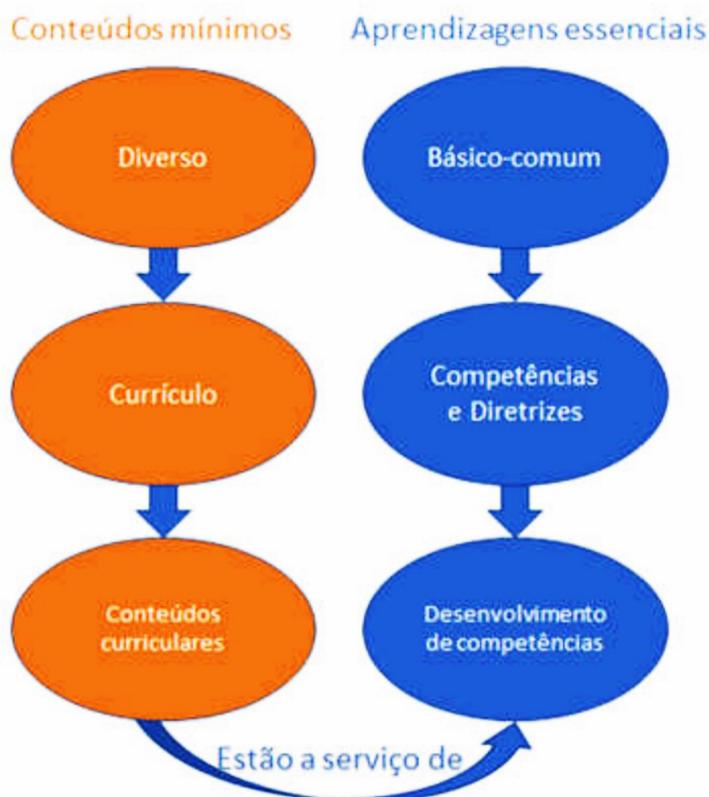
Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares **e** as rotinas e os eventos do cotidiano escolar **devem** levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, **os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem** se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p.15, BNCC - O pacto interfederativo e a implementação da BNCC).

Cabe ressaltar o funcionamento da Língua de Algodão evocada pela palavra “amplamente”, que já havia sido utilizada no recorte 6 (“Concluída após **amplos** debates”, cf. p. 47 deste trabalho), como forma de recobrimento de sentidos. A palavra “amplo” e suas derivações tamponam e/ou maquam a historicidade dos sentidos das desigualdades serem conhecidas (ou não) ou dos debates que constituem a escrita do documento (independentemente de como esse processo se deu em outro governo).

Em seguida, mais uma vez evidenciamos o efeito de “considerando tudo isso deve-se...”, ou seja, considerando todo o parágrafo sublinhado no recorte 9.2, *devem* ser feitos um *planejamento do trabalho anual* “**e**” *as rotinas e os eventos do cotidiano* (que no cotidiano da prática escolar denominamos plano de curso e calendário do ano letivo) que, por sua vez, frente ao que é *comum*, **devem** levar em consideração o *diverso*, com foco na **equidade** (palavra que não é um grifo nosso, já estava em destaque no texto original do documento e ressoa um efeito de *unidade* apesar do *diverso*).

Para compreender o lugar do básico e do comum na BNCC, mobilizamos a análise do “jogo político das palavras na definição do desenvolvimento de competências na BNCC” de Dias e Nogueira (2018).

Figura 3 - Jogo político de palavras na BNCC



Fonte: Dias, Nogueira, 2018, p. 36.

Segundo análise de Dias e Nogueira (2018), em um jogo político, o que é diverso, o currículo e os conteúdos curriculares estão “à serviço de” do que é básico-comum, das competências e diretrizes do desenvolvimento de competências. Retornando à ideia de o que é básico-comum remete à *perfeita organização* (cf. recorte 6, p. 61 neste trabalho). E, nessa forma de organização, nesse jogo das palavras, “à serviço de” apresentado por Dias e Nogueira (*ibid.*) remete ao recorte do Manifesto escolanovista (p. 59 neste trabalho) “à altura das [lê-se à serviço de as] necessidades modernas e das necessidades do país”.

**Recorte 9.3** - BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

São essas **decisões** que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia **dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares**, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p.16, BNCC - O pacto interfederativo e a implementação da BNCC).

A partir do recorte 9.3, lê-se: *O currículo é complementar à BNCC pois está à serviço das aprendizagens essenciais definidas pela própria BNCC para cada etapa da Educação Básica. As decisões do currículo em ação devem adequar-se para levar as proposições da BNCC à realidade local.* Diz sobre o papel complementar do currículo quanto às aprendizagens essenciais definidas e, diante disso, despeja a adequação à realidade local sobre a autonomia não só dos sistemas “ou” redes de ensino, mas também da autonomia das instituições escolares. Nesse recorte 9.3 os sintagmas nominais “sistemas” e “redes de ensino” não mais são articulados pela coordenação “e”, mas pelo “ou”, reafirmando a coordenação como analogia, como compatibilidade, independente “ou” um “ou” outro, visto que são compatíveis, mas articula mais um sintagma nominal nessa relação, pela coordenação “e”, “e das instituições escolares”. Aplica a todos (sistema, redes de ensino, instituições escolares) uma simulada autonomia enquanto dissimula<sup>25</sup> a imposição das aprendizagens essenciais.

E, no último desse contínuo de recortes que constituem o recorte 9 (9.1 ao 9.4), a repetição do sintagma nominal - que começa na LDB por *sistemas de ensino* - tem a articulação pela coordenação “e” com as *redes* e, posteriormente, com *instituições escolares* e a substituição do “e” pelo “ou”, formando *sistemas ou redes de ensino e instituições escolares* - tem uma substituição de elementos: o *sistema* e as *instituições escolares* são substituídos pelas *escolas particulares*.

**Recorte 9.4** - Com a homologação da BNCC, **as redes de ensino e escolas particulares terão** diante de si a tarefa **de construir currículos**, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de **decisões e ações** definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20, BNCC - O pacto interfederativo e a implementação da BNCC).

Os efeitos de sentidos atribuídos a sistema, observando que os “sistemas e redes de ensino” sofrem derivas discursivas, sendo complementados pelas

<sup>25</sup> cf. Dias, Nogueira, Fonseca (2023) sobre a (dis)simulação na BNCC.

“instituições escolares” e tendo a palavra sistema substituída por “escolas particulares” ao final do recorte 9, nos remetem à compreensão do *sistema* no sintagma nominal *sistemas e redes de ensino* como os “Sistemas Apostilados de Ensino” que vêm tendo uma crescente adesão por todo território brasileiro, inclusive por *redes públicas de ensino*.

Fazendo um breve levantamento pelas páginas da web em domínio da SEEDUC (breve pois pode ser aprofundado futuramente em trabalho de pesquisa para doutoramento), por listagens de instituições particulares organizadas por diretorias regionais - diretorias essas escolhidas pela proximidade da localidade ao endereço da instituição de pesquisa a qual estamos vinculados (UERJ - FFP), observamos algumas instituições particulares que se denominam Sistemas e podem estar significadas no sintagma dos *sistemas e redes de ensino*.

Tabela 3 - Lista de Instituições Particulares denominadas Sistema de Ensino

<b>Diretoria Regional</b>	<b>Razão Social</b>	<b>Nome</b>
<b>Metropolitana II</b>	<b>Sistema de Ensino SAF</b>	Colégio 7 de Setembro
	Envision Vestibulares Moraes de Souza	<b>Sistema Elite de Ensino</b>
	<b>Educar Sistema de Ensino</b>	Educar
	<b>Vieira's &amp; Albasse Sistema de Ensino Integrado</b>	Colégio e Curso Progressão
<b>Baixadas Litorâneas</b>	<b>Sistema PH de Ensino</b>	Colégio PH
	Andrea de Souza Almeida	<b>Sistema Educacional Semeando</b>

Fonte: A autora, 2023.

