

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcos Machado Duarte

**“PROJETO DE VIDA” EM (DIS)CURSO: REPETIÇÃO, CONTRADIÇÃO E
IDEOLOGIA EM DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO NOVO ENSINO
MÉDIO E TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DO
PNLD2021**

Porto Alegre
2023

Marcos Machado Duarte

**“PROJETO DE VIDA” EM (DIS)CURSO: REPETIÇÃO, CONTRADIÇÃO E
IDEOLOGIA EM DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO NOVO ENSINO
MÉDIO E TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DO
PNLD2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Duarte, Marcos Machado

“PROJETO DE VIDA” EM (DIS)CURSO: REPETIÇÃO, CONTRADIÇÃO E IDEOLOGIA EM DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO E TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD2021 / Marcos Machado Duarte. -- 2023.

124 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Escuta Discursiva. 2. Análise do Discurso Materialista. 3. Projeto de Vida. 4. Currículo. 5. Ideologia. I. Luzzardi Fiss, Dóris Maria, orient. II. Título.

Marcos Machado Duarte

**“PROJETO DE VIDA” EM (DIS)CURSO: REPETIÇÃO, CONTRADIÇÃO E
IDEOLOGIA EM DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO NOVO ENSINO
MÉDIO E TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DO
PNLD2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 13 de setembro de 2023

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora

Profa. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Solange Mittmann (PPGLET/UFRGS)

Profa. Dra. Luciana Nogueira (UFSCar)

Dedico esta dissertação aos profissionais da educação comprometidos com a escola que acolhe as juventudes e percebe a centralidade da educação nos interesses das comunidades escolares.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que estiveram ao meu lado nesta jornada de mestrado, contribuindo de maneiras inestimáveis para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Primeiramente, agradeço de coração aos meus pais, José Duarte e Neida Duarte, cujos ensinamentos de vida moldaram os alicerces da minha jornada.

A minha querida esposa, Jéssica Duarte, e à minha adorável filha, Helena Duarte, dedico um profundo agradecimento. Seu apoio incansável, paciência e compreensão foram fundamentais para enfrentar os desafios deste percurso, e sei que sem vocês ao meu lado, nada disso seria possível.

À minha orientadora, Dóris Fiss, devo uma imensa gratidão. Sua expertise e dedicação em orientar meus passos na Análise de Discurso trouxeram novos horizontes para minha pesquisa, enquanto sua amorosidade e generosidade me guiaram de maneira saudável ao longo dessa jornada.

Aos meus amigos, cujo incentivo e palavras de encorajamento sempre me impulsionaram a perseguir meus objetivos, expresso minha gratidão. Em especial, quero destacar meu querido colega e amigo Ildo Vilarinho, um presente que a educação me proporcionou. Sua amizade e parceria foram um impulso constante, tornando essa jornada ainda mais significativa.

Às estimadas professoras Solange Mittmann, Russel Rosa e Luciana Nogueira, pela disponibilidade e valiosíssimas contribuições a este trabalho, expresso meu profundo agradecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (GPEAD), agradeço pela oportunidade e pelos momentos de reflexão e partilha.

Por fim, a todos os envolvidos nesta trajetória, sejam amigos, familiares, colegas de estudo ou professores, o meu mais profundo agradecimento. Cada um de vocês contribuiu para o meu crescimento acadêmico e pessoal, e sua presença foi inestimável.

Com sincera gratidão,

Marcos Machado Duarte

Esse verdadeiro ponto de partida, já se sabe, não é o homem, o sujeito, a atividade humana, etc., mas, ainda uma vez, as condições ideológicas da reprodução/trans formação das relações de produção.

(PÊCHEUX, 2014a [1975], p. 168)

RESUMO

Neste estudo, buscamos embasamento teórico-metodológico na Análise do Discurso Materialista fundada por Michel Pêcheux, sendo importantes Louis Althusser e Jean-Jacques Courtine. Incluímos também as contribuições precisas de José Gimeno Sacristán que não somente define currículo, mas oferece uma perspectiva abrangente sobre sua materialização em níveis interconectados. Essa tomada de decisão implicou gestos de leitura os quais, fazendo trabalhar descrição e interpretação, assumiram compromisso com a compreensão do funcionamento do discurso político-curricular por meio de “escuta discursiva” de documentos que regulam a produção do currículo no Brasil como também de textos de apresentação em livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021), sendo esta a finalidade principal que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: identificar relações de sentidos com outros discursos, relações de forças com outras posições e antecipação do que o interlocutor pode interpretar nos discursos; compreender o funcionamento da repetição nos discursos. Ao explorar a inserção do componente Projeto de Vida no currículo, foram investigadas as implicações discursivas e os sentidos produzidos. Perguntas foram propostas quanto à posição do sujeito em diferentes contextos discursivos e à presença de uma "gramática ideológica" na construção dos discursos político-curriculares. O estudo abordou a presença de discursos outros no discurso político-curricular e destacou a relação de dependência entre “conhecimentos e experiências” adquiridos na escola e as demandas do “mundo do trabalho”, reconhecendo, assim, o funcionamento da Formação Discursiva Trabalho e Educação que representa, na linguagem, uma Formação Ideológica Educacional Neoliberal que aponta para a responsabilidade individual do estudante sobre o sucesso ou fracasso do projeto de vida e, ao mesmo tempo, produz um silenciamento de desigualdades e injustiças presentes no cotidiano do mesmo. Além disso, consideradas as sequências discursivas analisadas, existe uma contradição entre o que está dito e o que não está dito. Uma contradição que é efeito da divisão do sujeito e do sentido: no interior da FD Trabalho e Educação, sentidos e sujeitos se confrontam, efeitos e significações outros são constituídos. Uma contradição entre o sujeito autônomo, crítico e protagonista e o sujeito submetido ao processo de formação determinado/prescrito pelos documentos normativos, pela BNCC e, por fim, pelos livros didáticos. Enfim, em torno do sintagma “projeto de vida”, reconheci a contradição/tensão entre a escola que empodera e a escola que regula e desempodera.

Palavras-chave: Escuta Discursiva; Análise do Discurso Materialista; Projeto de Vida; Currículo; Ideologia.

ABSTRACT

In this study, we seek theoretical-methodological basis in Materialist Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux, with Louis Althusser and Jean-Jacques Courtine being important. We also include the precise contributions of José Gimeno Sacristán who not only defines curriculum, but offers a comprehensive perspective on its materialization at interconnected levels. This decision-making involved reading gestures which, making description and interpretation work, assumed a commitment to understanding the functioning of the political-curricular discourse through “discursive listening” of documents that regulate the production of the curriculum in Brazil as well as texts presentation in Life Project textbooks distributed by the National Book and Teaching Material Program 2021 (PNLD 2021), this being the main purpose that unfolded into the following specific objectives: identifying relationships of meaning with other discourses, relationships of forces with other positions and anticipation of what the interlocutor may interpret in the speeches; understand how repetition works in speeches. When exploring the inclusion of the Life Project component in the curriculum, the discursive implications and meanings produced were investigated. Questions were proposed regarding the subject's position in different discursive contexts and the presence of an "ideological grammar" in the construction of political-curricular discourses. The study addressed the presence of other discourses in the political-curricular discourse and highlighted the relationship of dependence between “knowledge and experiences” acquired at school and the demands of the “world of work”, thus recognizing the functioning of Discursive Formation Work and Education which represents, in language, a Neoliberal Educational Ideological Formation that points to the student's individual responsibility for the success or failure of their life project and, at the same time, produces a silencing of inequalities and injustices present in their daily lives. Furthermore, considering the discursive sequences analyzed, there is a contradiction between what is said and what is not said. A contradiction that is the effect of the division of subject and meaning: within the FD Work and Education, meanings and subjects confront each other, other effects and meanings are constituted. A contradiction between the autonomous, critical and protagonist subject and the subject subjected to the training process determined/prescribed by normative documents, by the BNCC and, finally, by textbooks. Finally, around the phrase “life project”, I recognized the contradiction/tension between the school that empowers and the school that regulates and disempowers.

Keywords: Discursive Listening; Materialist Discourse Analysis; Life Project; Curriculum; Ideology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa conceitual da pesquisa	27
Figura 2 – Constituição do <i>corpus</i> discursivo	42
Figura 3 – Níveis de objetivação do currículo	44
Figura 4 – Representação do enunciado dividido.....	76
Figura 5 – Do enunciado dividido à Formação Discursiva Trabalho e Educação	80
Figura 6 – FD Trabalho e Educação	81
Figura 7 – O “chapéu de Clémentis”	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos resultados qualitativos da revisão bibliográfica a partir dos descritores “livro didático”, “análise de/do discurso” e “Michel Pêcheux”.....	37
Quadro 2 - Estrutura Geral do EM apresentada pelo Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Integral do Movimento Pela Base.....	54
Quadro 3 – O que está dito?.....	75
Quadro 4 – Repetição no discurso do sujeito.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos resultados quantitativos da revisão bibliográfica a partir dos descritores “livro didático”, “análise de/do discurso” e “Michel Pêcheux”.....28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso
AAD – Análise Automática do Discurso
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
ENS – Escola Normal Superior
FACED – Faculdade de Educação
FD – Formação Discursiva
FDTE – Formação Discursiva Trabalho e Educação
FI – Formação Ideológica
MH – Materialismo Histórico
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SD – Sequência Discursiva
SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. DA ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	14
2. DA TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR	16
2.1. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS	16
2.2. RAZÕES DA ESCOLHA PELO PPGEDU	18
3. DA PESQUISA: TEMA, OBJETIVOS, REFERENCIAIS	22
4. REVISÃO DE LITERATURA	28
5. GESTOS ANALÍTICOS	41
5.1. DO ARQUIVO AO CORPUS	41
5.2. PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO	46
5.3. O LIVRO DIDÁTICO PROJETO DE VIDA	84
5.3.1. O funcionamento da repetição	84
5.3.1.1. Formulações-origem do domínio de memória (interdiscurso) no discurso dos textos de apresentação dos LDs	92
5.3.1.2. Discurso retomado e emergência na forma de pré-construído na FD Trabalho e Educação	94
5.3.1.3. O que fica na memória?	95
5.3.1.4. O que fica do "chapéu de Clémentis"?	96
EFEITO DE FECHAMENTO	101
REFERÊNCIAS	104
REFERÊNCIAS DO ARQUIVO ANALISADO	110
APÊNDICES	111
APÊNDICE A - Projeto de vida, interpelação e autoempreendedorismo: a "escuta discursiva" de livros didáticos do PNLD 2021	112

1. DA ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação “*Projeto de vida*” em (dis)curso: repetição, contradição e ideologia em documentos regulatórios do novo ensino médio e textos de apresentação de livros didáticos do PNL 2021 está organizada em cinco capítulos.

Sendo este o primeiro e tendo ele apenas o ensejo de fornecer ao leitor um breve detalhamento dos assuntos tratados em cada uma das demais seções, no capítulo de fato introdutório – *Da Trajetória do Pesquisador*, que se segue a esta curta seção, demonstro como a temática desta dissertação está entrelaçada com minhas experiências de vida e profissionais. Desejei realizar esta aproximação desde uma perspectiva de memorial, apresentando, através da minha história de vida, as memórias da educação produzidas ao longo do meu processo de socialização.

No terceiro – *Da Pesquisa: tema, objetivos, referenciais*, apresento o detalhamento do estudo desenvolvido entre novembro de 2020 e setembro de 2023 quanto aos elementos constituintes de uma investigação qualitativa.

No quarto – *Revisão de Literatura*, discorro sobre a minha compreensão de pesquisa e apresento estudos que estabelecem alguma relação, maior ou menor, com o tema abordado por mim, pontuando contribuições que trouxeram para a realização da investigação com alcance exitoso das intenções pretendidas. O recorte temporal estabelecido para a busca cobre o período de 2011 a 2023.

A “caixa dos conceitos” da Análise do Discurso Materialista que mobilizo é aprofundada no quinto capítulo – *Gestos Analíticos*. Dividido em três seções – *Do Arquivo ao Corpus*, *Projeto de Vida no Ensino Médio* e *O Livro Didático Projeto de Vida*, nele realizo análises importantes para calibrar a seleção de conceitos mobilizados na trajetória de pesquisa e apresentar a perspectiva teórico-metodológica adotada nesta investigação.

A seguir, na última seção da Dissertação, retomo os objetivos do trabalho e estabeleço relação entre eles e as conclusões, destacando as aprendizagens realizadas tanto no que se refere ao campo da Educação quanto da Análise do Discurso Materialista.

Por fim, em atendimento ao disposto na Resolução 01/2015 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS¹, no Apêndice é apresentado o artigo que, produzido em coautoria com a professora orientadora, foi aceito para publicação no e-book *Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede*, com publicação prevista para novembro do ano de 2023.

¹ A Resolução 01/2015 do PPGEDU/UFRGS estabelece normas reguladoras para os tipos de publicação aceitas para a homologação do grau de Mestre em Educação e do título de Doutor em Educação.

2. DA TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

2.1. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

Minha formação na Educação Básica aconteceu dentro da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Eu realizei meu Ensino Fundamental em três escolas diferentes e o Ensino Médio em uma quarta escola, concluindo em 2007. Em 2008, tive a oportunidade de realizar um cursinho particular no Universitário a fim de me preparar para o vestibular da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

No primeiro semestre do ano de 2009, eu ingressei no curso de Ciências Sociais Licenciatura na UFRGS, concluindo-o no segundo semestre do ano de 2012. Durante o curso, tive a oportunidade de participar de dois programas de bolsas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UFRGS e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UFRGS. Em 2013, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS para realizar a Especialização *O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio*, com conclusão em 2015.

No dia 07 de dezembro de 2012 assumi minha nomeação como professor de Sociologia na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Minha nomeação correspondia a uma jornada de trabalho de 20 horas, mas fui convocado para mais 20 horas. Mantive meu vínculo como nomeado até julho de 2023.

Em janeiro de 2013, assumi como Supervisor do Subprojeto de Ciências Sociais do PIBID/UFRGS, nele permanecendo até fevereiro de 2018. Ainda em 2013, iniciei um projeto - *Rodada de Conversa Educação Básica e Universidade*: as vozes dos educandos/as vozes dos docentes, em parceria com a Professora Doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss, de articulação entre a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus (EEM Padre Réus) e a FACED (Faculdade de Educação) da UFRGS: em um primeiro momento, compartilhava minha experiência docente com os licenciandos, e, em um segundo momento, proporcionamos o encontro entre estudantes secundaristas e estudantes universitários na Disciplina *Educação Contemporânea: currículo, didática,*

planejamento. Este Projeto, no ano de 2020, migrou de certa informalidade para uma condição institucional, tornando-se a Ação de Extensão designada inicialmente *Roda de Conversa Universidade e Escola: aprendizagens, diálogos e enlaces (2020/01)*², tendo seu nome trocado para *Curso de Extensão IV FACED na Formação Inicial e Continuada de Docentes: docência e o ensino remoto emergencial (2020/2)* e, finalmente, voltando a ser denominada *Roda de Conversa Universidade e Escola*, mas diferindo a centralidade da discussão de um semestre para o outro – assim, em 2021/1 a Ação de Extensão focou em *currículo, planejamento e avaliação*, em 2021/2 abordou *projetos de trabalho e tecnologias educacionais*, em 2022/1 enfocou *currículo, projetos de trabalho e transgressão na escola* e, em 2023/01, está discutindo *pedagogia experiencial e transgressão*. Nas últimas edições, também atuei como Coordenador Adjunto. Um tal projeto instigou minha participação no *Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise de Discurso (GPEAD/PPGEDU/UFRGS/CNPq)*.

Em fevereiro de 2016, ingressei na Rede Privada de Ensino através da Escola de Ensino Fundamental Horto Madre Raffo como professor de Ensino Religioso para os anos finais do Ensino Fundamental, onde segui como docente até junho de 2022. Em agosto de 2019, assumi o cargo de professor de Sociologia no Colégio Santa Dorotéia até maio de 2022.

Em outubro de 2021 fui convidado a compor a equipe pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Victor de Britto no cargo de supervisor escolar. Em fevereiro trouxe toda minha carga horária disponível na rede Estadual para a escola e assumi não só os trabalhos próprios à supervisão escolar, mas também a orientação educacional. Vivenciei momentos de muita aprendizagem, pois a experiência em educação passou a se dar nos bastidores da escola. Na retomada das aulas pós pandemia, a impressão, de forma geral, foi que muitos dos desafios relacionados à violência escolar estavam agudizados. Diariamente realizava a mediação de conflitos das mais variadas ordens: desde desentendimentos ocorridos fora da escola entre estudantes e seus familiares que pedem passagem dentro do espaço escolar até tensionamentos na relação entre professores e estudantes por falta de significado de ambos sobre o contexto e o convívio escolar.

²Nesta edição foram convidados os estudantes secundaristas do Colégio Santa Doroteia de Porto Alegre que estavam melhor organizados em relação ao ensino remoto.

Em paralelo, juntamente com a Professora Doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss, propomos o Projeto de Pesquisa “Formação de Professores na escola: o que dizem os estudantes de ensino médio sobre os docentes?”. A coordenação foi prevista de modo compartilhado – Professora Dóris representa a universidade e eu represento a instituição de ensino da educação básica que seria o campo de pesquisa. Este projeto tinha como objeto de interesse a formação de professores considerada desde um espaço muito específico: a escola. A intenção de pesquisa envolvia a abordagem densa de um tema fundamental tanto ao processo de formação de professores na universidade quanto à forja do trabalho docente na escola: as formações imaginárias discentes de professor e a permanência do estudante na escola. O objetivo envolvia investigar a forma como os professores são, ou não, compreendidos por seus alunos – o que se constitui como recurso pedagógico e relacional importante. Conquanto aprovado pela CompesqEdu, os quase dois anos de pandemia dificultaram a execução do mesmo. Soma-se a isto minha saída da instituição e ingresso em outra, o que impôs uma alteração necessária nos rumos da pesquisa.

2.2. RAZÕES DA ESCOLHA PELO PPGEDU

Para que seja possível compreender minha decisão de ingressar novamente em um Programa de Pós-Graduação, neste momento, na Faculdade de Educação, acho pertinente contar um pouco da minha história. Cada um dos elementos mencionados no tópico anterior contribuiu de forma significativa tanto para a formação da minha identidade docente quanto para meu interesse por manter contato com o campo da pesquisa em educação.

Nasci em uma família que proporcionou um ambiente confortável para que pudesse manter uma rotina de estudos desde a Educação Básica até a conclusão da minha Especialização. Meus pais não tiveram a mesma oportunidade de estudos. Minha mãe, Neida Machado Duarte, concluiu apenas o primeiro grau. Quando foi realizar o segundo grau, só encontrou vagas no turno da noite. Por tal motivo meu avô não permitiu que ela continuasse os estudos. Meu pai, José Duarte, com muito esforço, após o nascimento do primeiro filho e seu lar constituído, conseguiu concluir um curso de técnico em contabilidade. Os dois tiveram quatro filhos, sendo eu o caçula. Desde que tenho

memória, meu pai sempre repetiu que seu compromisso era colocar todos seus filhos na faculdade e que depois poderiam seguir com suas responsabilidades. Com toda a certeza, fizeram muito mais do que isso. Essa certeza sempre me acompanhou durante minha trajetória escolar. A verdade é que essa fala acabou trazendo consequências. Infelizmente, nem todas positivas. Por um lado, sentia toda a segurança que seu zelo proporcionava, por outro, acabei desenvolvendo um olhar utilitarista sobre a escola e uma arrogância por não me sentir desafiado dentro da escola pública. Hoje percebo que grande parte dos esforços empreendidos como docente estiveram ligados aos sentidos que escapam das experiências que a escola proporciona e que vão muito além da preparação para provas de seleção. A FACED, com suas disciplinas de graduação, auxiliou-me nesta reflexão. Um dos textos que considero bem importante para esse processo é “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” de Jorge Larrosa.

No segundo semestre de 2010, ingressei no PIBIC/UFRGS como bolsista e trabalhei junto com a Professora Doutora Luiza Helena Pereira em pesquisa relativamente à situação do Ensino de Sociologia no Estado do Rio Grande do Sul. A proposta da investigação era fazer uma sociologia da sociologia no Ensino Médio (PEREIRA, 2009). Além de entrevistas com professores, eu tive a oportunidade de observar o contexto de sala de aula. Acompanhei as aulas de três docentes em duas escolas da rede Pública Estadual a fim de perceber dificuldades, sucessos e possibilidades do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Essa experiência foi marcante dentro da minha formação, pois ficou muito evidente que a docência não pode estar descolada da pesquisa. Precisamos de professores pesquisadores. Criar uma dicotomia entre ensino e pesquisa é prejudicial tanto para o fazer pedagógico quanto para a compreensão da educação. Durante este período, eu aprendi muito sobre os referenciais curriculares fornecidos pelo Ministério da Educação e a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, tive a oportunidade de realizar minha primeira apresentação em um evento nacional sobre educação, assim pude entender a importância da relação entre a prática cotidiana e uma reflexão exterior. Também li o texto “Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino” de Helson Flávio da Silva Sobrinho. Esse texto sempre fez com que eu refletisse a respeito da percepção dos estudantes sobre o que vivenciam dentro da escola, em especial, na disciplina pela qual sou responsável.

Em julho de 2011, iniciei minha bolsa no PIBID/UFRGS. Foi uma experiência muito positiva para reafirmar meu interesse em me tornar docente e conhecer melhor a

realidade estudantil. Sempre quando conhecíamos uma turma nova, realizávamos uma pesquisa diagnóstica para que nosso planejamento contemplasse os anseios e a realidade do corpo discente. Aprendi a realizar planejamentos conjuntos e superar a insegurança de compartilhar projetos e perspectivas sobre a educação. Sem dúvida, quando cheguei no momento dos meus estágios obrigatórios para a conclusão do curso, estava muito mais seguro sobre minha prática docente. Quando concluí meu curso e assumi minha nomeação no Estado, tive a feliz oportunidade de me tornar supervisor do Programa. Essa experiência fez com que não me sentisse sozinho como professor. Assumi 28 turmas, todas as turmas dos turnos da manhã e da tarde da EEEM Padre Réus. Estava à frente de, em média, 840 alunos. O diálogo e a troca com os bolsistas do projeto me deram amparo para que, já no primeiro ano, a Sociologia ocupasse espaço importante dentro da escola. No ano seguinte, como docente na instituição, consegui o apoio dos demais colegas para que a Sociologia tivesse mais do que um período nos segundos anos. Assim, a quantidade de turmas foi reduzida e conseguimos ter mais tempo para desenvolver as habilidades ligadas ao componente curricular de Sociologia. Durante toda minha permanência no projeto, participamos de muitos eventos estaduais e nacionais sobre educação e produzimos relatos e reflexões das nossas práticas pedagógicas. Novamente, fica muito evidente a necessidade de não realizarmos a dissociação do fazer e do pensar.

Quando recebi o convite da Professora Doutora Dóris Fiss para fazer um relato, na Disciplina EDU02084 *Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento*, da minha experiência como docente, me senti muito honrado. Eu fiz essa disciplina durante a minha graduação e tive a grata oportunidade de tê-la cursado com a mesma professora que agora me convidava para falar. Essa possibilidade de troca com a FACED realmente me encanta e, após falar muito sobre os estudantes secundaristas, conversei com a professora para que abrissemos um espaço a fim de que eles pudessem compartilhar também suas vivências. Mas não só isso, em um dos encontros quem fala sobre suas experiências são os estudantes universitários. Assim, nossos estudantes secundaristas desmistificam alguns dos mitos criados sobre as universidades federais e atenuam um pouco das inseguranças em relação à continuidade dos estudos.

A aproximação universidade e escola, para além da qualificação na formação de licenciandos e secundaristas, abriu a possibilidade de avanços no campo da pesquisa em educação. Nossos laços proporcionaram o contato de membros do GPEAD com minha comunidade escolar, resultando no meu ingresso no Grupo de Pesquisa. Primeiramente,

auxiliando com a organização do contato com o campo de pesquisa e, posteriormente, auxiliando como coordenador adjunto no projeto de pesquisa intitulado: *Formação de Professores na escola de ensino médio: identidades docentes e discentes em diálogo*. Com a participação nas reuniões do Grupo de Pesquisa, meu interesse pela Análise de Discurso Pecheutiana foi crescendo. Pude perceber como essa abordagem teórico-metodológica poderia contribuir na compreensão da educação e em minha aposta na mistura das vozes da academia e da escola de tal modo que todos possam aprender uns com os outros desde esse lugar de aprendiz, de docente e pesquisador em que me constituí.

A partir da observação da minha trajetória profissional, compreendi que a FAGED/UFRGS tem ocupado papel central no caminho da construção de minha identidade docente e me impulsiona a retomar o campo da pesquisa. Minha escolha pela Linha de Pesquisa *Arte, Linguagem e Currículo* estabelece muita coerência com os caminhos que percorri desde minha vida escolar até minha recente condição profissional. Sempre estive preocupado com os sentidos que os estudantes conferem às experiências que vivenciam. Michel Pêcheux propõe uma teoria materialista dos sentidos. Como podemos observar

A questão de Pêcheux sempre foi explicar como as pessoas falam diferentemente (isto é, produzem diferentes sentidos) embora falem a mesma língua. O foco da AD (Análise de Discurso) é, portanto, os processos históricos de produção de sentidos, o que inclui os objetos teóricos de três áreas do conhecimento: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. (FERNANDES; VINHAS, 2019, p.135)

Portanto, entendo que a compreensão dos processos históricos de produção de sentidos, sobretudo no atual momento em que está em pauta a construção de um Novo Ensino Médio, contribuirá de forma singular para o aprofundamento das reflexões acerca da educação que julgo tão necessárias para o entendimento mais apurado da realidade escolar no Brasil e para qualificar o fazer pedagógico.

3 DA PESQUISA: TEMA, OBJETIVOS, REFERENCIAIS

A produção da pesquisa relatada/descrita nesta Dissertação implicou gestos de leitura os quais, fazendo trabalhar descrição e interpretação, assumiram como compromisso **compreender o funcionamento do discurso político-curricular por meio de “escuta discursiva” de documentos que regulam a produção do currículo no Brasil como também de textos de apresentação contidos em livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático³ 2021 (PNLD 2021), objetivo principal⁴ de que derivaram os seguintes objetivos específicos:**

- **identificar relações de sentidos com outros discursos, relações de forças com outras posições e antecipação do que o interlocutor pode interpretar nos discursos;**
- **compreender o funcionamento da repetição nos discursos.**

O PNLD 2021 possui vinte e quatro livros de Projeto de Vida a serem escolhidos por docentes atuantes nas escolas das redes públicas de ensino de todo o Brasil. Alguns dos livros estão disponíveis no site <https://www.edocente.com.br/> – um portal de conteúdos sobre educação pensado para o professor e mantido pelas editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual. Como a escolha dos livros didáticos é feita pelas escolas, as editoras criam algumas ações com o intuito de promover seus livros e incrementar as vendas que se materializam em contratos bilionários realizados com o Governo Federal⁵. Por iniciativa das referidas editoras, apenas cinco livros foram distribuídos fisicamente na escola estadual do Rio Grande do Sul com a qual estive vinculado até final do ano de 2021: *#Vivências: Projeto de vida* (ALCHORNE, 2020), *(Des)envolver e (trans)formar*:

³ Segundo informação obtida junto ao portal do PNLD (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>), a nomenclatura e as funções do Programa foram alteradas em 2017: “O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros”.

⁴ Nesta Dissertação, foram utilizadas duas formas de destaque: **negrito** para ressaltar elementos constituintes de uma pesquisa (tema, objetivos, questões, referenciais), marcas linguísticas grifadas nas seqüências discursivas extraídas do corpus e conceitos da Análise do Discurso Materialista mobilizados no trabalho analítico-discursivo; e *italico* para destacar títulos de livros e partes específicas das citações.

⁵ Conforme dados obtidos em maio de 2021, no ano de 2020 foram investidos R\$ 1.390.201.035,55 no total geral de exemplares adquiridos (<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>).

Projeto de vida (CERICATO, 2020), *Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor: Projeto de vida* (CAMPOS, 2020), *Projeto de vida: Construindo o futuro* (DANZA, 2020) e *Caminhar e construir: Projeto de vida* (MELLER, 2020). Os textos de apresentação desses cinco livros fazem parte de nosso **arquivo de pesquisa**. É importante considerar tanto o ordenamento jurídico-administrativo quanto os livros didáticos, pois eles influenciam a produção do currículo de acordo com interesses e finalidades específicos

O **lastro teórico-metodológico** a partir do qual se constituiu a pesquisa encontra sua base na Análise do Discurso⁶ Materialista fundada por Michel Pêcheux, sendo mobilizados, principalmente, os conceitos de arquivo, condições de produção, ideologia, interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva, efeito de memória, formação discursiva, formação ideológica, contradição, forma-sujeito e sujeito. A “escuta discursiva” dos livros didáticos refere-se ao acionamento e à mobilização de noções próprias da Análise do Discurso evocadas no percurso de batimento entre teoria e análise, colocando-me na posição de analista e, portanto, formulando um percurso fundamentado nesse espaço de entremeio em que a Análise do Discurso se localiza quando mobiliza conceitos da psicanálise, do materialismo histórico e da linguística. Trata-se de categoria que, descoberta em texto de Leandro Ferreira (2003), tem circulado entre os analistas de discurso que dela se aproximam enquanto produzem seus gestos de interpretação convocados pelo *corpus* em análise. Em função disso, percebi certa necessidade de percorrer este caminho iniciando pela pesquisadora de quem tomo a categoria emprestada.

