



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

DANIELA DE ZORZI

**O IMAGINÁRIO DE SUJEITO – ALUNO - LEITOR NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR DISCURSIVO**

CHAPECÓ

2021

DANIELA DE ZORZI

**O IMAGINÁRIO DE SUJEITO- ALUNO-LEITOR NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul –
UFFS, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Linguística, sob a orientação
da Profª Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

Orientadora: Profª Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Zorzi, Daniela de

O IMAGINÁRIO DE SUJEITO-ALUNO-LEITOR NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR DISCURSIVO / Daniela
de Zorzi. -- 2021.

70 f.:il.

Orientadora: Doutora Mary Neiva Surdi da Luz

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2021.

1. Imaginário. 2. Sujeito-aluno-leitor. 3. Análise de
Discurso. 4. Leitura. 5. BNCC. I. Luz, Mary Neiva Surdi
da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul.
III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIELA DE ZORZI

**O IMAGINÁRIO DE SUJEITO - ALUNO-LEITOR NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul –
UFFS, para obtenção do título de Mestre em
Linguística

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 22/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz - UFFS

Presidente da banca /Orientadora



Profa. Dra. – Tamiris Machado Gonçalves - UFFS

Membro titular interno



Profa. Dra. Marcia Ione Surdi – UNOCHAPECÓ

Membro titular externo

Profa. Dra. Liana Cristina Giachini – UDESC

Membro suplente

Chapecó/SC, dezembro de 2021

Dedico à minha professora preferida,
Nair Didomenico De Zorzi (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha orientadora, Professora Dra. Mary Neiva Surdi Da Luz, pelo amor à Análise de Discurso e por acompanhar-me desde a graduação. OBRIGADA!

Às professoras Marcia e Tamiris, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e de defesa, OBRIGADA!

Aos professores do PPGEI pelos ensinamentos em meio a uma pandemia histórica, OBRIGADA!

À minha inspiração de vida e trabalho, Nair Di Domenico De Zorzi (*in memoriam*).

À minha mãe Ivone Americo Ribeiro De Zorzi e meu pai Umberto Domingos De Zorzi, que sempre me apoiaram e me motivaram a estudar, agradeço pela paciência, dedicação e esforços valiosos.

Ao meu irmão e incentivador Ivan De Zorzi, minha irmã Ivânia De Zorzi e meu irmão Lucas De Zorzi.

Aos alunos em formação leitora, que foram a inspiração para pensar na leitura enquanto processo de constituição de sujeitos e identidades. OBRIGADA!

À minha colega e amiga, Dra. Crislaine Motter, pelos conselhos e inspiração no que tange a pesquisa científica.

Aos amigos de longa data e mais recentes, com os quais dividi aflições, mas também alegrias e aprendizado. OBRIGADA por deixarem a jornada mais leve!

“O leitor é um caçador que percorre terras alheias”

Michel de Certeau

RESUMO

O presente estudo tem como principal intuito analisar os imaginários de sujeito-aluno-leitor, que circulam nas habilidades e práticas de leitura da área de linguagens do componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Parte-se das considerações acerca do processo de leitura sob a luz da Análise de Discurso de Linha Francesa, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, fazendo referência a Orlandi (1983, 1994, 2001, 2007). Os dois modos de leitura para a compreensão e interpretação de um texto, propostos por Orlandi (1987), a saber: leitura parafrástica e polissêmica; são mobilizados para o desenvolvimento do gesto de análise. Partindo desses pressupostos teóricos, evidencia-se a presença de dois imaginários que fundam as habilidades: sujeito-aluno-leitor identificador, centrado na leitura parafrástica e sujeito-aluno-leitor analista, centrado na leitura polissêmica. Sendo assim, conclui-se que as habilidades da BNCC apresentam diferentes imaginários de sujeito aluno-leitor, e conseqüentemente, diferentes modos de leitura que indicam um percurso, imbricados e não excludentes na formação de leitores.

Palavras-chave: Imaginário. Sujeito-aluno-leitor. Análise de Discurso. Leitura. BNCC

ABSTRACT

The present study has as its main purpose to analyze the imaginary(s) of the subject-student-reader, which circulates in the skills and reading practices in language from the Portuguese language curriculum component for the final years of elementary school in the Common National Curricular Base (BNCC, 2018). It begins with considerations about the reading process in the light of the French Discourse Analysis, in dialogue with the History of Linguistic Ideas, with reference to Orlandi (1983, 1994, 2001, 2007). The two reading methods for understanding and interpreting a text, proposed by Orlandi (1987), are as follows: paraphrastic and polysemic reading, both of which are mobilized for the development of the analysis gesture. Based on these theoretical assumptions, the presence of two imaginaries that underlie the skills is evident: identifier-student-reader subject focused on paraphrastic reading and analyst-student-reader subject centered on polysemic reading. Thus, it can be concluded that the BNCC skills present different imaginaries of the student-reader subject, and consequently, different reading modes that indicate a reading path, intertwined and not exclusive in the formation of readers.

Keywords: Imaginary. Subject-student-reader. Discourse Analysis. Reading. BNCC

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recorte Discursivo I - SAL Identificador.....38

Quadro 2 – Recorte Discursivo II - SAL Analista44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Enfoque Discursivo	46
-------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso de Leitura proposto pela BNCC.....	52
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
SD	Sequência Discursiva
SAL	Sujeito-aluno-leitor
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
HIL	História das Ideias Linguísticas
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
FD	Formação Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RD	Recorte Discursivo
SD	Sequência discursiva

SUMÁRIO

1. UMA PEDRA NO CAMINHO PODE SER UM COMEÇO	14
2. HISTORICIZANDO O NOSSO OBJETO DE INTERESSE	17
2.1 A BNCC – UM PROCESSO MOROSO	19
3. LEITURA: UMA PRÁTICA DISCURSIVA	24
3.1 FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL	29
4. O IMAGINÁRIO DE SUJEITO-ALUNO-LEITOR NA BNCC	33
4.1 A NOÇÃO DE IMAGINÁRIO	33
4.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CORPUS	35
4.3 SUJEITO-ALUNO-LEITOR IDENTIFICADOR	38
4.4 O SUJEITO-ALUNO-LEITOR ANALISTA	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57

1. UMA PEDRA NO CAMINHO PODE SER UM COMEÇO

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC, 2018) é um documento normativo que tem valor de lei, pois se constitui como um discurso oficial que *a priori* regulamenta e norteia o currículo e *a posteriori*, orientaria a prática pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu que a BNCC deveria:

[...] nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (LDB, Lei nº9.394/1996)

Nortear, verbo transitivo direto que de acordo com o dicionário de Português *Online* significa: “Orientar; ser levado ou guiar-se numa determinada direção intelectual, moral, ética etc.” (Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/orientar/>> Acesso em julho de 2021) O termo se configura como o principal intuito proposto pelos documentos oficiais que regem e guiam a educação no Brasil.

Amparados sob a teoria discursiva, consideramos o percurso histórico e as condições de produção dos diversos documentos que foram propostos até a formulação da então Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a entendemos como um documento que precisa ser analisado em sua historicidade, observando seus entrelaçamentos com a memória do ensino de língua portuguesa e a formação de leitores no Brasil.

As orientações preconizadas pela BNCC (2018) influenciam no contexto escolar e, por consequência, na sociedade brasileira como um todo. Por isso, a importância de olharmos para esse documento para além das orientações e superficialidades, compreendendo os sentidos que deslizam produzindo novas conotações, mas que também dialogam com sentidos que já circulam na memória do dizer, via intradiscurso.

Esse estudo é norteado pela Análise de Discurso, de orientação franco-brasileira, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Nosso objetivo inicial é analisar os imaginários do sujeito-aluno-leitor, em funcionamento nas

habilidades relacionadas à prática de leitura, do componente curricular de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental que compõem a Base Nacional Comum Curricular.

Optar por esse tema não foi uma decisão inesperada, pois além de estar ligado à minha formação como pessoa, professora e pesquisadora, integra-se a um projeto maior, de longa duração, denominado “História do Ensino de Línguas na região de abrangência da UFFS – Chapecó – SC”. O projeto tem como propósito descrever e analisar como e quais são os saberes que funcionam na constituição e (trans)formação do ensino de línguas, investigando como o fazer pedagógico é afetado pelas condições de produção socioeconômicas e acadêmicas vigentes em cada momento histórico. Ademais, busca analisar se as concepções teórico-conceituais e metodológicas, que têm servido de base para propostas de ensino e que norteiam os documentos oficiais, apresentam ressonâncias no discurso de sujeitos professores de línguas.

À luz da Análise de Discurso Pecheutiana, propomos um estudo discursivo baseado em nosso problema de pesquisa, que consiste em investigar quais são os imaginários de sujeito-aluno-leitor, em funcionamento nas habilidades relacionadas à prática de leitura, da área de linguagens do componente curricular de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental que compõem a Base Nacional Comum Curricular.

Ao apresentar o recorte do componente curricular de Língua Portuguesa recordamos que este componente apresenta maior quantidade de habilidades prescritas pela BNCC para serem desenvolvidas, em um total de trezentas e oitenta e sete que estão divididas e organizadas em eixos de integração, que correspondem às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Focaremos no eixo de leitura, que compreende práticas de linguagem decorrentes dos efeitos de sentidos provocados na e pela interação do SAL com os diferentes textos, conforme o documento salienta:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares[...] (BNCC, 2018, p.71)

A leitura se constitui como uma das principais atividades para a emancipação humana, pois oferece não somente a possibilidade de inserção social, mas permite a fruição, estimula a imaginação e criatividade. De acordo com Orlandi (2001), a leitura é:

[...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (ORLANDI, 2001, p.71).

Em outras palavras, a leitura é uma experiência que transpassa a simples decodificação de um texto, uma vez que permite a produção de múltiplos efeitos de sentido no leitor. Ela não é uma atividade individual e solitária, mas sim que conversa com outras vozes. Ao ler, o leitor questiona suas verdades e dialoga com outros textos e experiências, entre outras possibilidades que só a leitura pode oferecer.

