

O DISCURSO DA BNCC NAS MÍDIAS DIGITAIS: ENTRE O SILENCIAMENTO DE SENTIDOS E A RESISTÊNCIA

BNCC DISCOURSE ON DIGITAL MEDIA: BETWEEN SILENCING MEANINGS AND RESISTANCE

Aline Maria dos Santos Pereira 1
Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes 2

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca do ensino infantil em materialidades midiáticas digitais; buscamos compreender os efeitos de sentidos e posições-sujeito que funcionam nessa trama discursiva. O estudo se respalda em pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) de filiação pecheuxiana. Especificamente, mobilizaremos as noções de sujeito, formação discursiva, língua, condições de produção e silenciamento de sentidos. O corpus foi constituído de sete materialidades digitais, sendo quatro formulações da BNCC relacionadas à Educação Infantil, uma postagem do Facebook; um print das reações nessa postagem e um comentário. Os resultados mostram que há uma movimentação de sentidos, um embate de posições-sujeito já que o discurso da BNCC, filiado à FD pedagógica, funciona com efeitos de homogeneização do processo educacional e com uma posição-sujeito de silenciamento de sentidos. Por outro lado, as redes digitais constituem-se como um espaço de resistência e embates ideológicos.

Palavras-chave: BNCC e Ensino infantil. Discurso Midiático Digital. Não ditos. Efeitos de Sentidos.

Abstract: This work aims to analyze the discourse of the National Common Curricular Base (BNCC) about children's education in digital media materiality; we seek to understand the effects of meanings and subject positions that work in this discourse. The study is supported by theoretical assumptions of Discourse Analysis (DA) of Michel Pêcheux. Specifically, we will mobilize the notions of subject, discursive formation, language, conditions of production and silencing meanings. The corpus consisted of seven digital materiality, four of which are BNCC formulations related to Early Childhood Education, a Facebook post; a print of the reactions in that post and a comment. The results show that there is a movement of meanings, a clash of subject positions since the BNCC discourse, affiliated with the pedagogical FD, works with the effects of homogenizing the educational process and with a subject position of silencing meanings. On the other hand, digital networks are seen as a space of resistance and ideological clashes.

Keywords: BNCC and Early Childhood Education. Digital Media Discourse. Unspoken. Effects of the Meanings.

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0728257795436906>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3697-0274>. E-mail: alinemaria.uesb@gmail.com

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5407186161806188>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6597-6192>.
E-mail: cortesgr@gmail.com

Considerações iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada nos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio). Esse documento, de caráter normativo, apresenta, em sua introdução, o objetivo que consiste em apresentar parâmetros nacionais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em toda a educação básica do Brasil.

De acordo com o ministro da educação no ano de publicação do documento, Rossieli Soares da Silva, a BNCC influenciará não somente os currículos, como também “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5). Nessa mesma direção, Azevedo e Damasceno (2017, p. 91) afirmam que “o documento irá influenciar as definições que poderão impactar a composição dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Letras e também as propostas de formação continuada”.

Considerando esse caráter e as determinações que o referido documento pode instituir no processo educacional, nosso objetivo é analisar a discursivização do ensino infantil em materialidades digitais da/sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no intuito de compreender os efeitos de sentidos e posições-sujeito que funcionam nessa trama discursiva.

O corpus deste estudo, a partir do princípio da regularidade discursiva¹, é constituído por sete materialidades digitais: quatro formulações da BNCC relacionadas à Educação Infantil, coletadas do documento oficial disponível no site do Ministério de Educação e Cultura (MEC)²; uma postagem do Facebook sobre o referido documento realizada em um perfil particular, pertencente a um professor, intitulado “BNCC e a Reforma do Ensino Médio”³; um *print* das reações nessa postagem (inscrição corpográfica), disponível no mesmo link; e um comentário acerca de um vídeo sobre a BNCC, do professor e coordenador da BNCC no Mato Grosso do Sul Hélio Dayer, publicado no Facebook.⁴

O estudo se respalda em pressupostos teóricos da Análise de discurso (AD) de filiação pecheuxtiana, conforme discorreremos adiante. Especificamente, mobilizaremos as noções de sujeito discursivo, língua, formação discursiva, condições de produção e silenciamento de sentidos. Na perspectiva da AD, o discurso é considerado um funcionamento, a partir da relação entre a materialidade linguística e os atravessamentos ideológicos; afetado pela historicidade, o discurso constitui-se de ditos e não ditos, sendo o sujeito do discurso, uma posição entre outras, que também se constitui juntamente aos sentidos (PÊCHEUX, 2014b)

Conforme pontua Dias (2018, p. 18) a Análise de Discurso suscita questões “(im)pertinentes ao digital, fazendo deslocar tanto a teoria, pelas questões que formula, quanto o digital, pois, ao questionar suas evidências e sentidos cristalizados, produz sentidos outros, desvios no processo de significação já estabilizado pelo ‘técnico’”; considerando, portanto, a historicidade, o interdiscurso, os silenciamentos que atravessam as redes digitais, concebidas aqui, como redes discursivas.

Pressupostos teóricos da Análise do Discurso

A Análise do Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux na década de 1960, surge em um cenário científico de apogeu do estruturalismo; sobre essa corrente, Pêcheux (2014a) afirma que

até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística, cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*,

1 Há uma circularidade nessas materialidades caracterizada tanto pela reprodução como pela movência nos efeitos de sentidos; os processos regulares, nesse sentido, “são aqueles que tomam ‘certa direção’, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso” (FERNANDES e VINHAS, 2019, p. 143).

2 Documento disponível no site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

3 Postagem disponível em: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/>

4 Postagem disponível em: www.facebook.com

estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar textos, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do *gramático* sob modalidades normativas ou descritivas; perguntávamos ao mesmo tempo: 'De que fala este texto?' e 'Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta', ou então 'quais são as normas próprias a este texto'? (PÊCHEUX, 2014a, p. 59).