Leandro Ferreira (2003, p. 8), ao discorrer sobre a “família conceitual do sujeito”, ressaltando a existência de um conjunto de termos que reitera a ideia segundo a qual o

⁶ Existe uma dúvida que paira em relação ao uso das preposições ‘de’ e ‘do’ quando se fala em Análise de Discurso e Análise do Discurso. Gleny Terezinha Duro Guimarães, Maria Cristina Leandro-Ferreira e Marlúbia Corrêa de Paula, na introdução feita no livro *Teorias da Análise do Discurso: contribuições de Michel Pêcheux e de Teun van Dijk à Pesquisa Social* (2022), respondem à indagação de forma muito coerente, argumentando a favor da diferenciação entre as duas expressões. Quando se fala em Análise de Discurso, se fala de forma mais geral, dando conta das múltiplas possibilidades de filiação teórico-metodológica. Entretanto, quando se fala em Análise do Discurso, a teoria é ancorada em um referencial muito bem estabelecido. Como nesta proposta de pesquisa, está definida a filiação a uma Análise do Discurso a partir de Michel Pêcheux, foi feita a opção pela utilização da preposição “do”. Apesar de nossa opção respaldada em Guimarães, Leandro-Ferreira e Paula (2022), cumpre lembrar as considerações de Eni Orlandi (2023, p. 55) ao esclarecer que tem mantido preferencialmente “[...] a forma “Análise de Discurso” a “Análise do Discurso” em função de esta questão se colocar em francês porque “[...] a diferença de/du (do) era relevante pois o efeito de sentido com “de” era de “um” discurso enquanto “du” abria para os discursos em geral”. Diz a autora que “[...] Análise de Discurso produz melhor esse efeito de discurso tomado em geral, como objeto e não como um discurso (do discurso político, do discurso jurídico etc.)”.

sujeito sofre determinações de várias ordens, propõe a inscrição do analista de discurso no espaço de uma “escuta discursiva” que

[...] sob a forma de um gesto de interpretação, também vai na mesma direção exigir do analista do discurso um trabalho de “escuta” que consiste em fazer ver ao leitor, a partir das lentes de um dispositivo teórico-analítico, a opacidade do texto, desnaturalizando o que não é natural, pondo em questão o que parece evidente e trazendo à presença o que se mostra ausente.

Reforçando a noção-chave que implica o (re)conhecimento e compreensão de perturbações nas redes de sentidos, Prawucki (2011, p. 46), quase fazendo coro a Leandro Ferreira e orientado por ela, ao propor um estudo sobre as relações entre corpo, mídia e sociedade na escrita de estudantes secundaristas, explica que o objetivo da escuta discursiva, em sua pesquisa, é

[...] relacionar a heterogeneidade constitutiva ‘do’ dizer [como o exterior sócio-histórico-ideológico faz-se presente no interior da linguagem do sujeito] com a heterogeneidade mostrada ‘no’ dizer [diferentes maneiras linguísticas do sujeito, sempre de forma insuficiente, negar a heterogeneidade constitutiva].⁷

Melo e Costa (2014) aproximam a “escuta discursiva” da entrevista, esclarecendo que com ela se pretende compreender de que modos os sujeitos (na função de entrevistados) filiam-se e se apropriam de discursos institucionalizados, ou não, e os reproduzem ou deslocam, num processo contínuo de paráfrases e metaforizações. Santos e Beck (2019, p. 148-149) se propõem a promover a “escuta discursiva” do silêncio que rasga o dito e, ao fazê-lo, os dois pesquisadores instituem uma relação de condição entre um tal gesto e dois momentos de análise, acrescentando que a “escuta discursiva” precisa “[...] considerar que o sujeito falante interpreta e, assim, permitir descrever esse gesto, no que nele possa haver de estabilizado, de gregário” ao mesmo tempo em que não pode se furtar do fato de que também do analista de discurso não podem ser desconsiderados os gestos de interpretação uma vez que também ele está exposto ao real da língua, ao equívoco, sendo este constitutivo do processo de produção de sentidos em suas condições materiais. Fiss e Vieira (2021) articulam a “escuta discursiva” a gestos desde os quais o analista “arranha” os dizeres dos interlocutores na pesquisa, considerando as condições

⁷ As noções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada foram propostas por Jacqueline Authier-Revuz e mobilizadas por Prawucki.

de produção e analisando os processos pelos quais sujeitos e sentidos se (des)fazem sem esquecer a heterogeneidade constitutiva do dizer.

Todos os trabalhos consultados convergem em um aspecto com que estabeleci uma relação de identificação, porque nele me respaldei na pesquisa que ora relato: a “escuta discursiva” se traduz em um gesto de interpretação que convoca a fazer ver a opacidade do texto, trazer à tona o ausente e desnaturalizar o que se apresenta como evidente. Ao “escutar” e analisar discursivamente documentos legais bem como textos de apresentação contidos em livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021), entendo que foi possível interpretar parte do funcionamento do discurso que dá sustentação para as práticas curriculares no Brasil a partir de condições de produção que significam historicamente.

Desde as leituras realizadas ao longo do tempo do Mestrado em Educação, entendi que, para a AD, a língua precisa ser tomada em seu sentido histórico e ideológico, levando em conta o sujeito que fala, o momento histórico e a formação discursiva com que se identifica. Leandro Ferreira (1998, p. 203) esclarece este ponto quando adverte que:

[...] o objeto da AD vai considerar o funcionamento linguístico (enquanto ordem interna) e as **condições de produção** em que ele se realiza (enquanto exterioridade). Desse modo, o linguístico (de um lado) e o aspecto social (de outro) ficam reunidos sob a denominação do discurso. [grifo meu]

Especificamente a respeito desta pesquisa, ela envolveu compromisso com a Análise do Discurso praticado em documentos legais que compõem o ordenamento jurídico-administrativo do currículo no Brasil e nos livros Projeto de Vida distribuídos pelo PNLD 2021 e isso precisou ser efetuado desde seu contexto amplo e da consideração da materialidade linguística, representada, nesta Dissertação, pelos textos de Portarias, Resoluções, BNCC EM e de textos de apresentação dos livros didáticos, sem esquecer do caráter sócio-histórico e ideológico do *corpus*, das condições de produção, das formações ideológicas e discursivas nas quais os discursos analisados se inserem. Dito de outra forma, que aponta também para a **relevância do tema** escolhido – a busca pelas relações de forças, que pretendem direcionar os efeitos de sentido da educação, proporcionou a reflexão sobre as posições ocupadas pelos sujeitos e seus processos de identificação ou contraidentificação com as formações discursivas em litígio, ou em acordo, neste campo. Ademais, os gestos de leitura realizados por mim, como analista de discurso, produziram

conjuntamente uma reflexão sobre a própria teoria, uma vez que a análise e a teoria, o saber e o fazer, não podem ser desassociados quando se trata de Análise do Discurso Pecheuxiana – como destaca Indursky (2008, p. 9), “[...] a teoria está na base das análises que, por sua vez, retroalimentam a teoria”.

Para os fins das análises realizadas, interessaram particularmente as relações de força, antecipação e sentido consideradas desde Pêcheux. No entanto, se a marca fundamental da AD aponta para a relação constitutiva entre discurso/ exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer, foi impossível não referir que os discursos sob análise surgiram em um tempo histórico em que representantes do currículo prescrito (ordenamento jurídico-administrativo que traduz a política educacional em um país) articulados a representantes do currículo apresentado aos professores constituíram alianças com a intenção de implementação de práticas curriculares submetidas à Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018. Ademais, cumpre advertir que, associando à consideração das CPs os argumentos de Courtine ([1980] 2014), importou pensar sobre as posições-sujeito representadas no interior dos enunciados.

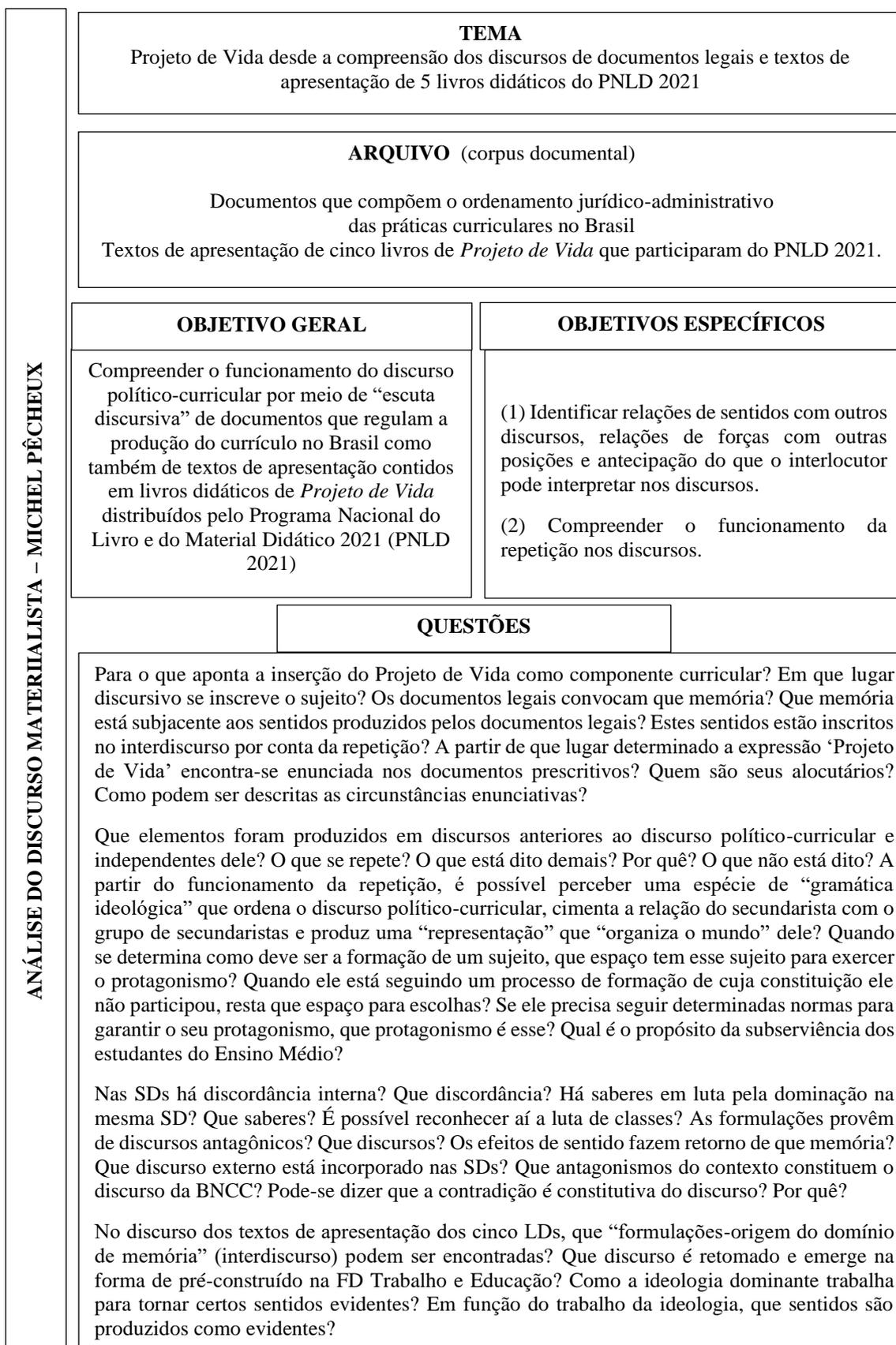
Por fim, é necessário ressaltar que, coerente com as finalidades pretendidas nesta investigação, foi fundamental circunstanciar o Projeto de Vida no Ensino Médio em função de este componente curricular ter sido incluído neste nível de ensino sob influência e determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Circunstanciar significa “Expor todas as circunstâncias (de um fato); detalhar, particularizar, pormenorizar”⁸. Portanto, a opção por fazê-lo implicou um trabalho de exposição das circunstâncias das quais derivou a inclusão do componente curricular Projeto de Vida, circunstâncias diretamente associadas à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) cujo currículo foi desenhado pela BNCC – o que tornou inescapável a leitura⁹ de documentos que fazem parte do ordenamento jurídico-administrativo no Brasil e, por conseguinte, deliberam a respeito das práticas curriculares no país.

⁸ Cf. <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=circunstanciar>

⁹ Leitura é, aqui, compreendida desde o modo como é tomada por Indursky (2001) e Cazarin (2006, p. 302), respectivamente, quando explicam que ler “[...] é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor” e ler corresponde a “uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações”.

A seguir, apresento um mapa conceitual com a intenção de representar os elementos constituintes da pesquisa de modo mais orgânico, incluindo questões surgidas durante a leitura das materialidades:

Figura 1 – Mapa conceitual da pesquisa



4. REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de localizar produções científicas que compartilham do mesmo objeto de estudo ou orientação teórico-metodológica, empreendi busca por teses, dissertações e artigos científicos em três repositórios digitais de publicação científica: a *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* (BDTD), o *Repositório Digital da UFRGS* (Lume) e os Anais do *Seminário de Estudos em Análise do Discurso* (SEAD). Iniciei com o descritor referente ao elemento principal na pesquisa de onde recortei parte do *corpus* analítico, “livro didático”, em seguida adicionei a referência teórico-metodológica, “Análise de/do Discurso”, e, por fim, especifiquei ainda mais minha busca, identificando a filiação teórico-metodológica com o descritor “Michel Pêcheux”. O recorte temporal inicial do Projeto compreendia um período de 10 anos, abrangendo de 2011 a 2021. No entanto, durante o desenvolvimento da Dissertação, o escopo foi estendido até julho de 2023. Apesar da ampliação do recorte, quando somados os três descritores nenhuma nova publicação foi encontrada.

Na pesquisa bibliográfica que realizei desde os três descritores escolhidos - “livro didático, análise de/do discurso, Michel Pêcheux”, identifiquei poucos estudos ancorados em uma perspectiva discursiva se considerado o total de produções indicadas relativamente a livros didáticos - o que está representado na Tabela a seguir:

Tabela 1 - Síntese dos resultados quantitativos da revisão bibliográfica a partir dos descritores “livro didático”, “análise de/do discurso” e “Michel Pêcheux”

	“livro didático”	“livro didático” e “análise de/do discurso”	“livro didático”, “análise de/do discurso” e “Michel Pêcheux”
BDTD	3860 produções	272 produções	14 produções
LUME	1820 produções	42 produções	0 produções
SEAD	2 produções	2 produções	2 produções
Total	5682 produções	316 produções	16 produções

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Na BDTD foram encontradas 3.860 produções com o descritor “livro didático”, 272 quando adicionado o descritor “Análise de/do Discurso” e 15 publicações quando incluído o descritor “Michel Pêcheux”. Nestas 15 produções, existe uma duplicidade, portanto, pretendo me debruçar sobre 14 publicações para identificar possíveis contribuições para o debate ampliado.

Na dissertação *Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso: uma análise dos PCNs e do LD de geografia*, Fabrisa Leite Barros da Silva (2011) realiza uma análise discursiva com o objetivo de observar tanto o funcionamento da formação ideológica capitalista ao produzir o efeito de sentido de uma escola voltada para o mercado de trabalho quanto a noção de desenvolvimento econômico abordada pelos livros didáticos. Para esse empreendimento, Fabrisa apoia-se nas teorias de Michel Pêcheux, Karl Marx e Louis Althusser. Seu arquivo está constituído pelos *Parâmetros Nacionais Curriculares* e livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental correspondentes à disciplina de Geografia. Seu trabalho traz luz ao debate a respeito da relação entre ideologia e escola, contribuindo para o entendimento do funcionamento do discurso pedagógico e dos modos como interpela os sujeitos dentro do campo escolar. Enquanto a autora percebe a formação ideológica capitalista em relação ao discurso pedagógico no que diz respeito à noção de desenvolvimento econômico de uma nação, em minha pesquisa, meus gestos de análise envolveram a observação do funcionamento destas formações considerando efeitos de sentido que ressoam no discurso dos livros didáticos de Projeto de Vida endereçado aos estudantes do ensino médio.

Carolina Andrade Ramalho, em sua dissertação *Regimes de Verdade e Representações Culturais em Livros Didáticos de Inglês para Negócios* (2012), analisou livros de inglês editados na Inglaterra, compreendendo-os como veículos ideológicos uma vez que são a principal fonte de informação de pessoas que buscam melhorar sua perspectiva profissional. Utiliza como referência Michel Pêcheux e Michel Foucault. Identifica o espaço que o material didático ocupa na memória, como “portador de verdades e fatos inquestionáveis” (RAMALHO, 2012, p. 4), reforçado pelo uso de mídias impressas como principal fonte de seu conteúdo, trazendo um efeito de sentido de verdade. Ramalho conclui que o livro analisado representa as culturas de modo fechado e desde identidades fixas apesar de se apresentar como um discurso heterogêneo e neutro. Esta dissertação se constitui como mais uma referência para a discussão sobre o espaço que os livros didáticos ocupam na memória e os efeitos de sentidos gerados por conta

desse imaginário tanto dos autores dos livros quanto de seus leitores uma vez que, “[...] tanto do lado dos locutores como dos interlocutores, há projeções antecipadas de imagens que acreditamos ser estáveis e inquestionáveis. Assim, as imagens que um faz do outro são tão normalizadas e normalizantes que o jogo discursivo se torna altamente previsível e pouco passível de mudanças” (RAMALHO, 2012, p. 74-75). Ao referir as formações imaginárias, que a pesquisadora designa como “projeções antecipadas”, ela menciona a antecipação, noção de Pêcheux ([1969] (2019), como uma “característica bastante presente em situações de uso de livros denominados didáticos”, citando Eni Orlandi alguns parágrafos antes. Os autores que acompanham Ramalho em seu estudo sobre a heterogeneidade são, efetivamente, Foucault e Pêcheux.

A partir das contribuições teóricas de Michel Pêcheux, Noemi Lemes (2013), na dissertação *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*, observa as posições discursivas ocupadas por sujeitos-alunos do terceiro ano do Ensino Médio a partir de textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos mesmos. Além disso, faz sua análise a partir das seções de quatro livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao ensino de textos argumentativos: apenas um deles trata do conceito de silogismo¹⁰, nos demais foram encontrados apenas textos jornalísticos como exemplos de textos argumentativos. Após a escuta discursiva dos textos argumentativos produzidos pelos estudantes a partir de uma proposta contida em um dos livros didáticos analisados, Lemes constatou que a imposição do discurso jornalístico pelo livro didático e a falta de uma teoria da argumentação leva os sujeitos a não ocuparem o lugar autoral de quem argumenta e defende um ponto de vista, mas a posição de reprodutores de opiniões e sentidos trazidos pela mídia. Novamente o efeito de verdade reverbera nas páginas dos livros didáticos, valendo-se de textos jornalísticos e interpelando os sujeitos-alunos de modo que estabeleçam identificação com posições legitimamente constituídas em nossa sociedade a partir de formações discursivas que direcionam a produção desses materiais.

¹⁰ A respeito do silogismo, Lemes esclarece que, na *Retórica* de Aristóteles, mais especificamente no *Livro I*, o filósofo examina as fontes das quais se pode extrair argumentos em cada gênero do discurso considerado – deliberativo, forense e demonstrativo. Ademais, a pesquisadora ressalva que Aristóteles chama a atenção também para a “[...] importância do antinema para a retórica, que equivale ao conceito de silogismo, estudado na dialética e já desenvolvido por Aristóteles em obras anteriores. Assim, enquanto no silogismo temos uma espécie de raciocínio argumentativo composto basicamente por duas premissas e uma conclusão, no entimema acontece algo semelhante, com a diferença de que uma ou mais premissas podem ser suprimidas por serem consideradas óbvias ou já conhecidas” (LEMES, 2013, p. 44).

Em 2014, Maria Dolores Wirts Braga defendeu a tese *O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle*. A pesquisadora investigou os discursos sobre os livros didáticos de inglês e os efeitos de sentido que eles produzem. Seu principal referencial abarca Michel Pêcheux, Michel Foucault e Gilles Deleuze. Seu *corpus* de pesquisa foi formado por três segmentos: a mídia, textos oficiais e entrevista concedida por professores de inglês do sexto ao nono ano que utilizavam e que não utilizavam os livros didáticos. Sua conclusão aponta para o efeito de sentido de verdade produzido pelos discursos que falam a respeito dos livros didáticos, observando também efeitos característicos das sociedades de controle marcadas pelas relações de saber-poder. Mais uma vez, o estudo aponta para o efeito de verdade que escoa dos discursos dos e sobre os livros didáticos, destacando que esse espaço na memória discursiva é construído não apenas pela forma como o livro é organizado, mas também pelo que se fala sobre os livros didáticos.

Leonardo Gueiros da Silva, também em 2014, apresentou sua dissertação *Os ecos do silêncio no discurso midiático: quando a língua é objeto de notícia*, uma análise sobre os movimentos de silenciamento exercidos pela mídia. A partir do apoio teórico alicerçado nas produções de Michel Pêcheux, Silva constata que as concepções comuns inscritas no discurso midiático não ecoam de forma significativa a voz do sujeito-linguista, mesmo que carreguem consigo o respaldo e o teor científico. Entre seu arquivo de análise estão sequências discursivas extraídas de textos publicados pela grande mídia brasileira acerca de acordo ortográfico, livro didático de língua portuguesa e avaliação de textos. O intervalo considerado na revisão bibliográfica empreendida pelo pesquisador foi de dez anos, entre dois mil e dois e dois mil e doze. O livro didático de Língua Portuguesa *Por uma vida melhor*, de autoria de Heloísa Ramos, da coleção *Viver, Aprender*, editora *Ação Educativa*, foi o alvo do discurso midiático uma vez que

Tendo desconhecimento das pesquisas contemporâneas sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa, os meios midiáticos derramam sob o livro críticas na direção de que o material estaria ensinando os alunos a falar errado, não considerando que o que se propõe é uma reflexão sobre a língua que o aluno já fala antes de entrar na escola (língua essa que, como deixa muito claro a autora, não é socialmente prestigiada, embora linguisticamente bem formulada). (SILVA, 2012, p. 34).

Pela primeira vez, encontrei, nesta revisão bibliográfica, um estudo que aponta perturbação da cristalização do efeito de verdade dos discursos existentes nos livros didáticos. A desidentificação dos sujeitos da grande mídia com uma posição sujeito mais crítica apresentada pelo livro fez com que fosse questionado o conteúdo dos livros e, como disserta o autor,

Embora a autora, em entrevista citada na matéria, defenda sua postura quanto às propostas do livro criticado, a recepção por parte do sujeito-jornalista (autorizado), é de extrema reprovação. Os sentidos da FD da ciência linguística não ressoam nas condições de produção do discurso midiático, uma vez que, como podemos notar, a força que a FD da mídia carrega produz o apagamento e/ou silenciamento da voz do linguista. (SILVA, 2012, p. 110-111).

Na dissertação *O estudo da oralidade e a concepção de ritmo em manuais didáticos de escolas públicas*, Helany Morbin (2015) tem por objetivo analisar como a oralidade e o ritmo são abordados nos materiais didáticos distribuídos em mais de trinta escolas públicas de Ensino Médio na capital mato-grossense. Com um estudo qualitativo e filiada à teoria de Michel Pêcheux, Morbin identifica que, para o desenvolvimento da língua escolarizada, a oralidade ainda não é trabalhada de forma efetiva e o debate contemporâneo em que o ritmo pode ser tomado como constituinte da oralidade não é observado nos materiais. O centro de sua preocupação diz respeito ao desenvolvimento específico dos conteúdos ligados ao componente curricular abordado pelos livros.

Na dissertação *Apresentações de Livros Didáticos: Um Estudo Discursivo Sobre a Posição Ideológica do Sujeito*, Moniza de Oliveira Santana (2016) produz uma análise discursiva de apresentações de dez livros didáticos de Língua Portuguesa de quatro editoras. Recorre às contribuições teóricas de Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Bárbara Freitag, Marisa Grigoletto e Deusa Souza, mobilizando as noções de sujeito, discurso, ideologia, formação discursiva e interdiscurso. A partir da observação do funcionamento do discurso, Santana constata a interpelação dos sujeitos por três formações discursivas: respectivamente a FD de mercado, a modalizadora e a de sucesso. A FD de mercado produz o efeito de sentido sobre o livro didático enquanto mercadoria. A FD modalizadora ressignifica o sentido do livro didático, inscrevendo na memória da educação o livro didático como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo a autora, este artefato já ocupou um espaço dominante no ensino. A FD de

sucesso produz um efeito de evidência do sentido de sucesso como equivalente à aprovação em exames nacionais como vestibulares e ENEM. A pesquisadora assevera, então, que as posições ideológicas dos sujeitos (autores, alunos e professores) são afetadas por um já dito inscrito na memória discursiva.

A estratégia analítico-discursiva desenhada por Santana, em seu estudo, instiga, se aproximando muito dos itinerários percorridos nos primeiros momentos da jornada empreendida por mim ou, retomando uma expressão althusseriana, na minha “aventura teórica”, uma vez que, considerando também as análises efetuadas¹¹, desde a observação do funcionamento do discurso, compreendi a constituição de certos efeitos de sentido como o de sucesso e, desde a análise das relações de sentido, compreendi como um tal efeito está atravessado pela organização do nosso modo de produção e pelas relações de luta de classe. Compromissos que assumo e se justificam pelo fato de não ser possível, como analista do discurso de orientação materialista, dissociar o trabalho de leitura do *corpus discursivo* de sua relação com as condições de produção do discurso ou esquecer da contradição como constitutiva do discurso¹².

A partir das contribuições teóricas de Albuquerque Júnior e da Análise de Discurso filiada às concepções de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e Freda Indursky, Vanessa Alves da Silva (2018), na dissertação *O discurso sobre o Nordeste no livro didático de língua portuguesa: nos fios da memória, a construção de uma identidade regional*, entende o Livro Didático como instrumento de reprodução ideológica e investiga questões relativamente a sujeitos discursivos e memórias sobre territórios e seus habitantes, evidenciando que a memória para a Análise de Discurso é de natureza social¹³. Para tanto, efetuou uma pesquisa de natureza bibliográfica a partir de coleções de livros de língua portuguesa do *Projeto Radix: Raiz do conhecimento*, de Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallette, utilizados durante o período de 2012 e 2016 na região metropolitana de Recife. Como desfecho de sua investigação, Silva percebeu certa preocupação em

¹¹ As análises realizadas por mim serão apresentadas no próximo capítulo desta Dissertação.

¹² A respeito da relação entre *corpus discursivo* e condições de produção do discurso, destaco, pelo menos, duas leituras que desempenharam papel fundamental: *A noção de “condição de produção do discurso”* de Jean-Jacques Courtine ([1980] 2014) e o texto *Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise* de Solange Mittmann (2007). Tais noções serão retomadas no próximo capítulo.

¹³ A respeito da compreensão de memória como sendo social, destaco as importantes discussões propostas por Freda Indursky (2011; 2013a; 2013b; 2015; 2016) nos textos: *A memória na cena do discurso*, *O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva*, *As outras vozes e as feridas ainda abertas*, *Políticas do Esquecimento X Políticas de Resgate da Memória* e *Práticas de linguagem no jogo entre desmemória e resgate da memória*. Tal categoria será melhor abordada no capítulo que se segue a este.

representar a diversidade cultural do Brasil nos Livros Didáticos, entretanto, identificou discursos que produzem efeitos de estereotipação de habitantes e regiões do Brasil. Com o mecanismo de repetitividade acontece a regularização do que é dito dando a possibilidade de criação de dispositivos identitários.

Waldemir de Paula Silveira (2018) produz a tese *Formações imaginárias de autores de livros didáticos de física presentes em propostas de atividades experimentais para o ensino médio* e, a partir dos estudos a ela articulados, defende que os discursos encontrados nas propostas experimentais em livros didáticos de física remetem mais a interesses comerciais do que a interesses educacionais, pois existe uma dessemelhança entre os discursos existentes no manual do professor e no livro didático entregue aos alunos. Silveira identifica as formações imaginárias dos autores de livro didático a respeito de aluno, do professor e dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo que a distinção entre os discursos ocorre pela heterogeneidade de formações discursivas existentes no discurso pedagógico. Enquanto os manuais do professor apresentam uma perspectiva mais problematizadora, remetendo à perspectiva dos documentos oficiais de educação brasileiros, os livros didáticos restringem a atuação do educando ao cumprimento de roteiro das atividades, sem possibilidade de problematização – o que, segundo o autor, demonstra um atravessamento da formação discursiva do mercado editorial.