A escolha do tema: O IMAGINÁRIO DE SUJEITO- ALUNO-LEITOR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) se justifica por considerarmos não somente a importância da leitura para a emancipação humana, mas implica em tomar o sujeito-aluno-leitor como sujeito do discurso, como múltiplo e multifacetado, como um imaginário que surge para completá-lo em sua constante incompletude. Inicialmente, assume a forma sujeito de “aluno-leitor”, que será atravessado pelos discursos pautados pelas habilidades (ações a serem desenvolvidas). Então, surge a pergunta norteadora de pesquisa:

a) Quais imaginários de sujeito-aluno-leitor decorrem das habilidades que tangem o trabalho com a prática de leitura?

Por meio dessa pesquisa, buscamos enunciar uma inquietação que surgiu em meio a minha experiência docente enquanto professora de Língua Portuguesa, em meu breve percurso de cinco anos, e na experiência profissional do trabalho com a leitura. Coordenei projetos de leitura durante um ano como orientadora de leitura em uma biblioteca de uma escola da rede estadual de ensino, no estado de Santa Catarina. Esse foi um dos motivos que me levou a

recortar os anos finais do Ensino Fundamental como público-alvo para este estudo, por constatar durante os empréstimos de livros e aulas de leitura a resistência desse público em ler.

Eis que essa inquietação me levou a conceber outras impressões em relação ao sujeito-aluno-leitor, diferentes daquela enquanto professora em sala de aula. Ali, não mais era a imagem da professora que “cobrava” (exigia leituras obrigatórias), mas oferecia a eles uma imagem de “amiga da biblioteca”, que dialogava com eles sobre os problemas da vida cotidiana e indicava livros poderiam ajudar a “esquecer” as problemáticas pelas quais passavam na fase da adolescência, estimulando o poder de viajar em mundos possíveis e imaginários por meio da leitura.

Encaramos “a pedra no meio do caminho”, ou seja, a resistência dos alunos em ler, como metáfora significativa que corrobora para o desenrolar desse estudo, pois foi a partir dessa inquietação que surgiu a motivação para abordar a prática de leitura.

Por fim, destaco a relevância deste trabalho devido à escassez de pesquisas sobre o imaginário de sujeito-aluno-leitor na BNCC, bem como proponho um diálogo assíduo e contínuo sobre o imaginário de sujeito-aluno-leitor no processo de leitura.

2. HISTORICIZANDO O NOSSO OBJETO DE INTERESSE

Historicizar nosso objeto de análise, a BNCC, significa abordar a historicidade pelo viés da teoria discursiva, que:

[...] desloca a noção de história como conteúdo e como fonte unívoca de interpretação. O sufixo-idade nos parece funcionar aí como um indício desse modo de conceber a história na análise de discurso, juntamente com as noções de processo de constituição do sentido e de gesto de interpretação. (NUNES, 2010, p. 2)

Por isso, concebemos a história nesse estudo como acontecimento constitutivo da produção de sentidos. Diferente do historiador, que trabalha com

o conteúdo, como analistas de discurso nos preocupamos com efeitos de sentidos, o que implica em considerar a maneira como os sentidos são produzidos, corroborando para a não transparência da linguagem.

Nesse sentido, sobre a BNCC, “[...] o arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos.” (NUNES, 2010, p. 2). Campo aberto para a polêmica, dá-se espaço para “confrontos interpretativos” ou gestos de interpretação, que são instaurados pelas e na posição sujeita, mostrando as relações entre essas perspectivas para explicitar o movimento dos sentidos e dos sujeitos.

Nesse gesto de interpretação, abordamos uma temporalidade que de acordo com Nunes (2010) não é cronológica, mas funciona em relação ao interdiscurso, com o discursivizado. Essa dialoga com outros discursos (outros documentos) já enunciados, sem precisar de uma ordem no tempo, pois retorna ao que já foi dito, uma vez que não há sentido sem repetição.

A seguir, apresentamos uma sequência de acontecimentos para facilitar a compreensão do percurso pelo caro leitor, percurso esse denominado por NUNES, 2010 como “inusitado”, pois:

[...] 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, que localizam deslocamentos e rupturas. (NUNES, 2010,p.1)

Nesse percurso inusitado, concebemos a historicidade como cíclica. Assim que, nesse processo moroso, os sentidos por ela produzidos podem se repetir, (re)significar e (re)tornar. Por vezes, são estabilizados de diferentes maneiras, mas nunca com um fim, pois propomos uma leitura aberta às possibilidades outras, aos efeitos de sentidos.

2.1A BNCC – UM PROCESSO MOROSO

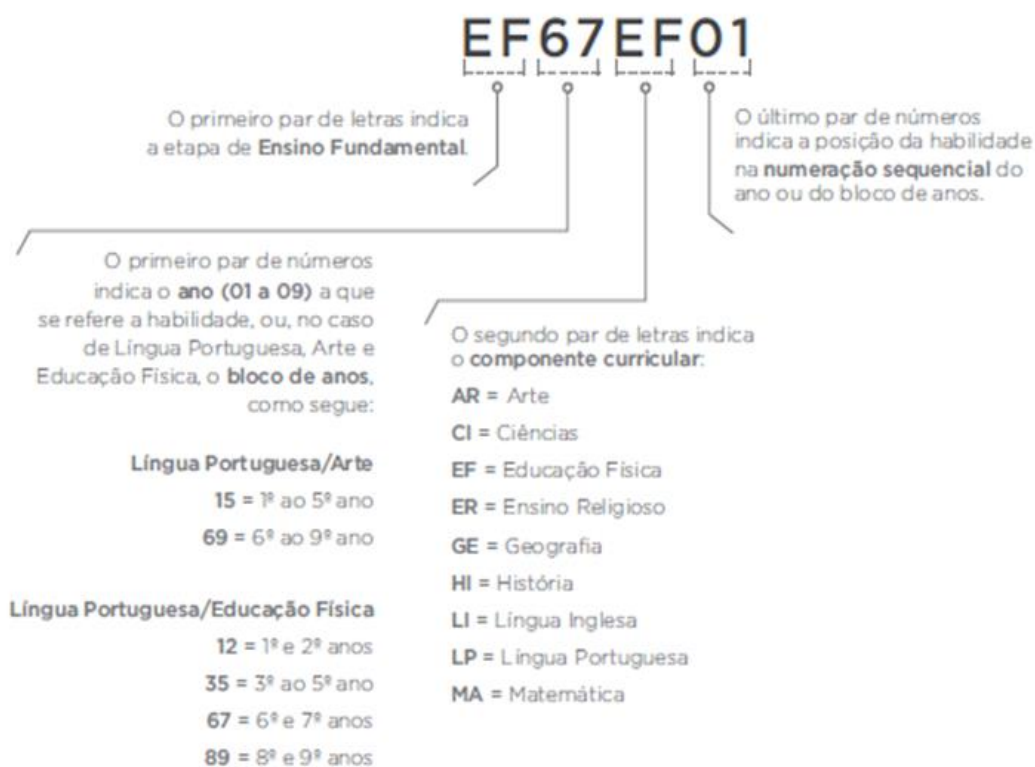
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento oficial que visa orientar escolas públicas e privadas em todo território nacional no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Ela tem seu foco principal na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, elaborada por um conjunto de esforços teóricos e metodológicos, construída a partir de outros precursores, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que a antecedem.

Considerando que a BNCC é um documento com força de lei, também destacamos que essa textualidade é organizada de maneira codificada, tal qual uma Língua de madeira, como nos ensinam Gadet e Pêcheux (2001).

A língua de madeira emprega códigos fechados a outros setores. Essa é tratada por Gadet e Pêcheux (2011) e Courtine (1999; 2006) como um sistema fechado (duro como madeira), doutrinário e prescritivo-normativo, a exemplo da língua da gramática. Eis uma possível relação entre gramática e discurso oficial: a língua de madeira, “uma estratégia da diferença sob a unidade formal culmina no discurso do Direito [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 11) e arriscamo-nos a dizer que também culmina no discurso oficial da BNCC.

Esse funcionamento da língua de madeira pode ser observado pelo modo como a BNCC emprega um código alfanumérico na identificação das habilidades:

Figura 1 – Código Alfanumérico - BNCC



Fonte: BNCC (2018, p. 30)

Segundo esse critério, o código alfanumérico EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física, no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10, indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática. (BNCC, p. 30)

Devemos considerar o percurso histórico e as condições de produção do nosso objeto de análise, que para Orlandi (2007) são importantes, assim que equivalem a dois contextos: o primeiro é o imediato, que depende da representação que se faz de si e do outro, e o segundo, o sócio-histórico e ideológico, que compreende todo e qualquer discurso, dos diversos documentos que foram propostos até a formulação da então Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, propomos uma sequência de acontecimentos sócio-históricos que historicizam nosso objeto de interesse.

Sob os ecos da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Base Nacional Comum Curricular foi prevista em seu artigo 210. Propondo conteúdos mínimos a serem fixados para o Ensino Fundamental, buscava

promover e assegurar uma formação básica comum, que considerasse os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

Nesse anseio por uma base comum, em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 26 regulamenta a base nacional comum destinada a Educação Básica:

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

Mesmo regulamentada em lei somente em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são consolidados, contando com 10 volumes propostos para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, que se configuram como referenciais de qualidade para a educação nacional. Esse documento tinha por principal objetivo auxiliar equipes escolares, principalmente na elaboração do currículo.

Os anos 2000 se configuraram como o “*boom*” dos estudos teóricos, produções, discussões e publicações de diversas leis, portarias, planos, entre outros, que visaram orientar professores no trabalho com novas abordagens e metodologias. O Ensino Médio também foi contemplado, com Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), dividido em quatro partes.

Mesmo com esses documentos consolidados, ou seja, publicados ao alcance da Educação Básica brasileira para qualificar cada vez mais suas práticas, ainda havia a necessidade de rever seu currículo. Sendo assim, em 2008 surge o Programa Currículo em Movimento, que, como o próprio nome faz menção, visa desenvolver o currículo a fim de melhorá-lo e consequentemente promover uma educação de qualidade.