Nessa textualidade e discursividade da BNCC, *os sistemas* (sob o efeito de Sistemas Apostilados de Ensino) e *redes de ensino* (que nos remetem às redes públicas de ensino: municipais e estaduais) têm autonomia para elaborar currículos que considerem as diversidades e desigualdades sociais, no entanto, à serviço do que

é básico-comum (*a perfeita organização do sistema escolar*). Como esses sistemas funcionam e como eles significam as diversidades?

### 3.4 Os novos sistemas de ensino

Para compreender o funcionamento desses sistemas de ensino de iniciativa privada, recortamos a apresentação dos mesmos em suas respectivas páginas da web, disponibilizados ao público no formato *online*, e ressaltamos nesses recortes a relação dos sistemas de ensino com as avaliações de entrada no Ensino Superior, que se dá principalmente através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Figura 4 - Apresentação inicial do Sistema Elite de Ensino

Fonte: A autora, 2023.

**Descrição da figura 4** - Na parte superior da página há uma imagem com alunos vestidos com o uniforme da escola e sobreposto a essa imagem está escrito “O Elite **abre portas** para você”. Logo abaixo, na mesma página da web, encontra-se, no lado esquerdo: uma placa escrita “**Bolsão 2025** Inscreva-se”, associada a uma outra placa embaixo na qual indica o dia da prova para o “Bolsão”; no lado direito: cinco placas vermelhas escritas em branco, **Infantil e Fundamental 1º e 2º ano**; **Fundamental 3º, 4º e 5º ano**; **Fundamental 6º ao 9º ano**; **Ensino Médio e Pré-vestibular**; Militar. Por último, na parte inferior da página está escrito “+1150 **Aprovações em Universidade Públicas**” e “+500 **Aprovações** em concursos militares”.

Destacamos com mesma cor na descrição acima os dizeres “abre portas” e Aprovações e retornamos à análise de Pfeiffer (2010), na qual ela diz:

No que tange às práticas de ensino, é preciso salientar uma corrente predominante que pode ser designada de uma pedagogia do ‘aprender a aprender’ que, conforme vemos em Newton Duarte, tem como um de seus pilares de sustentação a premissa de que a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança [...] o que garantiria, sobretudo, emprego para os alunos (Pfeiffer, 2010, p. 86)

A partir da leitura dessa análise de Pfeiffer (ibid.) compreendemos que o abrir portas, ao qual o sistema de ensino se refere, inscreve-se na discursividade mercadológica (cf. Dias e Nogueira, 2018) de ensinar o aluno a aprender a estudar de forma que ele seja aprovado nas avaliações tanto das universidades públicas (que nessa discursividade seria mais uma parte da formação para o mercado de trabalho), quanto nas provas para entrada no serviço militar (outra porta para a adaptação e inserção na sociedade e no poder de compra).

Negritamos, ainda, na descrição da página, a palavra Bolsão. O Bolsão é um outro sistema de avaliação pela qual o aluno será classificado de acordo com o nível de conhecimento formal a dispor de mais ou menos das suas condições materiais de vida<sup>26</sup> para pagar por esse sistema que irá “abrir portas”.

E por último, nesse “sistema de ensino”, destacamos novamente a relação pela coordenação “e”, como uma relação de compatibilidade, nos quais estão articulados a Educação Infantil “e” o Ensino Fundamental 1º e 2º ano, o Ensino Médio “e” o Pré-Vestibular, colocando todo o Ensino Médio no mesmo lugar discursivo do Pré-Vestibular.

O próximo sistema de ensino da tabela 2 a ser analisado é o “Educar Sistema de Ensino”. Esse sistema de ensino é mais complexo, pois, apesar de ter na razão social a denominação “sistema de ensino”, ele remete a um efeito de Escola e adota outros dois “sistemas de ensino”, o “Twice Educação Bilíngue” e o “SAS/BAHIENSE”.

---

<sup>26</sup> cf. trabalhos de Marx e Althusser.

Figura 5 - Apresentação inicial do Educar Sistema de Ensino



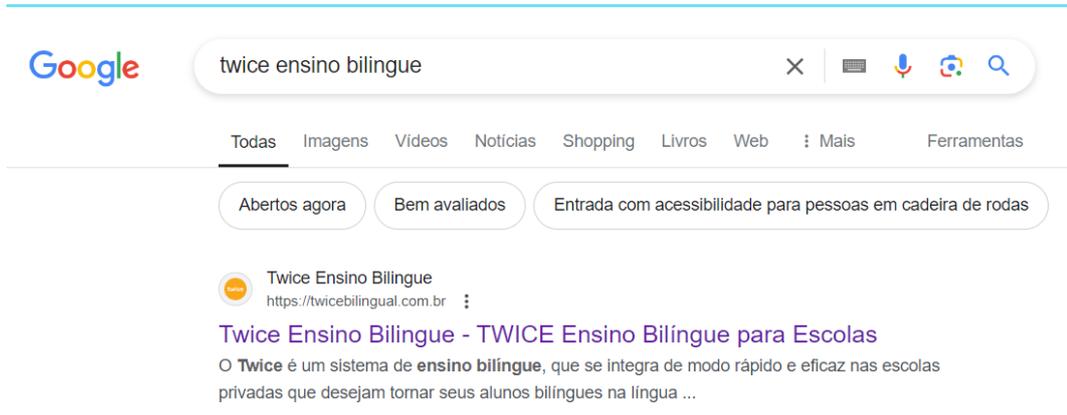
Fonte: A autora, 2023.

**Descrição da Figura 5** - Na parte superior da página, do lado esquerdo, há a logomarca da escola, ainda na parte superior mais centralizado há um menu com as opções: A Escola, Ed. Infantil, Ens. Fundamental I, Contato, Trabalhe Conosco. Tomando todo o resto da página, encontra-se o anúncio de Ensino Bilíngue na escola: do lado esquerdo, a imagem de uma criança segurando um **globo terrestre** e próximo a ela uma logomarca escrito “**Twice Educação Bilíngue**”, do centro para a direita está escrito “**Ensino Bilíngue - Aulas 5 dias por semana**”.

Destacamos, dessa primeira vista da página do Educar Sistema de Ensino, a figura da criança segurando o globo terrestre associado ao texto “Ensino Bilíngue - Aulas 5 dias por semana”. Considerando que, normalmente, a semana tem cinco dias letivos, de aula, os alunos nessa escola terão aulas associadas ao ensino bilíngue em todos os dias da semana. O que nos remete à análise de Dias e Nogueira (2018) quanto ao Nacional em Base Nacional Comum Curricular “ressoar sentidos de ‘Internacional’, do que é comum para além do Nacional”. Quais processos de significação estão envolvidos nessa internacionalização dos sentidos referentes à Educação Básica?

Essas aulas bilíngue, no entanto, estão associadas a outro “sistema de ensino”, o “Twice Educação Bilíngue”. Ao buscar por “Twice Educação Bilíngue” na ferramenta de pesquisa do “Google”, o resultado que temos, ainda sem entrar na página (da web) do Twice propriamente dito, é a seguinte autoapresentação: “O Twice é um **sistema de ensino** bilíngue, que se integra de **modo rápido e eficaz** nas escolas privadas que desejam tornar seus alunos bilíngues na língua”. Como vemos na figura 6.

Figura 6 - Vista da pesquisa por Twice Educação Bilíngue



Fonte: A autora, 2023.