Com o objetivo de realizar uma análise discursiva sobre o que foi enunciado pela mídia a respeito da implementação de livros didáticos digitais, Danilo Vizibeli (2019) produz sua tese *Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia: uma análise discursiva*. Usando como referencial Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Roger Chartier, Alberto Manguel e Robert Darnton, o autor parte do princípio de que o discurso é sempre ideológico e, em sendo assim, os discursos produzidos pela mídia e as relações que estabelecem entre si acabam por significar e ressignificar as práticas educativas, perturbando a memória da educação e trazendo, portanto, novos elementos para o interdiscurso. A possibilidade da disponibilidade dos livros didáticos digitais para a escola pública é sempre colocada com grande entusiasmo, entretanto, é percebido que as ressalvas quanto à sua utilização produzem um efeito de sentido que responsabiliza os agentes da educação pública, disso resultando um imaginário de professor que dispõe de pouca formação, hábito e habilidade para trabalhar com este tipo de recurso na sala de aula. E que, por fim, a memória da educação é produzida pelo entrecruzamento dos

discursos pedagógicos, discursos publicitários pró inovação tecnológica, discursos técnico-econômicos entre outros. Este trabalho contribui para observarmos a heterogeneidade constitutiva dos discursos pedagógicos/educacionais e, relacionando com o trabalho de Leonardo Guerreiro da Silva, permite reafirmar a existência de um “apagamento” das formações discursivas ancoradas no saber científico – algo com que a grande mídia não apenas colabora como também promove ao produzir na população em geral um imaginário sobre a educação atravessado por ideologias filiadas à perspectiva mercadológica.

Amparado pelo arcabouço teórico proporcionado por Michel Pêcheux e Louis Althusser, Pablo do Couto Corroche (2019) produz a dissertação “*Estado novo*”: uma análise de discursos conservadores durante o regime Vargas no Brasil em que busca compreender como os sujeitos são interpelados pela ideologia nacionalista no Brasil durante o Estado Novo. Para tanto, recorre à análise de discurso de Decretos/Lei publicados durante o Estado Novo, recortes retirados da *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul* e material retirado do livro didático de Antenor Nascentes *O Ensino da Língua Nacional na Escola Secundária*, de 1935. Chega ao entendimento de que a Formação Discursiva Nacionalista do Estado Novo no Brasil é um espaço constituído de contradições e disputas por sentidos, compreendendo a relação do interdiscurso e a forma como se articulam os enunciados materializados no fio do discurso.

Dayvid Bruno Fernandes da Silva (2020), em sua dissertação *A temática "dispersão da luz" em um livro didático de física do ensino médio*, buscou responder à questão "Como aspectos da temática dispersão da luz branca são apresentados em capítulos de Óptica de um livro didático de física do PNLD 2018?". Para este empreendimento, apoiou-se nos trabalhos de Eni Orlandi e Michel Pêcheux. Sua análise indicou forte influência das diretrizes nacionais e de um compromisso com o ensino tradicional de física. Apesar do referencial teórico semelhante, os modos de acionamento do dispositivo teórico-metodológico não se aproximam do trabalho realizado por mim. Entendo que as preocupações do pesquisador estão nas questões didáticas e de apresentação do conteúdo formal de física, diferindo, assim, dos propósitos do estudo que ora apresento.

A partir da observação do funcionamento discursivo dos livros didáticos de biologia no PNLD de 2018, Wanderson Rodrigues Morais (2020) produz sua tese *Discursos sobre ecologia de ecossistemas em livros didáticos de biologia para o ensino*

médio do PNL D 2018 com o objetivo de compreender como são enunciadas noções da ecologia de ecossistemas. Seu suporte teórico-metodológico foi a Análise de Discurso de Michel Pêcheux e colaboradores. Quando se trata do ensino de ciências, o autor percebe que o livro didático ocupa um espaço de hegemonia na representação do mundo, produzindo apagamento e dissimulação da origem de seu discurso. Entende a necessidade de aprofundar a discussão do campo de estudos da ecologia a partir de conhecimentos filosóficos e sociológicos. Mais uma vez o enfoque do trabalho está no conteúdo do livro, se distanciando da minha pesquisa que pretende pensar efeitos de sentido que se inscrevem na memória da educação a partir do livro didático, entretanto, novamente visualizo a constituição de associação entre o discurso do livro didático e o efeito de verdade.

Na LUME, no período de 2011 até julho de 2023, foram encontradas 1820 produções com o descritor “livro didático”, 42 quando adicionado o descritor “Análise de discurso” e nenhuma tese ou dissertação quando incluído o descritor “Michel Pêcheux”.

Nos anais do SEAD, foram encontradas apenas duas produções que realizam uma análise de discurso tomando como objeto de estudo livros didáticos.

Em 2015, Luciana de Carvalho apresentou na categoria pôster o trabalho denominado “O funcionamento discursivo do espanhol como língua estrangeira (ELE) em livros didáticos (LDs) para o mundo do trabalho”. O trabalho se inscreve no campo teórico-metodológico da Análise do Discurso, de orientação francesa, compreendendo o livro didático como objeto discursivo e instrumento linguístico em que se projetam imagens sobre a língua e sobre o sujeito aprendiz. Sendo assim, os livros didáticos se tornam uma das possíveis instâncias do processo de gramatização do espanhol no Brasil, constituindo-se produtores de sentidos que afetam a relação que os sujeitos estabelecem com as línguas.

Em 2021, Andreia Nascimento Carmo apresentou, na categoria simpósio, o trabalho denominado “Gestos de leitura de arquivo: autoria e silenciamento no livro didático de língua portuguesa”, expondo uma amostragem da seção analítica de sua pesquisa de doutorado. Filiada às noções teóricas da Análise de Discurso materialista de base pecheuxtiana e mobilizando a noção de silêncio abordada por Eni Orlandi, Carmo busca compreender o modo como a instituição do arquivo constitutivo do livro didático permite observar a filiação ideológica do sujeito no lugar discursivo de autor. Para isso,

analisou os recortes que não estão disponibilizados no corpo do texto do livro didático, chegando ao entendimento de que a constituição do arquivo do livro didático promove uma leitura homogênea regularizada pelos aparelhos ideológicos do Estado.

Na retomada empreendida, percebi que os estudos selecionados contribuíram, em maior ou menor grau, com o meu estudo. Em função disso, a seguir, apresento sinteticamente os resultados de meus movimentos de leitura de investigações constituídas por outros pesquisadores:

Quadro 1 - Síntese dos resultados qualitativos da revisão bibliográfica a partir dos descritores “livro didático”, “análise de/do discurso” e “Michel Pêcheux”

Ano	Pesquisador/a	Produção	Referenciais	Conclusões
2011 (BDTD)	Fabrisa Leite Barros da Silva	Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso: uma análise dos PCNS e do LD de Geografia (Dissertação)	Michel Pêcheux Karl Marx Louis Althusser	A noção de desenvolvimento econômico dos discursos pedagógicos é conduzida por formações ideológicas capitalistas.
2012 (BDTD)	Carolina Andrade Ramalho	Regimes de verdade e representações culturais em livros didáticos de Inglês para negócios (Tese)	Michel Pêcheux Michel Foucault	O livro didático representa as culturas de modo fechado e com identidades fixas apesar de se apresentar como um discurso heterogêneo e neutro.
2013 (BDTD)	Noemi Lemes	Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar	Michel Pêcheux	A falta de uma teoria da argumentação leva os sujeitos a ocupar posição de reprodutores de opiniões.
2014 (BDTD)	Maria Dolores Wirts Braga	O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle	Michel Pêcheux Michel Foucault Gilles Deleuze	Nos discursos dos/sobre os livros didáticos se constituem efeitos próprios das sociedades de controle marcadas pelas relações de saber-poder com dominância do efeito de sentido de verdade.
2014 (BDTD)	Leonardo Gueiros da Silva	Os ecos do silêncio no discurso midiático: quando a	Michel Pêcheux	Concepções comuns inscritas no discurso midiático não ecoam de forma significativa a voz do sujeito-linguista.

		língua é objeto de notícia		
2015 (BDTD)	Helany Morbin	O estudo da oralidade e a concepção de ritmo em manuais didáticos de escolas públicas	Michel Pêcheux	Para o desenvolvimento da língua escolarizada, a oralidade ainda não é trabalhada de forma efetiva.
2016 (BDTD)	Moniza de Oliveira Santana	Apresentações de livros didáticos: um estudo discursivo sobre a posição ideológica do sujeito (Dissertação)	Michel Pêcheux Eni Orlandi Bárbara Freitag Marisa Grigoletto Deusa Souza	Os sujeitos são interpelados por três FDs - de mercado, modalizadora e de sucesso que produzem, respectivamente, efeito de sentidos de livro didático como mercadoria, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e alavanca de sucesso, sendo que ocorre afetação da posição assumida pelo sujeito por um já dito.
2018 (BDTD)	Vanessa Alves da Silva	O discurso sobre o Nordeste no livro didático de língua portuguesa: nos fios da memória, a construção de uma identidade regional (Dissertação)	Albuquerque Júnior Michel Pêcheux Eni Orlandi Freda Indursky	A pesquisadora identificou discursos que produzem efeitos de estereotipação de habitantes e regiões do Brasil.
2018 (BDTD)	Waldemir de Paula Silveira	Formações imaginárias de autores de livros didáticos de física presentes em propostas de atividades experimentais para o ensino médio (Tese)	Michel Pêcheux Eni Orlandi	Os discursos encontrados nas propostas experimentais em livros didáticos de física remetem mais a interesses comerciais do que a interesses educacionais.
2019 (BDTD)	Danilo Vizibeli	Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia: uma análise discursiva (Tese)	Michel Pêcheux Eni Orlandi Roger Chartier Alberto Manguel Robert Darnton	A memória da educação é produzida pelo entrecruzamento dos discursos pedagógicos, discursos publicitários pró inovação tecnológica, discursos técnico-econômicos entre outros.
2019 (BDTD)	Pablo do Couto Corroche		Michel Pêcheux Louis Althusser	A Formação Discursiva Nacionalista do Estado Novo

		“Estado Novo”: uma análise de discursos conservadores durante o regime Vargas no Brasil (Dissertação)		no Brasil é um espaço constituído de contradições e disputas por sentidos.
2020 (BDTD)	Dayvid Bruno Fernandes da Silva	A temática “dispersão da luz” em um livro didático de Física do Ensino Médio	Michel Pêcheux Eni Orlandi	As análises produzidas identificaram importante influência das diretrizes nacionais e de um compromisso com o ensino tradicional de física no livro didático.
2020 (BDTD)	Wanderson Rodrigues Morais	Discursos sobre ecologia de ecossistemas em livros didáticos de biologia para o Ensino Médio do PNLND 2018	Michel Pêcheux e colaboradores	O livro didático ocupa um espaço de hegemonia na representação do mundo proposta para e pelo ensino de ciências, produzindo apagamento e dissimulação da origem de seu discurso. É estabelecida a relação entre discurso do livro didático e efeito de verdade.
2015 (SEAD)	Luciana de Carvalho	O funcionamento discursivo do espanhol como língua estrangeira (ELE) em livros didáticos (LDs) para o mundo do trabalho	Eni Orlandi	Os livros didáticos são produtores de sentidos que afetam a relação que os sujeitos estabelecem com as línguas.
2021 (SEAD)	Andreia Nascimento Carmo	Gestos de leitura de arquivo: autoria e silenciamento no livro didático de língua portuguesa	Michel Pêcheux Eni Orlandi	Os livros didáticos promovem uma leitura homogênea regularizada pelos aparelhos ideológicos do Estado.

Fonte: material elaborado pelo pesquisador.

Após leitura e análise das produções científicas dentro do escopo (2011 – julho/2023) que compartilham comigo do mesmo objeto de estudo e orientação teórico-metodológica, é possível observar que o estudo aqui apresentado faz parte de um grupo muito reduzido de investigações que articula o campo da educação, desde o olhar para os livros didáticos, com o campo da linguagem, pela via do discurso. Neste sentido, este trabalho possui demasiada importância, reforçando a relevância do estudo, pois ele faz parte de um grupo de pesquisas que representa 0,3% dos estudos sobre livros

didáticos. Ainda que esta análise não seja inédita no que diz respeito às alianças teóricas que pensaram livro didático a partir da AD com referencial de Michel Pêcheux, o trabalho se reveste de certo pioneirismo se considerada a singular compreensão de ineditismo e pioneirismo proposta por Eni Orlandi (2015, p. 28) quando assevera que

[...] a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos distintos campos disciplinares – tudo isso constitui o dispositivo analítico construído pelo analista. Daí deriva, penso eu, a riqueza da Análise de Discurso ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem.

Em certa medida, a autora permite que se compreenda residir o ineditismo exatamente nessa “riqueza da Análise de Discurso” que faz com que cada análise seja única e, em sendo assim, contribua de algum modo para a atualização da memória dessa disciplina de entremeio. Além disso, outro traço de ineditismo reside na especificidade, pois assumi como objeto de estudo o componente curricular de Projeto de Vida que integra o currículo escolar a partir da reforma do Ensino Médio de 2017 – o que se constitui em razão mais do que suficiente para inserir, aqui, um “parênteses longo” e circunstanciar o Projeto de Vida no Ensino Médio.

5. GESTOS ANALÍTICOS

5.1. DO ARQUIVO AO CORPUS

Parece-me importante trazer para cá explicações sobre **arquivo**, tendo em vista sua ampliação se considerado o estudo apresentado no Projeto. É importante compreender que o **arquivo** para AD é algo dinâmico uma vez que o analista seleciona o material base para a construção do seu dispositivo analítico na tensão de forças entre o que deve e o que não deve fazer parte, sendo sempre possível ampliá-lo:

[...] consideramos que o arquivo não se constitui apenas dos elementos que ele já contém, mas também dos que pode vir a conter, oportunamente, a partir de forças que buscam impor a entrada do que ficou de fora e da resignificação daquilo que forçou passagem e entrou, levando ao efeito de naturalização e de estabilidade. É ainda é preciso considerar que o que fica de fora do arquivo ressoa em sua ausência-presença. (MITTMANN, 2015, p. 353)

Para tal, recuperamos considerações propostas por Jean-Jacques Courtine quando discorre a respeito da constituição do *corpus*. O autor define *corpus* discursivo como “[...] conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das Condições de Produção (CP) do discurso” (COURTINE, [1980] 2014, p. 54), considerando-o desde três aspectos: coleta de materiais, critérios de constituição e forma – o que será detalhado a seguir. Consoante referido em capítulo anterior, selecionamos para análise, como arquivo, documentos que compõem o ordenamento jurídico-administrativo das práticas curriculares no Brasil (Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017; Relatório produzido pelo Movimento Todos pela Base Nacional Comum; Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018; Parecer CNE/CEB N° 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018; BNCC 2018 (3ª versão); e BNCC homologada (disponível no site do MEC) e os textos de apresentação de cinco livros de Projeto de Vida, a saber: *#Vivências: Projeto de vida* (ALCHORNE, 2020), *(Des)envolver e (trans)formar: Projeto de vida* (CERICATO, 2020), *Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor: Projeto de vida* (CAMPOS, 2020), *Projeto de vida: Construindo o futuro* (DANZA, 2020) e *Caminhar e construir: Projeto de vida* (MELLER, 2020), que participaram do PNLD 2021.

Recortamos seqüências discursivas (SDs) para compor o *corpus*. Se sua coleta for pensada ao modo de um “funil” ou “filtro”, consoante propõe Courtine ([1980] 2014, p. 55), é possível entender que ele pode ser associado a um “universal do discurso” de que é extraído o “campo discursivo de referência” no qual são isoladas seqüências discursivas determinadas (Figura 2):¹⁴

Figura 2 – Constituição do *corpus* discursivo



Fonte: material produzido pelo pesquisador

O *corpus* poderá receber uma organização segundo um plano estruturado em certo número de dimensões, determinando-lhe uma forma. Levando em consideração esse plano estrutural, podemos observar, desde as dimensões trabalhadas por Courtine ([1980] 2014), que:

(a) o *corpus* é constituído por várias seqüências discursivas (retiradas de documentos que constituem o ordenamento jurídico-administrativo do currículo no Brasil e de textos de apresentação de cinco livros de Projeto de Vida respectivamente);

¹⁴ Material produzido pelo pesquisador com base em representação proposta por Jussana Daguerre Lopes (2021).

(b) os discursos são produzidos por vários locutores (os quais escrevem tanto os documentos quanto os textos de apresentação individualmente ou em conjunto com outros indivíduos) com posições ideológicas que se pretendem homogêneas.

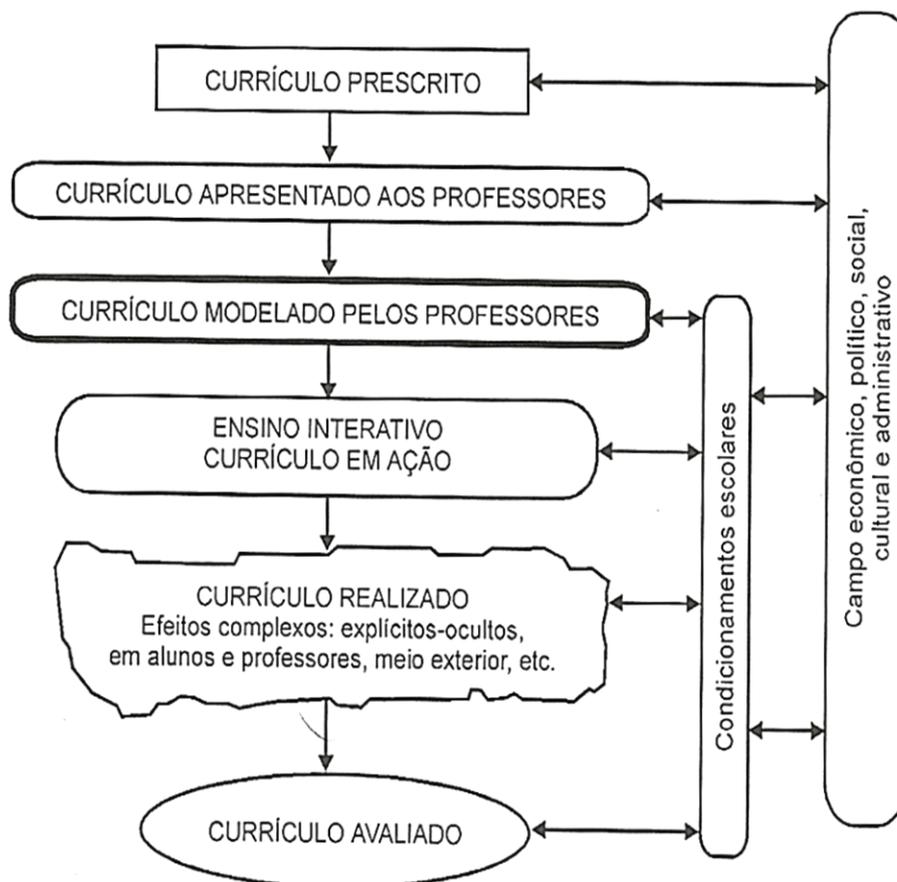
Assim sendo, as análises produzidas tiveram como finalidade calibrar a seleção de conceitos mobilizados na trajetória de pesquisa e apresentar a perspectiva teórico-metodológica adotada nesta investigação a partir de um trabalho de Análise do Discurso (doravante, AD) Materialista. Por meio de um tal trabalho analítico-discursivo, reitero, se intentou **compreender o funcionamento do discurso político-curricular por meio de “escuta discursiva” de documentos que regulam a produção do currículo no Brasil como também de textos de apresentação contidos em cinco livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021).**

Reitero que a necessidade de se considerar tanto o ordenamento jurídico-administrativo quanto os livros didáticos tem relação com o fato de tais textos se constituírem em instrumentos empregados para a produção do currículo segundo determinados interesses e finalidades – o que torna importante discorrer a respeito deste assunto. Para tal, trago contribuições mais específicas de José Gimeno Sacristán (2000) que, em *Currículo: uma reflexão sobre a prática*, não apenas oferece uma conceituação de currículo, mas também um modo de entendimento relativamente à sua objetivação ou realização desde níveis interrelacionados.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é um objeto em constante construção, que se desenvolve no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de práticas pedagógicas específicas, assim como em sua própria avaliação. Sua importância para os alunos depende desses processos de transformação que ele sofre. O currículo abrange diversos subsistemas, tais como políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos e de controle. Esses subsistemas atuam de maneira convergente na definição da prática pedagógica, com diferentes graus de autonomia funcional. As decisões no currículo não são linearmente concatenadas, nem frutos de uma mesma racionalidade, mas sim o resultado de forças dispersas e, às vezes, contraditórias, que criam um campo de "conflito natural". Além disso, o currículo é resultado de múltiplas influências, sendo moldado por diversos agentes como professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de especialistas e intelectuais. Cada agente atua com diferentes graus de autonomia na definição da prática pedagógica, em meio a relações de

determinação recíproca ou hierárquica com outros subsistemas. Sendo assim, é importante analisar o currículo em seus diversos momentos e níveis para uma compreensão ampliada da realidade educacional com possibilidade de proposição de mudanças significativas na prática escolar desde um entendimento das formas de realização do currículo em seu processo de desenvolvimento – o que Sacristán (2000) representou no esquema que se segue:

Figura 3 – Níveis de objetivação do currículo



Fonte: SACRISTÁN, 2000, p. 105.

O **currículo prescrito** remete às regulamentações político-sociais às quais o sistema educacional está sujeito. Essas prescrições ou orientações definem o conteúdo do currículo, especialmente em relação à educação obrigatória. Elas atuam como referências para organizar o sistema curricular, orientam a elaboração de materiais didáticos e são utilizadas para o controle do sistema. Ademais, a “[...] ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas

também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

O **currículo apresentado aos professores** muitas vezes é traduzido através de diversos meios elaborados por diferentes instâncias. Essas traduções buscam interpretar o significado e os conteúdos do currículo prescrito para os docentes. No entanto, as prescrições costumam ser bastante genéricas e, portanto, insuficientes para orientar efetivamente a atividade educativa em sala de aula. A configuração da prática pedagógica a partir do currículo prescrito se torna um desafio significativo devido ao nível de formação do professor e às condições de trabalho em que ele atua. Nesse contexto, os livros didáticos desempenham um papel crucial ao influenciar a forma como o currículo é abordado em sala de aula. Eles têm um impacto significativo na condução das atividades educativas e na interpretação dos conteúdos curriculares.

O **currículo é moldado pelos professores**, que desempenham um papel ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados propostos. Eles utilizam sua cultura profissional para dar forma às propostas curriculares, seja por meio das prescrições administrativas ou do material didático, guias e livros. Independentemente do papel que atribuímos ao professor no processo de planejamento da prática, ele atua como um "tradutor" que influencia a configuração dos significados curriculares.

O **currículo em ação** é concretizado na prática real, através dos esquemas técnicos e práticos que os professores adotam para guiar suas atividades acadêmicas. Essas atividades sustentam a ação pedagógica e, juntamente com os elementos básicos, dão significado real às propostas curriculares. A prática educativa vai além dos propósitos do currículo devido à complexidade das influências e interações que ocorrem nesse processo. A interação entre professores, alunos, contextos e dinâmicas específicas resulta em uma prática concreta que pode divergir ou evoluir em relação ao que foi planejado no currículo.

O **currículo realizado**, fruto da prática pedagógica, gera efeitos diversos nos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais. Alguns são evidentes e valorizados, mas outros, chamados de "efeitos ocultos", podem ser sutis e de longo prazo. Além das aprendizagens dos alunos, o currículo também impacta os professores em sua socialização profissional. Esses efeitos se estendem para além da escola, influenciando o ambiente social e familiar dos estudantes.

Por fim, no que tange ao **currículo avaliado**, importa destacar que os critérios adotados para a avaliação do currículo terminam por afetar as práticas de professores e alunos, definindo o que se espera delas e como elas devem se constituir.

Neste estudo, meu olhar de analista se volta particularmente para dois níveis – o **currículo prescrito**, que é da ordem do ordenamento jurídico-administrativo e se realiza por meio de políticas públicas de educação, e o **currículo apresentado aos docentes**, que é da ordem dos produtos didáticos que intentam garantir a implementação do que está prescrito e se realiza através das políticas editoriais. No entanto, reitero, se trata menos de um estudo sobre currículo do que de um trabalho que está preocupado em compreender como valores relacionados ao currículo já significados na língua vão se resignificar na ordem do discurso haja vista que, como é possível afirmar a partir de Courtine ([1980] 1999, p. 16), aqui

[...] não é da língua que está se tratando, mas de discurso, quer dizer, de uma ordem própria, distinta da materialidade da língua, no sentido que os linguistas dão ao termo, mas que se realiza na língua: não na ordem do gramatical, mas na ordem do enunciável, a ordem do que constitui o sujeito falante em sujeito de seu discurso e ao qual ele se assujeita em contrapartida.

5.2. PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO¹⁵

Neste subcapítulo, pretendo **circunstanciar o Projeto de Vida no Ensino Médio a partir da referência às condições de produção dos discursos do ordenamento jurídico-administrativo que regula as práticas curriculares no Brasil**, considerando os textos:

[1] da *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*, que instituiu e orientou a implantação da BNCC¹⁶;

[2] do *Relatório produzido pelo Movimento Todos pela Base Nacional Comum*¹⁷;

¹⁵Importante agradecer às profícuas contribuições das professoras Luciana Nogueira e Russel Teresinha Dutra Rosa à época da Defesa do Projeto de Dissertação. Contribuições que resultaram na inclusão de um subcapítulo que guarda muito da presença delas e de suas provocações.

¹⁶ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

¹⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>

[3] da *Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018*, que institui a *Base Nacional Comum Curricular*¹⁸;

[4] do *Parecer CNE/CEB N° 3/2018*, aprovado em 8 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela *Lei N° 13.415/2017*¹⁹;

[5] da *BNCC 2018 (3ª versão)*²⁰;

[6] e da *BNCC homologada* (disponível no site do MEC)²¹.

Quanto ao que são **condições de produção**, é necessário esclarecer que a conjuntura político-ideológica afetou não apenas a produção da BNCC como também seu desdobramento no Programa Nacional do Livro e do Material Didático na medida em que, a partir da parceria entre MEC e mercado editorial, foi possível apresentar o currículo prescrito pelos artefatos legais por meio de livros didáticos elaborados em conformidade com a BNCC homologada e distribuídos por editoras para escolas da rede pública estadual. Especificamente a respeito do LD, abro pequeno parênteses.

Os livros didáticos, que constituem o currículo apresentado aos professores, são amplamente utilizados como instrumentos pedagógicos em salas de aula em todo o mundo. No entanto, é importante considerar que esses livros não são fontes de informação neutras, mas sim dispositivos pedagógicos de que emergem discursos que se pretendem neutros sem sê-lo. Na dissertação intitulada *O que fazer na segunda-feira?* " *Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul*, Arnt (2019) demonstra a centralidade do livro didático na construção do currículo da disciplina Sociologia em um contexto em que não está estabelecido um currículo institucional. Essa situação também é similar à da disciplina Projeto de Vida, que não possui um currículo consolidado. Além disso, o autor destaca a relação que os professores estabelecem com o livro didático:

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>

¹⁹ Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO

²⁰ Documento homologado pela Portaria N° 1.570, publicada no D.O.U de 21 de dezembro de 2017, Seção 1. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

²¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

É interessante notar que não há nenhum questionamento sobre o livro didático por todos entrevistados que de alguma maneira o utilizaram para embasar seus planejamentos. Isso denota uma característica teorizada por Bernstein (1996, 1998), de que o dispositivo pedagógico tem uma estabilidade em suas regras, o que não quer dizer que seja neutro, mas que está diretamente ligado a posições dominantes dentro da sociedade e que sua estabilidade é reflexo da sua ligação com a distribuição de poder e daquilo que é considerado o conhecimento válido a ser ensinado nas salas de aula. (ARNT, 2019, p. 85)

A ausência de questionamentos nos convoca a pensar novamente sobre o efeito de verdade dos livros didáticos e a importância de nos debruçarmos sobre eles para compreender as relações de força entre posições de sujeito que estão em jogo e as relações de sentidos constituídas no campo da educação. Ademais, como asseveram Wittmann *et al.* (2016, p. 8), se for considerada a relação do ensino em escolas públicas com os LDs, é fundamental lembrar que,

Segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de cem escolas públicas que oferecem o ensino fundamental, 95 recebem livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão responsável pela avaliação e distribuição desses materiais.

No que tange à adoção do LD nas escolas, Décio Gatti Júnior (2004, p. 26) faz um cotejo a partir de uma pesquisa efetuada nos Estados Unidos, onde “[...] calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos”. Para Gatti Júnior, o contexto brasileiro não se distancia muito desse dado, o que demonstra que a presença do livro didático no cotidiano dos(as) estudantes brasileiros(as) é relevante – o que os dados do Censo Escolar 2017 confirmam ao indicarem que mais de 80% dos docentes que atuam em escolas da rede pública empregam o LD em sala pelo menos uma vez por semana.