Contudo, educação de qualidade não se faz somente com documentos, mas com a análise dos mesmos. Portanto, em 2010, entre os meses de março e abril, foi realizada a primeira Conferência Nacional da Educação (CONAE), que contou com a presença de especialistas em um debate caloroso, que teve como

pauta principal a urgência de uma Base Nacional Comum Curricular integrada a um Plano Nacional de Educação.

Nesse mesmo ano foi publicada a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), objetivando orientar o planejamento do currículo das escolas e de todos os sistemas de ensino. Em seguida, essas diretrizes são fixadas para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Já no Ensino Médio, foram fixadas em 30 de janeiro de 2012, na Resolução n. 2.

Em 04 de julho de 2012 foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), portaria n. 867, que tinha como objetivo diminuir as distorções idade-série e melhorar os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A posteriori, foi instituído o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), pela Portaria n.1.140, de em 22 de novembro de 2013. No ano seguinte, foi publicada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. Esse Plano estipulou 20 metas para Educação Básica, entre elas, quatro que abordavam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ademais, entre 19 e 23 de novembro de 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), que se converteu em um documento essencial sobre as propostas para a Educação Nacional e ainda é um importante marco para todo o processo, que mobilizou especialistas e profissionais da educação em prol da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2015, reuniram-se todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base, no I Seminário Interinstitucional, para elaboração da BNCC. Por meio desse, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015.

Nos meses seguintes, especificamente em dezembro, aconteceu uma mobilização nas escolas para discutir o documento preliminar da BNCC, os

professores puderam fazer a leitura, análise e aprovação do mesmo. A partir disso, a segunda versão é elaborada e disponibilizada em 3 de maio de 2016.

Assim que a segunda versão é apresentada, em 2 de junho a 10 de agosto de 2016, ocorreram 27 Seminários Estaduais que contaram com a participação novamente dos professores, gestores e especialistas para analisa-la.

Partindo desses debates, a terceira versão da BNCC começou a ser redigida colaborativamente em agosto do mesmo ano, porém só foi entregue em abril de 2017. O MEC entregou a versão final para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que se incumbiu de elaborar o parecer e o projeto de resolução acerca da BNCC, encaminhando-o ao MEC, que em 20 de dezembro homologou a Base pelo então ministro da Educação: Mendonça Filho. Logo, no dia 22 de dezembro de 2017 foi apresentada a Resolução CNE/CP nº 2, que iniciou a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2018, educadores brasileiros estudaram a Base para a educação infantil e fundamental, com o intuito de compreender o processo de implementação e suas implicações para a educação. Sucessivamente, em abril desse ano, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, destinada ao Ensino Médio.

Além dos debates promovidos para discussão do novo documento, ainda foram criados programas de apoio à implementação, pró BNCC. As escolas, juntamente com seus educadores, puderam fazer suas contribuições de maneira ativa.

3. LEITURA: UMA PRÁTICA DISCURSIVA

Para pensar no processo de formação de leitores, precisamos inicialmente definir o que é leitura. Já é sabido que a leitura perpassa a mera decodificação em que “[...] se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito. Dir-se-ia, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido.” (ORLANDI, 2001). Para a autora, seria um reducionismo limitar a interpretação ao mero conhecimento linguístico, já que o sentido não está exclusivamente no texto.

Em oposição a essa visão reducionista, refutamos esse sentido uno, e apresentamos a leitura em sua polissemia - ou seja, nos múltiplos e possíveis sentidos que dela emergem - assim que tem relação com as condições de produção. Por isso, abordamos essa prática de maneira discursiva, sendo que, para a AD a leitura consiste, em seu sentido amplo, na “atribuição de sentidos”.

Atribuir sentidos ao texto significa então conceber as condições de produção da leitura, em sua importância, conforme Orlandi (2001), considerar “[...] os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso e a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto) [...]” (p.38).

Orlandi (1987) destaca que a polissemia e a paráfrase são dois processos, em que a polissemia consiste no novo, no diferente, que abre espaço para a criatividade e conseqüentemente para a multiplicidade de sentidos.

A leitura polissêmica vai ao encontro desse processo, pois o leitor pode e naturalmente é criativo, assim que produz novos e diferentes sentidos, porque, de acordo com a autora, a própria linguagem por si só é a fonte de sentido e é múltipla. Essa visão, que permite a expansão, nos deixa reconhecer além do explícito e estimula o aluno a navegar nas camadas mais profundas do texto – aquilo que está implícito - levando-o a elaborar questionamentos ao autor e não meramente compreender o que ele quis dizer.

Em contraste, temos a paráfrase, que apresenta a produtividade a partir do que está dado e toma a linguagem não como uma fonte de sentido, mas como um produto, processo considerado determinante para o funcionamento da linguagem, porém que instaura a contenção. Segundo Orlandi, esses dois modelos se apresentam: “[...] ora em sua expansão, ora em sua contenção. A polissemia (expansão) é regulada por sua relação com a paráfrase (contenção), ou melhor, polissemia e paráfrase se limitam reciprocamente.” (1987, p. 11)

Araújo (2009), ao analisar a leitura na escola, destaca que o grande problema se apresenta quando essas duas noções de leitura: parafrástica e polissêmica são trabalhadas de maneira isolada: “decorre a polarização constante entre o processo polissêmico e o parafrástico, que constitui uma questão-problema nas práticas educativas de letramento. (ARAÚJO, 2009,

p.10). Ao polarizar esses processos, a leitura significativa não ocorre, pois são processos que se complementam mutuamente.

Ademais, em seu estudo, Araújo (2009) constata que delega-se às aulas de literatura o compromisso de apresentar a polissemia, como se só os textos literários permitissem a liberdade para criar sentidos possíveis e imaginários, enquanto os textos científicos devem ser lidos em sua literalidade, tomados como uma verdade absoluta. Descartam-se os sentidos atribuídos pelo aluno, assim que a leitura dada pelo professor é a que impera. Ao fazer essa separação, cria-se um empecilho “[...] pois tanto há leituras parafrásticas nas aulas de Literatura quanto há leituras polissêmicas de textos científicos, o que leva a crer que toda leitura envolve relações parafrásticas e polissêmicas (ORLANDI, 1983), as quais variam de intensidade conforme as condições de produção.” (ARAÚJO, 2009, p.10 -11)

Verifica-se na escola que historicamente essas leituras foram e são separadas, o que promove a desigualdade. Considera-se leitor como aquele que já está apto ao processo de leitura, projetando uma imagem de leitor ideal, que consegue atribuir sentidos e silencia aquele que não tem essas condições, que é obrigado a repetir, decorar, tomar a leitura do outro como a dele.

Reconhecer o texto como unidade de sentido, segundo Orlandi, rompe com essa imagem de vítima para “usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura” (ARAÚJO, 2009, p. 13 *apud* ORLANDI, 1983, p.190). Somente quando o leitor se tornar sujeito da sua leitura o protagonismo ensejado pela BNCC será concretizado.

Não obstante, essa indeterminação remete à leitura polissêmica, em que o texto “[...] não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é processo de significação, lugar de sentidos” (ARAÚJO, 2009, p.11 *apud* ORLANDI, 1983, p.183).

Dessarte, na perspectiva da AD em que assumimos, descartamos o texto como um produto acabado e o concebemos como processo de sua produção, espaço discursivo, para Orlandi (1987), de natureza intervalar. O sentido não está em nenhum dos interlocutores, mas sim, nesse espaço que a leitura oferece, constituído no e pelos interlocutores, onde:

[...] o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2001, p.38)

Partindo desse pressuposto, a leitura se configura como um processo para a constituição de um texto, onde o texto está sempre em aberto e é a leitura que privilegia a atribuição de sentidos, convidando o leitor a ser o sujeito protagonista nesse processo. O momento histórico-social determinará a configuração do sentido. Esse(s) sentido(s), segundo Coracini (2010), apresenta a relação das diferentes leituras possíveis realizadas pelo sujeito, em diferentes momentos - sujeito metamórfico, como nomeamos, pois, o sentido produzido na leitura do texto nunca será o mesmo e indubitavelmente, o sujeito será afetado por ele.

Portanto, afirmamos que a leitura é o espaço privilegiado para a discursividade, uma prática de discurso que exige uma visão sócio-histórica de linguagem. Para Orlandi (2001), “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (p.9). Logo, a leitura está diretamente ligada à historicidade, esse acontecimento discursivo inalienável à produção de sentidos.

Como processo discursivo, entendemos a leitura em sua incompletude, não no sentido da falta, mas de acordo com Orlandi (2001), “incompletude como o fato de que o caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis. (p.23). Acontecimento esse que possibilita ao leitor a construção de sentidos, pois o sentido nunca está dado, já que não é estrutura, mas sim é construído na e pela leitura em um processo interativo.

Em seus estudos, Orlandi (2001) afirma que sentido e leitura, ou sujeitos e sentidos se completam em um mesmo processo, processo este que se constrói de distintas maneiras, pois depende da relação entre o leitor virtual e real. Essa

relação seria a distância (maior ou menor) instituída entre esses leitores, definindo o leitor virtual como:

[...] inscrito no texto". Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos "formações imaginárias" em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu "cúmplice" quanto um seu "adversário". (ORLANDI, 2001, p.9)

Para a autora, o leitor virtual se dá no nível da escrita do texto, aquele leitor pretendido ou imaginado pelo autor em sua intencionalidade - uma formação imaginária que compara às imagens de cúmplice quando o leitor constrói o próprio sentido, que vai ao encontro do autor, ou adversário, e contraria a intencionalidade do mesmo. Portanto, podemos concluir que apesar de imaginá-lo e projetá-lo como um leitor esperado, o autor não dará conta das possibilidades de leitura criadas pelo leitor, pois a leitura como processo discursivo dá espaço para o embate e nele, temos o leitor real.

Leitor real é aquele que ao ler, interage com o virtual, "Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente." (ORLANDI, 2001, p. 9). Embate esse que Orlandi aborda como um jogo, e se opõe a abordagem que postula a interação do leitor com o texto (sujeito/objeto), mas apresenta esse embate discursivo entre leitor real com os outros (leitor virtual).