Ao entrarmos na página do “sistema de ensino” *Twice Ensino Bilíngue*, nos deparamos com uma configuração da página em um formato que simula um blog<sup>27</sup>, no entanto, traz uma área denominada “O que oferecemos”, subdividida em: “Books - Os materiais didáticos do Twice”; “Teacher’s Pack - Além dos livros, o professor tem acesso a Múltiplos recursos. O Teacher’s Pack traz uma infinidade de recursos para auxiliá-lo a planejar a aula”; “Plano de Aula para Teacher’s Book [...] O recurso garante qualidade de ensino e um processo padronizado em todas as escolas”; “Twice songs”; “Nossos serviços”; “Depoimentos”. Vide subdivisão “Nossos serviços”:

Figura 7 - Vista dos serviços oferecidos pelo Twice



Fonte: A autora, 2023.

<sup>27</sup> Sugiro uma consulta ao trabalho de dissertação da minha parceira de linha de pesquisa, Daniella Mendonça (2024), aluna matriculada no mesmo semestre de 2022.2 no programa de mestrado do PPLIN, que analisa a simulação e dissimulação em uma página da web destinada à oferta de um produto-mercadoria que se configura sob o formato de blog.

Observamos que o “sistema de ensino”, ofertado pela escola a ser comprado pelo alunado, se configura para além de apenas um material didático, mas também de implementação de uma organização escolar que vai desde a divulgação (marketing) da escola, até a contratação de professores, desde o setor pedagógico até o setor administrativo. O sistema de ensino é um modo de sistematizar toda a estrutura da escola a partir da discursividade de uma empresa privada.

Voltando à página on-line do Educar Sistema de Ensino, para além da oferta (de ensino? de venda?) do “sistema de ensino” Twice, mais informações estão sendo apresentadas em outras áreas do *site*. Dentre elas, encontramos um texto intitulado “Quem somos”, no qual é dito sobre o material didático: “Elegemos o Material Didático do SAS / BAHIENSE para conduzir as nossas atividades pedagógicas, por se tratar de um recurso moderno e completo”. Que nos leva a um novo Sistema de Ensino:

Figura 8 - Vista do material didático do Sistema SAS de Ensino



Fonte: A autora, 2023.

Na figura 8, encontram-se apostilas do 3º ano do Ensino Fundamental formuladas pelo SAS/Colégio Bahiense. Ao observar a capa, ao invés da logomarca de uma editora, encontra-se a logomarca do Sistema de Ensino. Com relação ao material que consta na figura 8, mobilizamos o estudo de Garcia e Adrião (2010) sobre Sistemas Apostilados de Ensino que, embora esteja vinculado à área da

Educação/Pedagogia e não seja do campo teórico ao qual estamos filiados, possui uma leitura significativa para a questão dos “sistemas de ensino”. Nele, as autoras compreendem os sistemas apostilados de ensino como:

Material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares [...] sua composição resulta da compilação de informações em distintas fontes [...] a expressão sistema de ensino [...] tem sido recorrente para designar uma ‘cesta de produtos e serviços’ voltados para a educação básica [...] A cesta é composta, com alguma variação, por: apostilas, algum tipo de formação continuada para professores e gestores escolares, sistemáticas de avaliação e acompanhamento das atividades docentes (Garcia, Adrião, 2010, CDRÔM)

Esse “sistema de ensino” *SAS/ Bahiense*, por sua vez, retoma a preocupação com as aprovações em avaliações, como o ENEM, formulando sua estrutura e sustentando sua discursividade em torno dos “resultados” das escolas vinculadas quanto às “notas” do ENEM, uma discursividade da “rankingzação” da Educação.

Figura 9 - Sistema de Ensino SAS Educação

**Panorama Enem**  
Confira os resultados da sua escola de 2018 a 2022.  
[Acesse](#)

**Sobre o SAS Educação**  
No SAS Educação, nosso objetivo é apoiar escolas na transformação de desafios em oportunidades para a construção de uma Educação de Excelência.  
Contribuímos com a evolução de mais de 1.200 escolas por todo o Brasil, com soluções educacionais integradas que proporcionam inovação e embasamento ao processo de Ensino e Aprendizagem.  
[Conheça nossas soluções](#)

Fonte: A autora, 2023.

Em resumo, esses “novos sistemas de ensino” ou “Sistemas Apostilados de Ensino”, elaboram seus currículos sob uma discursividade da “rankingzação” da Educação, isso é, em uma pedagogia do “aprender a aprender”, buscam, em sua discursividade, “rankingvizar” os resultados, visando a instauração (venda) de seu sistema, seu pacote de medidas para uniformizar várias escolas de uma só vez. E são esses sistemas em relação de compatibilidade com as redes públicas de ensino que

possuem autonomia para lidar com a questão das diversidades e desigualdades sociais.

#### 4 A SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E (D)OS SUJEITOS

Neste capítulo, buscaremos compreender, na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, os processos de produção de sentidos de sistema na sociedade e na história, ou seja, nós nos voltaremos para uma análise de como se dá a sistematização da Educação Básica na BNCC quanto à disposição por anos escolares e etapas de ensino. Para isso, recortamos de novas seções do texto da BNCC enunciados sobre a estrutura institucional da Educação Básica e nos questionamos: quais os processos de significação de Educação Básica? E como os sujeitos estão significados com relação a essa sistematização?

O significante *Educação Básica* já está em circulação oficialmente desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96 – texto original) e a partir da lei nº 12.796 de 2013, que altera a LDB. Essa passa a ser denominada como “educação básica gratuita e obrigatória” e significada como a educação que contempla sujeitos de 4 a 17 anos de idade (a palavra “sujeitos” já é adicionada a partir de nossos gestos de leitura).

**Corpus constitutivo** - Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

(BRASIL, atualização 2013, LDB 9.394/1996).

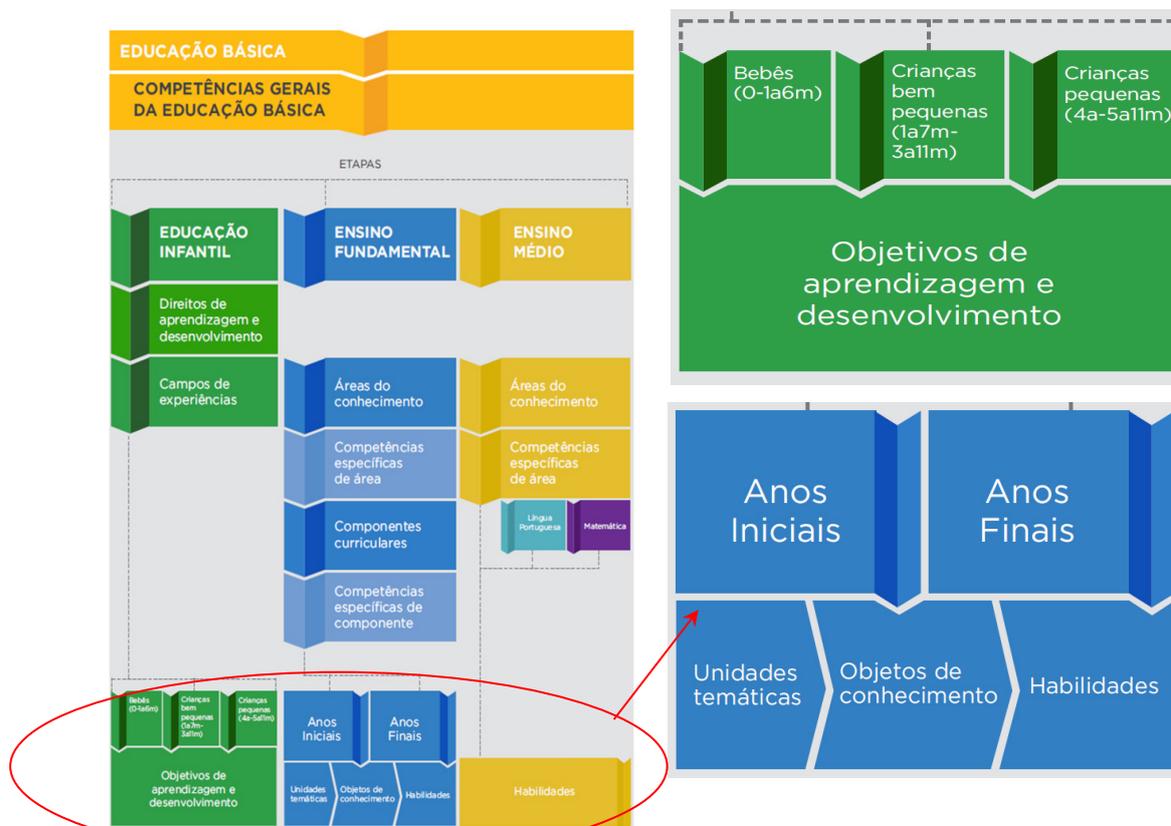
Ao enunciar que é dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, a LDB significa os sujeitos nessa idade como sujeitos determinados no/pelo processo de escolarização. Retornamos à noção de sujeito em Orlandi (2015, p. 46) no que diz: o sujeito é “materialmente dividido”, ele “é sujeito de e é sujeito à”, ele é “sujeito à língua e à história”, ele “é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui [...] não produz sentidos”, “o sujeito significa em condições determinadas” e esse processo é o processo de assujeitamento. Nesse recorte, é na idade entre 4 e 17 anos que se dá uma