Para além da discussão em torno da adoção dos LDs nas escolas, Alain Choppin (2004), em texto sobre a história dos livros e das edições didáticas, tentou traçar um estado da arte relativamente às pesquisas a respeito de LDs e, ao fazê-lo, identificou funções as quais costumam ser desempenhadas por estes objetos de ensino, nem sempre na mesma proporção, em decorrência de fatores como ambiente sociocultural, época, disciplinas, níveis de ensino, métodos e modos de uso. As funções reconhecidas pelo pesquisador francês são:

[1] referencial, curricular ou programática: o LD corresponde ao repositório no qual constam conteúdos cuja abordagem é entendida como necessária;

[2] instrumental: de modo a “facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (CHOPPIN, 2004, p. 553), o LD oferece possibilidades de atividades por meio das quais as finalidades do trabalho docente e discente possam ser alcançadas;

[3] ideológica e cultural: o LD se configura como recurso privilegiado de formação da identidade por processos, às vezes sutis, de aculturação dos estudantes, cumprindo um papel também político;

[4] documental: o LD pode oferecer alternativas de estudo de documentos, textuais ou icônicos, de que derive o desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes como resultado de uma proposta que reconhece o protagonismo discente.

Desse modo, torna-se essencial uma análise crítica e aprofundada dos materiais didáticos utilizados nas escolas, a fim de compreender como eles reproduzem e reforçam determinadas posições ideológicas, contribuindo para a construção de um currículo que legitima determinados saberes e práticas em detrimento de outros, colocando certos sentidos, e não outros, em circulação. Inclusive, Carmo (2021, p. 279), a partir de sua pesquisa, ressalva este traço do LD quando observa que, nele, é permitida “[...] a emissão de determinados dizeres em detrimento de outros também possíveis, mas que em dadas condições de produção não são autorizados”.

Retornando à “escuta” da BNCC e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), posso afirmar que eles têm produzido, respectivamente, orientações e documentos curriculares para todo o território nacional relativamente ao “novo” componente curricular Projeto de Vida – motivo pelo qual é impreterível compreender as condições em que os discursos da BNCC irromperam. Falar a respeito das **condições de produção** implica considerar contribuições oferecidas por Michel Pêcheux ([1969] 2010), Jean-Jacques Courtine ([1980] 2014) e Eni Orlandi (1995) no que se refere a modos de compreensão desta noção.

O **discurso**, “um ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (ORLANDI, 1995, p. 54), é sempre pronunciado a partir de determinadas **condições de produção** (ou CPs), nele se agitando relações de forças existentes entre elementos opostos em um determinado campo, e é produzido sobre discursos prévios que, por assim dizer, ao mesmo tempo em que são tomados como base, nele deixando indícios, por vezes nele se fazem presentes pela ausência que significa. O orador, buscando imaginar os outros sentidos que estão sendo retomados durante a produção do seu discurso, se coloca também na posição de ouvinte, pois tenta antecipar as representações dos interlocutores e, quando possível, modifica seu discurso a partir das reações possíveis dos mesmos. Neste processo, pode haver jogos de repetições, onde é reforçado o que é memorável para um grupo social.

Esclareço que, na continuidade deste estudo, a categoria memória será retomada em função do *corpus* que convocou a fazê-lo. Neste momento antecipo minha compreensão de **memória** a partir de Pêcheux ([1983] 1999b; [1982] 2011), Courtine ([1980] 2014) e Indursky (1997).

Pêcheux ([1983] 1999b, p. 49) autoriza a aproximar memória e atualidade quando discorre a respeito das “[...] condições (mecanismos, processos...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” – o que faz pensar não somente sobre a possível incorporação do acontecimento histórico “inclusão de Projeto de Vida como componente curricular no tempo que se seguiu à homologação da BNCC EM” pelos discursos sobre Ensino Médio como também nos processos discursivos de que pode ter resultado a também incorporação de sentidos outros pelos discursos relativamente ao EM em função do Projeto de Vida. Ademais, falar em encontro entre atualidade e memória quer significar aqui a passagem do EM sem Projeto de Vida, antes da BNCC EM homologada em dezembro de 2018, para o EM com Projeto de Vida a partir da homologação do referido documento. Esse encontro leva o secundarista do EM pré-BNCC para o EM pós-BNCC, ou seja, para sua atualidade. Dito de outra forma, lembrando ponderações de Indursky (2011), esta passagem atualiza a memória e reorganiza os saberes referentes à etapa final da educação básica – o que faz indagar:

Para o que aponta a inserção do Projeto de Vida como componente curricular?
 Em que lugar discursivo se inscreve o sujeito?
 Os documentos legais convocam que memória?
 Que memória está subjacente aos sentidos produzidos pelos documentos legais?
 Estes sentidos estão inscritos no interdiscurso por conta da repetição?

Entendemos que a análise dos documentos legais que anteciparam e instituíram a BNCC EM contribuiu para a produção de algumas respostas.

Courtine ([1980] 2014, p. 105-106) concebe **memória discursiva** como estando relacionada com “[...] a existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” – logo que são formulados, aparecem e passam a ser repetidos. Portanto, é cabível assumir, com Courtine, que a ocorrência do ressurgimento de formulações tem relação direta com o fato de que toda produção discursiva faz circular formulações anteriores. Em igual medida, é relevante considerar a memória a partir de sua relação com a situação de enunciação e os rituais que a acompanham no tempo de uma reprodução, de uma conservação, de uma permanência, sendo adequado questionar: “A partir de que lugar determinado a expressão ‘Projeto de Vida’ encontra-se enunciada nos documentos prescritivos?”; “Quem são seus alocutários?”; e “Como podem ser descritas as circunstâncias enunciativas?”²².

A esse respeito, Indursky (1997, p. 49) destaca que a “mobilização da categoria de memória discursiva [...] permite relacionar o que é dito na sequência discursiva com o dizer de outros discursos”. Ela se ocupa, todavia, não apenas de propor certa compreensão de memória discursiva, como também de apresentar uma distinção entre memória discursiva e interdiscurso (ou memória do dizer). Este aponta para um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no interior dele mesmo; é levado ainda a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação escapando à intencionalidade do sujeito – a voz que ressoa no interdiscurso é uma voz anônima, nele não há lugar para um sujeito específico. Aquela

²² Estas questões foram produzidas tendo em conta considerações de Courtine ([1980] 2014) no capítulo *Constituição do corpus da pesquisa*.

está circunscrita à formação discursiva, recebendo seu sentido no interior desta. Portanto, a memória discursiva está na dependência do que a **forma-sujeito** (ou sujeito do saber) da FD permite ou proíbe que circule. A forma-sujeito, termo cunhado por Althusser, se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a FD que o domina. Portanto, este é um sujeito afetado pela ideologia, interpelado ideologicamente. Daí se dizer que o discurso é um efeito de sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas ou, como sugere Pêcheux ([1975] 2014), entre os pontos A e B – enfim, um nexos com a estrutura social e com a ideologia.

Tais ponderações forçam a pensar que a análise discursiva precisa remeter ao ponto em que a necessidade do dizer se encontra com o espaço de memória convocado por esse dizer. Ainda do ponto de vista discursivo e lembrando que a memória se constitui naquilo que, “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer [...], os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, [1983] 1999a, p. 52), faz-se necessário pensar, no caso específico das formulações em análise neste estudo, onde residem tais implícitos que estão ausentes por sua presença.

Pêcheux ([1969] 2009), ao discutir sobre os elementos estruturais das condições de produção, fala sobre o referente (o contexto), as formações imaginárias (imagens que o sujeito se faz de si e do outro, e também dos lugares ocupados por ele e pelo outro) e as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos no discurso. Se pensadas a partir de Courtine ([1980] 2014), é necessário lembrar que as condições de produção mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. Além disso, ele aponta a necessidade de abordar a FD entre as condições de produção.

A Análise do Discurso, assim, envolve dimensões que incluem o quadro da instituição onde o discurso é produzido, os embates históricos, sociais, políticos etc., que se cristalizam nele e o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso. Portanto, pensar sobre as CPs dos discursos da BNCC insta a compreendê-los desde a situação de enunciação, o sujeito da enunciação e a contradição constitutiva do dizer. Nesse sentido, é importante lembrar que, nos discursos oficiais, quando da realização das audiências públicas e da aprovação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018, o discurso

de Maria Helena Guimarães de Castro²³, na época Secretária Executiva do Ministério da Educação (MEC) e, de 2020 a 2022, Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), era o de que a BNCC não correspondia a um currículo, mas a uma base para a elaboração de currículos. Segundo ela, o currículo seria elaborado por estados, municípios e escolas, incluindo uma parte diversificada e esses documentos seriam transformados em currículos em ação por meio das práticas pedagógicas.

Importante considerar, também, que foi produzido um *Relatório pelo Movimento Todos pela Base Nacional Comum* no tempo entre a apresentação da 2ª e da 3ª versão da BNCC. Logo depois desse Relatório, em abril de 2017, surgiu a 3ª versão da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas ela só foi aprovada em dezembro do referido ano. A BNCC do Ensino Médio foi homologada um ano depois, em dezembro de 2018. Em tal Relatório, o Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base sugere uma estrutura revisada dos elementos organizadores da BNCC, com um número reduzido de direitos gerais norteando o documento. Ademais, sugere um recorte de modo a dar foco aos direitos que estão sob governabilidade e responsabilidade das escolas, a saber:

o Multiletramento: domínio de linguagens (oral, escrita, científica, matemática, artística, tecnológica/digital, corporal, cultural, emocional) e capacidade de comunicação;

o Pensamento e Curiosidade: capacidade de refletir, formular, investigar e resolver problemas com curiosidade, criticidade e criatividade;

o Sociabilidade e Participação: capacidade de se relacionar com os outros (empatia, diálogo, respeito, gentileza, negociação, resolução de conflitos, cooperação) e de atuar no mundo com consciência e responsabilidade socioambiental; e

²³Importante mencionar algumas ações de Maria Helena Guimarães de Castro diretamente associadas à educação. Em julho de 2007, ela voltou a São Paulo para dirigir a Secretaria de Educação do Estado, no governo de José Serra. Sua gestão à frente da pasta foi marcada pela tentativa de se impor um padrão único de currículo para a rede e um único material de apoio pelo Estado e, também, pela criação de um programa de remuneração por mérito para professores. Em 2008, passou a integrar o Conselho do Educar para Crescer, movimento sem fins lucrativos pela melhoria da Educação no Brasil. Desde março de 2023, está à frente da Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional, sediada no Instituto de Estudos Avançados Polo Ribeirão Preto da USP. A iniciativa tem como objetivo fomentar e apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre inovação em avaliação educacional, monitoramento e avaliação em políticas da educação básica e superior, além de promover conexões entre diversos atores que estão produzindo este conhecimento e disseminar informações e perspectivas que podem embasar o desenho de políticas públicas.

o Autoconhecimento e “Projeto de Vida”: reconhecimento de corpo, mente e sentimentos e capacidade de cuidar de si, gerir emoções e comportamento e planejar e realizar projetos acadêmicos, profissionais, pessoais e sociais.

Na continuidade da análise do texto introdutório da BNCC empreendida pelo Grupo de Trabalho é feita referência à Etapa do Ensino Médio, esclarecendo que, na versão considerada, não se mencionam “dimensões de formação”, como nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas “eixos de formação”. “Projeto de vida” é tomado, então, como eixo de formação na BNCC Ensino Médio. Também estão incluídos nessa etapa da BNCC eixos de formação relacionados aos que constam na etapa do Ensino Fundamental: pensamento crítico, intervenção no mundo natural e social, letramentos e capacidade de aprender e solidariedade e sociabilidade. Considerando o exposto, a estrutura geral dessa etapa da BNCC é apresentada, na versão analisada pelo Grupo de Trabalho, com os três itens a seguir:

Quadro 2 –Estrutura Geral do EM apresentada pelo Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Integral do Movimento Pela Base

Etapa	Dimensões de Formação	Eixos de Formação (habilidades, valores e disposições)
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Ciência • Tecnologia • Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento crítico e “projeto de vida” • Intervenção no mundo natural e social • Letramentos e capacidade de aprender <ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade e sociabilidade

Fonte: Relatório, p. 8

As “recomendações para melhoria” apresentadas pelo GT não dizem respeito especificamente à inclusão ou exclusão de “projeto de vida” da BNCC Ensino Médio, mas à substituição do termo “dimensões de formação” e a inclusão de descrição pequena das características, o que implicaria em maior detalhamento do significado de “projeto de vida”. A terceira versão da BNCC Ensino Médio foi aprovada pelo CNE em 2018, sendo instituída pela *Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018*, como etapa final da Educação Básica, nos termos do Artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na *Resolução CNE/CP N° 2/2017*, fundamentada no *Parecer CNE/CP n° 15/2017*.

Pelo exposto, é importante falar, mais pormenorizadamente, sobre as **condições de produção** desde a consideração desta conjuntura. No final de 2018, o Brasil vivia um momento político conturbado, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República. Sua campanha foi marcada por uma retórica de caráter conservador e ideológico, que defendia pautas como a redução do Estado, a flexibilização das leis trabalhistas e a defesa dos valores familiares tradicionais. Em relação à educação, algumas de suas principais pautas estão relacionadas à valorização do ensino técnico e profissionalizante em detrimento do ensino superior, à militarização das escolas, ao combate a uma suposta ideologia de gênero e à revisão dos conteúdos do ENEM. Outro ponto de atenção é o apoio do Movimento Brasil Livre (MBL) à sua campanha.

Uma das pautas defendidas pelo MBL na área da educação é o projeto Escola Sem Partido²⁴, que propõe a proibição do que chama de "doutrinação ideológica" nas escolas. Segundo essa proposta, os professores não poderiam expressar opiniões políticas em sala de aula e seriam obrigados a apresentar diferentes pontos de vista em relação a questões controversas. Essa proposta foi duramente criticada por muitos educadores e especialistas em educação, que a consideraram uma tentativa de censura e limitação da liberdade de expressão. Ainda assim, o Escola Sem Partido ganhou força no debate público e foi um dos temas mais discutidos no contexto eleitoral de 2018, com Bolsonaro e seus apoiadores defendendo a sua implementação.

Se pensarmos a BNCC, o contexto imediato de produção da 3ª versão é o final do ano de 2018 e os sujeitos que, de modo direto ou indireto, “assinam” os documentos oficiais são representantes de associações e entidades alinhadas a movimentos que buscaram garantir o fortalecimento de uma proposta de que pode resultar a sujeição da educação ao mercado de trabalho. Já o contexto amplo é aquele que traz para consideração dos efeitos de sentidos aspectos relacionados à forma de nossa sociedade com suas instituições, sendo o MEC e as Fundações exemplos dessas instituições. Contudo, segundo Courtine ([1980] 2014), compreender as condições de produção requer a compreensão de como as relações de poder e luta de classes são manifestadas no discurso.

²⁴ Sobre o Projeto Escola sem Partido, sugiro ler: LIMA, Marcos Salmo Silva de; FISS, Dóris Maria Luzzardi. “Escola sem Partido”: formações imaginárias, discursivas e ideológica. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Teorias da Análise do Discurso**: contribuições de Michel Pêcheux e Teun van Dijk à pesquisa social. São Paulo: Alexa Cultural / Manaus: Edua, 2022. p. 115-144; DALTOÉ, Andréia; FERREIRA, Célia. Ideologia e filiações de sentido no Escola sem Partido. **Linguagem em (dis)curso (on-line)**, v. 19, n. 1, p. 209-227, 2019.

Embora as condições de produção empíricas, como o contexto histórico e social retratado, sejam importantes, elas não são suficientes para a Análise do Discurso. Isso se deve à necessidade de observar a materialidade linguística do discurso e buscar por contradições que demonstrem como a ideologia trabalha e como as relações de poder são construídas. Dessa forma, a Análise do Discurso busca compreender as condições de produção teóricas e a luta de classes presente em cada discurso, indo além da simples contextualização histórica e social.

Para que possamos encontrar os efeitos da contradição ideológica da luta de classes inscritos na materialidade do discurso, será necessário nos debruçarmos sobre as resoluções, documentos e a BNCC que são condição de produção do discurso do Livro Didático e, por conseguinte, passam a fazer parte do *corpus*, pois a constituição do *corpus* já é, ela mesma, condição de produção do discurso, ao passo que não tem como não observar o discurso quando se fala de CPs dele. Não é exagero, agora, retornar a algumas indagações propostas antes por inspiração em Courtine ([1980] 2014), arriscando respostas:

[1] “A partir de que lugar determinado a expressão ‘Projeto de Vida’ encontra-se enunciada nos documentos prescritivos?”: o lugar de representantes políticos comprometidos com interesses que condicionam a educação aos mecanismos e ao controle do mercado do trabalho;

[2] “Quem são seus alocutários?”: os trabalhadores da educação (docentes, coordenadores pedagógicos, supervisores, gestores nas diferentes esferas escolar, municipal, estadual e federal);

e [3] Como podem ser descritas as circunstâncias enunciativas?”: os “porta-vozes” são representantes políticos que se “dirigem” a um “alocutário coletivo” (os trabalhadores da educação) por meio de documentos que ordenam as práticas curriculares no país. Tais documentos se realizam em função de representações imaginárias associadas, por exemplo, à distribuição de papéis a serem assumidos e desempenhados pelos sujeitos desde os lugares que lhes cabe ocupar.

Na *Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018*, **projeto de vida** é mencionado em dois momentos particulares:

- “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (competência geral VI);

- “f) Participar do debate público de forma crítica, respeitando as diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (competência específica IV da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio).

A *Resolução* foi assinada pelo então presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi²⁵, mas o relator do parecer que deu origem às *Diretrizes (Parecer CNE/CEB Nº 3/2018)* foi Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Diretor de Educação e Tecnologia da CNI, Diretor-geral do SENAI e Diretor-superintendente do SESI. O sistema S (SESI, SENAI, SESC) faz parte do Todos pela Educação. Para além da consideração de quem assina tais documentos, mas sem desconhecer isso, é fundamental compreender as contradições que se dão a ver aqui. Dito de outra forma, mais do que nomear os sujeitos, importa reconhecer/compreender as posições de sujeito por eles assumidas. Para tanto, faz-se necessário analisar alguns enunciados mais demoradamente:

²⁵Sociólogo e Doutor em Economia pela Unicamp. Atualmente é Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, onde foi Presidente. Foi, também, de 2016 a 2018, no mesmo Conselho, Presidente da Câmara de Educação Superior e membro do Conselho do Instituto do Patrimônio Histórico Arquitetônico Nacional – IPHAN. No Ministério da Educação, de 1997 a 2002, e de 2014 a 2016, até os dias de hoje, ocupou os seguintes cargos e integra os Conselhos abaixo: membro, desde 2016, do Conselho Superior da CAPES; membro, desde 2015, do Comitê do Plano Nacional de Pós Graduação da CAPES; ex-Presidente do INEP, Instituto de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; ex-Diretor Geral de Políticas de Educação Superior; membro do Comitê de Avaliação da OEA (Organização dos Estados Americanos); responsável pela representação brasileira no Comitê Mercosul de Educação Superior. No âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, desde 1987, ocupou ou ocupa os seguintes cargos e atividades: analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Sênior junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); ex-assessor especial e Chefe de Gabinete do CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos), responsável pelo programa desafios e perspectivas da ciência e da formação de cientistas no Brasil. No Governo do Estado de São Paulo, de 1989 a 1992 e de 1993 a 2000, ocupou os seguintes cargos ou atividades: ex-Conselheiro do Conselho Superior da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas); Ex-Diretor Geral de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico; ex-Coordenador na CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz) do Projeto Cultural Força e Luz, onde, além de extensa programação cultural nos municípios do estado de São Paulo, implantou o Centro de Memória da CPFL, bibliotecas móveis e espaços culturais permanentes. No Município de Campinas, de 1992 a 1996, ocupou os seguintes cargos: Ex-Presidente da Companhia do Polo de Alta Tecnologia, CIATEC; Ex-Secretário de Cultura, Esportes e Turismo; Ex-Presidente do Conselho do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural do Município de Campinas.

SD1R4/2018²⁶: “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de **conhecimentos e experiências** que **lhe possibilitem** entender as **relações próprias do mundo do trabalho**”

SD2R4/2018: “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com **liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**”

SD3P3/2018: “fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com **liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**”

O discurso da Resolução e do Parecer é um **discurso político-curricular** na medida em que tais documentos apresentam deliberações que regulam as práticas curriculares no EM no Brasil. Sendo assim, é importante observar as relações de antagonismo, aliança, recuperação e sustentação que o discurso político-curricular pode estabelecer com outros discursos – por exemplo, com o **discurso pedagógico-curricular** na medida que os documentos afetam a vida na escola, com o **discurso mercadológico-curricular** na medida que as deliberações vão significar um esforço das editoras para produzir objetos de aprendizagem coerentes com aquilo que está prescrito. A análise dessas relações, nesse caso de sustentação, revela as contradições entre posições ideológicas de classe, que são parte das condições de produção do discurso. Assim, ao se realizar uma análise inspirada em Courtine, é possível compreender como as CPs são constitutivas do discurso político-curricular e as práticas curriculares no Ensino Médio, considerando os diferentes discursos em jogo e suas relações de poder.

Na **SD1R4/2018**, a forma verbal composta “**lhe possibilitem**” institui uma relação de dependência entre “conhecimentos e experiências” e “mundo do trabalho” uma vez que aponta para a exigência de, no EM, o secundarista adquirir saberes que o tornem capaz de dar conta das demandas do mundo do trabalho, lembrando que se trata de uma das competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do EM. Considerando isto, busco respaldo em Courtine ([1980] 2014, p. 60) quando diz que “[...] todo discurso produzido se insere em um

²⁶ Na apresentação das seqüências discursivas analisadas será empregado um código por meio do qual o leitor tenha conhecimento, também, de que documento legal se trata. Sendo assim, SD diz respeito à seqüência discursiva e as demais letras e números remetem ao documento de que a SD foi extraída.

processo discursivo que o determina, sob a forma dos elementos pré-construídos”, e indago:

Que elementos foram produzidos em discursos anteriores ao discurso político-curricular e independentes dele?

Ao analisar o **discurso político-curricular** e a relação de dependência entre “conhecimentos e experiências” adquiridos na escola e as demandas do “mundo do trabalho”, que aponta para uma relação de sustentação entre tal discurso e **discursos pedagógico-curricular e mercadológico-curricular neoliberais**, uma vez que eles podem ter influenciado a incorporação dessa competência geral na política educacional, reconheço um sentido de “projeto de vida” que remete ao pré-construído que faz equivaler valorização do trabalhador, competitividade e empregabilidade. Além disso, outros discursos, como o **discurso da globalização e da tecnologia**, também podem ter impactado a necessidade de formação de estudantes para lidar com as demandas do mercado de trabalho em constante transformação. Esses elementos pré-construídos têm origem em diversos campos sociais, como a economia, a política e a cultura, e contribuem para a configuração do discurso político-curricular, marcando uma exigência de ordem econômica para a educação.

Observando, agora, as **SD2R4/2018** e **SD3P3/2018**, algumas questões irrompem em função mesmo dos conceitos que o *corpus* me convoca a mobilizar:

O que se repete? O que está dito demais?
 Por quê? O que não está dito?
 A partir do funcionamento da repetição, é possível perceber uma espécie de “gramática ideológica” que ordena o discurso político-curricular, cimeta a relação do secundarista com o grupo de secundaristas e produz uma “representação” que “organiza o mundo” dele?

Um argumento se repete: o dizer demais das palavras “liberdade”, “autonomia”, “consciência crítica” e “responsabilidade” aponta para a repetição, no interdiscurso, de

sentidos segundo os quais os estudantes precisam se assumirem protagonistas uma vez que deles se espera uma atitude livre, autônoma, crítica e responsável. É impossível pensar outra atitude por parte do secundarista, outra finalidade para o Ensino Médio.

O que está dito é que não tem como pensar a educação no EM a não ser na perspectiva de compromisso com a formação de um sujeito protagonista, portanto, desafiado a fazer escolhas responsáveis também pelos seus trajetos como estudante e tendo a possibilidade de, a partir do vivido na escola, assumir com igual responsabilidade a vida fora da escola. O que não está dito é que a formação desse sujeito está submetida a demandas de outras ordens, por exemplo as econômicas, o que restringe suas escolhas por colocar a educação, e por extensão o estudante, como refém do mercado de trabalho e de suas exigências. Além disso, em relação de tensão com o sentido de estudante-protagonista, a partir do funcionamento da repetição, é possível estabelecer uma espécie de “gramática ideológica” que ordena o discurso político-curricular, cimenta, determina como vai ser a relação de cada secundarista com o grupo de secundaristas: ele é considerado individualmente, a partir de interações interindividuais; não, no coletivo. Isso acaba por produzir uma “representação” que “organiza o mundo” do secundarista, que organiza como deve ser a sua formação: padronizada, homogênea.

Quando se determina como deve ser a formação de um sujeito,
que espaço tem esse sujeito para exercer o protagonismo?
Quando ele está seguindo um processo de formação de cuja constituição ele não participou,
resta que espaço para escolhas?
Se ele precisa seguir determinadas normas para garantir o seu protagonismo,
que protagonismo é esse?

Neste ponto, existe uma contradição entre o que está dito e o que não está dito. Uma contradição entre o sujeito autônomo, crítico e protagonista e o sujeito submetido ao processo de formação determinado/prescrito pelos documentos normativos, pela BNCC e, por fim, pelos livros didáticos. Enfim, em torno do sintagma “projeto de vida”, reconheço a contradição/tensão entre a escola que empodera e a escola que regula e “desempodera”.

Qual é o propósito da subserviência dos estudantes do Ensino Médio?

Como observado na **SD1R4/2018**, o conhecimento mantém uma relação de dependência com o mercado de trabalho. Isso traz à tona uma contradição presente no próprio enunciado, que reflete a luta de classes existente no Modo de Produção Capitalista. Embora o sujeito seja considerado livre e, portanto, detentor de autonomia e protagonismo, ele permanece ideologicamente e materialmente subserviente ao Mercado, que regula o acesso à produção. Ao analisarmos cuidadosamente o discurso desde suas condições de produção, reconhecemos um sujeito inserido em um sistema produtivo específico e em meio a uma disputa pelos sentidos da educação. Essa disputa se dá em um contexto de reestruturação da educação para atender às novas demandas do mercado e às exigências relacionadas à força de trabalho em um mundo cada vez mais globalizado e digital.

No *Parecer CNE/CEB Nº 3/2018*, que atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, observadas as alterações introduzidas na LDB pela *Lei Nº 13.415/2017*, há as seguintes menções ao “Projeto de Vida”:

– na definição do conceito “formação integral” por supor que ele ainda se apresenta como polissêmico ou não está suficientemente claro no âmbito dos diferentes sistemas de ensino e suas instituições e redes escolares, sendo “formação Integral” compreendida como “[...] o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o **protagonismo** na construção de **seu projeto de vida**” (**SD4P3/2018**);

– no estabelecimento dos princípios específicos orientadores do Ensino Médio em todas as suas modalidades de ensino e nas suas formas de organização e oferta, sendo o “**projeto de vida**” tomado como “[...] estratégia de reflexão sobre **trajetória escolar** na construção das dimensões pessoal, cidadã e **profissional** do estudante” (**SD5P3/2018**);

- na apresentação das propostas curriculares do EM dentre as quais se inclui: “[...] considerar a formação integral do estudante, contemplando **seu projeto de vida** e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (**SD6P3/2018**);

- no § 7º da Seção I – Da Estrutura Curricular, ao descrever modos de organização dos itinerários formativos a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional: “A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao **projeto de vida do estudante**” (SD7P3/2018);

- no Capítulo II em que são mencionados elementos a serem considerados na proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio, constando como aspecto a ser observado o “[...] **projeto de vida e carreira do estudante** como uma **estratégia pedagógica** cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a **orientar o planejamento da carreira profissional** almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (SD8P3/2018).

Aqui, exatamente por reconhecer tanto a importância do livro didático quanto a necessidade de compreender as condições de produção dos discursos que nele irrompem, se faz necessário dar continuidade à “escuta discursiva” das materialidades legislativas a fim de, observando o discurso político-curricular, compreender:

- relações de sentido que o constituem (discursos outros) – que outros discursos foram incorporados ao discurso político-curricular nas **SD4P3/2018, SD05P3/2018, SD06P3/2018, SD07P3/2018 e SD08P3/2018?**;

- efeitos de evidência produzidos pela ideologia em função do modo como ela funciona;

- relações entre dito e não-dito;

- e efeitos de sentido produzido.

Observamos, nas SDs sob análise, a recorrência da expressão “projeto de vida” que precisa ser construído com “protagonismo” (SD4P3/2018) e, ao mesmo tempo, estar articulado com a dimensão “profissional” (SD5P3/2018), a “carreira do estudante” (SD8P3/2018) e o “planejamento da carreira profissional” (SD8P3/2018). Essa recorrência convoca a pensar de novo a respeito de possíveis relações entre “projeto de vida” e “trabalho”, apontando para uma evidência de que, para o estudante, basta se submeter às determinações da escola para que garantias de empregabilidade estejam asseguradas uma vez que a instituição está comprometida com a criação de condições de aprendizagens que, constituídas de modo autônomo e cidadão pelo secundarista,

promovem “[...] o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, **de modo** a orientar o planejamento da carreira profissional almejada” (SD8P3/2018). Em resumo, ao estudante é suficiente seguir os passos indicados pela escola; à escola basta seguir os passos indicados pela BNCC. Que tipo de “autonomia” é essa?