Ao apresentar o encontro do leitor real e virtual, a autora concebe a leitura como um processo discursivo, em que os sujeitos e os sentidos são construídos em uma relação de alteridade, abrindo espaço para a heterogeneidade como um elemento constitutivo das práticas discursivas.

A ideologia é um elemento constitutivo das práticas discursivas e Gasparini (2005), ao pensar sobre a AD e leitura, desenvolve o conceito de leitura subjetiva, ou seja, aquela que é afetada pela ideologia, assim como todo e qualquer discurso. Ainda, Coracini (1995) corrobora para esse conceito quando afirma ser a leitura um processo discursivo em que encenam autor e leitor, sujeitos sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos, sendo que o momento histórico-social que determinará a configuração do sentido.

Por isso, Cardoso (2005) afirma que na prática de leitura em sala de aula, os alunos devem ser expostos à diversidade de textos e discursos, para produzir sentidos a partir daquilo que eles leem e que esses sentidos devem ser respeitados.

3.1 FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

Podemos considerar que a leitura no Brasil ainda é uma criança, que sim, já deu seus primeiros passos, mas que precisa ser desenvolvida. De acordo com Zilberman e Lajolo em “A formação da leitura no Brasil” (1996), o brasileiro é um leitor em formação. Por isso, as autoras fazem um percurso histórico de maneira linear e cronológica, que analisa o espessamento das práticas brasileiras de leitura. De acordo com elas, esse processo é marcado por recuos, intermitente e cheio, que marca o amadurecimento desse leitor, que ao interagir com os as múltiplas práticas de leitura, logra uma emancipação possível.

O processo de formação de leitores deu-se de maneira multifacetada, assim que muitos problemas foram apresentados:

Há mais de 30 anos, já havia estudos científicos rigorosos, apontando as ineficiências no trabalho de leitura nas instituições de ensino. Para citar alguns exemplos, relembramos a denúncia de Regina Zilberman (1984) sobre o que denominara como crise da leitura na escola e a ratificação de sua perspectiva por Leticia Malard (1985) ao identificar diversos problemas de leitura e especialmente da literatura na educação básica. (PORTO, SILVA, RETTENMAIER, 2015, p.1 *apud* ZILBERMAN, 1984 e MALARD, 1985)

Podemos identificar que a raiz do(s) problema(s) do trabalho com a leitura para a formação de leitores no contexto brasileiro, historicamente, mora em incumbir a escola como principal responsável desse processo.

Fugindo dessa perspectiva desanimadora, devemos ressaltar os avanços, mesmo que poucos, mas significativos. Destacam-se entre eles a ampliação (grifo democratização) de acesso ao texto, uma vez que os recursos tecnológicos disponíveis facilitam a leitura e instauram outros modos de ler, seja pelas plataformas digitais, aplicativos ou até mesmo por *blogs*, tornando a leitura mais

barata do que a compra de livros impressos. Nesse sentido, “Enfim, a leitura, sob esse prisma, rompeu paradigmas.” (PORTO, SILVA, RETTENMAIER, 2015, p. 28). Ainda de acordo com os autores, por ampliar as formas e meios de publicações, consequentemente aumentou-se a materialidade da escrita.

Vale destacar as políticas institucionais que foram importantes para o processo de formação de leitores. Primeiramente, com o Plano Nacional, foi disponibilizado um acervo bibliográfico para alunos e professores. Esse se mostra ineficaz, porque apesar de promover o contato com obras de referência, não propôs “[...] apoio algum a projetos de formação continuada de professores com foco na leitura literária” (PORTO, SILVA, RETTENMAIER, 2015, p. 28 apud PAIVA, BEREMBLUM, 2009, P. 174)

Para Porto, Silva e Rettenmaier (2015), outra política importante foi o Plano Nacional do Livro Didático, já que, ao oferecer um material de qualidade, para muitas realidades proporciona o único meio de acesso ao texto e à leitura. Por isso, destaca-se ainda a preocupação com livros didáticos para além da fragmentação de textos, método leitura-pergunta-resposta, propondo momentos de reflexão sobre a língua e alguns pontos-chaves para superação desses problemas.

Os autores salientam um fator significativo: a influência de uma formação adequada para o profissional que irá mediar o processo de leitura. Para isso, é imprescindível que todo professor tenha o gosto pela leitura. O exemplo exerce papel fundamental, uma vez que, se [...] o professor ignora a leitura, o prazer e as potencialidades que ela traz, dificilmente terá condições de mostrar e convencer os seus alunos de que a leitura é uma ação necessária para sua formação e um hábito a ser cultivado. (PORTO, SILVA, RETTENMAIER, 2015, p. 30)

O professor, como um leitor competente, ao mediar a leitura para seus alunos, deve considerar diferentes gêneros e escritores locais que podem oportunizar o contato e conhecimento de diferentes formatos de textos, linguagens, variedades e etc. Nesse processo de mediação de leitura, o professor é figura crucial pois a ele se incumbe a missão de orientar, abordando elementos de apoio à compreensão e interpretação.

Neste movimento nomeado por Porto, Silva e Rettenmaier (2015) de estímulo docente, o processo interativo de leitura sempre irá depender da formação do educador. Por isso, a orientação base do trabalho com a leitura é priorizar a leitura integral do texto, e não o utilizar como pretexto para ensinar gramática, os estudiosos enfatizam que:

Outro ponto importante, já destacado por Lajolo (1984), é o texto não ser usado como pretexto. Pretexto para conhecer normas gramaticais, pretexto para passar em uma prova, pretexto para ensinar uma norma. As produções textuais precisam ser lidas como fonte de prazer, de informação, de entretenimento, de formação, de transformação e não como fonte para um fim meramente utilitário. (PORTO, SILVA, RETTENMAIER, 2015, p.31 apud LAJOLO, 1984)

Percebe-se a insistência dos teóricos e estudiosos das teorias linguísticas e pedagógicas de abordar a leitura deleite, aquela que desperte, provoque o prazer no leitor para não se tornar apenas uma instrumentalização.

Dito isso, para despertar essa leitura deleite precisamos lançar olhar para outro aspecto importante, que é o acervo bibliográfico. Esse conjunto de obras deve ser disponibilizado aos alunos e professores, atualmente fugindo dos limites físicos e transcendendo estantes com livros escassos e cheios de pó. Com o advento da internet, temos um mundo digital colorido, interativo e lúdico. Porto, Silva e Rettenmaier (2015) preconizam que se:

No mundo digital, em que diversos problemas são resolvidos pelo computador ou dispositivos móveis, como iPhones e tablets, parece que a leitura deve acompanhar também esse novo paradigma, explorando desses recursos potencialidades formativas de que dispõem. Reconhecer que o texto digital requer outros processos de leitura é um primeiro passo nessa jornada. (p. 31-32)

Os recursos tecnológicos e a leitura on-line são uma realidade para poucos, porém precisam ser ampliados, uma vez que possibilitam a inserção desses novos leitores, nativos digitais, em novas formas de ler, e conseqüentemente, novos letramentos “[...] oriundos de novas materialidades de escrita e de leitura que precisam ser objeto de atenção no cotidiano escolar.” Letramento este “[...] mais amplo que leva em conta a hipertextualidade, a

navegação em rede com um processo de leitura e de escolhas que precisam ser mediadas. (PORTO, SILVA, RETTENMAIER, 2015, p. 32).

Nessa abordagem, a proposta de um letramento digital não só parece, mas é urgente, porque as escolas recebem alunos que são proficientes em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Em conclusão, analisamos que a leitura ainda é uma prática a ser desenvolvida nas escolas, a partir de novas materialidades e outras habilidades leitoras que contemplem a cultura digital, para conquistar esse novo público que se desenha no Ensino Fundamental, ou seja, os nativos digitais.

4. O IMAGINÁRIO DE SUJEITO-ALUNO-LEITOR NA BNCC

4.1 A NOÇÃO DE IMAGINÁRIO

Ao focar o sujeito-aluno-leitor no e pelo discurso da BNCC, visamos discutir algumas posições e consequentemente noções que esse assume, que irão refletir em representações imaginárias. Para Pêcheux “[...] todo processo discursivo é constituído por formações imaginárias que representam o lugar que A e B se atribuem a cada um a si e a outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. (1993, p.82)

Orlandi (2009) aborda que não são os sujeitos físicos que irão funcionar no discurso, mas essas imagens, resultado de projeções. Essas projeções imaginárias irão significar a partir das condições de produção e da memória. Pelo viés discursivo, entende-se que esse imaginário criado formará as posições discursivas.

Ele afirma “[...] não existe uma relação direta entre a linguagem e o mundo [...]” (Orlandi, 1994, p.57). Essa relação indireta funciona devido ao imaginário, o que implica nessa transformação de um signo em imagem, e consequentemente, em uma possível perda de significado, ou, como a autora define, “[...] apagamento enquanto unidade cultural e histórica, o que produz transparência”. (ORLANDI, 1994, p. 57). Essa transparência seria responsável por instaurar a opacidade dos dizeres.

Entretanto, o imaginário possui uma eficácia que pode e é capaz de determinar transformações nas relações sociais e construir práticas. Por isso, nossa preocupação em analisar os imaginários de SAL e descobrir como o discurso normativo cria esse imaginário, que produz efeitos de transparência, de opacidade do texto ao olhar para o leitor.

Já para Coracini (2004), é o imaginário responsável “[...] pelo que se pode denominar de sentimento de identidade, ao qual se atribui a ilusão de unidade, de completude do sujeito.” (CORACINI, 2004, p. 225). Em outras palavras, surge o imaginário para suprir essa falta que é constituinte do sujeito, em uma tentativa ilusória de completude.

Para isso, analisaremos as habilidades da área do componente curricular de Língua Portuguesa, direcionadas ao Ensino Fundamental: anos finais; que contempla os diferentes eixos de integração e práticas da linguagem: leitura/escuta, oralidade, análise linguística e semiótica e produção de textos. Daremos ênfase ao eixo da leitura que é de nosso objeto de análise.