Ao levantar essas questões, Pêcheux (2014a) questiona as noções de língua, texto e sentido no quadro teórico do Estruturalismo linguístico, já que, de acordo com o autor, a língua, na vertente estruturalista, é vista de forma autônoma e como um sistema homogêneo e fechado; a análise textual limita-se à análise de conteúdo, uma vez que o texto possui um sentido estável, já-lá, no âmbito da evidência e da transparência.

Em contrapartida, para Pêcheux (2014a), o objeto de investigação da Análise do Discurso, não é a língua enquanto um sistema fechado, nem o texto; mas sim, o discurso. Nessa conjuntura, de acordo com o autor, isso supõe que

um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise (PÊCHEUX, 2014a, p. 105-106).

Não há, portanto, um sentido pronto na materialidade textual; pelo contrário, cada discurso deve ser submetido à análise para interpretação dos possíveis efeitos de sentido, conforme o autor pontua acima. E para realização desses gestos de interpretação, é necessário relacionar a língua ao sujeito, à historicidade e à ideologia; considerando que "a língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza da ligação da língua com o mundo (no caso, com a ordem social) (ORLANDI, 1996, p. 30).

Assim, ao questionar a noção de língua vigente nos estudos do Estruturalismo, Pêcheux (2014b) discute a relação entre língua, sujeito e lutas de classes; de acordo com o autor, uma pretensa indiferença da língua no que se refere a essas lutas "caracteriza a autonomia relativa do sistema linguístico e que, dissimetricamente, o fato de que as classes não sejam 'indiferentes' à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes". (PÊCHEUX, 2014b, p. 82)

A língua, no campo teórico da Análise do Discurso, não pode ser vista como um sistema abstrato, autônomo e homogêneo, como um conjunto de regras a serem seguidas; conforme pontuam Pêcheux e Gadet (2011, p. 102), "a sintaxe é a base da criatividade histórica [...] as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas"; ela estabelece relação com o sujeito e com a exterioridade.

Nesse panorama, a AD é considerada uma disciplina de entremeio por dialogar com pressupostos de três domínios, a saber: a Linguística, com a noção de língua relativamente autônoma; a Psicanálise, concebendo o sujeito como descentrado, que funciona pelo inconsciente; e o Marxismo com o legado do materialismo histórico (ORLANDI, 2015). É importante ressaltar que a AD não concebe essas noções de forma idêntica a suas respectivas áreas, ela realiza deslocamentos, ressignificando-as em sua área de investigação, a partir da relação com

o seu objeto de investigação, o discurso. Nessa direção, a AD

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele [...] constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2015, p. 18).

O discurso, nessa perspectiva, possibilita ao analista questionar as evidências dos sentidos produzidos em determinada materialidade, observando-se os atravessamentos ideológicos, a historicidade e o sujeito, que segundo Pêcheux (2014a) é constituído juntamente aos sentidos, como uma posição entre outras. O sujeito se constitui em um processo mútuo com a língua, constituindo-a e constituindo-se, em meio aos acontecimentos histórico-sociais. Dessa forma, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 2014a, p. 78).

As condições de produção, nessa perspectiva, abrangem as relações de forças e relações de sentidos; os discursos são tomados na materialidade histórica, no sentido de que há efeitos da determinação da estrutura histórica sobre o discursivo (PÊCHEUX, 2014a); sendo assim, não há como dissociar o discurso da exterioridade, das relações de poder constitutivas da sociedade. As condições de produção, portanto, conforme pontua Orlandi (2015), em seu sentido amplo, abrangem o contexto sócio-histórico, ideológico; e, em sentido estrito, as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato.

Nessa perspectiva, as materialidades digitais afetam os sentidos, considerando as suas características específicas, já que não são apenas redes tecnológicas, mas redes de discursos e de memórias; o digital é tomado “para além de uma mera forma de produção da tecnologia, mas como uma condição de produção político-ideológica do discurso” (DIAS, 2018, p. 28). Assim, as materialidades discursivas digitais, tomadas em sua opacidade, são afetadas pela ideologia e pela historicidade e funcionam em uma trama discursiva caracterizada pelas tensões e rupturas; caracterizando o espaço digital como um lugar de movimentação de sentidos e de embates ideológicos.

Para a AD, nessa direção, não interessa o sujeito empírico, consciente, como se ele fosse a origem do seu dizer, pelo contrário, “o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 192). O assujeitamento, ainda de acordo com a autora, é que possibilita ao indivíduo a condição de sujeito e a capacidade de compreensão, elaboração e interpretação de sentidos. O sentido, nessa linha de pensamento, não é algo pronto, definido no nível da literalidade e da transparência dos significantes, mas:

é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas, (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...] (PÊCHEUX, 2014b, p. 82).

Ante o exposto, o sentido está no âmbito da movência, do deslize, da construção, considerando as relações do sujeito com as formações discursivas nos processos de interpelações ideológicas. Conforme pontua Leandro Ferreira (2003, p. 192) “ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos”.

Compreendendo, portanto, que o sujeito não é totalmente livre, nem totalmente determinado, ele é interpelado por uma determinada formação discursiva (FD), a qual caracteriza-se como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014b, p. 147); assim,

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2014b, p. 150).

É importante destacar que esse assujeitamento não implica, necessariamente, em uma adesão plena do sujeito a uma determinada ideologia, ponderando que “o sujeito, quando fala, adere à formação discursiva em que está inscrito; entretanto, dentro desta, apesar de ela “determinar o que pode e deve ser dito, há ou pode haver, efeitos de contradição” (CAZARIN, 2005, p. 3). Ou seja, o sujeito, embora não seja livre das amarras ideológicas, pode movimentar-se discursivamente, já que há falhas no ritual, conforme Pêcheux (2014b). Esses efeitos permitem-nos afirmar, como adverte Pêcheux (2014b), que uma FD não é homogênea, podendo ser estabelecidas no interior das mesmas relações de identificação, contraidentificação e desidentificação. A partir dessas relações, intituladas modalidades da tomada de posição, Pêcheux (2014b) ressalta que não existe prática discursiva sem sujeitos.