“Projeto de vida” e “trabalho” entraram no discurso pedagógico-curricular de tal modo que parecem, ao mesmo tempo, demandar algo e determinar o discurso, produzindo efeitos de sentido entendidos como evidentes – isso lembra algo que Pêcheux ([1988] 2015, p. 12) propõe quando adverte que “[...] os objetos ideológicos são sempre fornecidos concomitantemente com a maneira de se servir deles, com a pressuposição de seu sentido”. As frequentes associações entre o estudante secundarista e uma expectativa de formação para o trabalho, nas materialidades legislativas que instituem e acompanham a BNCC EM, grifada com mais ênfase pelo “projeto de vida” (mas já presente no ordenamento anterior se considerarmos o compromisso explícito da LDB 5692/1971 com as “necessidades do mercado de trabalho local e regional”), podem estar funcionando, ao longo da história, como determinação daquilo com que a educação e a escola precisam estar alinhadas: o atendimento a exigências e demandas nascidas no nível econômico e por ele fortalecidas. É preciso, pois, fazer breve referência ao modo como a relação trabalho e educação tem sido estabelecida nas LDBs de 1961, de 1971 e de 1996, respectivamente, uma vez que elas abordam essa relação de forma progressiva, com uma maior ênfase na LDB de 1996²⁷, que estabelece a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como uma diretriz fundamental.

Na LDB de 1961, ou *Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*²⁸ (Governo João Goulart), não há uma abordagem explícita da relação entre trabalho e educação, exceto no Artigo 51 do Capítulo III, que trata do Ensino Técnico: “As emprêsas públicas e privadas **são obrigadas** a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e **técnicas de trabalho** aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino”²⁹. Nesse sentido, a lei estabelece a obrigatoriedade de as empresas públicas e privadas oferecerem “aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados”, em cooperação com os sistemas de ensino. A relação

²⁷ Cf. PFEIFFER, Cláudia. Políticas Públicas de Ensino In: ORLANDI, Eni (org). Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

²⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 29 de maio de 2023.

²⁹ (Redação dada pelo decreto-Lei n° 937, de 1969) (Revogado pela Lei n° 5.692, de 1971)

entre trabalho e educação era pautada pela necessidade de formação de mão de obra para impulsionar o desenvolvimento econômico do país.

Já na LDB de 1971, ou *LDB N° 5692/1971*³⁰ (Governo Emílio G. Médici), em pleno período da ditadura militar, a relação entre trabalho e educação foi estabelecida de forma mais instrumentalizada, voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e formação de mão de obra adequada às demandas do mercado de trabalho. A educação passou a ser vista como um meio para promover a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho e sustentar o modelo econômico vigente. É possível identificar uma maior ênfase na relação entre educação e trabalho. O Artigo 1º estabelece como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus a formação necessária para o desenvolvimento das potencialidades do educando como “elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. O Artigo 5º prevê a inclusão de disciplinas, áreas de estudo e atividades que proporcionem iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau e habilitação profissional no ensino de 2º grau, em consonância com “as necessidades do mercado de trabalho local ou regional”, complementando, no Artigo 76 do Capítulo VIII – Das Disposições Transitórias, que: “**A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional** poderão ser antecipadas: a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava; b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos”³¹.

Por sua vez, na LDB de 1996, ou *LDB N° 9394/96*³² (Governo Fernando Henrique Cardoso), houve mudanças significativas na relação entre trabalho e educação. Nessa nova legislação, o conceito de trabalho passou a ser ampliado, incluindo não apenas o trabalho como atividade produtiva, mas também o trabalho como princípio educativo, como forma de desenvolver habilidades, competências e valores necessários para a vida em sociedade. Em diferentes seções e artigos, a Lei estabelece a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O Artigo 2º (Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional) menciona a “qualificação para o trabalho” como uma das finalidades da educação, assim como os Artigos 22 e 27, que destacam a orientação para o trabalho como uma diretriz para os conteúdos curriculares da educação básica. No

³⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 29 de maio de 2023.

³¹ Revogada pela *Lei N° 9.394, de 20.12.1996*.

³² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 de maio de 2023.

Ensino Médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando são listadas como finalidades no Artigo 35 da Seção IV:

O **ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como **finalidades**:[...] II - a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...].

Além disso, a Lei prevê a oferta no Ensino Médio de formação com ênfase técnica e profissional, a possibilidade de concessão de certificados de qualificação para o trabalho e a inclusão de experiências práticas de trabalho no currículo, destacando, em parágrafo incluído pela *Medida Provisória N 746, de 2016*, que os “[...] currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação” [grifo do pesquisador].

Em função mesmo dessas mudanças na legislação, é preciso considerar como as Leis e Resoluções são interpretadas e implementadas na prática. A “materialização” da ideologia nas políticas educacionais pode estar presente tanto na seleção e organização dos conteúdos curriculares quanto na forma como são abordados nos livros didáticos. Mas isso ocorre de um modo que o sujeito não percebe nem compreende em função mesmo do trabalho da ideologia que “*leva a agir sozinhos* os indivíduos, sem que haja necessidade de colocar um policial no pé de cada um” (ALTHUSSER, [1969] 1999, p. 199), a ideologia “*leva na conversa* os homens” (ALTHUSSER, [1969] 1999, p. 202).

Para ter sentido, a educação se mantém numa relação de dependência do trabalho. A ideologia trabalha na produção de evidências de sentido. Suspeito que isso ocorra porque, consoante destaca Herbert ([1968] 1995), ela é vivida como algo natural pela dissimulação das dissimetrias próprias de uma sociedade dividida em classes em que uma exerce dominação sobre outra. Parece que o funcionamento da repetição no discurso dos textos legais, em diferentes momentos da história, tem provocado a naturalização da relação educação-trabalho (com dominância dos imperativos do trabalho sobre as finalidades da educação) em função não apenas da retomada do sentido de formação instrumental como também pela passagem do sentido de **secundarista como estudante**

ao qual são oferecidos elementos que possibilitam compreender as relações de trabalho dentre tantas outras que se materializam nas práticas sociais para **secundarista como projeto de trabalhador** o qual tem a chance de ser formado na escola para desempenhar sua função, residindo aí a “vocação” inescapável tanto do jovem – a “captura” pelo mercado de trabalho – quanto da instituição educativa – o encaminhamento para essa “captura”. Para que isso se torne evidente, por um processo ideológico de deslocamento, o secundarista (e também o docente) não percebe sua localização desigual na formação social desde o nível econômico, porque o significante “secundarista” cai para outro nível da formação social. No nível jurídico, o secundarista está nesse lugar porque tem garantido por deliberação de lei o seu direito a ocup -lo e, em sendo assim, o exercício desse direito constitucional   educação faz com que ele seja falado como sujeito de direito e dessa forma esteja representado – o significante “secundarista” pode ser metaforizado pelo significante “sujeito de direito”. No nível ideológico um novo deslocamento se dá e o significante “secundarista” pode ser metaforizado pelo significante “jovem”: não se trata mais do secundarista formado segundo diretrizes que submetem educação às necessidades do mercado e, dessa forma, promovem a manutenção de desigualdades de classe nem do secundarista “sujeito de direito”; mas do secundarista “jovem” para o qual a escola precisa garantir uma proposta de formação atenta às “muitas juventudes” e suas culturas.

Segundo Herbert ([1968] 1995), as recorrentes metaforizaç es (transformações/deslocamentos) de significantes promovem o recalque (apagamento) das desigualdades sociais e, também, a identificação do sujeito com significantes outros de modo que é forjada uma “crença de igualdade” que passa a ter valor de verdade: “[...] os comportamentos econômicos, políticos, morais, religiosos etc. se metaforizam entre si (isto é, se emprestam elementos uns aos outros)” (HERBERT [1968] 1995, p 79). Assim,

[...] se produz a identificação do sujeito com as estruturas política e ideológica que constituem a subjetividade como origem do que o sujeito diz e faz (normas que ele enuncia e pratica): esta ilusão subjetiva pela qual se constitui a ‘consciência de ser em situação’, para empregar um vocabulário fenomenológico, dissimula ao agente sua posição na estrutura (HERBERT, [1968] 1995, p. 83) [grifos do autor].

Herbert produz argumentos sob forte influência de Althusser. Por isso pergunto: o que Althusser nos provoca a pensar a respeito dessa situação?

Althusser ([1969] 1999) destacou que a ideologia atua principalmente por meio de mecanismos de interpelação, ou seja, processos pelos quais os indivíduos são chamados e constituídos como sujeitos dentro de uma determinada estrutura social. Ele descreveu o processo de interpelação como uma forma de sujeição, em que os indivíduos são interpelados como sujeitos adequados. No contexto educacional, os mecanismos ideológicos podem operar de maneiras sutis, mas poderosas. Os estudantes, assim como os docentes, são interpelados como sujeitos educacionais, internalizando as normas, valores e expectativas da instituição escolar. Através da socialização e do processo de educação, os estudantes são levados a aceitar como real e justificada a sua relação vivida com a escola e a sua condição dentro dela. Sendo assim,

Em todo esse esquema, constatamos, portanto, que a representação ideológica da ideologia é, em si mesma, obrigada a reconhecer que todo sujeito, dotado de uma consciência e acreditando nas ideias que sua consciência lhe inspira ou aceita livremente, deve “agir segundo suas ideias”, portanto, deve inscrever nos atos de sua prática material suas próprias ideias de sujeito livre. Se não o fizer, não estará procedendo bem. (ALTHUSSER, [1969] 1999, p. 207)

Esses mecanismos ideológicos podem ser perpetuados por diversas práticas e instituições, como currículos que enfatizam determinados conhecimentos em detrimento de outros, métodos de avaliação que valorizam certos tipos de habilidades, relações de poder dentro da sala de aula, entre outros. A **ideologia** funciona de forma a naturalizar e legitimar essas relações, tornando-as aparentemente inevitáveis e desprovidas de alternativas. De acordo com Althusser ([1969] 1999), a ideologia não é apenas um conjunto de ideias, mas uma prática social que tem como objetivo manter as relações de poder existentes na sociedade. Para ele, a ideologia é um conjunto de práticas que funcionam para manter a dominação de uma classe sobre as outras. A ideologia, portanto, não é algo neutro ou imparcial, mas sim uma forma de exercer poder e manter a dominação – o que se faz, também, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado que, no caso considerado neste trabalho, estão representados pelas instituições que participaram da elaboração das Leis e Resoluções como da BNCC e dos LDs que garantem sua implementação nas escolas, ou seja, Ministério da Educação, Fundações, editoras. Estas instituições atuam como transmissores dos interesses dominantes, se utilizando dos instrumentos de que dispõem para isso.

Nesse sentido, as Leis e Resoluções, como a BNCC e os LDs, se constituindo como produtos destas instituições, podem ser entendidas como recursos de que os Aparelhos Ideológicos dispõem para propagar ideias consonantes com o que está estabelecido pelas políticas educacionais, uma vez que MEC, Fundações e editoras condizem com a ideologia do Estado, objetivando impor uma determinada visão de mundo e de sociedade. A BNCC, por exemplo, é um documento que define o que os alunos devem aprender em cada etapa da Educação Básica. Ela é resultado de um processo político e social que envolveu diversos atores e interesses. Assim, a BNCC pode ser entendida como recurso de um Aparelho Ideológico, auxiliando-o a atuar por meio da persuasão e da legitimação. Ela se apresenta como um documento que, ao mesmo tempo, busca garantir a qualidade da educação e impõe determinada visão de mundo e de sociedade. Considerando, desde Althusser ([1969] 1999), que a ideologia não é feita apenas de ideias, o trabalho dela pode ser associado a diferentes Aparelhos que respondem pelo poder de Estado e, por meio de instrumentos por eles operados (como Leis, Resoluções, BNCC, LDs), intentam manter as relações de poder existentes na sociedade. É nesse ponto que os textos oficiais, como a BNCC, desempenham um papel crucial. Eles estabelecem referenciais e diretrizes que orientam a produção curricular e, conseqüentemente, influenciam os discursos presentes nos livros didáticos. Ao determinar o que pode e deve ser ensinado, como pode e deve ser abordado e quais valores podem e devem ser transmitidos, os discursos dos textos oficiais acabam por se constituírem como condição de produção para os discursos dos materiais didáticos.

Além disso, nas SDs em análise, recortadas do *Parecer CNE/CEB Nº 3/2018*, reconheço **um efeito de sentido de desconsideração da condição social do sujeito-estudante:**

- na **SD4P3/2018**, na definição do conceito de “formação integral”, é feita referência aos **“aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais** do estudante”

- na **SD5P3/2018**, ao propor “projeto de vida” como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar”, são mencionadas **“dimensões pessoal, cidadã e profissional** do estudante”

- na **SD6P3/2018**, o desenho das propostas curriculares do EM é exposto desde um compromisso com a “formação integral” que envolve “formação nos **aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**”

- na **SD8P3/2018**, é estabelecida relação entre “projeto de vida” e “planejamento da carreira profissional [...] a partir de **interesses, talentos, desejos e potencialidades**” do estudante

No entanto, o que tais palavras falam do/da estudante? Que podem ser nele percebidos: “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (**SD4P3/2018** e **SD6P3/2018**), “dimensões pessoal, cidadã e profissional” (**SD5P3/2018**) e “interesses, talentos, desejos e potencialidades” (**SD6P3/2018**), mas a relevância não parece incidir sobre isso. Mencionar a presença desses elementos só se justifica pela necessidade de consideração dos estudantes desde um “projeto de vida” atado ao mercado de trabalho:

O que não está dito? Podem ser identificadas relações contraditórias? Que relações?

Ao analisar as SDs mencionadas, reforço que percebo um **efeito de sentido de desconsideração da condição social do sujeito-estudante**. Embora esteja dito que a “formação integral” precisa levar em consideração os “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (**SD4P3/2018** e **SD6P3/2018**), “dimensões pessoal, cidadã e profissional” (**SD5P3/2018**) e “interesses, talentos, desejos e potencialidades” (**SDP3/2018**), a relevância desses elementos parece não estar centrada no próprio estudante, mas sim na sua adequação a um "projeto de vida" vinculado ao mercado de trabalho. O que não está dito é a perspectiva utilitária, em que os aspectos pessoais e individuais são valorizados apenas na medida em que contribuem para a inserção no mercado de trabalho, fazendo perceber as relações contraditórias entre a retórica da "formação integral" e o foco no “planejamento da carreira profissional” (**SD8P3/2018**) para o mercado de trabalho. Embora se fale em desenvolvimento de diversos aspectos do estudante, a finalidade última parece ser a sua inserção em uma lógica produtiva, em conformidade com as demandas do mercado. Essa contradição revela uma tensão entre a formação ampla do sujeito e a necessidade de adequação ao sistema econômico.

No texto da *3ª versão da BNCC EM* foram encontradas 12 ocorrências da expressão “projeto de vida” (singular e plural). O emprego de “projeto de vida”, na *3ª versão*, é associado ora à apresentação de competências e habilidades – gerais e específicas tanto da Educação Básica quanto das Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – ora a considerações mais gerais relativamente

à educação no que tange ao “lugar do ensino médio na educação básica” e à “promoção da educação integral pela escola”.

Entretanto, se olharmos a *versão homologada da BNCC*, disponível atualmente no portal do MEC, foram inseridas no texto mais quatorze menções a “Projeto de Vida”³³ e “Projetos de Vida”, na parte do Ensino Médio, com a introdução dos seguintes subcapítulos: “As juventudes e o Ensino Médio”; “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”; “A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio”; “O Projeto de Vida”; e “As tecnologias Digitais e a computação”. Portanto, a atenção dada a “projeto de vida” na 3ª *versão da Base* era menor do que a dispensada no texto que está agora disponível na internet. Além disso, lembrando considerações feitas pela Profa. Russel Rosa à época da Defesa do Projeto, escolas, municípios e comunidades escolares deveriam definir os itinerários diversificados, entretanto, a introdução desses subcapítulos na BNCC restringe as possibilidades de diversificação curricular e aumenta a imposição de um currículo nacional pelas editoras que vendem para o MEC os livros que tratam especificamente de “Projeto de Vida”, além daqueles das quatro áreas da BNCC. Torna-se imprescindível, agora, apresentar mais longamente esta versão.

A BNCC disponível atualmente na plataforma do MEC conta com 600 páginas. Além da introdução e estrutura, está dividida em três grandes partes: A Etapa da Educação Infantil, A Etapa do Ensino Fundamental e A Etapa do Ensino Médio. O termo “Projeto de Vida” aparece na introdução e na abordagem de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe ressaltar que, para a Análise do Discurso Materialista, a relevância está no efeito de sentido que as palavras produzem dentro dos discursos, pois, a cada ocorrência, os efeitos de sentidos podem ser outros. Todavia, algumas ponderações a respeito do uso da expressão podem ser pertinentes para o trabalho analítico-discursivo.

Ao observar as ocorrências na etapa do Ensino Fundamental, elas aparecem no momento em que se apresenta as etapas finais do Ensino Fundamental, trazendo o **efeito de sentido de que o projeto de vida só pode ser construído após um período de trajetória do educando pela Educação Básica**. A construção de um “projeto de vida” está relacionada ao indivíduo mais maduro. Além disso, é produzido um apagamento em

³³ A este respeito, convém conferir as recentes publicações de Silva Sobrinho, Araújo e Araújo (2023) e Dias, Nogueira e Fonseca (2023).

relação à responsabilidade que o contexto social em que o educando está inserido pode ter no que tange à construção do seu “projeto de vida” e às suas decisões e escolhas, de novo sendo possível reconhecer um **efeito de sentido de desconsideração da condição social do sujeito-estudante**. A expressão “projeto de vida” está associada à exposição de compromissos e finalidades da escola e da educação e à explicitação de competências³⁴ e habilidades a serem desenvolvidas pelos secundaristas. A seguir, serão apresentados alguns recortes de modo que o leitor tenha a possibilidade de realizar uma aproximação dos textos com ênfase no “projeto de vida”, considerando as competências a serem desenvolvidas e as finalidades do EM assim como são estabelecidas pelas duas versões supracitadas da BNCC:

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

SD09BNCC3/BNCCH - “[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Sexta Competência Geral da Educação Básica)

SD10BNCC3 - “[...] possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Sexta Competência Específica na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

SD11BNCCH - “[...] Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Sexta Competência Específica na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

SD12BNCC3 - “[...] consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (Competências e habilidades a serem constituídas e exercitadas no EM)

SD13BNCCH - “Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida [...]” (As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade)

³⁴ Importante destacar que a BNCC (2018, p. 8) compreende competência 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”.

SD14BNCC - “[...] a **aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos** na vida individual, **nos projetos de vida, no mundo do trabalho**, favorecendo o **protagonismo** dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras” (Contextualização na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias)

FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO

SD15BNCC3 - “Considerar que há muitas juventudes implica [...] assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir **seus projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao **trabalho** como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”

SD16BNCC - “Considerar que há muitas juventudes implica [...] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir **seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao **trabalho** como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”

SD17BNCC3/BNCC - “[...] a BNCC propõe [...] o **protagonismo** do estudante em sua aprendizagem e na construção de **seu projeto de vida**”

SD18BNCC3 - “No Ensino Médio, os jovens [...] refletem sobre a vida e o **trabalho** que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e **seus projetos de vida**”

SD19BNCC - “**Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho** [...] a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de **seu projeto de vida**”

SD20BNCC3 - “[...] estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao **protagonismo** dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de **seus projetos de vida**”

Diante dos desafios colocados ao EM (formação geral visando ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho; atendimento às expectativas dos estudantes por meio de oferta de educação integral e possibilidade de construção de projeto de vida), à escola cabe a preparação básica para o trabalho e a cidadania e para a inserção no mundo do trabalho sem esquecer do compromisso com práticas que oportunizem a construção do projeto de vida. De que forma o estudante atua? O estudante precisa, ao mesmo tempo, ser crítico/ativo/responsável e se adaptar com flexibilidade às demandas de um mercado de trabalho em constante mudança. É possível dizer que temos de novo uma **contradição**, motivo pelo qual é preciso discorrer mais longamente a

respeito desta categoria desde o modo como ela é compreendida por Althusser ([1969] 1999), Pêcheux ([1969] 2010) e Courtine ([1980] 2014).

A partir do Materialismo Histórico, Marx sustentava que as mudanças sociais ocorriam devido a conflitos internos e contradições inerentes aos modos de produção. Em sua análise do capitalismo, Marx identificou a principal contradição entre a classe capitalista, detentora dos meios de produção, e o proletariado, que vendia sua força de trabalho. Essa exploração gerava tensões sociais e econômicas que moldavam o desenvolvimento da sociedade. Para Althusser ([1969] 1999), a contradição geral, como expressa na luta entre as forças produtivas e as relações de produção e encarnada nas duas classes antagonistas (proletariado e burguesia), é o antagonismo fundamental que impulsiona a história e as mudanças sociais, conforme previsto por Marx. No entanto, ele propõe uma contradição sobredeterminada a qual implica que, embora a contradição econômica seja a base e o motor principal da transformação social, ela também é influenciada e determinada por outras instâncias que compõem a estrutura social, como a política, a ideologia e a cultura. Essas instâncias se entrelaçam e interagem, criando uma complexa rede de relações causais que moldam as dinâmicas sociais.

Althusser ([1969] 1999) enfatiza que não há contradição infraestrutural ou superestrutural que exista isoladamente, e todas estão interconectadas e em constante relação. Mesmo que uma contradição possa ser dominante em um determinado momento histórico, ela é afetada e modificada por outras contradições presentes na sociedade. Essa interconexão torna a análise das contradições sociais e suas implicações históricas uma tarefa complexa e fundamental. O conceito de sobredeterminação foi introduzido por Althusser ([1969] 1999) como uma forma de explicar a complexidade das relações causais na história. Althusser ([1969] 1999, p. 99) chama a atenção que:

Em suma, a ideia de uma contradição “pura e simples” [de Marx], e não sobredeterminada, é, como diz Engels da “frase” economista, “uma frase vazia, abstrata e absurda”. O fato de que ela possa servir de modelo pedagógico ou antes que ela tenha servido, em um certo momento preciso da história, de meio polêmico e pedagógico, em nada lhe fixa para sempre o seu destino.

Por outro lado, a contradição sobredeterminada é uma concepção mais ampla e complexa de contradição, que vai além da luta de classes. Althusser ([1969] 1999) reconhece que diferentes aspectos da vida social e das formações ideológicas estão interligados e influenciam-se mutuamente. A sobredeterminação implica que nenhuma

contradição é simplesmente determinante e, portanto, a história não segue uma linha linear e unidirecional. As contradições se intercalam e se entrelaçam, tornando a análise histórica e social mais complexa e evitando explicações unicasais.

Para Pêcheux, a contradição é algo que intervém como uma força em confronto com outras forças relacionado à luta de classes e a posições ideológicas de classe em conflito umas com as outras. Nesse sentido, é importante destacar a noção de ideologia como não idêntica a si mesma posta pelo autor, logo, só existe pela condição de divisão e “[...] apenas se realiza na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 191). Ademais, se a contradição é ideológica e se a ideologia trabalha na produção e reprodução das relações sociais, ela também trabalha na transformação dessas relações. Sob certo aspecto, foi isso que Pêcheux acrescentou à compreensão de ideologia presente nos primeiros trabalhos de Althusser.

Em sendo assim, e considerando as **SD14BNCCH** e **SD19BNCCH**, algumas questões surgem:

Nas SDs há discordância interna? Que discordância?
 Há saberes em luta pela dominação na mesma SD? Que saberes?
 É possível reconhecer aí a luta de classes?
 As formulações provêm de discursos antagônicos? Que discursos?
 Os efeitos de sentido fazem retorno de que memória?
 Que discurso externo está incorporado nas SDs?
 Que antagonismos do contexto constituem o discurso da BNCC?
 Pode-se dizer que a contradição é constitutiva do discurso político-curricular? Por quê?

As **SD14BNCCH** e **SD19BNCCH** apontam para uma “fronteira” que dá visibilidade às descontinuidades, às desigualdades e às rupturas que constituem os sujeitos: é possível visualizar mais de um lugar de dizer, mais de uma **posição de sujeito**³⁵, desnaturalizando o sentido das palavras. Sentidos e saberes rivais coexistem: “deve” e “tem de” deixam escapar a “voz da lei”, ou seja, aquilo que representa e preserva as linhas diretas, os imperativos e as regras que dão forma a uma configuração particular de tempo, espaço e currículos, dentro do cenário político e institucional das escolas – o que envolve desde a disposição das salas de aula, a seleção de conteúdos a serem

³⁵ Posição de sujeito ou posição-sujeito, segundo Courtine ([1980] 2014, p. 88), pode ser entendida como “[...] uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma formação discursiva”.

ensinados até a definição das práticas sociais a serem exercidas por professores e estudantes. Ao mesmo tempo em que reconheço um **efeito de sentido de prescrição e ordem/ordenamento do currículo** nas marcas “deve” e “tem de”, pergunto:

O que a escola “deve” fazer? Com o que a escola “tem de” estar comprometida”?

As respostas indicam a existência de saberes em luta pela dominação num mesmo enunciado, apontando para a contradição constitutiva desses dizeres uma vez que:

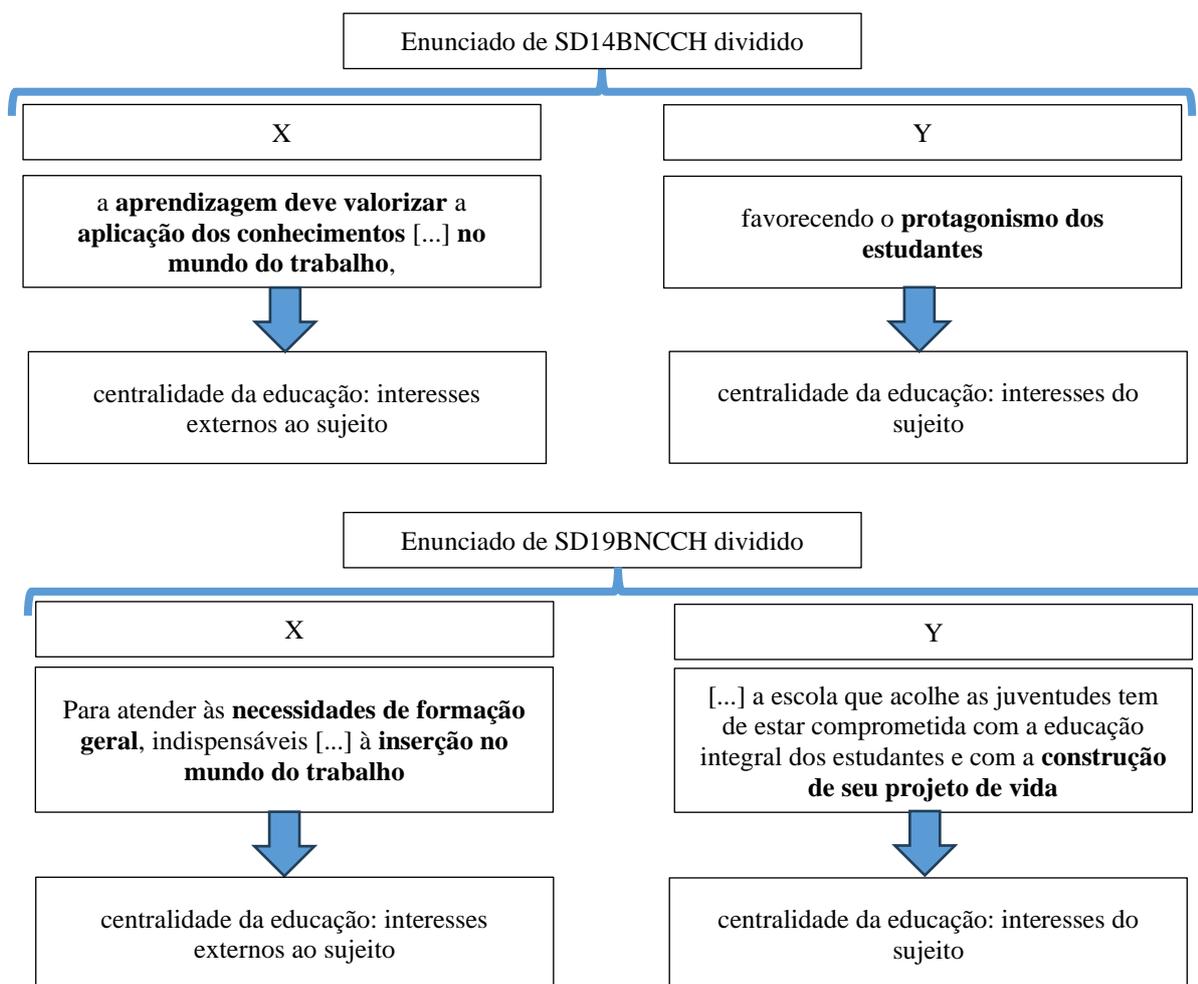
Quadro 3 – O que está dito?

na SD14BNCCH	
ao enunciar que	é possível compreender que está sendo dito também que
“[...] a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos [...] no mundo do trabalho ” (SD14BNCCH)	a aprendizagem deve valorizar a “aplicação dos conhecimentos” no “mundo do trabalho”, portanto a centralidade da ação deve estar condicionada a interesses externos que vão comandar o agir do estudante para benefício de outros
“favorecendo o protagonismo dos estudantes ” (SD14BNCCH)	a aprendizagem deve favorecer “o protagonismo dos estudantes”, portanto, a centralidade da ação deve ser o estudante e suas peculiaridades, seus interesses, seu agir
na SD19BNCCH	
ao enunciar que	é possível compreender que está sendo dito também que
“atender às necessidades de formação geral , indispensáveis [...] à inserção no mundo do trabalho ” (SD19BNCCH)	a escola precisa estar comprometida com “necessidades de formação geral” submetidas “à inserção no mundo do trabalho”, portanto, a prioridade da escola é o atendimento às demandas do mundo do trabalho uma vez que a formação geral precisa ser pensada com vistas a isso
“a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida ” (SD19BNCCH)	a escola precisa estar comprometida com “a construção do projeto de vida” dos estudantes, portanto, ela precisa estar comprometida com os interesses discentes

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Se, conforme Courtine ([1980] 2014), estamos autorizados a pensar em uma modalidade dividida do enunciado de que a contradição é constitutiva: o enunciado dividido que comporta valores opostos, sendo possível, e adequado, propor uma forma de representação para essa modalidade contraditória – “P {X/Y}” em que X e Y apontam para posições de sujeito antagônicas, arrisco mobilizar tal noção de enunciado para compreender o funcionamento da contradição em **SD14BNCCH** e **SD19BNCCH**, respectivamente. Assim temos:

Figura 4 – Representação do enunciado dividido



Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Tanto na **SD14BNCCH** quanto na **SD19BNCCH**, é possível observar a presença de uma discordância interna: a aprendizagem “deve” valorizar a “aplicação dos conhecimentos” no “mundo do trabalho” e a escola precisa “atender às necessidades de formação geral” com vistas “à inserção no mundo do trabalho”, o que pode levar a uma submissão da educação aos interesses econômicos; e também “deve” favorecer “o protagonismo dos estudantes” pelo reconhecimento de que os indivíduos são atores ativos

no processo educacional, não sendo meros receptores passivos de conhecimentos, e pelo compromisso com “a construção de seus projetos de vida”. Os saberes em luta são aqueles que, por um lado, buscam priorizar a formação voltada para o mercado de trabalho, colocando em segundo plano as necessidades e projetos individuais dos estudantes, e, por outro lado, assumem o sujeito-estudante como centralidade na/motivo da organização curricular.