A BNCC apresenta competência e habilidade:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.8)

Logo, as habilidades estão subordinadas às competências e dito de outro modo, são práticas cognitivas e socioemocionais. Cognitivas aquelas que fazem referência às ideias e sua aplicação, e socioemocionais que dizem respeito ao emocional e a capacidade do aluno em gerenciar suas próprias emoções. Ambas não se diferem, mas sim, complementam-se, para expressar as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos de diferentes contextos.

A escolha do Ensino Fundamental justifica-se, pois acreditamos que é nessa etapa que o sujeito-aluno se forma enquanto leitor. Nesse momento crucial para a formação leitora, recortamos as habilidades que fazem menção ao leitor pretendido, às posições e formas sujeito que o aluno assume nas diferentes sequências discursivas apresentadas a seguir.

4.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Nesta seção, abordaremos análises discursivas importantes, sem seguir uma linearidade apresentada pelo nosso objeto, pois apontaremos algumas retomadas teóricas significativas para costurar os recortes discursivos que compõem o tecido discursivo, ou seja, a materialidade discursiva por ele apresentado.

Ademais, assumimos neste estudo a posição-sujeito professora, lugar de fala esse que nos permite desenvolver um olhar crítico não somente para o documento que nos orienta, mas também serve como análise do nosso fazer pedagógico. Esse está ligado diretamente aos discursos ecoados pela BNCC, pois reproduzimos discursos e conseqüentemente as ideologias que nela circulam. Assim que “Ideologias não são feitas de ideias, mas sim de práticas” (NUNES apud PÊCHEUX, 1988).

Dito isso, direcionamos nosso olhar ao nosso corpus a partir desta afirmação, que propõe a: “[...] reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.” (BNCC. 2018, p. 72)

De acordo com essa afirmação, podemos observar pelo substantivo “reconfiguração” empregado no texto a nossa motivação inicial em analisar a noção de SAL, a partir do movimento em que a própria BNCC aborda esse processo de reconfiguração do papel de leitor. Como a própria palavra emerge, significa configurar neste novo arquivo o que já havia sido configurado, atribuir novamente uma “forma determinada”. Isso implica em considerar a historicidade do documento oficial, pois dialoga com “os outros” - com o interdiscurso - ou seja, outros documentos elaborados em outras condições de produção. A exemplo disso temos os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que precedem.

Nesse movimento de (re)configuração, postulada por nós como (re)significação, percebemos que o leitor não é mais um mero receptor, assim que o verbo “passa”, descrito na frase da BNCC, instaura uma mudança na concepção de leitura. Nosso sujeito agora também é um produtor. Considerar esses dois aspectos de produção e recepção, instaladas no sujeito leitor, significa apresentar a leitura como um processo interativo. A leitura em sua concepção cognitivista, segundo Nunes apud Kleiman, (1989) “[...] focaliza a atividade intelectual do leitor”, assim que esse constrói “[...]o sentido a partir do engajamento do sujeito-leitor que pressupõe a existência de um outro (autor)” (NUNES apud Kleiman, 1989). Esse processo e interação configura a leitura como um ato social entre esses dois sujeitos: autor e leitor; onde o leitor é esse sujeito que se esforça para produzir sentido e compreender as intenções, uma vez que ele se engaja, interage, constrói, esforça-se - é deveras um produtor.

Justifica-se a escolha dessa concepção pelo fato de que o SAL irá produzir de maneira ativa textos e gêneros digitais, que irão ampliar a sua participação da cultura digital e contemplar os multiletramentos.

Nesse sentido, podemos observar que a noção de SAL enquanto produtor perpassa o movimento interativo de leitura, preparando-o para o uso da leitura nas convenções sociais, e principalmente, o prepara para o novo, para a cultura digital que o mesmo está inserido.

A seguir realizamos um ensaio analítico discursivo do nosso dispositivo teórico, por meio de um movimento nomeado por PETRI (2013) como “movimento pendular” de teoria e análise, objeto simbólico que historicamente foi usado na física como um corpo em movimento de vaivém. Por isso, abordaremos esses movimentos de análise na metodologia do presente estudo.

De acordo com Petri, para compreendermos o movimento pendular precisamos abordar a inércia, pois ela é o ponto de partida e “[...] funciona como um ponto de referência, lugar de significados estabilizados na forma do já-dito, enquanto noções básicas que sustentam uma teoria [...]” (2013, p.42). Esse efeito transitório se configura como ponto de encontro do analista, arquivo e teoria.

Por ser um movimento pendular, não podemos predeterminar onde ele tem início, pois oferece ao analista essa liberdade de iniciar pela teoria ou não, em conformidade com Petri.

Às vezes, o movimento tem início no contato do analista com seu objeto de análise - isso se dá na fase inicial da análise ou em fases bem adiantadas do processo. Talvez possamos dizer que é no movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista, e conseqüentemente, o movimento de análise. (PETRI, 2013, p.42). Concluimos que o movimento pode ter início na teoria ou na análise, isso dependerá dos esforços realizados durante o trabalho analítico.

Orlandi afirma que “[...] cada análise é uma análise, tem-se que voltar à teoria, construir um dispositivo analítico que é próprio ao material que se vai analisar.” (2010, p.30). Logo, cada teoria é única, cada análise de discurso, cada objeto produzirá um efeito de sentido. Cada analista de discurso, no caso, nós pesquisadores, lançaremos nosso olhar de maneira singular em um movimento pendular entre a teoria e análise, balançando, movendo ao nosso modo e a partir dos nossos próprios conceitos, imersos e validados pela teoria que nos ampara, uma vez que a teoria não é estática assim como o pêndulo não é, pois, cada movimento, cada tempo é único e jamais se repetirá novamente, porém ficará suspenso.

A partir dessa metáfora, colocamos esta pesquisa, assim como o pêndulo, perenemente suspensa, “[...] quando suspendemos (nunca a terminamos), para o que fica ainda por compreender” (PETRI, 2013, p. 44 apud Orlandi, 2010, p. 20) pois “Os instrumentos analíticos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões.” (HENRY, 1996, p.36 apud PETRI, 2013, p.47)

Diremos, para finalizar, que a AD não tem uma única metodologia que seja facilmente descritiva, mas é necessário seguir alguns passos cruciais. São eles: primeiro respeitar a metodologia, para posteriormente conhecer as noções teóricas e então finalmente mobilizar essas noções, constituindo uma AD em questão.

Nesse vaivém discursivo, partimos de duas pistas ou marcas da linguagem – “identificar” e “analisar”, recortadas das habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais, propostas pela BNCC, que formam nossas sequências e recortes discursivos para pensar nos efeitos de sentido que delas emergem, a partir movimento de análise que abordamos.

4.3 SUJEITO-ALUNO-LEITOR IDENTIFICADOR

A noção de sujeito para a teoria discursiva perpassa a noção de indivíduo, pois esse é um ser histórico e socialmente construído no e pelo discurso e afetado pela ideologia. Para Pêcheux (1988), a noção de sujeito é apresentada por meio de outras noções importantes que devemos ressaltar -o assujeitamento. Esse sujeito é assujeitado pelas diversas ideologias que o afetam, é atravessado pelo inconsciente e não consegue ter controle sobre os sentidos, abrindo espaço para a noção de incompletude, falha e equívoco, própria do discurso e predicados constituintes do próprio sujeito.

A face disso, Orlandi (2001) afirma que o sujeito discursivo “é uma “posição” entre outras” (p.49), assim que não existe enquanto forma, mas ocupa um lugar para ser sujeito do que diz.

Ainda, o sujeito não se constitui sozinho, mas no processo de alteridade. Segundo Coracini (2004):

[...] o sujeito também é alteridade, carrega em si o outro, o estranho, o que transforma e é transformado por ele. É interessante lembrar que, se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício do poder disciplinar [...] (p.17)

O discurso é o ponto de vista primordial de análise entre sujeito, língua e história. Portanto, podemos afirmar que esse é interpelado por várias vozes, vozes sociais que carregam discursos outros, carregados de ideologia.

Nessa perspectiva de análise, elaboramos um recorte discursivo em que predomina a imagem do sujeito aluno-leitor, amparados pelos estudos de Orlandi (1988), que discorre sobre a constituição do aluno-leitor com vistas à sua história. Assim como as leituras têm sua história, o sujeito-leitor também tem.

Alude a história, porque segundo Orlandi “só assim pode-se trabalhar com os limites fluidos e cambiantes” (1988, p. 45), entre o que denominou de “leitura parafrástica (ou *ad mentem auctoris*)” e “leitura polissêmica (ou livre interpretação)” - conceitos chave para o desenrolar das nossas análises.

Para tanto, elaboramos o quadro 1 a seguir, alicerçado em nosso gesto de leitura de arquivo:

Quadro 1 – Recorte Discursivo I - SAL Identificador

SD1	(EF69LP20) Identificar , <u>tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais</u> , a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) [...] e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. (BNCC, 2018, p.170)
SD2	(EF67LP05) Identificar e avaliar <u>teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos</u> (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância. (BNCC, 2018, p.164)
SD3	(EF67LP29) Identificar , em texto dramático personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas, além da organização do texto: enredo,

	conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. (BNCC, 2018, p.169)
--	---

Fonte: elaborada pela autora com dados contidos na BNCC.

A partir da apresentação do quadro 1, podemos analisar o que nomeamos de RD - um discurso em que as marcas linguísticas recorrentes compõem enunciados (SDs) que orientam o desenvolvimento das habilidades previstas para o Ensino Fundamental: anos finais de Língua Portuguesa, pela BNCC. Na análise que decorre, podemos adiantar que os sentidos emergem do verbo **identificar**, que predomina e constitui todas as SD's que visam o desenvolvimento do imaginário do sujeito aluno-leitor.

Logo, em:

*SD1 (EF69LP20) **Identificar**, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) [...] e **analisar** efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a **poder compreender** o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. (BNCC, 2017, p.146)*

No que diz respeito ao verbo “identificar”, que em seu sentido dicionarizado se refere a ação ou capacidade de reconhecer alguma coisa, sob a ótica discursiva, podemos verificar que esse verbo prevê uma primeira tomada de posição-sujeito, que para Pêcheux (1988) é um objeto imaginário que ocupa seu espaço no processo discursivo.