Ante o exposto, as tomadas de posição estão intrincadas às relações estabelecidas entre o sujeito e uma dada formação discursiva. Conforme discorre Pêcheux (2014b, p. 19), pode haver a identificação ou uma adesão do sujeito, caracterizando o discurso do “bom-sujeito”; a contraidentificação que envolve uma tensão, o sujeito se identifica, mas com “distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta”, sendo o discurso do ‘mau-sujeito’; por fim, na desidentificação o sujeito desidentifica-se com uma dada FD e identifica-se com outra.

Indursky (2008) destaca, portanto, que essa desidentificação não significa uma liberdade do sujeito; pois “desidentificar-se implica não mais estar identificado com uma determinada formação discursiva porque, de fato, este mesmo sujeito já identificou-se com uma outra [...]” (INDURSKY, 2008, p. 14-15).

Essas formas de o sujeito se relacionar com uma determinada formação discursiva demonstram que o assujeitamento não representa um aprisionamento, uma adesão homogênea; mas sim, movência, heterogeneidade e dispersão, pois a heterogeneidade é constitutiva do discurso, das FDs e do sujeito. Nessa perspectiva, Indursky (2008, p. 16) enfatiza que “o sujeito da AD é um sujeito dividido e, em decorrência disso, a FD que o abriga passa a ser um domínio onde há espaço para a diferença e a divergência”. O sujeito, nessa perspectiva, clivado e afetado pelo inconsciente, interpelado ideologicamente, se constitui no processo discursivo juntamente aos efeitos de sentidos.

Esses efeitos são atravessados pela historicidade e pelo interdiscurso, o qual, de acordo com Pêcheux (2014b) refere-se ao “pré-construído, ‘ao sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, 2014b, p. 151); são os sentidos, construídos historicamente, no âmbito das formações discursivas, constituindo uma memória discursiva, que é social e histórica. Nessa direção, Indursky (2011, p. 71) afirma que “são os discursos em circulação, urgidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados”; mesmo que o sujeito não tenha consciência dessa retomada; dessa forma,

é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio linguajero discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 2015, p.53).

A memória discursiva, assim sendo, refere-se “à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p.105-106). Essas retomadas e reformulações realizadas, inconscientemente, em diferentes contextos discursivos, caracterizam-se, de acordo com o referido autor, como efeitos de memória, em suas palavras,

os objetos que chamamos ‘enunciados’, na formação dos quais constitui o saber próprio a uma FD, existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação. É então exatamente a relação entre interdiscurso e intradiscurso que se representa neste particular efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma ‘conjuntura discursiva’, e que designamos efeitos de memória” (COURTINE, 2009, p.106, grifos nossos).

Esse retorno de uma formulação-origem, no nível do intradiscurso, se dá pelo jogo de substituição, paráfrases, trocas de uma palavra por outra; esse jogo, conforme discorre Pêcheux (2014b), é denominado metáfora, sem a qual não há constituição dos sentidos. Nessa trama discursiva é que uma determinada ideologia vai sendo ora mantida, reproduzida, ora refutada; e os efeitos de sentidos, conseqüentemente, vão sendo estabilizados e desestabilizados, regularizados e contestados, atravessados pela conjuntura sócio-histórica. Essas produções de sentidos são caracterizadas por embates, tensões, rupturas; e a língua, por sua vez, encarnada na história, é o espaço dos deslizos, do equívoco e da heterogeneidade.

BNCC nas mídias digitais: gestos de análise

Considerando os pressupostos teóricos da AD e o processo analítico caracterizado pelo batimento entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 2015), passemos às sequências discursivas (SDs) apresentadas abaixo:

SD1: Formulação da BNCC sobre Educação Infantil

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EIO2EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EIO1EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EIO2EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EIO3EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 49)

SD2: Formulação da BNCC sobre a Alfabetização*O processo de alfabetização*

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. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os

89

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 89-90)

Nas sequências discursivas acima, o discurso materializado em recortes da BNCC5 estabelece idades específicas para o desenvolvimento de determinadas habilidades, como por exemplo, 4 a 5 anos para as crianças se expressarem por meio das linguagens oral e escrita (SD1); e determina que a alfabetização deve acontecer nos 1º e 2º anos (SD2); funciona, dessa forma, efeitos discursivos de homogeneização, como se todos os alunos se desenvolvessem de formas similares, na mesma idade e nas mesmas condições, desconsiderando, portanto, as especificidades dos discentes, do processo ensino-aprendizagem, além de diversas questões sociais, como violência doméstica, desnutrição, maus tratos, pais desempregados, dentre outras, que interferem no processo.

De acordo com Apple (2011) em uma sociedade marcada pela distribuição desigual de poder; a única forma de coesão social é justamente o reconhecimento das diferenças e desigualdades; e, nessa perspectiva, o currículo deve subjetivar-se constantemente; nas palavras do autor, ele

deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. ‘Tratamento igual’ de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem (APPLE, 2011, p. 77).

Nessa direção, o autor defende que o currículo deve ser democrático, flexível e participativo; levando-se em consideração as desigualdades sociais intrínsecas em nossa sociedade, pois assim se reconhecerão “os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles” (APPLE, 2011, p. 77). Essas diferenças, de acordo com o autor, acentuam e aprofundam os privilégios e marginalizam os alunos.

Não há, portanto, como dissociar a BNCC das concepções de currículo e das relações de poder engendradas na sociedade. O apagamento das diferenças simula, sob o efeito da transparência da linguagem, sentidos de igualdade de desenvolvimento e de direitos; no entanto, em vez de instituir a inclusão social, segrega e mantém a estratificação social. Ademais, o cur-

5 Conforme menção na seção de Introdução deste trabalho, todos os recortes da BNCC foram retirados da versão final do documento disponibilizada no site do Ministério de Educação e Cultura (MEC): <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

rículo, conforme pontua Oliveira (2020, p. 53), concebido na perspectiva de artefato cultural europeizado, entrelaçado à conjuntura sócio-histórica, “sob o crivo da geometria moderno-prescritiva, carrega em si marcas semântico-histórico-ideológicas do colonialismo. O que leva ao silenciamento de questões sociológicas como raça, negritude e seus desdobramentos”.