individualização do sujeito sob as condições determinadas no processo de escolarização.

Ainda segundo Orlandi (2015, p. 49) “o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz”. Sendo assim, de quais posições os sujeitos em processo de escolarização enunciam ou são autorizados a enunciar? Estando o processo de assujeitamento dos indivíduos, nessa idade determinada, colocado em relação ao processo de escolarização, esses sujeitos poderiam (estariam autorizados a) enunciar da posição criança e adolescente?

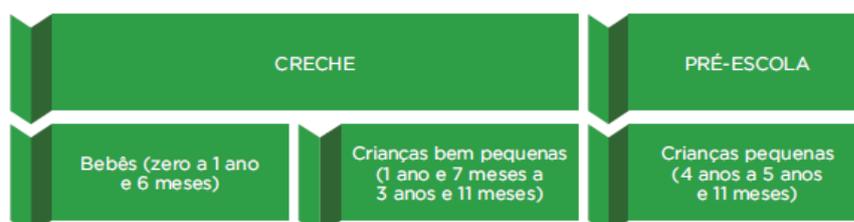
No recorte do Art. 4º da LDB atualizada, a Educação Básica é “organizada” por três etapas: a etapa da pré-escola, a etapa do Ensino Fundamental e a etapa do Ensino Médio. No entanto, retomando o texto da BNCC, a etapa da pré-escola é abrangida pela etapa da Educação Infantil. Vide figuras 10 e 11:

Figura 10 - Etapas da Educação Básica na BNCC



Fonte: BRASIL, 2018, p. 24.

Figura 11 - Organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos de faixa etária



Fonte: BRASIL, 2018. BNCC – Etapa da Educação Infantil, p. 44.

Observamos que o processo de significação do sujeito é determinado na etapa da Educação Infantil pela faixa etária e em relação aos saberes. Já na etapa do Ensino Fundamental, há uma articulação por substituição: da segmentação por faixa etária pela segmentação por ano escolar. Essa relação por substituição também se dá quanto aos objetivos: há uma substituição de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”. Quais processos de significação são evocados nessa substituição?

#### 4.1 Educação infantil: a pré-escola

O texto da “Etapa da Educação Infantil” (BNCC, p. 35-56) é o terceiro capítulo da BNCC e é dividido em: uma parte introdutória, que numeramos de 3.0, onde encontram-se dois tópicos, “A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular” e “A Educação Infantil no contexto da Educação Básica”; 3.1 (numeração original do documento) “Os campos da experiência”; 3.2 “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil” e 3.3 “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”.

O tópico “A Educação Infantil na Base Nacional Comum” se textualiza sob o funcionamento da Língua de Algodão, ao que, pelo título, sugere que ideias de como a BNCC significa essa etapa serão apresentadas mas, ao passo que começamos a leitura, somos levados pelo texto ao que parece uma tentativa de “contextualização histórica”, que, no entanto, não se filia à um dispositivo teórico, ficando sob o efeito da evidência do dispositivo ideológico. Relembrando que “é a ideologia que fornece evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um

patrão, uma fábrica, uma greve” (Pêcheux, 1995, p. 160) e o dizer não tem origem em si, mas é filiado à uma rede de dizeres previamente constituída (Orlandi, 1999), assim sendo “a filiação teórica é um modo de inscrição histórica do sujeito em um processo de produção do conhecimento constituído em nossa sociedade” (Dias, 2012, p. 23). Ao não se filiar à um dispositivo teórico, os dizeres dessa apresentação histórica ficam sob o efeito da evidência de que *todo mundo sabe que* e sob o funcionamento da Língua de Algodão de que *é irrefutável, que não podemos afirmar a tese contrária mas que essas palavras poderiam ser usadas para falar sobre qualquer outra coisa*. Vejamos o recorte 10.1:

**Recorte 10.1** - A expressão **educação “pré-escolar”**, utilizada no Brasil **até a década de 1980**, **expressava** o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa **anterior, independente e preparatória para a escolarização**, que só teria seu começo **no Ensino Fundamental**. Situava-se, portanto, **fora da educação formal**.

Com a Constituição Federal **de 1988**, o atendimento **em** creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade **torna-se dever do Estado**. Posteriormente, com a promulgação da LDB, **em 1996**, **a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica** (Brasil, 2018, p. 35, BNCC - A etapa da Educação Infantil)

Destacamos no recorte 10.1, primeiramente, a constituição da palavra “pré-escolar”, na qual o prefixo pré- é associado, nessa discursividade, não só à palavra “anterior”, mas também à “independente” e “preparatória” (destaques em rosa), enquanto a palavra “escolar” está associada ao processo de “escolarização” que, por sua vez, é associado ao “Ensino Fundamental”, à “educação formal” e, posteriormente à LDB, à “Educação Básica” (destaques em verde). No mesmo recorte, destacamos, ainda, o tempo verbal empregado à palavra “expressava”, no pretérito imperfeito, causando um efeito de que essa significação do “pré-escolar” como *independente e preparatório para o processo de escolarização da educação formal* deixa de significar dessa forma depois da Constituição de 1988, no entanto o texto é continuado pela afirmação de que em 1996, com a LDB, a Educação Infantil “passa a ser parte integrante da Educação Básica”. Sobram não-ditos e demandas por sentidos. Nesse período de quase dez anos entre a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, como a educação “pré-escolar” significa? O fato de a Educação Infantil estar integrada à Educação Básica, não faz com que a denominação “pré-escola” desapareça, então, como ela significa após a entrada na Educação Básica? Como significa “A Educação Infantil na BNCC”?

Ainda no recorte 10.1, no enunciado “Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento **em** creche **e** pré-escola [...] torna-se dever do Estado” analisamos uma deriva do sintagma nominal “educação pré-escolar” para o sintagma preposicional “atendimento **em** creche **e** pré-escola”, no qual creche é articulado com pré-escola pela relação de coordenação do “e”, ou seja, pré-escola está em relação análoga à creche. Nessa textualidade, a “pré-escola” deixa de ser um modificador de “educação” e passa a ser um local “em” que se faz “atendimento”, que por sua vez é dever do Estado.

Compomos o recorte 10 em duas partes (10.1 e 10.2), pois eles estão em relação de continuidade quanto à significação da pré-escola.