Resultando na posição sujeito-aluno-leitor como identificador, logo a habilidade a partir das ações, como aquele capaz de reconhecer ou identificar como se organizam os textos normativos, para reproduzir com base na estrutura e sentido dado pelo texto-fonte, para conseqüentemente produzir o texto-derivado. Movimento esse que não condiz com a possibilidade do novo, mas que

parte do dado e remete ao processo de leitura parafrástica, em que “A leitura parafrástica é caracterizada pelo reconhecimento, que pode ser reprodução ou reformulação do sentido dado pelo “texto-fonte”, para a produção de um “texto-derivado” (RODRIGUES, 2009 apud MANOEL, 2003, p. 69).

A paráfrase se apresenta ainda como a produção de efeitos de sentidos no e pelo interdiscurso, aquilo que possibilita todo o dizer, ou seja, “todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo que muitos distantes.” (ORLANDI, 2010, p.31), à memória do dizer.

Essa memória põe o funcionamento do interdiscurso, em que a leitura e ensino de Língua Portuguesa se dava exclusivamente no/pelo Livro Didático, de maneira sedimentada, trabalhando com fragmentos. A produção de livros por Sargentim confirma tal fato, que em “[...] 1974 aborda e enfatiza a gramática normativa. Nesse contexto, o foco de estudo da gramática não era o texto, mas a frase isolada.” (VENTURI, 2004, p.4). Ressoa na atualidade, por esse verbo como performance do interdiscurso, mas em outras condições de produção, pois são elas, de acordo com Pêcheux, que “trazem os lugares sociais, as condições de força, as tensões entre os “já-ditos” e os “a-dizer” e tomadas de posição do sujeito discursivo.” (ALVES e GRAEBIN, 2016, p.164)

Assim que a AD não considera a linguagem como um sistema abstrato, leva em consideração os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.” (ORLANDI, 2001, p.21)

Após, na mesma SD1, instaura-se outra posição-sujeito, acionada pelo verbo **analisar**, ou seja, sujeito-aluno-leitor como analista, que é levado a analisar os **efeitos de sentido**. Aqui estaria o novo, que permite ao aluno a liberdade para atribuir sentidos múltiplos, isto é, a leitura polissêmica.

Ainda, na mesma SD1, a locução verbal “**poder compreender**” aciona outra tomada de posição-sujeito, que compreende a partir da análise gramatical que retorna a outro momento, em outro lugar ao já dito:

O livro Comunicação em Língua Portuguesa (1974) apresenta menor diversidade de gêneros e tipos de textos, maior enfoque gramatical e uma ênfase reduzida em atividades que permitem a análise, a argumentação e uma postura reflexiva sobre a realidade por parte dos alunos. As atividades de compreensão de texto no livro editado em 1974 evidenciam uma noção de compreensão de texto associada à simples decodificação. (VENTURI, 2004, p.4)

Retornando à informação estritamente textual, à leitura parafrástica, em que o sujeito-aluno-leitor deve aprender o sentido contido no nível linguístico - o caráter imperativo - em outras palavras, compreender a regra, adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero, a forma fixa dos textos normativos e legais, fechando a possibilidade de atribuição de sentidos pelo leitor.

Desse modo, nessa primeira sequência discursiva, há a presença de uma formação discursiva (FD) em que:

O sentido resulta de sua inscrição em uma formação discursiva, já que uma mesma palavra varia de uma formação discursiva para outra, o sentido desliza e define a inserção do sujeito heterogênea no discurso, ela é sempre passível a vir a ser outra, dialoga envolve outros elementos na sua realização. Toda FD remete a uma dada formação ideológica. O sujeito do discurso traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto abordado. (BRASIL, 2011, p.174)

Assim sendo, a FD está constituída pela heterogeneidade, uma vez que apresenta tomadas de posições heterogêneas não excludentes, mas constitutivas.

Adiante, na SD2, temos a presença do verbo de ação **identificar**, que retoma a posição sujeito-aluno-leitor, projetando o imaginário de identificador, que acompanhado do verbo **avaliar** instaura o processo de leitura parafrástica, solicitando a leitura para reconhecer teses, opiniões, posicionamentos **explícitos**. A palavra “explícitos” funciona nessa habilidade, nas condições de produção em que se encontra, como indicativo de funcionamento do modelo parafrástico de leitura, pois solicita que o leitor identifique os posicionamentos explícitos, o que está explícito no texto, o que está dado.

Não obstante, na SD-3 temos a presença, novamente do verbo **identificar**, que aciona o objeto de conhecimento: textos dramáticos em que o

sujeito-aluno-leitor - como identificador nesse processo de leitura - identifique elementos composicionais do gênero, bem como a organização do texto. Repercute-se a noção de volta aos mesmos espaços do dizer, ou seja, instala-se o modo de leitura parafrástica. Ademais, podemos filiar esse modo de ler com o que Naspolini (1996) denominou como enfoque estruturalista, que se relaciona a estrutura do texto a que esse gênero pertence: *personagem, ato, fala e indicações e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universo de referência*. Para Moura (2002), a “[...] leitura parafrástica é feita de forma negativa, ou seja, o leitor reconhece o sentido, mas se recusa a aceitá-lo”. (p. 340)

Sobre a análise do recorte discursivo apresentado, que põe em funcionamento o imaginário do sujeito-aluno-leitor identificador, concluímos que a paráfrase é o efeito de sentido que o constitui e “[...] a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar ‘a matriz do sentido’” (PÊCHEUX, 1993, p. 169).

Para tanto, destacamos a paráfrase como reiteração do mesmo, neste movimento de análise, conseqüentemente como uma etapa necessária para a produção de sentidos pelo leitor, que se manifesta na e pela leitura e que essas habilidades preconizam.

4.4 O SUJEITO-ALUNO-LEITOR ANALISTA

Ao ler Pêcheux e sua proposta de análise automática de discurso resumidamente, a noção do equívoco e deslize se instauram na teoria discursiva de linha francesa, em que nem tudo é falha, mas toda a falha, ou falta, esconde um excesso de sentidos múltiplos. Não somente os ditos constituem o sujeito, mas sim todos os subentendidos. Até mesmo o silêncio (o não dito) “faz barulho”.

Além de considerar a noção de sujeito para essa pesquisa, devemos pensar também no lugar que esse imaginário circula. Nesse lugar de fala que é a escola, configura-se como postula Althusser (1968), um aparelho ideológico de

estado (AIE) interpela os sujeitos inseridos nesse aparelho, que está a serviço do estado e visa formar “[...] mão de obra competente, qualificada e dividida em diferentes cargos.” (p.107), o que materializa diversos discursos filiados em ideologias.

À vista disso, precisamos abordar o conceito de ideologia, que será um conceito-chave para essa análise. Ao falar de ideologia recorreremos ao nosso arquivo, que não é tão somente o amontoado de textos, de dizeres arquivados em nossa memória, mas sim “[...] o que dá sentido ao que é dito[...].” (CORACINI, 2003, p.16). Para dar sentido ao dito: ideologia; esboçaremos aqui um conceito da mesma, postulado por Fiorin (2007) e Thompson (2011), que nos permite pensarmos como ela funciona nos documentos oficiais.

Ideologia é um conceito que se relaciona diretamente com a linguagem. Segundo Fiorin (2011), a ideologia se constitui pela e na realidade e por sua vez, é determinada em sua última instância pelo nível econômico, o que significa

[...] que o modo de produção determina as ideias e comportamentos dos homens e não ao contrário. É preciso, no entanto, caber repetir, não ver o nível ideológico como simples reflexo econômico, pois ele tem seu conteúdo próprio e suas próprias leis de funcionamento e desenvolvimento (FIORIN, 2011, p.31).

Já Thompson (2011), ao pensar sobre o termo ideologia, propõe considerar as formas simbólicas, pois para ele, o sentido é mobilizado pelas mesmas em contextos determinados, assim que exercem uma relação de dominação. Explícita ainda que:

Ao categorizarmos as formas simbólicas como fenômenos significativos, que são tanto produzidos como recebidos por pessoas situadas em contextos específicos, também supomos que as formas simbólicas são geralmente transmitidas, de uma maneira ou de outra, de produtor para receptor. (THOMPSON, 2011, p.23)

Não obstante, o sociólogo afirma que vale ressaltar que a ideologia é um conceito historicamente construído. A ideologia de acordo com ele se utiliza das formas simbólicas para sua transmissão e reprodução, possuindo modos de

operação. Por isso, concebemos a Base Nacional Comum Curricular como uma forma simbólica que transmite diversas ideologias.

Partindo dos pressupostos anteriores, elaboramos outro Quadro 2 - SAL Analista, recorte discursivo com sentidos a partir deles outro imaginário sobre o sujeito-aluno-leitor, que emerge a partir do verbo *analisar* e que coloca em funcionamento a noção de sujeito aluno-leitor como analista. Observe que essa regularidade predomina nas SD's do quadro a seguir:

Quadro 2 – Recorte Discursivo II - SAL Analista

SD – 4	(EF69LP47) Analisar , em textos narrativos ficcionais, as diferentes <u>formas de composição próprias de cada gênero</u> , os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. p.159
SD – 5	(EF67LP27) Analisar , entre os textos literários e entre estas e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (BNCC, 2018, p.169)
SD - 6	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as

	condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (BNCC, 2018, p.170)
SD – 7	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BNCC, 2018, p.170)

Fonte: elaborada pela autora com dados contidos na BNCC

Na SD4, a habilidade prevista para o Ensino Fundamental de sexto ao nono ano, enfatiza o verbo “analisar” que de acordo com o Dicionário On-line (Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/analisar/>>. Acesso em julho de 2021), significa: “Ação ou efeito de analisar, de fazer exame, de fazer um exame **detalhado** de algo; exame: **análise de um texto** [...] **Comentário avaliativo** ou **crítico** que **busca entender** ou descrever alguma coisa” Na literatura, o termo significa ainda uma crítica sobre alguma obra em questão.