Esse silenciamento e efeitos de sentidos de homogeneização funcionam na formação discursiva pedagógica, a qual é constituída pelo sentido logicamente estabilizado, o discurso pedagógico, segundo Orlandi (2016), opera na perspectiva do sentido estável; nesse espaço os sujeitos ocupam uma posição discursiva de especialistas, detentores do saber e responsáveis técnicos pelo cumprimento de leis e normas, “repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (“o estado de coisas” é A ou não-A)” (PÊCHEUX, 2015, p. 31).

O discurso da BNCC sobre o ensino se inscreve na FD pedagógica e é, também, afetado pelo discurso jurídico, que determina sentidos logicamente estabilizados. De acordo com Pêcheux (2015), nesses espaços estabilizados

supõe-se que todo sujeito falante sabe do se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal qual este universo é tomado discursivamente nesses espaços). E o que unifica aparentemente esses espaços discursivos é uma série de evidências lógico-práticas, de nível muito geral (PÊCHEUX, 2015, p. 31).

Porém, é necessário questionar a evidência dos sentidos, que são produzidos discursivamente dando espaço para os efeitos de sentido instaurados a partir das relações com a exterioridade, com a ideologia, com a memória; assim, como afirma Pêcheux (2015), abre-se sempre o espaço para a interpretação, descontinuidades, multiplicidade de relações e de sentidos outros.

Nessa conjuntura, percebemos que na SD2 funcionam efeitos de sentidos de que o processo pedagógico é homogêneo, com determinações prescritivas para o ensino, como também já ditam quais aprendizagens devem ser desenvolvidas e em quais períodos os discentes devem alcançá-las; esses sentidos logicamente estabilizados já funcionam no interdiscurso da FD pedagógica. Orlandi (2006) define Discurso Pedagógico (DP) como

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 2006, p. 28).

De acordo com a autora, essa função do discurso pedagógico consiste em legitimar a estrutura social, as relações de classes, e reproduzir a ideologia dominante, reforçando-a. O discurso pedagógico é, portanto, autoritário, “se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2006, p. 29-30). Portanto, no discurso pedagógico, muitas vezes, sob a transparência da linguagem, funcionam objetivos voltados para “orientações”; em contrapartida, eles determinam, normatizam o funcionamento social e pedagógico das instituições escolares.

Os efeitos de homogeneização desse processo discursivo educacional, conforme destacado acima, silenciam as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos discentes; esse apagamento funciona na trama discursiva pelo sentido lógico estabilizado de igualdade de

direitos. Essa ilusão de igualdade baseia-se na perspectiva de que

quanto mais nos sentimos iguais, podemos mergulhar na homogeneidade, na fusão (outrarse); para que a igualdade tenha o sentido da posse de si é preciso que, nessa equação, entre a liberdade. Sem liberdade não há igualdade, só repetição do mesmo, de uma pretensa simetria social (ORLANDI, 2006, p. 74).

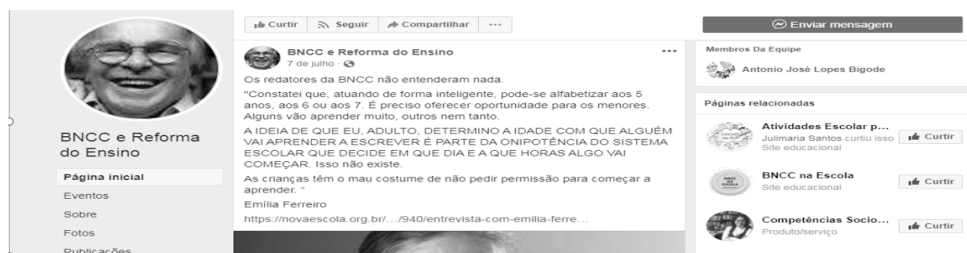
Ante o exposto, indagamos, como é possível pensar em simetria social, igualdade de direitos e condições dos alunos, considerando problemas sociais do Brasil como desemprego, fome, trabalho infantil, heterogeneidades geográficas, sociais e culturais, abandono e descaso do poder público com a educação?

Esse apagamento da heterogeneidade remete-nos à afirmação de Orlandi (2016) de que a dissimetria é constitutiva dos sujeitos, há diferenças em relação ao poder social, aquisitivo, raça, cor, idade, dentre outras. Assim, a autora afirma que o que é pertinente para quem está em determinada posição social não é simétrico para quem está em outra; por isso “não podemos significar do lugar do outro, e é na nossa diferença, sem simetria, que fazemos valer nossa posição-sujeito, social e politicamente constituída”(ORLANDI, 2006, p. 74). Defendemos que o discurso da BNCC, materializado em um documento normatizador,

cria a ilusão desta simetria simulada numa relação direta e imediata que nada tem de direto e imediato, pois se constitui em complexos processos de significação em que entram a ideologia, o simbólico, o histórico e o social. E que resulta na ilusão da igualdade possível na mesma formação social que divide e segrega (ORLANDI, 2006, p. 74).

Esses efeitos discursivos de homogeneização do processo ensino-aprendizagem que funcionam na BNCC instauraram outras discursividades em postagens publicadas em redes sociais, como por exemplo, na postagem abaixo publicada no Facebook⁶.

SD3: Postagem realizada no Facebook.