A afirmação do imperativo da "aplicação dos conhecimentos" no "mundo do trabalho" bem como da “formação geral” condicionada “à inserção no mundo do trabalho” reflete a submissão de uma classe sobre outra – uma classe (aquela que controla a economia) domina e explora outra classe (aquela que é alienada do que produz), apontando para uma relação de luta de classes no contexto educacional e social. Essa dinâmica de dominação e exploração é um exemplo da contradição apontada por Karl Marx em sua teoria do Materialismo Histórico. Segundo Althusser ([1969] 1999), a contradição "pura e simples", como concebida pelo marxismo clássico de Karl Marx, refere-se à contradição fundamental e primária entre as classes sociais, especialmente entre a classe trabalhadora (proletariado) e a classe capitalista (burguesia). Essa contradição, antagônica, é vista como a força motriz da história e da mudança social, impulsionando o desenvolvimento das sociedades de modo dialético.

A contradição, considerada desde as **SD14BNCCH** e **SD19BNCCH**, está evidenciada em uma ênfase dupla e oposta.

Por um lado, a ênfase na "aplicação dos conhecimentos" no "mundo do trabalho" e na “formação geral” condicionada “à inserção no mundo do trabalho”, pois essas SDs sinalizam para uma **posição-sujeito conforme com a perspectiva capitalista de instrumentalização da educação** para atender aos interesses econômicos da classe dominante. Grupos hegemônicos buscam impor uma visão de mundo, uma cultura e uma ideologia que reforçam a sua posição de poder e perpetuam a reprodução das desigualdades sociais. A educação pode ser utilizada como uma ferramenta para a legitimação das estruturas de dominação e para a manutenção de uma ordem social desigual. Portanto, o sistema educacional, nesse contexto, serve para reproduzir as desigualdades sociais e preparar a mão de obra necessária para a produção e acumulação de capital.

O **efeito de sentido** aponta para a **mercantilização da educação**, ou seja, a ideia de que a aprendizagem deve estar voltada para atender demandas do mercado de trabalho, refletindo uma perspectiva reducionista da educação em que o processo de ensino e

aprendizagem é moldado para atender às exigências imediatas do mundo laboral. Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio para formar trabalhadores especializados, prontos para suprir as necessidades do setor produtivo. O conhecimento é tratado como uma mercadoria, e o objetivo central da educação é preparar os indivíduos para se encaixarem no sistema produtivo e contribuírem para o crescimento econômico. Essa abordagem utilitarista desconsidera a dimensão humana e o desenvolvimento integral dos estudantes. O foco exclusivo na empregabilidade e no retorno econômico torna-se prioritário, negligenciando outros aspectos fundamentais da formação humana, como o pensamento crítico, a criatividade, a ética e a cidadania. Além disso, a ênfase na utilidade econômica do conhecimento pode levar a uma padronização do currículo e uma perda no que se refere à diversidade e pluralidade de saberes.

A mercantilização da educação também está intimamente ligada à crescente privatização do sistema educacional. Com o avanço de políticas de mercado na educação, a lógica do lucro e da concorrência é incorporada ao ensino, o que pode comprometer a oferta de uma educação de qualidade a todos os cidadãos. Outro aspecto preocupante é o impacto negativo que a mercantilização pode ter na formação dos professores. Com a ênfase na preparação para o/inscrição no mercado de trabalho, os professores podem ser pressionados a adaptar seus métodos de ensino para atender às demandas imediatas dos empregadores, em vez de promoverem uma educação crítica. Isso pode comprometer a autonomia e o espaço para reflexão e transformação que os professores têm no processo educacional.

A ênfase na "aplicação dos conhecimentos" no "mundo do trabalho" e na "formação geral" condicionada "à inserção no mercado de trabalho" também pode ser compreendida a partir da noção de contradição sobredeterminada que Althusser aborda em suas teorias, pois se trata de um discurso que tem origem na economia e tem exercido pressão sobre a educação por um longo período. Essa ênfase reflete a influência dos interesses econômicos na concepção de educação, destacando uma conexão direta entre a formação educacional e a capacitação para o mercado de trabalho. Dessa forma, essa contradição pode ser vista a partir de duas instâncias sobredeterminadas. Em primeiro lugar, a economia, como uma instância ideológica da sociedade, influencia a concepção de educação, buscando moldá-la para atender às necessidades e demandas do mundo do trabalho e do sistema produtivo. Isso significa que o discurso econômico, através de sua influência nas políticas educacionais e nas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) anteriores e atual, contribui para a ideia de que a finalidade da educação é principalmente preparar

indivíduos para a entrada no mercado de trabalho. Em segundo lugar, temos a instância da educação, que, por sua vez, recebe a influência do discurso econômico e internaliza essa ênfase na "aplicação dos conhecimentos" no "mundo do trabalho"/"formação geral" condicionada "à inserção no mercado de trabalho". Essa influência pode se manifestar na estruturação dos currículos, na seleção de conteúdos e na abordagem pedagógica adotada nas instituições educacionais. Dessa forma, a educação acaba por reproduzir a lógica econômica, reforçando a relação direta entre formação educacional e necessidades produtivas, o que caracteriza uma contradição sobredeterminada que reflete uma complexa interação entre diferentes instâncias ideológicas da sociedade, que acabam influenciando e determinando a forma como a educação é pensada e praticada, invadindo o terreno da vida privada do estudante.

E, por outro lado, a ênfase no "protagonismo dos estudantes" e na "construção de seus projetos de vida", pois as duas SDs sinalizam também para outra posição-sujeito que mantém uma relação litigiosa com a PS capitalista instrumental: a **posição-sujeito conforme com uma compreensão de educação como uma arena de embates**, em que diferentes grupos sociais lutam pela produção do conhecimento, dos valores e das normas que são compartilhados; não, impostos à revelia da participação daqueles que "vivem" a escola. Há também a possibilidade de tomada de consciência sobre a divisão de classes por meio da educação. Desde essa perspectiva, grupos ditos subalternos podem encontrar na educação uma oportunidade de compreender sua condição de exploração e opressão e, assim, desenvolver uma consciência crítica em relação às estruturas de poder dominantes. A educação pode ser um espaço de resistência, em que os indivíduos buscam questionar e transformar as condições sociais injustas. Assim, a educação não é neutra, mas uma arena política e ideológica, onde se travam disputas pela produção de conhecimento e pela formação das identidades e subjetividades dos indivíduos.

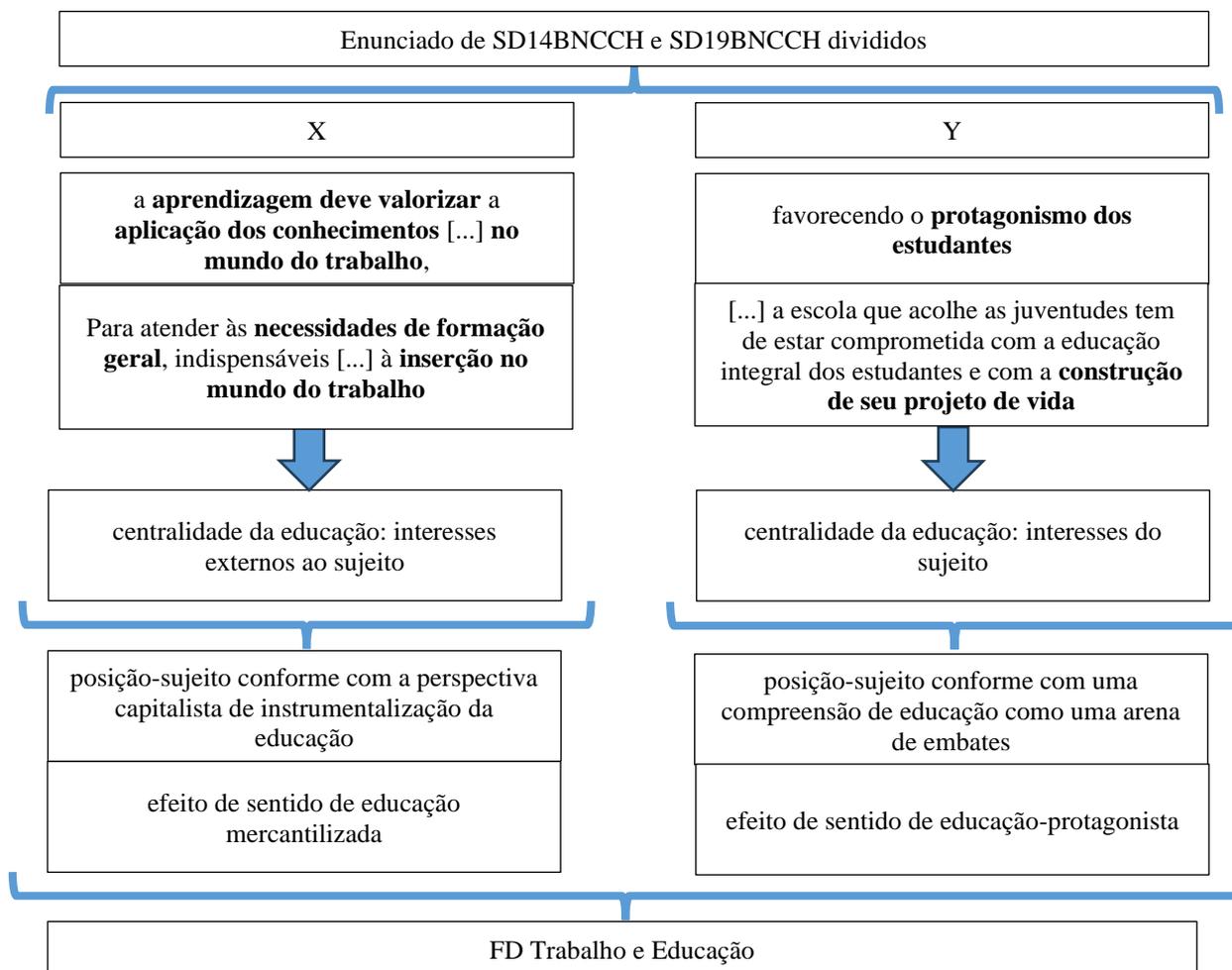
A contradição antagônica apontada por Marx é perceptível na disputa ideológica em torno das concepções educacionais. A busca por um protagonismo dos estudantes e uma educação emancipatória é confrontada com o discurso da mercantilização da educação, que coloca a formação profissional e a adequação ao mercado de trabalho como objetivos principais do ensino. Essa contradição é resultado da luta entre diferentes interesses e perspectivas na sociedade, refletindo as divisões e contradições presentes nas relações sociais e econômicas. No entanto, se for também considerada a contradição sobredeterminada de Althusser, talvez se possa propor que outras instâncias, como a política e a cultural, também atuam no tenso campo de embate entre sentidos rivais.

Pelo exposto, é possível dizer que, no enunciado dividido, constitutivamente contraditório, diferentes vozes dialogam, estabelecem filiações, instauram movimentos que se traduzem em ressonâncias de rupturas, produzem vestígios de divergências. E, em todo esse processo, se faz ressoar constitutivamente o discurso-outro no discurso do sujeito, o que remete à heterogeneidade constitutiva de um discurso que tem incorporados outros discursos em seu interior. Portanto, o sujeito do discurso evoca a memória discursiva e as afirmações de um discurso externo e as emprega juntamente com os elementos pertencentes ao contexto ideológico antagônico:

Se uma posição de sujeito se define como uma relação de identificação do sujeito enunciativo com o sujeito universal de uma FD, a especificidade da posição de sujeito no funcionamento polêmico de discurso deve-se ao fato de que essa identificação, pela qual um sujeito falante é interpelado/constituído em um sujeito ideológico, efetua-se em um lugar dividido por uma contradição (COURTINE, [1980] 2014, p. 202).

Se, neste momento, eu retornar à Figura 5, novos elementos serão nela introduzidos:

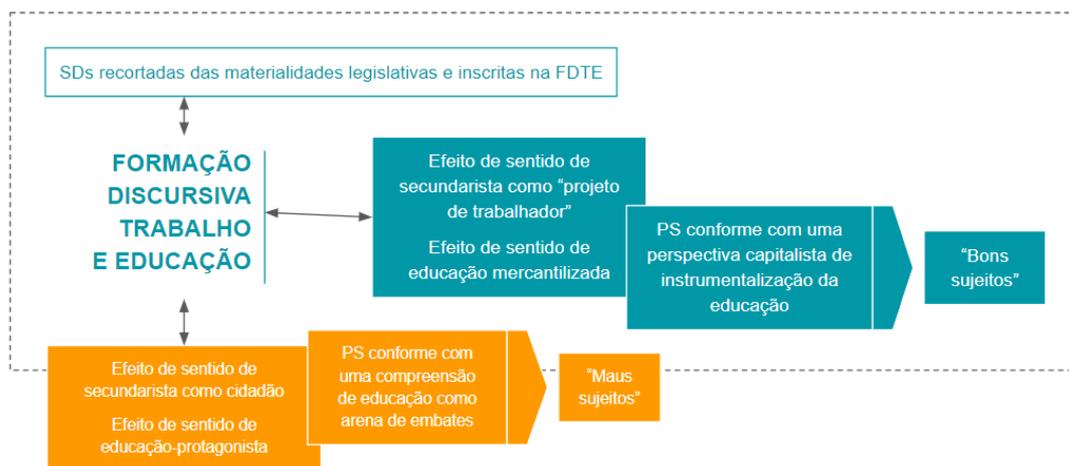
Figura 5 – Do enunciado dividido à Formação Discursiva Trabalho e Educação



Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Desde Pêcheux ([1975] 2009), é possível compreender que, na AD, o discurso outro que se atravessa, que vem de outras FDs, faz surgir o confronto, ou seja, a contradição que é efeito da divisão do sujeito e do sentido: no interior da **FD Trabalho e Educação**, sentidos e sujeitos se confrontam, efeitos e significações outros são constituídos, a contradição “trabalha”. No interior da **FD Trabalho e Educação**, saberes/sentidos diversos, e até divergentes, circulam, ocorre a fragmentação do sujeito pelos diferentes modos de relação entre a posição-sujeito e a forma-sujeito (ou sujeito do saber da FD) uma vez que ocorre tanto identificação quanto contra-identificação da posição-sujeito em relação à forma-sujeito – o que está representado na Figura 6:

Figura 6
FD Trabalho e Educação



Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Quando abordamos a constituição de sentido e de sujeito no discurso, percebemos que o sujeito é fragmentado, podendo assumir diferentes posições-sujeito que, por vezes, estabelecem relações de conflito e litígio entre si. Da mesma forma, os sentidos produzidos no discurso também podem entrar em conflito e disputa. Essa dinâmica ocorre porque a contradição é constitutiva da formação discursiva, e é junto com a ideologia que ela organiza a unidade dos contrários. Essa contradição presente nas formações discursivas é o que torna possível que elas sejam ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Os sujeitos, portanto, podem ocupar tanto posições-sujeito plenamente identificadas, com relação de semelhança aos sentidos dominantes – como a **posição-sujeito conforme com uma perspectiva capitalista de instrumentalização da educação** ou o “bom sujeito”, quanto posições contraidentificadas, estabelecendo relações de diferença em relação a certos sentidos – como a **posição-sujeito conforme**

com uma compreensão de educação como arena de embates ou o “mau sujeito”. Ao discutir a relação de desdobramento entre ‘sujeito da enunciação’ e ‘sujeito universal’, Pêcheux ([1975] 2009, p. 215) explica que o discurso do “bom sujeito” “[...] reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’)” enquanto que, no discurso do “mau sujeito”, “[...] o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma ‘separação’” (grifos do autor). Esse processo de identificação e contraidentificação revela a complexidade da constituição do **sujeito**, que não é uma entidade homogênea e estável, mas sim uma construção discursiva multifacetada, moldada por interações sociais, ideologias e práticas discursivas. A presença de contraidentificação mostra que há ali não apenas a possibilidade de reprodução, mas também de transformação que pode levar à desidentificação e ao rompimento com a FD.

Nessa perspectiva, o discurso se torna um campo complexo, onde diferentes posições-sujeito e sentidos coexistem e interagem, refletindo as relações de poder, as divergências e as disputas presentes na sociedade. É nesse contexto que a Análise do Discurso se torna fundamental para compreender como a ideologia opera no discurso, influenciando a constituição do sujeito e a construção dos sentidos. Através dessa análise, podemos desvendar os mecanismos pelos quais o discurso reproduz ou desafia as estruturas ideológicas dominantes, permitindo a compreensão dos processos de significação e identificação no discurso e na sociedade. Assim, a análise proposta proporcionou uma reflexão crítica sobre os processos de significação e identificação no campo educacional e na sociedade como um todo. Percebeu-se que a contradição existente na educação é reflexo das tensões sociais e ideológicas, em que diferentes interesses e perspectivas disputam a definição dos rumos da formação dos indivíduos.

Enfim, a contradição constitutiva dos processos discursivos está relacionada justamente aos efeitos de desestabilização nos processos de identificação dos sujeitos. Portanto, é possível perceber as relações de contradição nos pontos de litígio entre sentidos e posições-sujeito, respectivamente – o que faz lembrar Pêcheux ([1975] 2009) quando adverte que a categoria contradição compreende os “diferentes modos de utilizar um mesmo conceito”.

Segundo Courtine ([1980] 2014), numa mesma FD, atuam forças contraditórias que introduzem o discurso-outro. Se considerarmos a **FD Trabalho e Educação**, ela é

constitutivamente frequentada pelo discurso do outro e a contradição se insere na própria materialidade linguística da FD. Dito de outra forma, uma FD se inscreve em diferentes FD, e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos de luta ideológica. E, por ser heterogênea, reitero, a **FD Trabalho e Educação** constitui tanto a identidade quanto a diferença. Importante destacar, também, que se há discursos externos incorporados nas **SD14BNCCH** e **SD19BNCCH**, o além do texto é interno ao texto, ele constitui o **intradiscurso** - o que está fora do texto aparece por meio do intradiscurso que, por sua vez, se liga ao exterior através do **pré-construído**³⁶. O uso do pré-construído é inconsciente, por isso as suas condições de produção são apagadas. Ou melhor, somos porta-vozes de outros saberes e, por extensão, assujeitados ao pré-construído pela via de identificação com um sujeito universal (sujeito do saber da FD) - o que se vincula tanto à construção de uma aparente homogeneidade quanto a deslocamentos/pontos de escorregamento dos sentidos como os reconhecidos na **FD Trabalho e Educação**.

Pelo exposto, ousou relacionar as considerações feitas desde a mobilização da categoria da contradição ao que Althusser ([1969] 1999, p. 81) traz em seu texto *Contradição e Sobredeterminação*: uma reflexão sobre os questionamentos “Por que foi possível a revolução na Rússia, por que ela foi vitoriosa ali?” acompanhada da explicação de que inúmeras circunstâncias levaram a Rússia a este ponto de ruptura e transformação. Se a mesma indagação for feita relativamente à BNCC e ao NEM (Novo Ensino Médio) – “Por que foi possível a implementação desta BNCC que atualmente vigora? Por que esta versão da BNCC foi vitoriosa?”, que resposta pode ser pensada? É possível arriscar dizer que, além da luta de classes, outras circunstâncias cancelaram a BNCC promotora de um “EM com projeto de vida”, mas sem centralidade no secundarista.

Segundo compreensão de Althusser, a sobredeterminação sugere que eventos históricos, estruturas sociais e processos ideológicos não podem ser reduzidos a uma única causa ou fator determinante. Em vez disso, eles são o resultado de múltiplas determinações que se sobrepõem e interagem entre si – determinações políticas, ou melhor, político-empresariais, por exemplo, como as que influenciaram a implementação da BNCC, do Novo Ensino Médio e do componente curricular Projeto de Vida. Temos aí a luta de classes? Sim, a luta de classes e governos associados a práticas políticas

³⁶ A ideia de pré-construído, segundo Paul Henry (2013, p. 9), é a de que “[...] não há discurso que funcione sem fazer apelo a outros discursos” porque “[...] o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. [...] O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade”.

subservientes à mundialização (a qual apaga as diferenças) que têm regulado as relações locais na escola, na empresa, no trabalho, na família, enfim, nas diferentes instituições sociais, produzindo um alinhamento das políticas locais e nacionais com as agendas globais, muitas vezes em detrimento das prioridades locais e das necessidades das comunidades. Isso pode envolver a adoção de políticas educacionais que visam a preparar os indivíduos para atender às demandas do mercado global, em vez de promover uma educação que capacite os estudantes a compreenderem criticamente a complexidade das relações globais e locais. Este processo definitivamente não é neutro, pois é constituído pela luta de classes e estabelece relação direta com a “reorganização das relações de trabalho” (NOGUEIRA, 2015, p. 59) uma vez que, com a mundialização, “[...] as empresas adotam estratégias mundiais para a gestão da mão-de-obra. De certa maneira há uma maior ‘uniformidade ideológica’ na aplicação das estratégias de gestão e isso é bastante formulado e difundido pela chamada reestruturação produtiva” (NOGUEIRA, 2015, p. 66).

Dito isto, outra indagação desponta: **que Formação Ideológica está representada na linguagem pela FD Trabalho e Educação?** Dessa análise nos ocuparemos na próxima subseção.

5.3. O LIVRO DIDÁTICO PROJETO DE VIDA³⁷

Os livros didáticos são produzidos a partir das orientações contidas nas Leis e Resoluções, portanto, talvez tenham incorporado neles os discursos das Leis, Resoluções e BNCC, e assumam como objetivo ensinar aos alunos a visão de mundo e de sociedade que está sendo imposta. Disso pretendemos nos ocupar na subseção sobre o “livro didático Projeto de Vida”.

5.3.1 O funcionamento da repetição

³⁷ É imprescindível mencionar que a retomada desta subseção foi fortemente inspirada pelas contribuições da Profa. Solange Mittmann à época da Defesa de Projeto: suas sugestões quanto à definição das noções de **interdiscurso**, **memória discursiva** e **efeito de memória** afetaram meus gestos de leitura do *corpus*.

Pêcheux ([1988] 2015, p. 51)]³⁸, ao falar sobre um deslocamento realizado pelos estudos da linguística, menciona a divisão discursiva entre dois espaços que parecem remeter à paráfrase e à polissemia respectivamente: o espaço “[...] da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido”. Acrescenta depois que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” ([1988] 2015, p. 53). A relação estabelecida entre o discurso-outro e a interpretação também é mencionada por ele. Da mesma forma, ao supor esta possibilidade, ele parece remeter ao efeito metafórico enquanto, mais do que apagamento, transferência de sentidos, portanto, ressignificação que pode ser realizada pelo sujeito ao produzir um lugar de interpretação e inscrever o seu dizer no repetível histórico, no **interdiscurso**.

Antes de seguir mais um pouco pelas trilhas da paráfrase e da polissemia, é necessário fazer uma parada em função de ser impossível ficar indiferente à noção de interdiscurso. Orlandi (1993, p. 70), ao pensar sobre sujeito, interpretação e discurso, explica que “[...] o sujeito intervém no repetível (e o repetível se inscreve nele). Isto, dito em outras palavras, significa que o interdiscurso (o repetível) está no intradiscurso (sequência linguística específica)” – o que aponta, por sua vez, para a relação entre elementos presentes na materialidade discursiva com elementos que dela estão ausentes, podendo ser recuperados no interdiscurso. O que já referia Pêcheux ([1969] 2020, p. 104-105) quando dizia que

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

Portanto, o interdiscurso diz respeito ao repetível e, desde a leitura de Pêcheux ([1975] 2014), Courtine ([1981] 1999) e Orlandi (1996; 2020), posso entendê-lo como

³⁸ *Discurso: estrutura e acontecimento* foi apresentado por Michel Pêcheux sob forma de comunicação no congresso "Marxism and the interpretation of culture: limits, frontiers, boundaries". Universidade de Illinois, em julho de 1983 e publicado postumamente em uma tradução norte-americana em 1988. A tradução brasileira só foi publicada em 1997.

articulado a um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo. É levado ainda a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação. Assim sendo, o interdiscurso escapa à intencionalidade de um sujeito que, aliás, é duplamente determinado: ele sofre determinação pelo inconsciente e, também, pelo interdiscurso. Neste aspecto, é Courtine ([1981] 1999, p. 18) quem chama a atenção para o fato de que, no interdiscurso, “[...] o sujeito não tem nenhum lugar que lhe seja assinalável” haja vista nele funcionar “[...] posições de sujeito que regulam o próprio ato de enunciação” (COURTINE, ([1981] 1999, p. 20), acrescentando, em seguida, que o interdiscurso “[...] fornece sob a forma de citação, recitação ou pré-construído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta”. Se pensar agora em termos de tarefas de análise, não é possível estudar o intradiscurso de toda sequência sem que isso ocorra a partir de sua associação ao interdiscurso. Da mesma forma, não é cabível dissociar do trabalho analítico-discursivo a compreensão dos processos discursivos desde a consideração da paráfrase e da polissemia, motivo pelo qual, após curto parêntese, retorno a essas noções.

Orlandi (1993) pensa a polissemia como uma multiplicidade de sentidos e a paráfrase como o mesmo sentido que adquire formas diversas. Segundo ela, é impossível ignorar a importância da primeira por nela se fundamentar a atividade do dizer. Quanto à paráfrase, ela corresponde à “[...] ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (ORLANDI, 1993, p. 86). Assim sendo, a polissemia está para a variação assim como a paráfrase está para a sedimentação histórica dos sentidos, para sua legitimação em termos institucionais: não é evidente nem permanente – “[...] onde está o mesmo, está o diferente”:

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilidade. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2020, p. 34)

Tal relação implícita uma outra: a relação com a repetição. Esta pode, então, assumir três formas: “repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza); repetição formal (técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza); repetição histórica (a que inscreve o dizer no [...] interdiscurso)” (ORLANDI, 1996, p. 70). Esta última faz laço com os discursos analisados neste trabalho.