Logo, a partir do significado do verbo analisar, destacamos os sintagmas: detalhado, comentário, avaliativo, crítico, compreender, crítica como marcas/pistas para pensar na projeção da imagem do SAL como analista que reflete.

Primeiramente, *detalhado* caracteriza o exame a ser realizado, ação que exige do leitor que foque não somente nas particularidades, mas também nos pormenores - nas minúcias do texto - o que implica em abordar a leitura pelo enfoque discursivo, instaurando um processo de interação do leitor para com o texto.

Em sua significância, o sintagma *comentário* dá voz e vez ao sujeito-aluno-leitor, que ao praticar a ação de analisar um texto poderá fazer inferências:

“relacionando as informações contidas no texto com seus conhecimentos de mundo”. Esse comentário poderá ser *avaliativo* e *crítico*.

Logo, o adjetivo *crítico* materializa o enfoque discursivo da leitura como a possibilidade do leitor em apresentar uma opinião frente às questões que estão presentes no texto, para buscar entender e compreender aquele texto. Conforme apresenta a tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Enfoque Discursivo

Fonte: NASPOLINI, 1996.

<i>Enfoque Discursivo</i>	
Diz respeito ao processo de interação entre o texto e o leitor. Com base nessa caracterização, o enfoque discursivo está dividido nos seguintes processos cognitivos:	
Antecipação: Responder a algumas perguntas antes de iniciar com a leitura propriamente do texto.	<i>Exemplos:</i> O título do texto sugere uma história alegre ou triste?
Transformação: Desafiar o aluno a elucidações diferenciadas sobre os fatos apresentados no texto.	<i>Exemplos:</i> Como poderia ser a região do Nordeste sem a seca?
Inferência: Relacionar as informações contidas no texto com os conhecimentos de mundo do leitor.	<i>Exemplos:</i> Por que a seção de reclamações era a mais procurada?
Crítica: Apresentar uma opinião frente a questões que se fazem presentes no texto.	<i>Exemplos:</i> Qual é a sua opinião sobre as atitudes das personagens?
Extrapolação: Identificar a idealização principal do texto e relacionar com outras noções que fazem parte da mesma temática.	<i>Exemplos:</i> Por que, atualmente, as pessoas falam tanto em ecologia?
Situação-problema: Apresentar uma solução para uma temática que se observa no texto.	<i>Exemplos:</i> O que você acha que pode ser feito para preservar a árvore?

Fonte: Naspolini, 1996.

Dessa maneira, na SD4 ele se apresenta como:

SD4 - ***Analisar***, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de **cada** gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas **partes**, a escolha lexical típica de **cada** gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os **efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais**, dos tipos de discurso, dos verbos

de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados [...]

Analisar o objeto de conhecimento: *textos narrativos e ficcionais* que a partir dos sintagmas: *cada e partes* faz referência ao significado do verbo analisar, solicitando que o aluno-leitor decomponha aquele texto em partes. Ao pensar no texto e suas partes dentro de cada gênero, o aluno poderá fazer inferências a partir dos recursos coesivos, da escolha lexical etc. como postula o enfoque discursivo instaurando um modo de leitura polissêmica.

O gesto de leitura pautado em seu aspecto polissêmico aborda que “A polissemia garante necessária flexibilidade para expressar a multiplicidade de significados necessários à comunicação humana, conferindo outras formas e sentidos para exprimirem todos os inumeráveis aspectos da realidade.” (RODRIGUES, 2009, p. 2)

Ao decompor em partes, introduz a flexibilidade pois não determina uma forma fixa para detalhar o texto, abrindo portas para a possibilidade do aluno-leitor poder expressar durante o processo de leitura seus significados, dando ênfase aos efeitos de sentidos produzidos por meio dos tempos verbais.

Ao enfatizar os efeitos de sentido, contempla os princípios e procedimentos da AD, assim que “[..]interessa a língua em funcionamento para a produção de sentidos [...]” (2001, p.17), o que permite compreender o texto além da frase. Desprende-se da restrição à análise de conteúdo, que se debruçava em questões como: O que o autor quer dizer? Mas que se preocupa com: Como esse texto significa?

Em concordância, na SD5 desenvolve a habilidade prevista para os sextos e sétimos anos:

(EF67LP27) **Analisar**, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências **explícitas** ou **implícitas** a **outros textos**, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (BNCC, 2018, p.169)

Nesta sequência, além do verbo que torna o sujeito-aluno-leitor analista, ele propõe um modo de ler entre textos literários e outras linguagens, que vise o

reconhecimento de referências explícitas ou implícitas. Assim que, os sintagmas explícitos orientam o leitor a encontrar o que está posto no texto e ir além, reconhecendo os sentidos implícitos, inserindo, desta maneira, a presença de diversos sentidos, logo:

A leitura pode ser ponte entre os sentidos diversos encontrados pelos leitores e a crítica, porto escolhido entre os conhecimentos colocados no mundo e o fazer-se desses sujeitos. É através desse processo de ler criticamente que a compreensão acontece como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que “[...] requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução “. (RODRIGUES, 2009, p.6 *apud* KOCH, 2005, p. 17)

Uma vez que propõe os diversos sentidos encontrados pelo leitor em outros textos, ou seja, a partir de uma relação de intertextualidade, um novo texto criado a partir do original põe em ação a paráfrase e a polissemia, o dado e o novo em um movimento de relação. Assim que os sentidos se dão pela relação, encontram-se dois modos de ler: a leitura parafrástica e polissêmica de maneira intrínseca.

Esses modos de ler juntos, apresentados nesta análise, fazem jus ao que preconiza a BNCC, e constituem a noção de sujeito-aluno-leitor como analista que traduz a noção de “[...] leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas *múltiplas camadas de sentido*, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (2018, p. 138)

Esse sujeito como protagonista de seu conhecimento irá desvendar as múltiplas camadas de sentido, em um percurso de leitura que “calcará” sob diferentes solos, tanto o parafrástico como o polissêmico - um sobreposto ao outro - para a chegada ao destino: a multiplicidade de sentidos.

Já na SD6, na habilidade prevista para os oitavos e nonos anos, o verbo analisar coloca em funcionamento o imaginário do sujeito-aluno-leitor analista.

(EF89LP01) **Analisar** os **interesses** que movem o campo jornalístico, **os efeitos** das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a **poder desenvolver** uma **atitude crítica** frente aos textos jornalísticos. (BNCC, 2018, p.170)

Partimos da compreensão que esse sujeito é orientado para que analise os interesses que movem o campo jornalístico, que de acordo com Macário, apresenta um efeito de verdade:

[...] o discurso jornalístico sofre de um “efeito de verdade” postura dogmática ou metafísica em que sugere o esgotamento, se não uma versão com início meio e fim do acontecimento em que “o mais relevante” parece estar ‘dito’ e este ‘dizer’ parece ter sido formulado no ‘agora’, como o que há de mais atualizado sobre o tema [...] (MACÁRIO, 2017, p.16)

Portanto, ao tomarmos nota de que o discurso jornalístico historicamente e socialmente tem efeito de verdade, a habilidade prevê que o sujeito aluno-leitor analise os **interesses**, solicitando que questione essas verdades filiadas a ideologias, que circulam o que põe em funcionamento o enfoque discursivo. Em seguida, é prevista leitura polissêmica, assim que encaminha o sujeito para os efeitos de sentido a partir das novas tecnologias e considera as condições de produção.

Desse modo, a leitura é tomada como ponte para a crítica, que visa poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. Conforme Rodrigues (2010), “Esse dispõe desse processo para apreciar, argumentar e escolher os sentidos que quer dar às suas leituras, enfim, posicionar-se no mundo.” (p.5) O sujeito-leitor tem a liberdade de atribuir sentidos ao texto, ou seja, concebe a leitura polissêmica, logo que “Na polissemia, tem-se o deslocamento, a ruptura dos processos de significação. É o discurso imprevisível. Para o aluno, aqui estaria o novo, o espaço da liberdade.” (MANOEL, 2003, p.70)

Por fim, na SD6, ainda sobre o campo jornalístico/midiático, o verbo analisar desencadeia a representação imaginária do sujeito-aluno-leitor/analista, conforme a habilidade prescreve:

(EF89LP02) **Analisar** diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.), envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BNCC, 2018, p.170)

O aluno é conduzido a analisar as diferentes práticas que pertencem a diferentes gêneros da cultura digital, em um percurso de leitura polissêmica ligada diretamente a leitura crítica, que “[...] pode ser considerada como uma possibilidade de produção de outras ideias e tomadas de posição, enfim novas produções de sentidos.” (RODRIGUES, 2010, p.6). A BNCC aborda as relações sócio midiáticas e *on-line* que mobilizam operações cognitivas completas, pois essas irão constituir os sujeitos, visando uma formação integral.

A autora enfatiza ainda que:

a leitura crítica é, ao mesmo tempo, um ato subjetivo, social e de curiosidade, de superação da ingenuidade. E ler criticamente é compreender os processos de **leitura já realizados**, fazer as pontes entre os mesmos, observar as situações em que eles ocorrem e verificar a sua relevância no desenvolvimento de outros e mais amplos sentidos, chegando a um porto escolhido. (RODRIGUES, 2010, p.6 grifos do autor)

Nessa perspectiva, a leitura polissêmica se configura como processo para a leitura crítica, como postula Rodrigues, pois irá considerar os processos de leitura já realizados, o que já foi dito e o que se pretende dizer, levando em conta as condições de produção e os múltiplos efeitos de sentido para chegar à compreensão abordada, de maneira metafórica, pela autora como um “porto escolhido”.