**Recorte 10. 2 - Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.**

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (Brasil, 2018, p. 36, BNCC - A etapa da Educação Infantil)

Neste segundo recorte que compõe o recorte 10, observamos que os sentidos de pré-escola também podem ser constituídos como “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares” e como uma “socialização estruturada”. Considerando o vínculo familiar também como uma situação de socialização, na qual uma estrutura (por mais diversa que ela seja) se faz presente, evidenciamos a diferença entre as duas situações pela adição da palavra “afetivos, embora, na prática, a pré-escola também seja um lugar de vínculo afetivo. Sobre a “estrutura”, essa nos remete aos sentidos de sistema de organização escolar como temos analisado a partir de enunciados (recortes) do *corpus* constitutivo até o presente momento.

Trazemos, ainda, no recorte 10.2, o efeito de “considerando tudo isso” (já observado nos recortes 8 e 9), ou seja, um efeito que configura o dizer como um determinante: “apesar de x tem-se o dever de y”. Na discursividade do recorte 10.2, todo o texto que está sublinhado apresenta esse efeito de “apesar de”, lê-se: “[apesar

de a pré-escola significar a separação do vínculo afetivo familiar, apesar de a situação de mudança de estrutura da família para o espaço da pré-escola, apesar de haver uma nova concepção de Educação Infantil que vincula o educar e o cuidar, apesar de o acolhimento das vivências ser constitutivo das propostas pedagógicas da Educação Infantil] [a Educação Infantil] tem o objetivo de ampliar [...] experiências, conhecimentos e habilidades [...] consolidando novas aprendizagens [...] complementar[es] à educação familiar”

Em resumo, compreendemos que, na discursividade da BNCC, a Educação Infantil se constitui pelos sentidos de etapa, de segmento da Educação Básica, com objetivo de ampliar e consolidar conhecimentos e habilidades, enquanto a pré-escola significa como um lugar (físico e de significação) onde os sujeitos na posição-criança serão recebidos em sua primeira separação da estrutura familiar.

#### 4.2 Educação infantil: a posição sujeito criança

No recorte 10, a palavra criança é inscrita neste lugar discursivo da pré-escola e da Educação Infantil. Nesse sentido, objetivamos compreender como o sujeito criança é significado na textualidade da BNCC, entendendo, de acordo com o dispositivo teórico-analítico ao qual nos filiamos, que esse processo de significação determina a tomada de posição sujeito criança, de modo que essa se constitui e constitui sentidos, ao mesmo tempo que tem seus dizeres autorizados (ou não) em relação ao modo como a posição que ocupa é significada.

Na textualidade da BNCC, mais especificamente no capítulo dedicado à “Etapa da Educação Infantil”, a criança é significada, com base em um recorte feito pelo discurso documental da BNCC a outro discurso documental ou memória de arquivo: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)<sup>28</sup>. Vide recorte 11:

**R11 - sujeito histórico e de direitos**, que, nas **interações**, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta**, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI *apud* BRASIL, 2018, p. 37, BNCC – Etapa da Educação Infantil)

<sup>28</sup> Texto - BRASIL, MEC, SEB, 2010 / Resolução - CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Compreendemos, da perspectiva da Análise de Discurso, que o sujeito de direitos é a forma-sujeito jurídico, individualizado passa a ser responsável pela sua forma de pensar e dizer. Segundo Haroche (1987), a forma-sujeito do jurídico e os mecanismos individualizantes têm o início de sua formação no século XVII (p. 23), os “mecanismos de determinação” tem antes seu “lugar de expressão de exigências específicas de um poder religioso” (p. 24), essa “determinação religiosa”, passa para uma “determinação institucional” e depois para uma determinação “individual” (p. 26). O sujeito das práticas jurídicas “se desenha” como “individualizado, isolado, responsabilizado” no discurso. Conforme Orlandi ([1999] 2015, p. 48-49), “com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito-de-direito com sua vontade e responsabilidade”. A autora complementa ainda que:

O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Esse processo é fundamental no capitalismo, para que se possa governar. Submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável [...] No entanto, se levamos em conta, como na Análise de Discurso, a ideologia, somos capazes de aprender, de forma crítica, a ilusão que está na base do estatuto primitivo da literalidade: o fato de que ele é produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder. (Orlandi, 2015, p. 49-50)

No entanto, na definição dos DCNEI, o sujeito-criança, para além de um sujeito de direito, é também um sujeito histórico. Ainda cabe observar, na posição sujeito criança, enquanto sujeito histórico e de direito, características que o constituem como sujeito. A criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta”, mas se a criança brinca de x, busca-se descobrir de onde ela “copiou” x, se a criança deseja, busca-se uma fonte de origem para esse desejo. O sujeito criança é afetado, ainda, pelos mecanismos ideológicos que o constituem no seu cotidiano sociocultural, aos quais o sujeito-criança não tem acesso consciente, mas a significa/determina em relação ao seu lugar no mundo. Restam processos, vínculos em sua própria historicidade.

A partir dessa significação do sujeito-criança, desdobram-se no texto da BNCC dois eixos (descritos como) “estruturantes das práticas pedagógicas” e ditos em acordo com as DCNEI, são eles: as interações e a brincadeira. No entanto, ao

consultar o documento de referência, as Diretrizes de Educação Infantil, vemos esses mesmos dois eixos citados no texto da BNCC, como “eixos do currículo” que, por sua vez, remete a uma noção de currículo suprimida ao longo da textualidade da Base.

**Corpus constitutivo** - Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, MEC, SEB, 2010, p.12 – DCNEI)

Já retornando à BNCC, esses dois eixos deslizam para um enunciado só, encaminhando o leitor para os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”

**R12 - A interação durante o brincar** caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. [...] Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo (BRASIL, 2018, p. 37, BNCC – Etapa da Educação Infantil)

Em contraposição à forma como “interações” é significada no próprio documento a que se faz referência, as DCNEI. Como destacaremos nos recortes abaixo, que por fazerem parte de uma mesma sequência significativa, serão agrupados vários recortes em um:

**Corpus constitutivo - Recortes da palavra “interação” nos DCNEI:**  
**a interação** das crianças **com as histórias** e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (P.21)  
**interação com a linguagem** oral e escrita, (p. 25)  
**interação** das crianças **com diversificadas manifestações** de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (P.26)  
**a interação**, o cuidado, a preservação e o conhecimento **da biodiversidade** e da sustentabilidade da vida na Terra (P.26)  
**interação** e o conhecimento pelas crianças **das manifestações e tradições culturais brasileiras**;(P.27)

(BRASIL, MEC, SEB, 2010, p.12 – DCNEI)

Dessa forma, essa leitura/recorte do eixo “interações” restringe as diversas significações atribuídas à palavra “interação” nas DCNEI para apenas a “interação durante o brincar”. Essa deriva de sentidos da palavra interação constitui também os

sentidos atribuídos à palavra criança e à Educação Infantil pela discursividade da BNCC.

### 4.3 O ensino fundamental - anos iniciais: alfabetização e cidadania

Compreender os sentidos de Ensino Fundamental é compreender como toma forma o processo de sistematização escolar, na segmentação por anos escolares, interpelando os sujeitos e individualizando-os. Damos foco aos Anos Iniciais dessa etapa do ensino, primeiramente, porque é nosso local de prática e, logo, lugar de interesse, mas também porque é nesse segmento dos Anos Iniciais que se textualizam as expectativas quanto ao aprender a ler e escrever, processo que, em uma sociedade letrada, se configura como determinante da autorização (ou não) dos dizeres.

Como vimos na figura 10 (deste mesmo trabalho) há uma articulação por substituição no Ensino Fundamental, a segmentação por faixa etária dá lugar à segmentação por ano escolar em uma organização sistemática do ensino, mas que afeta os sujeitos em sua relação com a sociedade. Entendemos, conforme Pfeiffer (2002), que configura-se como uma máxima, em nossa sociedade, o mote “Só com a escola o sujeito se torna cidadão”, “naturaliza-se que não nascemos cidadãos, precisamos conquistar esta condição que está atrelada a ir ou não à escola, produzindo de modo institucionalizado *graus de cidadania*” (p. 12). Podemos pensar que a segmentação/sistematização do Ensino Básico deixa de ser por faixa etária para ser por ano de escolaridade associado a essa mesma discursividade de *graus de cidadania* dos quais trata Pfeiffer (*ibidem*).