Fonte: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/>

A postagem acima foi realizada em 07 de janeiro de 2019 no perfil particular de um professor que ocupa uma posição-sujeito de contestação e contra-identificação ao discurso de padronização que atravessa a BNCC: “Os redatores da BNCC não entendem nada” (SD3). Refere-se à delimitação de competências relacionadas com a idade, conforme sequências discursivas

⁶ O Facebook é uma rede social, criada em 2004, inicialmente como uma rede privada universitária; em 2006 há uma abertura da rede para todos os internautas. “As formas de comunicação que são facultadas podem assumir a forma de mensagens privadas, ou públicas, através do mural, onde para além de texto é possível anexar fotos, clips de vídeo ou música. Estes posts podem ser comentados pelos “amigos” (AMANTE, 2014, p. 30). Atualmente, o Facebook é a maior rede social do mundo, em número de usuários, totalizando, em 2020, 2,27 bilhões de usuários ativos (Fonte: <https://www.maioresemelhores.com/maiores-redes-sociais-do-mundo/>).

1 e 2, constituídas de recortes da BNCC. A conta-identificação “está na origem do afrontamento com os saberes que emanam desta posição-sujeito dominante no interior de uma formação discursiva” (INDURSKY, 2008, p. 27).

Dessa forma, na SD3 funciona uma posição-sujeito de resistência à ideologia de homogeneidade no processo ensino-aprendizagem, um já-dito do discurso pedagógico, conforme denuncia Emília Ferreiro, estudiosa citada na SD3. De acordo com essa pesquisadora, conforme trecho da entrevista apresentado na postagem, (i) a alfabetização pode ocorrer em idades diferentes como 5, 6 e 7 anos; (ii) as crianças aprendem em ritmos diferentes; (iii) os adultos não devem determinar a idade em que as crianças devem aprender; em suas palavras “a idéia de que eu, adulto, determino a idade com que alguém vai aprender a escrever é parte da onipotência do sistema escolar que decide em que dia e a que horas algo vai começar. Isso não existe” (FERREIRO, 2001).

Dessa forma, as crianças aprendem em idades, ritmos e de formas diferentes. O intuito educacional de formar turmas homogêneas é criticado pela pesquisadora, ela defende que

a homogeneidade é um mito que nunca se alcança. Eu posso aplicar uma prova, dizer que vinte estudantes são iguaizinhos e colocá-los todos juntos para trabalhar. Daqui a uma semana eles não serão mais iguais, porque os ritmos de desenvolvimento são muito variados (FERREIRO, 2001).

Assim, o internauta (SD3) ocupa a rede social com uma posição-sujeito de resistência acerca dessa homogeneidade, materializada na postagem acima do Facebook; as tecnologias digitais, nesse contexto, também se constituem em um espaço de movimentação de sentidos e de sujeitos; pois “o digital, o uso da internet, dos aplicativos e dispositivos móveis criam outras possibilidades para o sujeito, outras formas de guerra, mas também de resistência [...]” (DIAS, 2018, p. 118).

No discurso da BNCC, na literalidade, materializa-se o efeito de sentido de respeito às diferenças, de uma educação que atende os anseios dos discentes e de que a principal preocupação do documento é o desenvolvimento pleno destes. Porém, funciona na SD3 os deslizamentos de sentidos, sob a opacidade da língua, se instauram efeitos de questionamentos à homogeneização de sentidos da BNCC; o currículo, um dos aspectos centrais determinados pela BNCC, conforme adverte Goodson (2010, apud OLIVEIRA, 2020, p. 45), “como qualquer outra reprodução social [...] constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”.

É importante destacarmos que “os sentidos não são indiferentes à matéria significativa” (ORLANDI, 1996, p. 12) e, portanto, é preciso considerar as especificidades do discurso digital. Nessa linha de pensamento, essa tecnologia digital permite a interlocução e que o leitor se constitua como sujeito nesse espaço; sendo possível percebermos posições-sujeito assumidas pelos leitores da página nesta publicação a partir de elementos próprios do ambiente virtual, conforme abaixo:

SD4: Inscrições corpográficas em uma postagem do Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/BNCC-e-Reforma-do-Ensino-368242706844429/>

Dias (2016) afirma que no meio digital ocorre um processo intitulado “corpografia”, a qual refere-se a uma textualização do corpo na letra e na tela que produz uma escrita afetada pelo digital, “escrever no online seria um gesto que escreve o corpo”, em suas palavras,

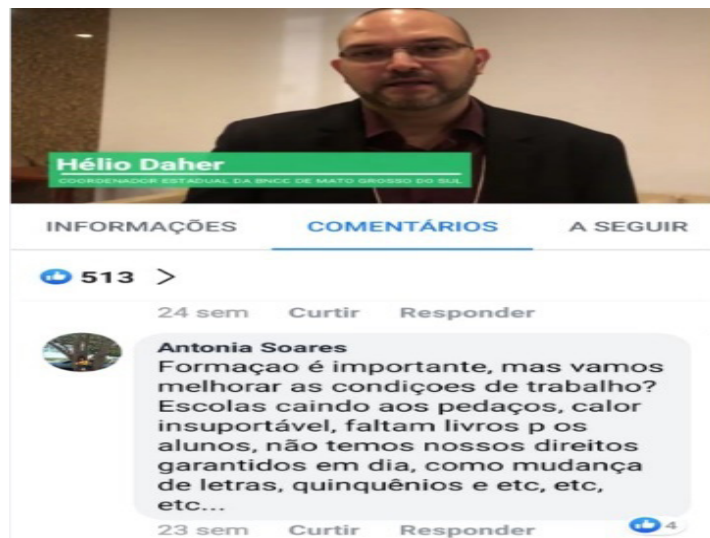
se tomarmos como exemplo o Twitter ou o Facebook, vemos que a inscrição do corpo na forma material do dizer dessas redes sociais se dá por meio de projeções de ícones, imagens, gifs, letras, links, hashtags, que constituem a “unidade de sentido” (Orlandi, 2001, p. 73) num “compósito heterogêneo”, como define Paveau (2015), produzindo uma estrutura digital do sentido” (DIAS, 2016, p. 13).