Para Moura (2002), “Na polissêmica, ocorre a extrapolação do(s) sentido(s) proposto(s), admite-se a possibilidade de o(s) sentido(s) ser(em) outro(s). À medida que capta o sentido atribuído pelo autor, acrescenta, suas próprias leituras do mundo, fazendo uma leitura polissêmica. (p. 339)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposta análise, dos esforços teóricos apresentados com base na AD de Linha Francesa, buscamos revisitar as noções de leitura, leitor e sentidos. Dessa maneira, compreendemos a BNCC como um documento oficial a partir das habilidades previstas para o Ensino Fundamental, do Componente Curricular de Língua Portuguesa (discursividades), reproduzindo diferentes representações imaginárias sobre o sujeito-aluno-leitor. Recordamos que é a partir da força do imaginário que o real se dilui.

Ainda, Orlandi (1988, p.50) analisa, a partir da formatação histórica do sujeito, como ocorre a formação da noção de sujeito-leitor: em que ele “apresenta-se como esse sujeito capaz de livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições...”. Ele é livre para atribuir sentidos aos textos, mas apenas alguns sentidos (não todos).

Logo, essas habilidades estão organizadas a partir do efeito leitor, que é a condição básica da linguagem, ou seja, a incompletude. Uma vez que nem sujeitos e nem os sentidos estão completos, tentamos analisar esse sujeito-aluno-leitor oferecendo sentidos para se pensar no trabalho com a leitura e nos diferentes modos de leitura apresentados.

Diferentemente do que por muito tempo se postulou no ensino e formação de leitores no Brasil, “A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola”. (ORLANDI, 1988, p. 45), a atual BNCC (2018) aborda a leitura a partir de duas imagens reproduzidas por meio de diferentes processos para a produção de sentidos: a imagem do sujeito-aluno-leitor identificador e sujeito-aluno-leitor analista, que parte da exterioridade da língua para além dos limites do texto, quando trabalhamos com a leitura parafrástica e polissêmica interligadas e além dos limites da escola quando se valoriza as relações virtuais. Essa tensão entre o mesmo e o diferente é que institui o conflito entre o sentido institucionalizado e aquele que concorre para se institucionalizar.

Como pressupõe:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2018, p.72)

Dessa maneira, constatamos que as habilidades pautadas para o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, como esboçamos na figura abaixo, materializam o imaginário do SAL, não somente, mas de maneira dominante “[...] processos que produz sedimentação histórica de um ou outro sentido[...]”, ainda “Fixa-se como o centro, estabelecei-a como sentido oficial” (ORLANDI, 1984, p.20). Por meio da ação de identificar acionando a leitura parafrástica, inicialmente que nas entrelinhas do interdiscurso, traz marcas “sutis” que remetem ao sentido institucionalizado.

Figura 1 - Percurso de leitura pautado pela BNCC



Fonte: Elaborada pela autora com dados constantes na BNCC (2018)

Já nos anos finais de oitavo ao nono ano, verificou-se que a discursividade dominante em nossa análise por meio do Quadro II, a partir do verbo que faz o sujeito-aluno-leitor: *analista*, refletindo uma outra imagem sobre o sujeito e filiada a uma segunda etapa de leitura, que abre espaço para o plano da compreensão. Apreendemos a historicidade do discurso e, com ela, todo um complexo de enunciados que se combinam ou se opõem entre si.

Nessas condições de produção, o sujeito-aluno-leitor *analista*, com ênfase nos dois últimos anos do ensino fundamental, poder-se-ia apresentar pelo comprometimento da BNCC que prevê que “Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem [...]” (2018, p. 59) em que, como sujeito-aluno-leitor *analista*, leitor já competente, poderá consolidar as aprendizagens, ressignificando a imagem de sujeito-aluno-leitor como identificador dos anos anteriores, para ampliar sua competência leitora, desenvolvendo a autonomia intelectual a criticidade.

Essas duas imagens desencadeiam dois movimentos de leitura distintos: a leitura parafrástica e a leitura polissêmica. Ressaltamos que a leitura parafrástica é marcada pelo imaginário de SAL, como processo para identificar com base na repetição e retorno aos mesmos espaços do dizer.

Ora, pois a leitura polissêmica tem caráter de imprevisibilidade, que se liga à história. É do contexto sócio-histórico que deriva a pluralidade de leituras possíveis, pois como afirma Orlandi, permite a produção de efeitos de sentidos. Para Gregolin (2007) “Todo discurso é ideologicamente marcado, polissêmico, atravessado pela polifonia, liga-se a um certo lugar ideológico ao enunciar o sujeito se coloca em uma posição ideologicamente marcada.” (p.73)

Processos distintos que constituem a heterogeneidade do tecido discursivo que constitui o nosso recorte discursivo, apresentados em uma mesma habilidade (EF69LP20) que constitui uma FD, em que uma não exclui a outra, mas se complementam, são dependentes uma da outra em uma relação dialógica, assim que o sentido se dá por relação, eles “[...] nascem de relações entre textos e discursos, há uma regularidade nisso que é a memória que retoma textos e discursos e cria aquilo que se pode e deve dizer de um certo momento

da história.” (GREGOLIN, 2007, p.75) Desse modo, “produzir sentidos é então, ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes”. (GREGOLIN, 2007, p.69)

Partindo desses pressupostos, existe um avanço de uma etapa para a outra no processo de leitura, que vai ao encontro do que orienta a BNCC: “A demanda **cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente** desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.” (2018, p. 75, Grifos do autor). Ou seja, em uma análise ampla sobre os anos finais de Língua Portuguesa, transita da imagem identificador para a imagem de analista progressivamente, conforme o desenvolvimento do processo de leitura.

Formando assim um percurso de leitura, nas palavras da BNCC, em um “[...] percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas.” (p.59). Porém, isso não significa dizer que esses dois modos de leitura são desenvolvidos de maneira desconexa, mas imbricados um ao outro formando um verdadeiro percurso de leitura que institui inicialmente um processo cognitivo simples, em que o aluno precisa fazer a decodificação do dado, repetir, reformular, produzir, para chegar ao processo cognitivo complexo por meio de esforços cognitivos que permitem o novo, os efeitos de sentidos para a produção de múltiplos outros sentidos.

Por fim, acreditamos responder a partir desse estudo o questionamento feito por Orlandi (1988):

[...] se sabemos, portanto, que há essa constituição histórica do sujeito na sua relação com a linguagem (logo, com a leitura) e se sabemos que, ideologicamente, o sujeito-leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições, como agir na escola em relação a forma sujeito-leitor? Ou mais simplesmente: dada a configuração histórica do sujeito-leitor produzido pela sociedade capitalista, como trabalhar a relação entre a leitura parafrástica - leitura polissêmica? (1988, p. 48)

A partir da BNCC (2018) podemos perceber uma evolução nas abordagens de leitura desde os PCN's (1997), que permitem a constituição do sujeito-aluno-leitor identificador e sujeito-aluno-leitor analista, que em sua formação leitora irá percorrer um caminho marcado por dualismos e em uma

relação dialógica, os quais podemos destacar: **identificador - analista, paráfrase - polissemia, dado - novo, produtividade – criatividade**. É instaurado um espaço entre os pares, nesse espaço que podemos chamar de intervalar, que seria o espaço privilegiado para a produção de múltiplos sentidos, já que o sentido não está nem em um e nem em outro, mas na relação entre.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ARAÚJO, Cristiano Gonçalves. **A leitura na escola: entre o parafrástico e o polissêmico**, 2009.
- CORACINI, Maria José R. F. (org.) **Discurso e Identidade: (des)construindo subjetividades**. Campinas, Chapecó, Ed.da Unicamp e Argos, 2003.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós. In: *Revista Língua & Literatura*, v. 17, n. 30, p. 28-37, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. SOUZA, T. C. C. **A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem**. In: ORLANDI, E. P. *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.
- ORLANDI, Eni P. (1984). **Segmentar ou Recortar**. In: Série Estudos 10. Uberaba: FIU. _____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2001.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].
- PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; RETTENMAIER, Miguel. SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história e perspectivas de ensino*. São Paulo: Educ, 1998.
- SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.
- TASSO, Rossana D. **Revisitando o papel da história na Análise do Discurso**. In: *Anais do 6º Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*, Florianópolis, 2004.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa**/ John B. Thompson. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia.** Campinas, SP, Pontes, 2012.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

ORLANDI, Eni P. **A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. Discurso e leitura.** Campinas: Pontes, 1988.

RODRIGUES, M. E. O. de S. **A leitura como ponte para a crítica.** 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss06_09.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2021.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. **A História do Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim** (1974 e 1999). 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

ALVES, S. da S. & GRAEBIN, C. M. G. **A marginalização do Rio Grande do Sul em discurso de Leonel de Moura Brizola** (1961): condições de produção e interdiscurso. *Albuquerque – revista de história.* vol. 8, n. 15. jan.-jun./2016, p. 157-173

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira. MEC/SEF, 1997.

PETRI, Verli. 2012, no prelo. **O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso.** In: DIAS, Cristiane; PETRI, Verli (Orgs.). *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise.* Campinas, SP: Pontes.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva.** In: *Revista Linguagens – Estudos e Pesquisas.* Vol. 15, n. 01, p. 171-182, jan\jun 2011. UFG – Campus Catalão. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>. Acesso em: outubro de 2021.
LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1996.

MANOEL, Marise. **“Sujeitos na linguagem”.** In: *Rev. FAE, Curitiba,* v.6, n.1, p.65-77, jan./abr. 2003.

MACÁRIO, Josbeth Correia. **Jornalismo e análise do discurso: dialogismo bakhtiniano entre a voz do jornalista e a voz do jornal na era da**

multiparcialidade e mídias alternativas / Maceió: Centro Universitário Tiradentes, 2017.

MOURA, Edite Marques. **Leitura na educação de jovens e adultos: paráfrase ou polissemia.** Universidade Federal de Pernambuco: PG Letras, 2002.

GREGOLIN, M. R. V. **O que quer, o que pode esta língua: teoria linguística, ensino de língua e relevância social.** In _____: CORREA, D. A. (Org.). A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, 2007. p. 52-77.

GADET, F.; PÊCHEUX, Michel. 2004 [1981] **A língua inatingível. O discurso na história da linguística.** Traduzido por Bethania Mariani e Maria E. C. de Mello. Campinas, SP: Pontes.