Calil (1995, p. 153), sem falar diretamente sobre polissemia e paráfrase, se ocupa do debate em torno de um processo de repetição com diferença em que os sentidos “[...] são lançados para outro lugar, desfazendo-se de um sentido já-dado para novamente se fazer uno”. Segundo ele, é a diferença que provoca o deslocamento de certos sentidos para fora de determinadas formações discursivas. Dessa forma, é no processo polissêmico que se abre espaço para uma subversão que, ao inscrever novos sentidos no já-dito, termina por preservá-lo. Por conseguinte, como nos sugere Calil, ao processo parafrástico caberia a construção de diques que tentariam impedir o escoamento dos sentidos – o que também funciona como uma forma de sustentação do já-dito.

Desde o exposto, apresentamos um conjunto de sentenças recortadas do arquivo com marcas linguísticas grifadas e de sua “escuta discursiva” nos ocuparemos, considerando o que é produzido a partir de sua relação com o repetível histórico desde a compreensão dos processos discursivos:

SD21LD1³⁹: “E para que tudo caminhe bem é fundamental o seu envolvimento, o seu **engajamento**. Afinal, trata-se da sua vida, e **ninguém pode vivê-la por você**.”

SD22LD2: “Por isso, neste livro, vamos partir de onde você está e de quem você é para chegarmos aonde deseja estar e a quem sonha ser no futuro. Será um longo caminho, por vezes simples, por vezes doloroso e complexo, mas que **será recompensador**.”

SD23LD3: “É preciso olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos, necessidades. Também é preciso olhar ao redor: a realidade pode colocar limites de várias ordens, mas, apesar deles, **certamente é possível encontrar caminhos** para a realização pessoal.”

SD24LD4: “Esperamos que ele contribua para que você reconheça quem você é e quem deseja ser no futuro, para que, assim, **você possa construir** um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido e que o motive a contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos.”

SD25LD5: “Nele, você não **encontrará** respostas prontas ou caminhos já trilhados, mas **oportunidades para constituir-se** no protagonista da própria história.”

³⁹ Na apresentação das sequências discursivas analisadas nesta subseção será empregado um código por meio do qual o leitor tenha conhecimento, também, de que texto de apresentação de livro didático se trata. Sendo assim, SD diz respeito à sequência discursiva e as demais letras e números remetem ao LD de que a SD foi extraída.

Em todas as discursividades, observamos a repetição de que os sujeitos-estudantes são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias, de que, se tiverem “engajamento” na construção e aplicação do seu projeto de vida, vão realizar seus sonhos e objetivos. O que faz lembrar Pêcheux ([1969] 2010, p. 77) quando afirma que o “[...] processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui papel de matéria-prima”, toda materialidade carrega uma série de traços discursivos que a ligam a já-ditos anteriores e exteriores a ela mesma – “com esforço é possível obter êxito”, “dadas as condições necessárias o sujeito precisa ser capaz de inventar sua história com suas próprias mãos”, “o sucesso ou o fracasso escolar são de inteira responsabilidade do estudante”. Tais traços operam como vestígios, ou pistas, que auxiliam a compreender o funcionamento da repetição: os discursos em circulação são retomados e seus sentidos, pela via da repetição, são regularizados, apontando para uma memória discursiva que, ao mesmo tempo, insiste na ideia de estudante-protagonista/dono de si e isenta, muitas vezes, a escola, a sociedade, o Estado de assumir responsabilidades em relação a ele/ela.

A esse respeito cabe trazer certa contribuição da Profa. Russel Rosa que, ao estranhar o sintagma “engajamento” na **SD21LD1**, ressalva que ele também é empregado no documento oficial BNC Formação, ocorrendo uma mudança do sentido de “engajamento” uma vez que, em outras formações discursivas, este sintagma produz um sentido de participação em lutas políticas coletivas. Na **FD Trabalho e Educação**, em “engajamento” ressoa um **sentido deslocado para compromisso individual com a própria formação** administrada por um sujeito pleno capaz de plenamente assumir todas as responsabilidades tanto sobre a realização de sua formação quanto a respeito dos resultados dela na trajetória profissional. Ocorre uma apropriação pelo grupo hegemônico de uma palavra que tinha um outro sentido para os movimentos sociais, produzindo um deslizamento ideológico do sentido da palavra. Desde o funcionamento polissêmico se dá uma transformação que reconverte o sentido a serviço das relações de poder vigentes segundo as quais não há mais necessidade de o estado garantir o que quer que seja a quem quer que seja. Levando em consideração a análise discursiva das materialidades legislativas e o reconhecimento de sentidos e posições-sujeito em litígio (PS secundarista estudante e PS secundarista projeto de trabalhador, PS conforme com a perspectiva de instrumentalização da educação e PS conforme com a compreensão da educação como arena de embates, efeito de sentido de educação mercantilizada e efeito de sentido de educação-protagonista) bem como de discursos outros que o discurso do ordenamento

jurídico-administrativo do currículo tem incorporados (discurso pedagógico-curricular, discurso mercadológico-curricular, discurso da globalização e da tecnologia), é possível supor que, assim como as materialidades legislativas, o discurso do LD também tem outros discursos incorporados?

Se for considerado o **efeito de memória**⁴⁰ (que se dá a partir da relação interdiscurso/intradiscurso), a resposta é “sim”. No entanto, não posso encerrar a exploração dessa noção com um “sim”; é preciso adensar um tanto a mais este estudo. Também não é suficiente apenas a partilha da compreensão de que o efeito de memória reatualiza a heterogeneidade do discurso em sua suposta homogeneidade, provocando o analista a escutar discursivamente as relações entre o que é dito na SD e o dizer de outros discursos haja vista toda produção discursiva fazer circular formulações já ditas anteriormente. A este respeito, é fundamental realizar uma parada um pouco mais longa a fim de retomar a noção de **efeito de memória** a partir de Courtine ([1981] 1999, p. 18) que, em *O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político*, permite entender que “[...] há sempre já um discurso, ou seja, [...] o enunciável é exterior ao sujeito enunciator”. Algumas perguntas despontam como consequência desse entendimento:

No discurso dos textos de apresentação dos cinco LDs que constituem nosso corpus documental, que “formulações-origem do domínio de memória” (interdiscurso) podem ser encontradas?
Que discurso é retomado e emerge na forma de pré-construído na FD Trabalho e Educação? O que fica do “chapéu de Clémentis”?

Courtine ([1981] 1999, p. 18) recorda que no início do livro *Livre du rire et de l'oubli* Milan Kundera compartilha uma anedota. Essa narrativa nos conduz a fevereiro de 1948, quando Clement Gottwald, um líder comunista, proferia um discurso na sacada de um palácio barroco em Praga, dirigindo-se a uma multidão reunida na praça da antiga cidade. A cena apresenta Gottwald cercado por seus colegas, ao lado de Clémentis, num dia frio de neve. De maneira atenciosa, Clémentis removeu seu próprio chapéu de pele e

⁴⁰ Em *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, Courtine ([1980] 2014, p. 106) também se ocupa desta noção, esclarecendo que “[...] os objetos que chamamos “enunciados”, na formação dos quais se constitui o saber próprio a uma FD, existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as “formulações” são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação. É, então, exatamente, a relação entre interdiscurso e intradiscurso que se representa neste particular efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma “conjuntura discursiva”, e que designamos como *efeito de memória*” (grifo do pesquisador).

o colocou na cabeça de Gottwald. O departamento de propaganda, em seguida, reproduziu essa imagem em inúmeras cópias, retratando Gottwald usando o chapéu de pele enquanto discursava cercado por seus companheiros. Essa imagem se tornou muito conhecida, aparecendo em cartazes, manuais escolares e museus.

No entanto, quatro anos após esse episódio, Clémentis foi acusado de traição e enforcado. Rapidamente, o departamento de propaganda apagou sua presença, excluindo-o de todas as fotografias. O que permaneceu foi a figura solitária de Gottwald na sacada. O espaço que Clémentis ocupava agora estava vazio, restando apenas o contorno do palácio. Esse apagamento aponta para um processo de silenciamento de sentidos onde Clémentis foi suprimido. Apenas o chapéu de pele continuava a adornar a cabeça de Gottwald como está ilustrado na Figura 7:

Figura 7 – O “chapéu de Clémentis”



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_yN1yPI89w24/R4nxlgJDbsI/AAAAAAAAACM/C8cZ03inhwo/s1600-h/checkoslovakia.jpg103

Importante atentar para o que restou: mais do que um muro desocupado de Clémentis, restou o chapéu que produz efeitos, o chapéu que aponta para a memória a qual pode ser tanto mostrada quanto silenciada ou retornada uma vez que existem traços os quais permanecem velados e podem retornar a qualquer momento. Gottwald está usando o chapéu e isto está registrado na história uma vez que, consoante adverte o próprio Courtine ([1981] 1999, p. 22), “[...] é Gottwald, daqui para a frente, que a história fará usar o chapéu”, mas a supressão de Clémentis da cena não o expulsa da memória, porque ela (a memória) não permite o esquecimento daquele que usava o chapéu antes de Gottwald. Portanto, o chapéu faz retorno de algo pela memória. E o chapéu dá a ver o

poder das línguas de Estado (sejam de madeira ou de vento) que, como explica Courtine ([1981] 1999, p. 16), “[...] dividem em pedaços a lembrança dos eventos históricos, preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, dos quais elas organizam a recorrência, enquanto consagram a outros a anulação ou a queda”, pretendendo naturalizar um sentido e apagar o efeito ideológico.

Courtine ([1981] 1999) explicita discursos por meio de metáforas e faz referência a diversas línguas, como "língua de madeira", "língua de vento", “língua paralisada”, "língua de pano", “língua pastosa” "língua de mármore", "língua de peso", "língua de ferro", todas elas constituídas pelo Estado. Aprofundar-se na compreensão dessas metáforas revela nuances das línguas em diferentes regimes políticos, como as "línguas de madeira" e "línguas de vento", que encontram seu amparo nas democracias ocidentais. Em contrapartida, as "línguas de mármore", "línguas de peso" e "línguas de ferro" podem ser relacionadas aos regimes totalitários. Nesse contexto, optarei por concentrar minha análise nas "línguas de madeira" e "línguas de vento", considerando-as cruciais para os objetivos deste estudo, deixando de lado, por ora, uma exploração mais ampla das outras metáforas utilizadas por Courtine ([1981] 1999) para explicitar os discursos.

A expressão “língua de madeira”, em Gadet e Pêcheux ([1981] 2004) e em Courtine ([1981] 1999), refere um sistema doutrinário, hermético, prescritivo-normativo, ao qual o acesso é possível mediante a “utilização de senhas de classe” uma vez que sua compreensão é dificultada: assim são as línguas da política e do direito respectivamente – “A língua do direito representa, assim, na língua, a maneira política de denegar a política: espaço do artifício e da dupla linguagem, linguagem de classe dotada de senha e na qual para “bom entendedor” meia palavra basta. A língua do direito é uma língua de madeira” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 24). A “língua de vento” aponta para discursividades nas quais estão presentes a volatilidade e a fluidez: esse é o caso da língua da propaganda e da publicidade: “[...] a língua de vento permite à classe no poder exercer sua mestria, sem mestre aparente. Ela serve tampouco a seu mestre. O imperialismo fala hoje uma língua de ferro, mas aprendeu a torná-la tão leve quanto o vento” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 24). Segundo Mazzola (2015, p. 109), a “[...] língua de madeira representa toda fala pública que se constitui de formas longas, monológicas, períodos longos, arcaísmos, ambiguidades, formas opacas, alusivas e mentirosas. A língua de vento, por outro lado, contém as formas breves, fórmulas, pequenas frases, retórica despojada, sintaxe liminar (de início de frase, introdutório)”. Importante lembrar que, segundo Gadet e Pêcheux ([1981] 2004, p. 23), “[...] com a ascensão dos meios de

comunicação de massa, a língua do direito e da política se enrosca com a língua de vento da propaganda e da publicidade” uma vez que esta influencia o discurso político.

Relacionando essas concepções ao arquivo lido neste estudo, é possível observar a presença da "língua de madeira" em documentos oficiais como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Resoluções, Pareceres e Portarias. Esses documentos frequentemente adotam uma linguagem complexa e normativa, dificultando sua compreensão por parte dos professores, alunos e demais envolvidos na educação. A "língua de madeira" manifesta-se na forma de jargões técnicos, períodos longos e ambíguos, afastando-se da clareza necessária para uma comunicação eficaz no âmbito educacional. Por sua vez, a "língua de vento" encontra ressonância nos textos de apresentação dos livros didáticos uma vez que as editoras muitas vezes empregam uma linguagem persuasiva e concisa para atrair a atenção dos educandos e educadores. Essa abordagem visa transmitir informações de maneira rápida e impactante, condizente com os requisitos da propaganda e publicidade que pretendem atrair, conquistar, seduzir.⁴¹

5.3.1.1. Formulações-origem do domínio de memória (interdiscurso) no discurso dos textos de apresentação dos LDs⁴²

No discurso dos textos de apresentação dos LDs é possível reconhecer, entre as formulações-origem do domínio de memória (“a liberdade corresponde à faculdade de agir sem ser dificultado pelos outros”, “o Estado corresponde tanto mais ao ideal quanto mais suas ordens forem limitadas”, “as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal”, “a relação entre indivíduo e sociedade implica a crença segundo a qual a sociedade passa a ser resultado não de fatos que independem das vontades individuais, mas das vontades dos indivíduos”, “o Estado precisa ser limitado no que tange aos seus poderes e às suas funções”⁴³), preceitos que se configuram como o cerne

⁴¹ Destaco, aqui, a importância de algumas leituras que se somaram ao texto *O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político* de Courtine ([1981] 1999), a saber: os capítulos “Língua de Marte” e “A Linguística torna-se séria” em *A língua inatingível* de Françoise Gadet e Michel Pêcheux ([1981] 2004), o artigo “Jean-Jacques Courtine: o percurso de um agrimensor” de Renan Mazzola (2015) e o artigo “Discurso político: ecos de madeira, sopros de vento” de Cláudia Grangeiro (2008).

⁴²Essa análise foi realizada como resultado da profícua provocação feita pela Profa. Luciana Nogueira durante a Defesa do Projeto ao sugerir atenção ao modo como os sentidos são formulados... a formulação atualizando a memória do dizer de determinada maneira.

⁴³ Esses preceitos foram adaptados do texto “Os fundamentos do liberalismo clássico – A relação entre estado, direito e democracia” de Marcelo Lira Silva (2011).

do liberalismo. No discurso dos textos de apresentação dos LDs, as formulações-origem se transformam de tal modo que:

- “a relação entre indivíduo e sociedade implica a crença segundo a qual a sociedade passa a ser resultado não de fatos que independem das vontades individuais, mas das vontades dos indivíduos” e “o Estado precisa ser limitado no que tange aos seus poderes e às suas funções”, no texto endereçado aos secundaristas, surge como “trata-se da sua vida, e ninguém pode vivê-la por você” (**SD21LD1**)

- “liberdade corresponde à faculdade de agir sem ser dificultado pelos outros”, no texto endereçado aos secundaristas, surge como “a realidade pode colocar limites de várias ordens, mas, apesar deles, certamente é possível encontrar caminhos para a realização pessoal” (**SD23LD3**)

Sob certo aspecto, as formulações-origem se escondem e, ao mesmo tempo em que fazem isso, reaparecem, amalgamando memória e esquecimento: a defesa do “Estado mínimo” dá espaço para a defesa do “protagonismo cidadão máximo”. Uma certa formulação-origem reaparece na “atualidade de uma “conjuntura discursiva” (COURTINE, [1980] 2014, p. 106) – efeito discursivo a que se pode chamar efeito de memória. O trabalho da memória, quando faz irromper um acontecimento passado em uma conjuntura presente, o reatualiza, promovendo como que um diálogo entre as sequências discursivas – daí se afirmar que elas se dizem, se respondem, se refutam, se citam: tanto o sentido de estudante protagonista, portanto, autor no processo de produção do conhecimento, quanto o sentido de estudante responsável exclusivo pelos resultados de suas ações circulam há bastante tempo nos discursos não apenas da educação, como da política e da economia se estendermos tais características ao conjunto de cidadãos considerados outros lugares sociais ocupados por eles – por exemplo, patrão e empregado. Agora tais sentidos se movimentam nos livros didáticos misturados a um sentido de indivíduo autoempreendedor que se ajusta às relações de produção, assim como estão organizadas numa formação social capitalista, e pensa estar fazendo isto livremente.

5.3.1.2. Discurso retomado e emergência na forma de pré-construído na FD Trabalho e Educação

O discurso econômico liberal, o discurso empresarial neoliberal, o discurso da meritocracia são retomados e emergem na **FD Trabalho e Educação** na forma de pré-construídos. É conveniente que o estado seja mínimo e, diante de tal imperativo, é fundamental que o sujeito seja máximo, isto é, responsável exclusivo pela sua felicidade, bastando para isso que aceite fazer o que lhe cabe fazer. Nas SDs subjazem discursos relativos à obrigação de o secundarista ser bem-sucedido na profissão e se elevar socialmente mediante à adesão ao Novo Ensino Médio (NEM). É atribuído ao secundarista o poder transformador de sua condição social condicionado à adesão ao NEM uma vez que a escola está desempenhando seu papel na medida em que cria condições para que o secundarista logre sucesso. Nas SDs também é trazido à tona o discurso da meritocracia: é como se as SDs propusessem que o secundarista pode conquistar o que ele quiser. Caso o estudante não obtenha êxito na sua inserção no mercado de trabalho, o pressuposto do discurso é que isso ocorre por incapacidade dele no atendimento às demandas escolares ou por não adesão dele ao projeto de currículo proposto.

De certa maneira, pré-construídos relacionados aos sentidos de estudante trabalham “[...] sob a base de um imaginário que os representa como memorizados, enquanto cada discurso, ao pressupô-los, vai fazer apelo à sua (re)construção” (ACHARD, 1999, p. 13). Por conseguinte, se manifesta um jogo de força da memória cujo objetivo se traduz na manutenção de “uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” (PÊCHEUX, [1988] 1999, p. 53). Sendo assim,

Que discurso educacional é construído?
 Que efeito(s) de sentido é(são) produzido(s)?
 Com o que este(s) efeito(s) está(estão) identificado(s)?

As cinco SDs produzem os mesmos efeitos de sentido, portanto, estão articuladas entre si. Ademais, elas podem ser entendidas enquanto demonstração de como a identificação dos autores e autoras dos textos de apresentação analisados com a **Formação Discursiva Trabalho e Educação** resulta na constituição tanto de certa posição-sujeito quanto de certo efeito de sentido associado ao componente Projeto de Vida – um **efeito de sentido de protagonismo, promessa de possibilidade e**

responsabilização exclusiva do estudante. Convém referir, de novo, um outro efeito de sentido identificado em trabalhos produzidos, respectivamente, por Luciana Nogueira e Juciele Pereira Dias (2018a; 2018b) e Jussana Daguerre Lopes (2021): **o efeito de sentido de autoempreendedorismo** que aponta para um sujeito que precisa ser empreendedor de si mesmo em uma conjuntura na qual a educação é regulada pelo mercado, estando, portanto, submetida a ele.

Compreendendo a conjuntura histórico-social, é relevante destacar que o discurso empresarial busca construir sua "língua". Essencialmente, busca estabelecer um consenso de significados e valores, enquanto simultaneamente silencia outras expressões e interpretações. Nesse cenário, observamos que o discurso educacional adquire sentido porque opera em consonância com a memória discursiva empresarial, ocorrendo a reconstituição de uma memória discursiva educacional onde são “entocadas” falas empresariais, falas da gestão.

5.3.1.3. O que fica na memória?

No artigo “A língua inatingível”, ao fazerem referência a “Aparelhos Ideológicos do Estado”, artigo em que Althusser propõe que o entendimento da ideologia está na dependência da sua consideração a partir da “reprodução das relações de produção capitalistas”, Gadet e Pêcheux ([1981] 2004, p. 96) advertem que:

[...] considerar a ideologia do ponto de vista das “relações de produção” necessariamente implica, para um marxista, em também considera-la do ponto de vista da resistência à reprodução, ou seja, da perspectiva de uma multiplicidade de resistências e revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia dominante, ameaçando-a constantemente. Portanto, isso implica em considerar ideologias dominadas [...] como uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação.

Depois acrescentam que as “[...] lutas ideológicas de movimento” são “uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz com adaptações e transformações” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 97) mais do que lutas entre classes constituídas como tais. Nesse contexto, embora estejamos lidando com lutas que envolvem a dinâmica de classes, elas não podem ser unicamente

explicadas ou compreendidas a partir dessa perspectiva. Em vez disso, essas lutas apontam para batalhas por e entre diferentes significados no âmbito da educação e da esfera da vida privada dos secundaristas. Surgem, então, as questões:

Como a ideologia dominante trabalha para tornar certos sentidos evidentes?
Em função do trabalho da ideologia, que sentidos são produzidos como evidentes?

Devido à atuação da ideologia, certos significados são produzidos como evidentes. A ideologia conduz os sentidos, direcionando-os através de diversos mecanismos, como a repetição de determinadas compreensões e o apagamento de perspectivas contrárias. Enfim, a ideologia trabalha para legitimar sua narrativa como a única realidade aceitável. Ademais, a materialidade discursiva das SDs, o devir que pode levar da condição de desprestígio/insucesso para a condição de prestígio/sucesso do secundarista se consolida mediante a construção de subjetividades consolidadas pelas diferentes promessas com que a escola é relacionada. Trata-se de um jogo de promessas para os secundaristas, jogo que fissa o desejo (sob a farsa da promoção pessoal) por se sustentar justamente na ideia de ascensão social possível. O pensamento liberal encontra abrigo neste **efeito de promessa** – e este funcionamento da repetição, na medida que o sentido faz retorno de preceitos próprios de certa memória discursiva, permite compreender que se quer que se lembre que, hoje, as relações em sociedade são diferentes e demandam ações, decisões e aptidões outras dos indivíduos, portanto, também exigem que a escola e o Estado mudem seus compromissos e suas funções.

5.3.1.4. O que fica do “chapéu de Clémentis”?

O não-dito funciona a partir de uma presença ausência no dito, constituindo igualmente o sentido das palavras. Na tensão entre ditos e não-ditos, a trajetória do estudante é significada desde um **efeito de sentido de submissão à obrigação do sucesso e ao risco do fracasso**, estando tanto um desfecho quanto o outro na dependência de seu envolvimento com as possibilidades apresentadas – o que autoriza destacar que, se considerado o funcionamento discursivo das marcas linguísticas analisadas, “[...] o sentido se constitui a partir das relações que as diferentes expressões mantêm entre si, no

interior de cada FD, a qual, por sua vez, está determinada pela FI de que provém” (INDURSKY, 1997, p. 32).

Reconhecemos não apenas uma FD dominante – a **FD Trabalho e Educação**, mas também certo trabalho discursivo a partir do qual o estudante é falado como capaz de autonomia e decisões definidoras de sua vida e, ao fazê-lo, silencia sobre as condições de existência desse jovem em uma formação social capitalista caracterizada pela desigualdade no acesso a bens culturais e materiais mínimos. Reiteramos tanto a heterogeneidade da FDTE em decorrência das tensões identificadas entre as palavras e seu avesso, quanto a presença de discursos outros que, em sendo antagônicos aos saberes da FD, fazem nela circular sentidos que se constituem em vestígios da presença de outras formações discursivas.

Não há ritual sem falhas: mesmo no interior de uma **FD Trabalho e Educação**, ecoam vozes outras que apontam para tensões entre os sentidos reconhecidos nos textos de apresentação de cinco livros de Projeto de Vida. Tensões compreendidas por um trabalho de análise que, ao opacizar o discurso pela desnaturalização do que irrompe como evidente, capta elementos que apontam para a relação do texto com aquele exterior que lhe é específico e remetem para modos de discursivizar os compromissos dos secundaristas a partir de dizeres que dão respaldo para certa organização e realização das práticas curriculares nas escolas. No entanto, se ocorre a ideologização da língua pela privatização de significações de certas palavras e expressões, como “engajamento” (**SD21LD1**) por exemplo, com a dupla intenção de fazer lembrar e fazer esquecer, porque uma FD é inerentemente contraditória, o discurso empresarial pretende se “apropriar” do discurso educacional sem conseguir lograr êxito porque não há possibilidade de promover o apagamento “total” dos sentidos outros: Clémentis foi retirado de cena, mas o chapéu de Clémentis permanece.

Reconhecemos, assim, o funcionamento da **Formação Discursiva Trabalho e Educação**, uma FD que determina o dizer dos Livros 1, 2, 3, 4 e 5 em análise aqui, FD com que o sujeito está identificado. Neste caso, na forma de textos de apresentação que direcionam os sentidos de vida, de recompensa, de possibilidade, de construção e de oportunidade. Todos eles representam uma **Formação Ideológica -Educativa Neoliberal** que, através da interpelação, torna óbvia/evidente a responsabilidade individual sobre o sucesso do projeto de vida uma vez que

Quadro 4 – Repetição no discurso do sujeito

ao enunciar que	é possível compreender que está sendo dito também que
“ninguém pode vivê-la por você”	o êxito depende de você, considerando que ele depende do “seu envolvimento” e do “seu engajamento” – atitudes fundamentais, indispensáveis para que tudo “caminhe bem”.
“será recompensador”	se tiver esforço, porque “Será um longo caminho, por vezes simples, por vezes doloroso e complexo”, o êxito será obtido. Portanto, considerando que o anúncio da possibilidade de ser um “caminho longo, doloroso e complexo” está dito, fica não-dito que se trata de um caminho que só será recompensador se foram investidos os esforços necessários para trilhar com êxito um trajeto por vezes íngreme e sinuoso. Ou seja, o direito à recompensa está em relação direta com a sinuosidade dos caminhos – o que, contraditoriamente, parece retirar da escola a promessa de sucesso oferecida a um estudante que, mais uma vez, está sozinho em sua busca.
“certamente é possível encontrar caminhos”	basta o estudante agir ou, dito de outro modo, “olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos, necessidades” e “olhar ao redor” – o que, sob certo aspecto, aponta para uma “dupla visibilidade” no modo como é esclarecido por Nogueira (2015) quando refere os discursos de um novo sujeito das relações de trabalho que se constitui desde a “cultura” do autoexame na medida que, ao mudar a si mesmo, ele expulsa os “maus valores” e pode substituí-los por aqueles valores considerados como “bons”. Consoante destaca Nogueira (2015, p. 212), o “[...] indivíduo deve passar por um processo de autossuperação (a cultura do autoexame [...]), pois se você falha, as consequências são para você mesmo e não para a empresa”.
“você possa construir”	está em suas mãos uma vez que é responsabilidade do estudante reconhecer quem ele é e “quem deseja ser no futuro”. O que aponta para algo ressaltado por Nogueira (2015, p. 352) em seu trabalho: a relação de sustentação entre o discurso psicologista e o discurso do autoempreendedorismo – “[...] se psicologiza a própria existência humana. Esse discurso da “responsabilidade” que funciona construindo subjetividades tornou-se hegemônico, de modo que o que fica posto com isso é que “estar no mundo” hoje, é estar como um “administrador”, um “empreendedor” (de si mesmo inclusive). Tudo pode ser gerido, administrado, segundo essa perspectiva. E não se trata somente de uma construção de subjetividades o “estar no mundo”. E, justamente, é perverso porque não se pode nada fora da “subjetividade”. Há um apagamento de outras possibilidades de relações, já que tudo se reduz à “gestão””.
“encontrará [...] oportunidades para constituir-se”	condições o estudante tem, ou seja, o livro não se pretende como manual a ser seguido pelo estudante, mas como fomentador de propostas ao protagonismo, oferecendo recursos para isso. Portanto, está nas mãos do estudante a chance de escolher entre assumir-se, ou não, “protagonista da própria história”.

Fonte: material produzido pelo pesquisador

Como abordado antes, Courtine ([1980] 2014) assevera que a contradição é princípio constitutivo da FD considerada como uma unidade dividida, portanto,

heterogênea. Nesse sentido, a sequência discursiva é analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD dada - o que remete à necessidade, sublinhada por Courtine ([1980] 2014), de estudar o intradiscorso de toda sequência manifesta a partir de sua associação ao interdiscorso da FD. O diálogo com tais concepções e a busca de, ao mesmo tempo, superar restrições nelas presentes pela construção de uma outra definição de FD, conduziu Courtine ([1980] 2014) a delimitar ideias recorrentes em seu trabalho: a FD se constitui enquanto unidade dividida que tem como princípio constitutivo a contradição (princípio de historicidade do discurso); a FD é lugar de um trabalho de (re)configuração de diferentes saberes (há oposição de saberes que gera contradição interna); a toda FD se vê associar uma memória discursiva, sendo ela que torna possível a toda FD circunscrever formulações anteriores já enunciadas.

Importante aqui esclarecer que é possível a FD circunscrever formulações já enunciadas, porque há uma memória discursiva oferecendo os sentidos. No entanto, isso não significa que a memória discursiva possa ser confundida com as formulações enunciadas. Consoante adverte Achard (1999), a memória não é um conjunto de formulações já enunciadas, mas ela é sempre reconstruída na enunciação. É preciso, pois, lembrar, desde o autor, que a

[...] regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar de que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais. É nessa colocação em série dos contextos, não na produção das superfícies ou da frase tal como ela se dá, que vemos o exercício da regra. De outro modo, é engendrando, a partir do atestado discursivo, paráfrases, a considerar como derivações de possíveis em relação ao dado, que a regularização estrutura a ocorrência e seus segmentos, situando-os dentro de séries (ACHARD, 1999, p. 16).