Ao longo do capítulo “A Etapa do Ensino Fundamental”, a BNCC enfatiza, em momentos diversos no texto, que são nos dois primeiros anos dessa etapa que o aluno deve se alfabetizar, como presentificado ao longo dos enunciados constitutivos do recorte 13.

**Recorte 13.1** - Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, **é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize** [...] Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura (p. 89)

**Recorte 13.2 - Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (p. 59)

**Recorte 13.3 - No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares** tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, **nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica**. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (p. 63)

(BRASIL, 2018, BNCC - Etapa do Ensino Fundamental).

No processo de análise dos enunciados presentes nos recortes correlacionados que constituem o recorte 13 pelos enunciados sublinhados, descrevemos um percurso dos modos de dizer a alfabetização. A palavra “alfabetização”, nos recortes 13.1 e 13.2, significa a partir da aquisição do sistema alfabético delimitada temporalmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Posteriormente, ainda sobre o 1o ano e 2o ano, no recorte 13.3, ao deslizar de alfabetização para “aprender a ler e escrever”, observamos que a maneira como esse é significado também passa a ser outra. O saber “ler e escrever” significa também como “possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada”, projetada e determinada por ser a responsável pela “participação”, “autonomia” e “protagonismo” na “vida social”.

Ao que a palavra “alfabetização”, na textualidade da BNCC, é relacionada ao sentido de aquisição do sistema alfabético, observa-se o efeito de que é palpável uma completude desse processo de alfabetização em dois anos, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no entanto, a partir do dispositivo teórico-analítico ao qual nos filiamos, em acordo com Tfouni (2010), temos o processo de alfabetização ao que esse se caracteriza pela sua incompletude:

Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização (Tfouni, 2010, p. 16)

Essa previsão de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental remete à questão da segmentação/sistematização do ensino como tentativas de administração dessa incompletude, entendida a partir de Dias e Leite (2023):

A noção de real definida em Pêcheux está em relação às tentativas de administração ou tamponamento desse real e para isso são produzidos recortes da realidade e significados em diferentes espaços logicamente estabilizados, que, em sua multiplicidade, produzem um efeito de abarcar o todo das demandas da sociedade (Dias, Leite, 2023, p.3)

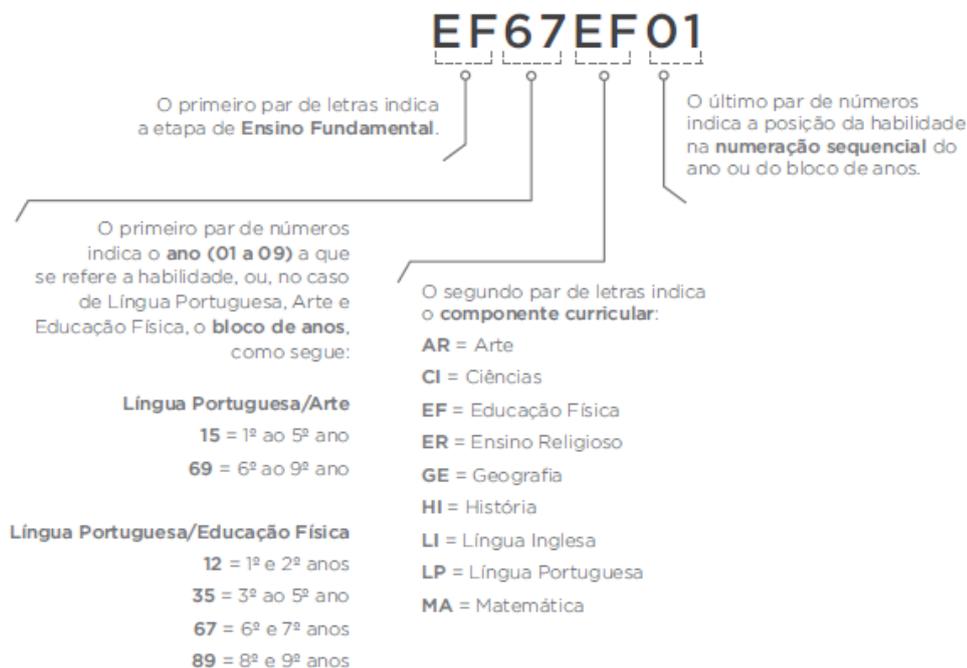
No que se deixa de dizer “alfabetização” para dizer “aprender a ler e escrever”, atribui-se outros sentidos relacionados a “possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes **componentes**, por sua **inserção na cultura letrada**, e de participar com maior **autonomia e protagonismo na vida social**”. Destacamos nesse enunciado primeiro a palavra “componentes” e depois a inscrição de “autonomia e protagonismo na vida social” associado à “inserção na cultura letrada”.

Em nossos gestos de análise do recorte 13.3, destacamos a palavra “componentes” (em azul) e observamos que essa, de certo modo, retoma a estrutura “componentes curriculares” inscrita no início do recorte e, nessa perspectiva dos componentes curriculares, a compreendemos a partir da ideia de que “produz-se a evidência de um conhecimento como sendo o que deve ser ensinado [no processo da sistematização do Ensino Fundamental e Médio] na sociedade contemporânea, mais do que isto, legitima-se um conteúdo que é disciplinarizado por este componente curricular”<sup>29</sup>, o que nos remete aos sentidos de uma denominação anterior, as “disciplinas”, a observar na figura 12. Fragoso e Júnior (2023, p. 105) complementam ainda que “Este conhecimento é naturalizado, visto que está posto como evidente, positivado, ou seja, um conhecimento a saber”.

---

<sup>29</sup> Essa formulação é constituída originalmente em análise de Fragoso e Junior (2023, p. 105) ao componente curricular Língua Portuguesa na BNCC “produz-se a evidência de um conhecimento como sendo o que deve ser ensinado acerca da língua portuguesa na sociedade contemporânea”

Figura 12 - Componentes curriculares na BNCC



Fonte: A autora, 2023.

No que condiz a “autonomia e protagonismo na vida social” associado à “inserção na cultura letrada”, observamos que “aprender a ler e escrever” significa como constituição do sujeito na sociedade letrada, ou seja, o “aprender a ler e escrever” vai determinar o tamanho do êxito do sujeito no processo de segmentação/sistematização da Educação Básica. Para tratar da relação entre a segmentação por ano escolar com os graus de cidadania, retornamos a Pfeiffer (2002) no que diz “O sujeito escolar, assim [como na discursividade da BNCC], é tomado como um embrião de cidadão e seu assim designado *fracasso* significa aí sua condição de não-cidadão”. O que nos leva a pensar que a substituição da segmentação da faixa etária por ano escolar é uma forma de significar no *fracasso* da avaliação de coisas-a-saber, o *fracasso* também na condição de ser ou não cidadão. Questionamos, então, se não fosse considerado *graus de cidadão* pelos saberes formais e pela escrita ou pelos *fracassos* com os mesmos, seria possível que a segmentação da Educação Básica fosse toda ela por faixa etária? Essa é uma questão, que dentre outras não-ditas, fica em aberto. Mas que podemos refletir, a partir de Pfeiffer (*ibidem*) que afirma ainda:

Pensar discursivamente desloca o sujeito deste lugar embrionário. Todo sujeito é sujeito com tudo o que significa ser sujeito na sua dimensão de sujeito. Isto é, o conhecimento é movimento, a identidade é movimento, o

sentido é movimento. Movimento não cumulativo, Movimento e ponto. O sujeito está 'inteiro' em cada lugar em que está (Pfeiffer, 2002, p. 12).