Compreendendo, portanto, o espaço digital como um meio que permite a interlocução e a inscrição de diferentes formas, dentre elas, por meio de ícones, os quais funcionam discursivamente, ressaltamos que essa publicação no Facebook instaurou reações logo abaixo da publicação - que são gestos de interpretação, pois os leitores e internautas se inscrevem aí para serem sujeitos - conforme as inscrições corpográficas na SD4: 81 curtidas, 10 cliques no ícone coração (amei), 5 comentários e 212 compartilhamentos. Desse modo, através desses ícones há inscrições de corpografia nas quais funcionam posições-sujeito de contestação aos sentidos de homogeneização materializados no recorte da BNCC apresentado na SD3.

Destacamos também os dois primeiros comentários na publicação, que consistem em ícones de palmas, como um gesto interpretativo dos leitores de identificação à resistência instaurada na SD 3, ou seja, ocupam a mesma posição-sujeito do enunciador desta sequência discursiva. É importante observarmos o grande número de compartilhamentos, 212; considerando que o ato de compartilhar produz efeitos de sentido no meio digital, pois o postar “é uma forma de escritura que implica o compartilhamento, a viralização (...) ele é significado pela ideia de circulação. Uma postagem tem que circular” (DIAS, 2018, p. 158).

Dessa forma, a constituição do sentido é atravessada pelas especificidades e heterogeneidade da linguagem digital; “dizer que o corpo se escreve na letra é incorporar ao dizer o afeto e sua potência política, a corpografia é um traço do afeto, cuja matéria prima é letra, linha, cor, cálculo, código (...) luz, som, tecnologia” (DIAS, 2016, p. 15). Vejamos a próxima SD:

SD5: Publicação no Facebook sobre a BNCC e sobre a realidade escolar.



Fonte: www.facebook.com

Na SD5, que consiste de um comentário de um vídeo do qual trazemos apenas um *print*⁷, funciona também uma posição-sujeito de contestação ao discurso da BNCC, já que o documento silencia a realidade de muitas escolas públicas brasileiras (descaso, unidades sem estrutura adequada, falta de livros, dentre outros aspectos); além de questões, conforme comentário na SD5, relacionadas ao professor (condições inadequadas de trabalho, remuneração baixa, direitos não garantidos...). Desse modo, na BNCC há uma série de não ditos no interior do que é dito. De acordo com Pêcheux (1990),

através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o 'não está', 'o não está mais', o 'ainda não está', e o 'nunca estará' da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PÊCHEUX, 1990, p 8).

Nas materialidades discursivas, dessa forma, é preciso interpretar, conforme pontua Pêcheux (1990) "o que não está", "o invisível", pois a falta também significa e constitui a trama discursiva; isso implica em não considerar "a percepção imediata" no gesto analítico, ou seja, a transparência da linguagem. Nessa direção, no discurso da BNCC funcionam efeitos de sentido de igualdade de condições, subsídio e garantia do governo de desenvolvimento de competências para todos os alunos, conforme o trecho da introdução do documento: "Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral" (BRASIL, 2018, p. 5).

Esse efeito-sentido de "garantia" de desenvolvimento integral para todos é, portanto, uma evidência de sentido da transparência da linguagem produzido pela FD pedagógica, um já dito do interdiscurso, um efeito de memória do discurso pedagógico. Funciona no interior desse dito, conforme destacamos acima, os não ditos da BNCC sobre a realidade educacional, as desigualdades geográficas e sociais dos discentes e dos profissionais da educação, da sociedade como um todo. A materialidade da SD5 questiona as evidências de sentido da BNCC, ao

⁷ Neste vídeo, publicado em julho de 2018, Hélio Daher, coordenador Estadual da BNCC no Mato Grosso do Sul, discorre sobre a BNCC e a formação do professor nesse contexto.

discursivizar o documento, buscando os não ditos, os sentidos silenciados.

Conforme Orlandi (2015, p. 81) “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam” Dessa forma, além do efeito-sentido de homogeneização, a BNCC materializa efeitos de apagamento das reais condições oferecidas para o desenvolvimento do ensino público no Brasil. De acordo com a autora,

embora a educação seja um argumento sempre presente em campanhas políticas e em discursos do governo, para mostrar que trabalham em política pública social, sabemos que não há projetos, nem investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela (ORLANDI, 2016, p. 70).

Percebemos que funcionam na BNCC justamente os efeitos de sentidos mencionados acima, pois impõe uma base curricular sem levar em conta a necessidade de políticas sociais, educação emancipatória e libertatória. Desse modo, a proposta do documento para a educação infantil não respeita as especificidades de cada criança e não considera as desigualdades de direitos e de condições. O discurso inscrito na SD5 instaura um deslocamento de sentidos ao questionar as evidências dos sentidos no discurso da BNCC; funciona uma posição-sujeito de contra-identificação com o discurso do documento.

A BNCC, portanto, deve ser tomada em sua opacidade; consideremos a sequência discursiva abaixo que consiste em uma seção do documento destinada à discussão da transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

SD6: Formulação da BNCC sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

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, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 53 – grifos do documento).

Na SD acima funciona um efeito de sentido de preocupação com essa fase de mudança escolar e respeito à individualidade do aluno. Destacamos no trecho, por exemplo, as seguintes afirmações: “equilíbrio entre as mudanças introduzidas **garantindo** integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades” [...] “estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação” [...]. Dessa maneira, o discurso inscrito no documento, atravessado pelo discurso jurídico, estabelece normas que devem ser seguidas para a garantia de tranquilidade e respeito na transição da educação infantil para a educação fundamental. No entanto, silencia as más condições do trabalho docente e apaga as diferenças de várias ordens que funcionam nesse processo, a exemplo das diferenças das condições das crianças, desde os aspectos cognitivos, a aspectos sociais, culturais, além de outros; ademais, não são oferecidas à escola pública e aos profissionais da educação, as condições necessárias

para lidar com questões tão complexas e poder garantir que esse processo ocorra da forma como preconiza a BNCC.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2017⁸, divulgado pelo MEC, em relação às escolas que oferecem ensino fundamental “apenas 41,6% contam com rede de esgoto, e 52,3% apenas com fossa. Em 6,1% delas, não há sistema de esgotamento sanitário”. Em relação ao abastecimento de água, em 65,8% das escolas o abastecimento ocorre por meio da rede pública; em outras por meio de poços, rios, dentre outras formas; porém, em 10% das escolas não há água, energia ou esgoto.

Quanto à disponibilidade de internet, de acordo com os dados do Censo,

a presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas brasileiras. Apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga.

Percebemos, diante das estatísticas, que as escolas possuem realidades diferentes e problemas estruturais que interferem no processo educacional. O Censo de 2019⁹, nessa mesma direção, mostra discrepâncias entre as instituições das redes municipais, privadas e estaduais no que se refere à estrutura para a promoção da leitura; “o percentual de escolas de ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura é de 41,4% na rede municipal, quase a metade do percentual constatado nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%)”.

Além disso, o efeito de sentido de respeito ao tempo de cada aluno, mostrado acima (SD6), funciona como uma espécie de introdução para a delimitação posterior de conhecimentos específicos que estes devem alcançar ao término da educação infantil para inserção na educação fundamental, conforme abaixo:¹⁰

SD 7: Formulação da BNCC sobre a aprendizagem na Educação Infantil

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>

Fonte: (Brasil, 2018, p. 55)

Na SD 7 acima, há a delimitação de aprendizagens para as crianças no âmbito da escuta, fala, pensamento e imaginação; dessa forma, do mesmo modo que na SD1, percebemos que

8 O Censo Escolar é uma pesquisa anual, a nível nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/cento-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>.

9 Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>

10 Há a afirmação de que essa síntese de conhecimentos “deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 53). Percebemos uma regularidade discursiva no documento, na transparência da linguagem, de que essas aprendizagens se caracterizam como parâmetros e não como fatores determinantes para a promoção; ou seja, na evidência dos sentidos um efeito discursivo de respeito às diferenças das crianças.

há um conjunto de conhecimentos especificados, um padrão esperado para os alunos nesta fase da educação, sem considerar as especificidades; funcionam, dessa forma, conforme apontado em outros trechos do documento, efeitos de sentido de homogeneização; sem considerar diversas questões sociais, tais como: desigualdade social, pobreza, violência doméstica, o próprio ritmo diferenciado de cada criança. Ademais, há outros fatores externos que interferem no processo educacional, como por exemplo as más condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, salas cheias, espaço físico inadequado, falta de materiais e equipamentos adequados etc.

Silva (2017), em uma pesquisa realizada com professores da escola pública, constatou os seguintes problemas apontados por esses profissionais: péssimas condições de trabalho, salas cheias, longas jornadas, cobranças e desvalorização; fatores que desencadeiam, muitas vezes, no adoecimento do professor. De acordo com os dados coletados, além desses mencionados, foram identificados os seguintes impasses: “descaso por parte das famílias dos alunos, da instituição escolar e/ou do próprio sistema educacional. De acordo com as falas dos professores, o governo não lhes proporciona uma boa estrutura que lhes facilite o trabalho” (SILVA, 2017, p. 116).

Considerando os dados mencionados acima acerca da pesquisa com docentes e dos Censos 2017 e 2019, silenciados no discurso inscrito na BNCC, concordamos com Apple (2011) ao afirmar que um currículo nacional não melhorará as condições das escolas, do sistema educacional, nem contribuirá para a coesão social e cultural, devido às diferenças econômicas, sociais e a segregação racial; em contrapartida, “em lugar de coesão cultural e social, o que surgirão serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘os outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2011, p. 75-76).

No primeiro tópico dessa SD, por exemplo, menciona-se “expressar ideias”, “argumentar e relatar fatos oralmente”, sem considerar possíveis características individuais como introspecção, contexto familiar de falta de diálogo e violência, problemas de saúde, ausência de acompanhamento com psicólogos na escola; bem como menciona-se “conhecer diferentes gêneros (...) demonstrando compreensão da função social da escrita” e a leitura como fonte de prazer e informação, quando, em alguns casos, os alunos não têm disponibilidade de textos diversos em casa e/ou os pais não sabem ler e escrever.¹¹

De acordo com Emília Ferreiro (2017), quando os pais sabem ler e escrever, as crianças compreendem a função social da leitura e da escrita em ações cotidianas, como por exemplo, realizar lista de compras, elaboração de bilhetes, leituras de manuais e rótulos, dentre outros, imersos em um ambiente em que os usos da leitura e da escrita são realizados socialmente e, conseqüentemente, com funções sociais claras para a criança, entretanto, essa possibilidade

é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola “dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E, ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter essa informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional (FERREIRO, 2017, p. 11).

Entretanto, o que a autora chama de “ocultação”, denominamos aqui de silenciamento de sentidos. Dessa maneira, o discurso da BNCC funciona com posição-sujeito de silenciamento; apaga e silencia essa realidade social e educacional, como também a real condição das escolas e os diversos fatores que interferem na Educação Infantil. Todavia, cabe ressaltar que tal silenciamento não tem início na BNCC, mas já funciona na memória do discurso pedagógico,

¹¹ Destacamos que o fato de os pais não saberem ler e escrever não significa que os mesmos não possam incentivar seus filhos a realizarem tais práticas; mas é importante ressaltar que esse contexto social interfere no processo educacional e deve ser levado em consideração.

assim como os já-ditos sobre aprendizagem e padronização do desenvolvimento humano, que são reinscritos no discurso da BNCC.

Ressaltamos, ante o exposto, a importância e influência do contexto familiar no desenvolvimento das crianças. Nessa mesma direção, Bassedas, Huguet e Solé (2007) enfatizam a importância do afeto e dos estímulos, fatores que implicam em aprendizagem de forma diferenciada por crianças da mesma idade e em mesmo período escolar; nas palavras dos autores,

podemos dizer que os estágios são universais (ao menos dentro de um contexto culturalmente determinado, a universalidade dos estágios de desenvolvimento cognitivo é, atualmente, um tema controvertido), quer dizer, todos os seres humanos passam pelo pelos mesmos estágios, mesmo que não necessariamente na mesma idade. Apesar da existência desses estágios, os momentos em que ocorrem os saltos qualitativos podem ser bastante diferentes, conforme as crianças e os diversos grupos culturais. Esse dado faz que, mais uma vez, destaquemos as crianças. Os meios ricos em afeto e estimulação permitem uma evolução mais rápida no desenvolvimento das capacidades do que outros contextos menos ricos em estímulos (BASSEDA, HUGUET e SOLÉ, 2007, p. 30 – grifos nossos).