Essa noção de alfabetização, enquanto critério para o pleno convívio em sociedade, remete à noção de alfabetização como critério para a cidadania no Brasil, como oficializado no século XIX, com a Constituição Republicana, de acordo com análise de Silva (2001):

A escrita com a República, passa a ser critério de seleção e de exclusão dos indivíduos em sua cidadania, adquirindo estatuto jurídico [...] Sou cidadão mas não possuo as 'qualidades' necessárias para o exercício da cidadania. (SILVA, M. V., 2001, p. 142)

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) **os analfabetos;**

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.

(BRASIL, 1891, Constituição Republicana *apud* SILVA, M. V., 2001).

Noção essa que segue presente em documentos oficiais atuais, como no Art. 32 da LDB:

**Corpus constitutivo** - Art. 32. **O ensino fundamental obrigatório**, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, **terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:**

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;**

Compreendemos, a partir da perspectiva discursiva, que os processos de produção de sentidos de ser cidadão no espaço da cidade - sendo essa última considerada, a partir de estudos de Orlandi (2004a), como um "espaço de cidadania", a cidade é pensada em relação ao ter direito à cidadania - se constituem em relação à palavra escrita. Segundo Vieira da Silva (1999), o "espaço da cidade é o espaço da palavra escrita, onde se produzem textos e discursos que a definem, a delimitam, a significam, configurando instituições e práticas". Portanto, entendemos que a escrita afeta diretamente o gesto de ser cidadão e, dessa forma, o espaço que o sujeito ocupa na sociedade está em relação ao saber "ler e escrever".

#### 4.4 Sobre a transição entre as etapas da educação infantil e o ensino fundamental: a progressiva sistematização

Retomando os sentidos da Educação Básica na discursividade da BNCC, podemos dizer que esta é “obrigatória” dos 4 aos 17 anos de idade e é significada e segmentada em etapas de ensino, faixa etária e anos escolares, segmentação essa que, por sua vez, toma forma a partir dos processos de significação de sistemas de organização escolar e/ou sistemas de ensino. Essa segmentação/sistematização organiza as coisas-a-saber para a formação do cidadão brasileiro. Os sentidos de Educação Básica são constituídos e ao mesmo tempo constitui os sujeitos em idade escolar (4 a 17 anos), determinando relações desses sujeitos com uma sociedade letrada e do conhecimento.

Porém, enquanto a Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos, ou seja, se inicia a partir dos 4 anos de idade, a etapa da Educação Infantil abrange crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Dessa forma, a Educação Infantil, inicia antes da Educação Básica e se sobrepõe a ela no período denominado pré-escola. Devido à denominação e à historicidade da “pré-escola”, esse período/segmento da Educação Infantil ressoa sentidos de preparatório para a escolarização, mas, uma vez incluída na significação da Educação Básica, já está configurada como uma etapa da escolarização. Sobram não-ditos sobre a pré-escola e, ao mesmo tempo, o que é dito se contradiz. Essa é inscrita como um segmento da Educação Infantil, ao mesmo tempo ela foi “utilizada no Brasil até a década de 1980” (até por que?), ela tem as palavras aprendizado “e” desenvolvimento (objetivos de aprendizagem “e” desenvolvimento) colocadas em relação de compatibilidade, ao mesmo tempo que tem um objetivo determinado: “ampliar experiências, conhecimentos e habilidades [...] consolidando novas aprendizagens [...] complementar[es] à educação familiar”.

Podemos dizer, ainda, que os sistemas de ensino (de iniciativa privada), com autonomia para organizar os currículos de coisas-a-saber dentre o que é básico-comum para formar um cidadão nacional (internacional), organizam-se sobre os dizeres em contradição da pré-escola, de forma a alcançar o melhor *ranking* na lógica de mercado. Enquanto isso, nas redes de ensino (públicas), creche “e” pré-escola são colocadas em relação de compatibilidade, como lugares “em” que os sujeitos-crianças serão recebidos/atendidos em sua primeira separação da estrutura familiar.

Apesar disso, deve haver a passagem da etapa da pré-escola para o Ensino Fundamental. O que muda entre essas etapas?

**Recorte 14.1** - A **transição** entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das **crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos (BRASIL, 2018 – BNCC – Ed. Infantil, p. 53)

**Recorte 14.2** - A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação** com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, **pelos alunos**, de novas formas de relação com o mundo (BRASIL, 2018 – BNCC – A Etapa do Ens. Fundamental, p. 57-58)

**Recorte 14.3** - as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas **crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil** podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada **aluno do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2018 – BNCC – Ed. Infantil, p. 53)

Essa passagem, na discursividade da Educação Infantil, é significada como **transição**, na qual deve-se garantir “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das “**crianças**”. Enquanto isso, na discursividade do Ensino Fundamental, essa passagem é suprimida e a necessidade está em relação à “**articulação**” das aprendizagens com as experiências da Educação Infantil e prever a “**progressiva sistematização** dessas experiências”.

Devemos lembrar ainda que, de acordo com a textualidade da BNCC, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são os responsáveis pela alfabetização - que significa, nessa textualidade, como aprender o sistema alfabético de escrita - e/ou pelo aprender a ler e escrever - nessa relação do sujeito com a escrita constituirá a posição sujeito como cidadão em relação à sociedade letrada. Dessa forma, as crianças, enquanto na Educação Infantil aprendem pela brincadeira e pela interação enquanto se desenvolvem, quando se tornam alunos no Ensino Fundamental, devem “aprender a aprender”, adaptar-se à sociedade.

Assim, a **progressiva sistematização** é significada em relação ao sistema de organização escolar que, por sua vez, organiza/sistematiza os saberes e, ao mesmo tempo que a sistematização dos saberes é significada em relação ao sistema escolar, os sujeitos são significados em relação à sistematização dos saberes. Compreendemos, então, que a mudança principal entre as etapas da pré-escola para o Ensino Fundamental é a mudança da posição sujeito em relação ao sistema

(escolar). Ao retornar ao recorte 14.3, é possível observar essa passagem entre uma posição sujeito para outra posição sujeito, entre “crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil” e “aluno do Ensino Fundamental”. Essa passagem nos remete à passagem entre o processo de assujeitamento para o processo de individualização pelo Estado.

Considerando o processo de assujeitamento e individualização (cf. capítulo 2), poderíamos dizer que a passagem de criança a aluno configura um ponto de sobreposição entre o primeiro processo (de assujeitamento) e o segundo movimento (de individualização). Pensamos, então, que o primeiro movimento se dá quanto à passagem do indivíduo em primeiro grau que, interpelado pela ideologia, é assujeitado na posição sujeito criança. Uma vez interpelado pela ideologia e significado pela língua como criança, a próxima etapa seria a individualização pelo Estado, no entanto, a individualização do sujeito criança se dá na passagem desse para a posição sujeito aluno. O indivíduo em primeiro grau, uma vez assujeitado na posição sujeito criança, é individualizado em aluno pelo Estado.

Compreendemos esse movimento pois, da posição sujeito criança, ainda não se tem uma consolidação do processo de individualização pelo Estado. Isso em relação à forma como essa posição significa e é inscrita pelo Estado. Ao mesmo tempo que ele é um sujeito de direitos, ele ainda não é totalmente responsabilizado, a responsabilidade por ele é dividida e aplicada também à outras instâncias. Conforme Art 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária

Ele é um sujeito histórico, algumas práticas histórico-discursivas que o significam e pelas quais ele significa ainda não sofreram apagamento, o sujeito criança ainda tem sua historicidade revisitada, pois, para entender a criança, aponta-se para os pais ou “responsáveis” ou a falta deles, aponta-se para estrutura familiar, se está ou não na escola e, também, para a própria responsabilidade do Estado. Ficam vestígios que são observados para significá-lo.