No entanto, o discurso da BNCC, ao propor uma base nacional comum, ao determinar idades específicas para aprender a ler e a escrever e níveis semelhantes de conhecimentos por idades, apaga essa heterogeneidade constitutiva do processo educacional postulada pelos autores, pois desconsidera os vínculos afetivos e estímulos (BASSEDA, HUGUET e SOLÉ, 2007), como também as especificidades e desigualdades diversas, conforme apontamos no decorrer deste estudo.

Efeitos de fechamento

Observamos nas análises, que o discurso da BNCC materializado nas **mídias** digitais, nas sequências discursivas (SD1, SD2, SD6 e SD7), funciona com efeitos-sentidos de homogeneização das condições sociais dos alunos e do ensino da Educação Infantil, um já dito da memória do discurso pedagógico; ademais, também produz efeito de homogeneidade no que diz respeito às especificidades individuais, como o ritmo diferenciado no desenvolvimento, problemas familiares, dentre outras.

O discurso da BNCC funciona com uma posição-sujeito de silenciamento sobre as reais condições de funcionamento das escolas e sobre as inúmeras desigualdades que interferem no processo educacional, a exemplo das condições e contradições sociais, culturais, econômicas.

Nessa teia discursiva, sob a transparência da linguagem, o documento da BNCC produz efeitos de sentidos de equidade, igualdade de direitos e respeito à individualidade, mas são sentidos construídos no nível da literalidade e evidência de sentidos. De acordo com Pfeiffer e Grigoletto (2018), esses apagamentos e transparências

funcionam tão consistentemente na evidência da necessidade de uma base comum e, ao mesmo tempo, na necessidade da flexibilização curricular em nome do indivíduo, sustentados em um mesmo solo discursivo: o livre-arbítrio, a construção da equidade, o respeito às diferenças, à justiça social conquistada pela capacidade, pelo talento, pela vocação de cada indivíduo (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 14).

Mas esse solo discursivo se desliza na opacidade da linguagem e produz efeitos de con-

frontos e resistência discursiva, como verificamos nas publicações e comentários digitais, nas SDS 3 e 5. Percebemos, portanto, um jogo de forças e deslocamentos de sentidos produzidos no discurso dos comentários digitais, sob a opacidade e equivocidade da língua, já que os internautas ocupam uma posição-sujeito de confronto e resistência ao discurso da BNCC.

Defendemos que a ideia de um currículo comum não se sustenta em um país como o nosso caracterizado por diversidades econômicas, sociais, políticas e culturais, pois “um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para ‘coesão’, e sim para resistências e para novas divisões” (JOHNSON, apud APPLE, 2011, p. 76).

Nessa direção, conforme adverte Pêcheux (2015), cabe cada vez mais à AD distanciar-se das evidências das proposições e das relações parafrásticas para interrogar os efeitos materiais da montagem de sequências pelo viés de gestos de interpretação. Dessa forma, não interessa a imagem legível na transparência, visto que não há essa transparência no discurso; mas sim a imagem opaca e muda, “aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições)” (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

Por fim, destacamos a importância das condições de produção na análise das sequências discursivas, visto que a significação não é indiferente à materialidade linguística; dessa forma, as materialidades digitais se constituem de especificidades que se entrelaçam no funcionamento discursivo, como por exemplo, as reações por meio de ícones, o compartilhamento e a viralização. Nessa direção, a rede midiática – que também é uma rede discursiva – **é um espaço de movência de sentidos, de confrontos e funcionam posições-sujeito de resistência e contestação.**

Referências

AMANTE, L. **Facebook e novas sociabilidades:** contributos da investigação. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 27-46. ISBN 978-85-7879-283-1. Available from SciELO Books

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. **Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica.** Revista de Estudos de Cultura, n.7, Jan/Abr de 2017.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** São Paulo: Artmed, 2007.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura.** Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

CAZARIN, E. A. **A heterogeneidade discursiva de uma posição-sujeito.** Disponível em: http://anaisdosead.com.br/sead2_simposios.html. Acesso em: 14 jul. 2020.

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

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

DIAS, C. **Análise do discurso digital:** sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

FERNANDES, C.; VINHAS L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

FERREIRO, E. **Com todas as Letras**. 17 ed. São Paulo: Cortes. 2017.

FERREIRO, E. **Entrevista com Emília Ferreiro**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro> (2001). Acesso em: 20 jul. 2020.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível**. In.: Pêcheux, M. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas: Pontes, 2011.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In.: INDURSKY, F., MITTMAN, S. e FERREIRA, M.C.L. (Orgs.) **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas –SP: Mercado das Letras, 2011, p. 67-89.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: **a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso**. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.) **Práticas discursivas e identitárias - Sujeito e língua**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LEANDRO FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Revista Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de. A perspectiva do outro na instância curricular (de) colonial: alijamentos históricos e possibilidades de mudança. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 1, 2020.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. Ed. Editora Pontes: São Paulo, 2006.

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

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

ORLANDI, E. P. Exterioridade e Ideologia. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, 1996, p. 27-33.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo comum nacional? In: Moreira, A. F.; SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In.: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos De Estudos Linguísticos**, 19, ju-dez, 1990, 7-24. <https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636823>

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

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In. ACHARD, Pierre; et. al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014b.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**. Vol. 31, n. 2, dezembro/2018.

SILVA, V. L. da. **Condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo em professores da rede pública**. 2017. 146 f. Tese. (Doutorado Interinstitucional da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal do Acre). Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, 2017.

Recebido em 29 de setembro de 2020.

Aceito em 20 de outubro de 2020.