Ao passar a forma sujeito histórica, com direitos e deveres, livre e responsabilizado pelo que diz, o sujeito criança passa a ser sujeito aluno. Podemos

dizer que a Escola se configura como um espaço no qual o sujeito criança é individualizado pelo Estado, passando a significar como aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzirmos um efeito de encerramento, voltamo-nos ao objetivo de compreender o processo de escritura que por essa dissertação tomou forma. “Descrever e analisar como os processos de significação de sistema estão inscritos na discursividade da BNCC e determinam os sentidos de saberes e de sujeitos em processo de escolarização, ao mesmo tempo em que afetam a constituição do sujeito aluno”. Para isso, o presente trabalho foi dividido em três capítulos, precedidos por uma apresentação e uma introdução. Tais capítulos estão intitulados: a) a discursividade da BNCC; b) os processos de significação de sistema; c) os sentidos de saberes e (d)os sujeitos.

Para um estudo do funcionamento dos sentidos na discursividade da BNCC, no capítulo 2, tomaram forma algumas questões: a constituição dessa discursividade atravessada pelo caráter de discurso documental e pelo caráter institucional, a textualidade complexa, o funcionamento da Língua de Algodão e o resgate da memória de outras reformas educacionais que, por sua vez, constituem a sistematização da Escola. Observamos no texto da BNCC, que ele em si já é um arquivo, pois toma forma pela textualização de gestos de leitura que produzem sentidos por um tratamento de dados, ou seja, um discurso documental. Porém, pelo caráter institucional, esse tratamento de dados assume uma configuração que não busca compreender processos de significação, mas de produzir um efeito de evidência, os recortes trazidos por esse documento não têm por objetivo resgatar uma historicidade, mas sim atestar uma veracidade ao sentido que ali está sendo fixado. Podemos dizer que este processo de documentação textualizado na BNCC se constitui sob o funcionamento da Língua de Algodão, isto é, ao mesmo tempo que busca abarcar um todo das legislações de educação vigentes na tentativa de um efeito de completude, esse processo produz recortes que esvaziam a historicidade desses documentos e nisso constitui uma memória necessária ao Estado, determinando o que não se deve esquecer: o sistema (escolar).

No que condiz ao sistema escolar, no terceiro capítulo, analisamos como “uma unidade necessária à formação de um grande povo” do Brasil-Monarquia ressoa no sentido positivista da “ordem e progresso” no Brasil-República, de modo que esses processos de significação, em movimentos de paráfrase e polissemia, constituem os

sentidos de sistema no movimento escolanovista como “reformas econômicas e educacionais” que devem estar “à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”, sob um efeito de adaptação dos sujeitos às constantes mudanças da sociedade e do mercado. Os discursos do movimento Escola Nova, por sua vez, reverberam na textualidade da LDB (Lei 9.394/1996) que se encontra documentada na BNCC. Já na discursividade da Base Nacional Comum Curricular, descrevemos como o Nacional - significado nos períodos históricos anteriores analisados sob a ideia da formação de unidade da Nação – desliza para a formação de uma unidade a nível internacional.

Refletimos, então, o *sistema* pela lógica do consenso (a formação de uma unidade), a partir da reflexão de Hannah Arendt, na qual o vínculo social está posto pela relação entre o público e o privado, em que ambos têm os sentidos deslocados. O público não mais significa o “bem comum”, mas está posto a serviço do privado, ou seja, o público significa pela relação com a defesa dos interesses privados, enquanto o privado é o que se tem de interesse comum. A partir dessas considerações, e retomando também o processo de individualização dos sujeitos pelo Estado, podemos dizer que saberes e sujeitos são sistematizados pelo Estado, em seu caráter “público” nessa relação com o “privado”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC; SEB, 2010.

COSTA, Waldiney Santana. Povo-Língua-Nação – Os efeitos de sentido do discurso de “civildade” por meio da imposição da Língua Portuguesa no Brasil. 2022.

COURTINE, Jean Jacques. Análise do Discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

DIAS, Juciele Pereira. O lugar e o funcionamento do título pela obra de Mattoso Câmara. Dissertação – Santa Maria, RS, 2009.

\_\_\_\_\_. Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro: a definição do nome gramática. Tese (doutorado) – UFSM, RS, 2012.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Luciana. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. Revista Investigações. Vol. 31, nº 02, Dezembro/2018. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 22 set. 2022.

\_\_\_\_\_; LEITE, Milene Maciel. Do Real da sala de aula: possíveis efeitos de sentido no entremeio da Educação Básica e do Ensino Superior. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), XI, **Anais**, 2023.

FERNANDES, Rogério. Projecto sobre p Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). *In*: BASTOS, Maria Helena Camara. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPeI, Pelotas(4):145-205, set, 1998.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Título original: L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed. 1999.

GARÇAO STOCKLER, Francisco Borja. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil. *In*: BASTOS, Maria Helena Camara. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPeI, Pelotas(4):145-205, set, 1998.

GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 3ª ed., 1997.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. *In*: ERNEST-PEREUS, A & FUNCK, S. (orgs.) A leitura e a escrita como práticas discursivas. São Paulo, Educat, p. 27-42, 2001.

MARIANI, Bethania; DIAS, Juciele Pereira. A Leitura na Educação à Distância: Perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. *In*: SCHERER, Amanda (org). **Linguística de nosso tempo**. [Livro eletrônico] 2018.

MARIANI, Bethania. "Ao discurso que nos uniu". Para Eni Orlandi. Revista Traços de Linguagem, Cáceres, v. 2, n.1, p. 36-49, 2018.

\_\_\_\_\_. Fundamentos teóricos da Análise do Discurso: a questão da produção de sentidos. *In*: Cadernos de Letras. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Niterói: O Instituto, 1990.

MEDEIROS, Vanise. Dizer a si através do outro (do heterogêneo no identitário brasileiro). Tese. Niterói, 2003.

NOGUEIRA, Luciana. "Integração" e "progresso" em documentos de constituição da ALCA. Dissertação. Campinas, SP: 2009.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. Revista Alfa, São Paulo, 52(1): p. 81-100, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. *In*: Linguística: Questões e Controvérsias. Uberaba, n 10, 1984.

\_\_\_\_\_. O próprio da Análise de Discurso. *In*: Escritos, nº 3. 1998.

\_\_\_\_\_. Cidade dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

\_\_\_\_\_; RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. A produção do Consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico. *In*: Escritos, nº 8, 2004b.

\_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. RUA [online]. 2010.

\_\_\_\_\_. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 9ªed., 2012.

\_\_\_\_\_. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002, 2ª ed. 2013.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes Editores, 1999, 12ª ed. 2015.

\_\_\_\_\_. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2004, 5ª ed. 2020.

\_\_\_\_\_. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**, v. 17, p.11/22, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373/2458>. Acesso em: 15 de nov de 2022.

\_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1987, 7ª ed. 2023

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

\_\_\_\_\_. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, François; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 3ª ed., 1997.

PETRI, Verli; GUASSO DA SILVA, Kelly Fernanda; HARB, Fidah Mohamad. Algumas reflexões sobre a produção do conhecimento discursivo: leitura e escritura em Análise de Discurso. *Revista Interfaces*, Vol. 10, nº3, 2019.

PFEIFFER, Claudia. Políticas Públicas de Ensino. *In*: ORLANDI, Eni P. (org). Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. *In*: Escritos, nº 7, 2002.

RAMALHO, Viviane; REZENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagens e Sociedade, Vol 1. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SEEDUC. Listagem de Escolas Privadas Autorizadas. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/escolas-privadas>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SILVA, Mariza Vieira. Espaços urbanos – Espaços da escrita. *In*: Escritos, nº 5, 1999.

\_\_\_\_\_. Alfabetização, escrita e colonização. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.