Ao pensar a relação entre memória e produção discursiva do sentido, Achard (1999) atenta para a regularização dos implícitos – o que em termos de análise envolve reconhecer certas regularidades entre enunciados que, existindo historicamente no espaço interdiscursivo, se materializam intradiscursivamente nos textos do *corpus*, confirmando uma memória que lá se inscreve. A memória, desse modo, não se limita ao que foi previamente articulado em contextos anteriores, mas sim àquilo que encontra sua morada nas palavras do momento presente, pois já foi pronunciado em tempos passados. Essa

evocação reside no discurso atual, entretanto, o que ressurge não é igual ao que foi dito previamente, uma vez que as condições de produção são distintas.

Importante destacar, por fim, que, desde as análises das materialidades legislativas e dos textos de apresentação dos LDs empreendidas, foi possível observar como o discurso é heterogêneo quando consideradas as contradições que lhe são constitutivas. Foi possível, assim, relacionar o que é dito em uma dada SD com o dizer de outros discursos. O discurso assinala, entre suas palavras, a presença estranha de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso. Pela porosidade própria de qualquer palavra, ela está sempre carregada de discursos que ela tem incorporados, denunciando um outro que atravessa constitutivamente o um. Outras vozes se fazem presentes. O diferente força sua presença na materialidade do discurso. Na medida em que o sujeito é capturado, apropriado pelo já-dito, ao mesmo tempo se constituem, por força dos deslocamentos de posição desse sujeito, lugares do diferente que o já-dito permite pôr em funcionamento. Portanto, ainda que capturado pelo já-dito, que se impõe ao sujeito sem que este se dê conta, não estão inviabilizadas as possibilidades de inscrição em outros jogos interpretativos e de reconfiguração dos sentidos dados.

EFEITO DE FECHAMENTO

Neste estudo a educação foi significada na relação com o campo da linguagem, tendo em vista que ela pode ser compreendida como espaço de produção de discursos que precisam ser analisados para que a própria educação possa ser compreendida e repensada. A partir de tal entendimento, buscamos embasamento teórico-metodológico na Análise do Discurso Materialista fundada por Michel Pêcheux, sendo também importantes Louis Althusser e Jean-Jacques Courtine. Ademais, incluímos as contribuições precisas de José Gimeno Sacristán que não somente define currículo, mas também oferece uma perspectiva abrangente sobre sua materialização em níveis interconectados.

Essa tomada de decisão implicou gestos de leitura os quais, fazendo trabalhar descrição e interpretação, assumiram compromisso com a compreensão do funcionamento do discurso por meio de “escuta discursiva” de documentos que regulam a produção do currículo no Brasil como também de textos de apresentação contidos em cinco livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021), sendo essa a finalidade principal que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: identificar relações de sentidos com outros discursos, relações de forças com outras posições e antecipação do que o interlocutor pode interpretar nos discursos; e compreender o funcionamento da repetição nos discursos.

Ao explorar a inserção do componente Projeto de Vida no currículo, foram investigadas as implicações discursivas e os sentidos subjacentes nas materialidades. Perguntas foram propostas quanto à posição do sujeito em diferentes contextos discursivos e à presença de uma "gramática ideológica" na construção dos discursos político-curriculares. O sintagma “Projeto de Vida” é enunciado nos documentos prescritivos a partir do lugar de representantes políticos, cujo comprometimento muitas vezes reflete interesses que condicionam a educação aos mecanismos e ao controle do mercado de trabalho. A inserção dessa expressão nos documentos revela uma visão da educação como um meio para formar indivíduos que se alinhem com as necessidades e demandas do mercado, reforçando, assim, a interligação entre educação e aspectos econômicos. A respeito dos alocutários, podemos identificar que os principais destinatários são os trabalhadores da educação (docentes, coordenadores pedagógicos, supervisores, gestores nas diferentes esferas escolar, municipal, estadual e federal). Esses

profissionais são instados a adotar e implementar o conceito de "Projeto de Vida" em suas práticas pedagógicas e curriculares, o que reforça a influência que os documentos prescritivos exercem sobre a configuração da educação no país. Aliás, esses textos normativos e direcionadores ordenam as práticas curriculares, ditando não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os valores e objetivos que devem ser internalizados pelos educadores e educandos. Também são permeados por representações imaginárias, pois esses documentos projetam determinados papéis a serem assumidos e desempenhados pelos sujeitos na sociedade, refletindo a visão política e social subjacente à concepção de "Projeto de Vida" presente nos documentos.

O estudo também abordou a presença de discursos outros no discurso político-curricular - por exemplo, o discurso pedagógico-curricular, o discurso mercadológico-curricular, o discurso da globalização e da tecnologia, o discurso da meritocracia, o discurso econômico liberal, o discurso neoliberal – e destacou a relação de dependência entre “conhecimentos e experiências” adquiridos na escola e as demandas do “mundo do trabalho”, reconhecendo, assim, o funcionamento da Formação Discursiva Trabalho e Educação que representa, na linguagem, uma Formação Ideológica Empresarial-Educacional Neoliberal que aponta para a responsabilidade individual do estudante sobre o sucesso ou fracasso do projeto de vida e, ao mesmo tempo, produz um silenciamento de desigualdades e injustiças presentes no cotidiano do mesmo.

Além disso, consideradas as sequências discursivas analisadas, existe uma contradição entre o que está dito e o que não está dito. Uma contradição que é efeito da divisão do sujeito e do sentido: no interior da FD Trabalho e Educação, sentidos e sujeitos se confrontam, efeitos e significações outros são constituídos. Uma contradição entre o sujeito autônomo, crítico e protagonista e o sujeito submetido ao processo de formação determinado/prescrito pelos documentos normativos, pela BNCC e, por fim, pelos livros didáticos. Há saberes em luta no interior da FD: saberes que apontam para uma formação de sujeitos protagonistas, capazes de tomar decisões responsáveis por suas trajetórias, e saberes que dizem da submissão da formação aos desígnios do mercado. As demandas econômicas que subjazem à formação desses sujeitos não são ditas, mas estão significadas no dito. A influência do mercado de trabalho que pode restringir as escolhas dos estudantes, submetendo-os a uma formação que serve aos interesses econômicos, muitas vezes relegando a autonomia à subordinação, também não é dita.

A compreensão dos documentos legais e dos LDs como recursos dos Aparelhos Ideológicos do Estado oferece uma perspectiva mais ampla sobre como a ideologia

trabalha. Esses documentos e materiais didáticos são utilizados para disseminar ideias que sustentam as políticas educacionais estabelecidas, impondo uma visão de mundo que serve aos interesses do Estado e, portanto, aos interesses de uma classe dominante. O discurso educacional obtém significado ao encontrar-se com a memória discursiva empresarial. Nesse processo, ocorre a reconstituição da memória discursiva educacional, na qual se incorporam declarações empresariais e enunciados de gestão. É esse processo que confere sentido ao que é articulado no discurso educacional.

A relação entre educação e trabalho, que pressupõe dependência daquela em relação a este, dá a ver o papel da ideologia na construção de evidências de sentido por meio das quais ocorre o mascaramento das desigualdades de classe em uma sociedade dividida. Essa dissimulação ocorre porque a submissão à dominação é vivida como natural. A repetição em textos legais, ao longo da história, reforça a naturalização dessa relação, onde o imperativo do trabalho sobrepuja as finalidades educacionais. O funcionamento da repetição no discurso dos textos (documentos legais, apresentação dos livros didáticos) também autoriza falar sobre uma "gramática ideológica" que, de forma sutil, molda a percepção do secundarista e sua relação com o grupo. Isso gera uma representação padronizada e homogênea do estudante, minimizando as diferenças individuais e obscurecendo as dinâmicas coletivas que permeiam o ambiente educacional.

Entretanto, como não existe ritual sem falhas, é possível observar uma dualidade inerente à expressão "Projeto de Vida". Essa noção amplifica a tensão entre a formação voltada para o mercado de trabalho, que tende a minimizar as individualidades dos estudantes, e a abordagem que coloca o sujeito-estudante no centro da organização curricular. Essa luta de saberes espelha a batalha entre uma educação utilitária e uma educação que reconhece e valoriza a pluralidade das necessidades e culturas juvenis. Espelha a contradição/tensão entre a escola que empodera e a escola que regula e desempodera.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. *et al.* (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, Louis [1969]. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999

BRAGA, Maria Dolores Wirts. O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2014.tde-21102014-144042. Acesso em: 2023-08-22.

CALIL, Eduardo. **Autoria:** (e)feito de relações inconclusas: um estudo de práticas de textualização na escola. Campinas: UNICAMP, 1995. 235 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Departamento de Linguística, 1995.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

CHOPPIN, Alain. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>

COURTINE, Jean-Jacques. [1980] **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução Cristina de Campos Velho, Didier Martin, Maria Lúcia Meregalli, [et al.]. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques [1981]. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento da enunciação discurso político. INDURSKY, Freda & FERREIRA, Leandro (orgs.). **Os múltiplos territórios da análise de discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999

COURTINE, J.J.; MARANDIN, J.M. **Para onde vai a análise de discurso? Qual é o objeto da análise de discurso?** (Quel objet pour l'analyse de discours?). Trad. por Luciana da Silva Cavalheiro. Universidade Paris X - Nanterre, 1980. Texto digitado.

CORROCHE, Pablo do Couto "Estado Novo": Uma Análise de Discursos Conservadores Durante o Regime Vargas no Brasil / Pablo do Couto Corroche. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana; FONSECA, Rodrigo Oliveira. O empreendedorismo na textualidade da BNCC. In: RODRIGUES, Andréa; DEUSDARÁ,

Bruno; DIAS, Juciele Pereira (orgs.). *Discursos em análise do/no presente*. Curitiba: CRV, 2023(Coleção PPLIN Presente, v. 5)

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

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. 238 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 1998.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Territórios Incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 288 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; VIEIRA, Lucas Carboni. Discourse Analysis of LGBT Speeches: discursive formations and the constitution of subjects and meanings. **Education Policy Analysis Archives**. Arizona, v. 29, n. 164, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6316>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6316>. Acesso em: 20 maio. 2022

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita escolar na história: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990). Uberlândia: Editoras Edusc e Edufu, 2004, p. 26. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36102>

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; PAULA, Marlúbia Corrêa de (orgs). **Teorias da Análise do Discurso: contribuições de Michel Pêcheux e Teun van Dijk à pesquisa social**. São Paulo: Alexa Cultural / Manaus: Edua, 2022.

HERBERT, Thomas. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. **RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade**, UNICAMP, n. 1, março de 1995, p. 63-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 20 p.

INDURSKY, Freda. **As outras vozes e as feridas ainda abertas. Posfácio de A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas:Ed. da Unicamp, 2013.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. **Signo y seña**, n. 24, dic. 2013.

INDURSKY, Freda. Políticas do Esquecimento X Políticas de Resgate da Memória. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NÉCKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria L.. (orgs.). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1, p. 11-27.

INDURSKY, Freda. Práticas de linguagem no jogo entre desmemória e resgate da memória. In: KARIM, T. M.; ZATTAS, N.; BRESSANIN, J.A.; DI RENZO, A.M. (Orgs.). **Língua(gem), sujeito e memória**. Campinas: Pontes, 2016.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Coleção Ensaio, 22).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/fev/mar/abr 2002.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v.17, n.35, 2003. DOI: 10.22456/2238-8915.30023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 20 maio. 2022.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: Orlandi, Eni. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes, 1998, p. 201- 208.

LEMES, Noemi. Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-26092013-110842/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LOPES, Jussana Daguerre. **Discursivização da BNCC: sentidos e sujeitos em litígio no currículo prescrito no Brasil**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

MARX, K. **O capital - livro primeiro**. Trad. por Edgard Malagodi & José Artur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores. p. 55-186.

MELO E COSTA, Stephanie L. Comunicação, Campanhas e Bioidentidades: Discursos sobre o HIV entre governos, OSCs e soropositivos. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

MITTMANN, S.. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, v. , p. 153-162.

MITTMANN, Solange. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. In: INDURSKY, F. FERREIRA, M.C.; MITTMANN, S. (Orgs.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 351-363.

MORAIS, Wanderson Rodrigues. Discursos sobre ecologia de ecossistemas em livros didáticos de biologia para o ensino médio do PNL 2018 : Ecosystem ecology discourses in PNL 2018 high school biology textbooks. 2021. 1 recurso online (133 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP.

MORBIN, Helany. O estudo da oralidade e a concepção de ritmo em manuais didáticos de escolas públicas. 2015. xi, 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2015.

NOGUEIRA, Luciana. Discurso, sujeito e relações de trabalho: a posição discursiva da Petrobras. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 26-48, dezembro/2018a.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Educação e trabalho na BNCC (Base Nacional Comum Curricular): linguagem, instituições e práticas sociais. **Anais Eletrônicos do VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem “Linguagem, Instituições e Práticas Sociais”**, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2018b.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas : UNICAMP, 1993. (Coleção passando a limpo)

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. [1969] **Análise Automática do Discurso**. Trad. Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 19, p. 7–24, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>.

PÊCHEUX, Michel. [1988] **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi.- 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. [1983] Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Trad. por José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. / Michel Pêcheux. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1982] Leitura e Memória: Projeto de Pesquisa. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 141-150.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975] A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. por CUNHA, P. In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997d. p. 163-252.

PEREIRA, Luiza Helena. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. 2009. **Congresso Brasileiro de Sociologia** (14: 2009, jul. 28-31: Rio de Janeiro, RJ). Sociólogos do futuro, Rio de Janeiro: SBS, 2009.

PFEIFFER, Cláudia. Políticas Públicas de Ensino In: ORLANDI, Eni (org). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

PRAWUCKI, Rubens. **“Ganhar peso provoca alucinações?” Uma escuta discursiva das relações entre corpo, mídia e sociedade na escrita tecida por adolescentes**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, 2011. 133 f.

RAMALHO, Carolina Andrade. Regimes de verdade e representações culturais em livros didáticos de inglês para negócios. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.8.2012.tde-07122012-093921. Acesso em: 2023-08-22.

SANTOS, Iago Moura Melo dos; BECK, Maurício. Vestígios do silêncio, **Revista Rua**, Campinas – SP, v. 25, n. 1, p. 137-164, jun. 2019. Acesso em: 25 março 2022. Disponível em:

https://www.labeurb.unicamp.br/rua/paginasartigo/viewpagina?numeroPagina=1&artigo_id=141

SANTANA, Moniza de Oliveira. Apresentações de livros didáticos : um estudo discursivo sobre a posição ideológica do sujeito. 2016. 87 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, Dayvid Bruno Fernandes da. A temática "dispersão da luz" em um livro didático de física do ensino. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,

Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639850>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, Fabrisa Leite Barros da. Da Diversidade à Desigualdade: os (des)caminhos de um discurso Dissertação (Mestrado em Linguística; Literatura Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, Leonardo Gueiros da. Os ecos do silêncio no discurso midiático: quando a língua é objeto de notícia / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação Letras, 2014.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do liberalismo clássico – A relação entre estado, direito e democracia. **Aurora**, ano V, número 9, dezembro de 2011, p 121-147.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio; ARAÚJO, Juliana Tereza de Souza Lima; ARAÚJO, Micilane Pereira de. Ideologia de mercado e educação: uma análise discursiva sobre “projeto de vida” no novo ensino médio. In: RODRIGUES, Andréa; DEUSDARÁ, Bruno; DIAS, Juciele (orgs.). Discursos em análise do/no presente. Curitiba: CRV, 2023(Coleção PPLIN Presente, v. 5)

SILVA, Vanessa Alves da. O discurso sobre o Nordeste no livro didático de língua portuguesa: nos fios da memória, a construção de uma identidade regional. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

SILVEIRA, Waldemir de Paula. Formações imaginárias de autores de livros didáticos de Física presentes em propostas de atividades experimentais para o Ensino Médio / Waldemir de Paula Silveira, 2018

SOBRINHO, Helson Flávio S. “Eu odeio/adoro Sociologia”: sentidos que principiam uma prática de ensino. Texto apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, SBS, Recife, 2007.

VIZIBELI, Danilo. Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia: uma análise discursiva. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11592>.

WITTMANN, Luisa Tombini; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa; DEBORTOLI, Gabrielli; CARVALHO, Carol. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. CADERNOS DE PESQUISA DO CDHIS, v. 29, p. 01-01, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36102/19086>. Acesso em: 22 ago. 2023.

REFERÊNCIAS DO ARQUIVO ANALISADO

Alchorne, Isabella #Vivências : Projeto de vida, volume único / Isabella Alchorne, Sofia Carvalho. –1. Ed. – São Paulo : Scipione, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 3/2018. Aprovado em 8 de novembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf e <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 19. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DE_DEZEMBRODE2017.pdf . Acesso em: 22 ago. 2023.

Cericato, Itale (Des)envolver e (trans)formar : Projeto de vida, volume único / Itale Cericato. – 1. Ed. – São Paulo : Ática, 2020.

Campos, Maria Tereza Arruda Tecer o futuro : você, os outros, o mundo ao redor : Projeto de vida, volume único / Maria Tereza Arruda Campos. — 1. ed. — São Paulo : Saraiva, 2020.

Danza, Hanna Cebel Projeto de vida : Construindo o futuro, volume único / Hanna Cebel Danza, Marco Antonio Morgado da Silva. — 1. ed. — São Paulo : Ática, 2020.

Meller, André Caminhar e construir : Projeto de vida, volume único / André - Meller, Eduardo Campos. — 1. ed. — São Paulo : Saraiva, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. Índice de Leituras Críticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Versão Preliminar. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**PROJETO DE VIDA, INTERPELAÇÃO E AUTOEMPREENDEDORISMO:
A “ESCUTA DISCURSIVA” DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021**

PROJETO DE VIDA, INTERPELAÇÃO E AUTOEMPREENDEDORISMO: A “ESCUTA DISCURSIVA” DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021

Marcos Machado Duarte (UFRGS)
Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS)

O ESTUDO

Por meio da “escuta discursiva” (LEANDRO-FERREIRA, 2003) dos textos de apresentação de cinco livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021⁴⁵, este estudo intenta compreender a interpelação do sujeito-estudante secundarista em trabalhador autoempendedor, forma-sujeito criada pelo neoliberalismo. Respalda na AD Materialista fundada por Michel Pêcheux, assume como objetivos específicos: (a) identificar relações de sentidos com outros discursos, relações de forças com outras posições e antecipação do que o interlocutor pode interpretar bem como (b) compreender o jogo de repetição discursiva.

A “escuta discursiva” dos livros didáticos refere-se à mobilização de noções próprias da Análise do Discurso. Leandro Ferreira (2003, p. 8), ao discorrer sobre a “família conceitual do sujeito”, ressaltando a existência de um conjunto de termos que reitera a ideia segundo a qual o sujeito sofre determinações de várias ordens, propõe a inscrição do analista de discurso no espaço de uma “escuta discursiva” que “consiste em fazer ver ao leitor, a partir das lentes de um dispositivo teórico-analítico, a opacidade do texto, desnaturalizando o que não é natural, pondo em questão o que parece evidente e trazendo à presença o que se mostra ausente”.

Os discursos sob análise surgiram em um tempo histórico em que representantes do currículo prescrito (ordenamento jurídico-administrativo que traduz a política educacional em um país) articulados a representantes do currículo apresentado aos professores constituem alianças visando à implementação de práticas curriculares submetidas à BNCC. Em todas as SD analisadas, observamos traços discursivos que as

⁴⁵ O PNLD 2021 possui vinte e quatro livros de Projeto de Vida a serem escolhidos por docentes atuantes nas escolas das redes públicas de ensino de todo o Brasil. Os livros estão disponíveis no site <https://www.edocente.com.br/> – um portal de conteúdos sobre educação pensado para o professor e mantido pelas editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual. Como a escolha dos livros didáticos é feita pelas escolas, as editoras criam algumas ações com o intuito de promover seus livros e incrementar as vendas que se materializam em contratos bilionários realizados com o Governo Federal. Por iniciativa das referidas editoras, apenas cinco livros foram distribuídos fisicamente na escola estadual do Rio Grande do Sul com a qual estivemos vinculados até final do ano de 2021.

ligam a já-ditos anteriores. Há saberes repetidos na memória da educação do Brasil que são acionados nos textos dos livros didáticos: saberes que apontam para a construção da autonomia do estudante que, ao ser apropriada pelo discurso neoliberal, é transformada em autoempreendedorismo, fazendo ver a contradição entre o discurso do mercado que se mistura com o da educação. A identificação dos autores com uma FD Meritocrática dominante se articula à constituição de posições-sujeito e efeitos de sentido de protagonismo e responsabilização do estudante os quais estabelecem relações tensas entre si. Conquanto os sentidos não se originem nesses autores, mas em processos anteriores, foi reconhecido que tal FD determina o dizer dos textos em análise e representa uma FI que produz um silenciamento de desigualdades e injustiças presentes no cotidiano dos estudantes.

OS REFERENCIAIS

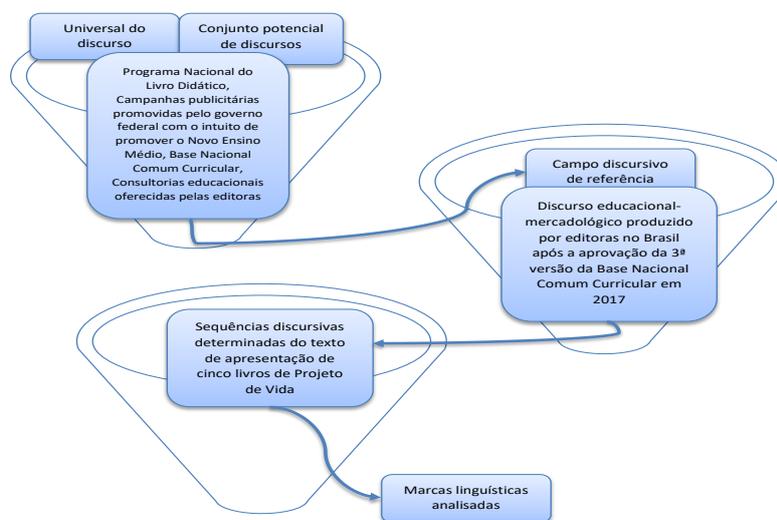
O discurso sempre irrompe desde certas condições de produção (ou CPs). Pêcheux ([1969] 2019), ao discutir sobre os elementos estruturais das condições de produção, fala sobre o referente (o contexto), as formações imaginárias (imagens que o sujeito se faz de si e do outro, e também dos lugares ocupados por ele e pelo outro) e as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos no discurso. Ademais, o autor esclarece que elas são constitutivamente compostas por: (a) relações de força existentes entre elementos opostos em um determinado campo; (b) relações de sentido, pois todo discurso se constitui a partir de discursos prévios; e (c) relações de antecipação - o enunciador, quando escreve ou fala, busca se colocar na posição de ouvinte, antecipar reações/representações possíveis dos interlocutores. Neste processo, se movimentam jogos de repetições que apontam para o que é memorável para um grupo social. Ainda que, para os fins da análise realizada, interessem particularmente as relações de força, antecipação e sentido consideradas desde Pêcheux, é válido referir, mesmo que brevemente, o entendimento de outro autor a respeito das CPs – nesse caso, Jean-Jacques Courtine.

Se pensadas a partir de Courtine (2014), é necessário lembrar que as condições de produção apontam para a conjuntura sócio-histórica de irrompimento do discurso sem se esquivar das contradições que lhe são constitutivas. O autor recupera a concepção marxista de contradição, deslocando-a para um outro lugar – o campo discursivo. Desde um tal empreendimento, ela se revela categoria extremamente profícua se tomadas suas relações com os processos de produção dos sentidos haja vista ela estar articulada a um

princípio de historicidade do discurso que se insere na própria materialidade linguística da formação discursiva – o que, sob certo aspecto, remete ao que talvez Courtine (2014, p. 68) tenha nos legado como compromisso inalienável do analista de discurso: “[...] identificar, através das produções e das mudanças discursivas, o efeito inscrito das contradições ideológicas de classe na materialidade dos discursos”.

A respeito da constituição do *corpus*, recuperamos considerações propostas por Jean-Jacques Courtine. O autor define *corpus* discursivo como “[...] conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das Condições de Produção (CP) do discurso” (COURTINE, 2014, p. 54). Conforme esclarecido antes, selecionamos para análise, como arquivo, os textos de apresentação de cinco livros de Projeto de Vida. Recortamos sequências discursivas (SDs) para compor o *corpus*. Se sua coleta for pensada ao modo de um “funil” ou “filtro”, consoante propõe o autor, é possível entender que ele pode ser associado a um “universal do discurso” de que é extraído o “campo discursivo de referência” no qual são isoladas sequências discursivas determinadas (Figura 1):⁴⁶:

Figura 1: constituição do *corpus* discursivo



Fonte: material produzido pelos pesquisadores

O *corpus* poderá receber uma organização segundo um plano estruturado em certo número de dimensões, determinando-lhe uma forma. Levando em consideração esse plano estrutural, podemos observar, desde as dimensões trabalhadas por Courtine, que: (a) o *corpus* é constituído por várias sequências discursivas (retiradas de cinco textos de apresentação de cinco livros de Projeto de Vida respectivamente); (b) os discursos são

⁴⁶ Material produzido pelos pesquisadores com base em representação proposta por Jussana Daguerre Lopes (2021).

produzidos por vários locutores (os quais escrevem os textos de apresentação individualmente ou em conjunto com demais autores dos livros) com posições ideológicas que se pretendem homogêneas. Realizamos a leitura⁴⁷ do arquivo procurando constituir um *corpus* a partir do qual fosse possível compreender o funcionamento dos discursos, considerando certo regime de repetibilidade e o discurso outro.

O FUNCIONAMENTO DA REPETIÇÃO

Silveira (2018, p. 41), ao retomar caminhos trilhados, respectivamente, por Pêcheux ([1983] 2015) e por Orlandi (1993; 1996), faz coro a tais autores ao reiterar que “[...] a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente”: as perturbações na rede de sentidos mantêm relação com o mesmo, fazendo retorno de já-ditos. Calil (1995, p. 153), por sua vez, sem falar diretamente sobre polissemia e paráfrase, se ocupa do debate em torno de um processo de repetição com diferença em que os sentidos “são lançados para outro lugar, desfazendo-se de um sentido já-dado para novamente se fazer uno”. Segundo ele, é a diferença que provoca o deslocamento de certos sentidos para fora do discurso, para fora de determinadas formações discursivas. É no processo polissêmico que se abre espaço para estremecimentos os quais, ao inscreverem novos sentidos no já-dito, terminam por preservá-lo. Por conseguinte, ao processo parafrástico caberia a construção de diques que tentariam impedir o escoamento dos sentidos – o que também funciona como uma forma de sustentação do já-dito. A repetição não é dizer sempre o mesmo com as mesmas palavras, mas é fazer retornar de forma diferente o mesmo efeito de sentido. E nesse processo de retomada, nunca o que foi dito será dito da mesma forma, trazendo possibilidade para mudança.

Tal funcionamento da repetição se situa numa região mais ou menos próxima de relações parafrásticas e polissêmicas. Repetição que, aliás, pode assumir três formas: “repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza); repetição formal (técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza); repetição histórica (a que inscreve o dizer no [...] interdiscurso)” (ORLANDI, 1996, p. 70). Esta última faz laço com os discursos analisados neste trabalho, sendo necessário apresentar o conjunto de sentenças recortadas do arquivo com marcas linguísticas grifadas:

⁴⁷ Importante esclarecer que leitura, na AD, assume sentido diverso, implicando, como adverte Orlandi, na “alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista” (2020, p. 61) que possibilita compreender o processo de produção de sentidos em suas condições, atravessando os efeitos de evidência dos sentidos e dos sujeitos, de transparência da linguagem, de subjetividade autônoma.

SD1: “E para que tudo isso caminhe bem é fundamental o seu envolvimento, o seu engajamento. Afinal, trata-se da sua vida, e *ninguém pode vivê-la por você.*” (Livro 1)

SD2: “Por isso, neste livro, vamos partir de onde você está e de quem você é para chegarmos aonde deseja estar e a quem sonha ser no futuro. Será um longo caminho, por vezes simples, por vezes doloroso e complexo, mas que *será recompensador.*” (Livro 2)

SD3: “É preciso olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos, necessidades. Também é preciso olhar ao redor: a realidade pode colocar limites de várias ordens, mas, apesar deles, *certamente é possível encontrar caminhos* para a realização pessoal.” (Livro 3)

SD4: “Esperamos que ele contribua para que você reconheça quem você é e quem deseja ser no futuro, para que, assim, *você possa construir* um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido e que o motive a contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos.” (Livro 4)

SD5: “Nele, você não *encontrará* respostas prontas ou caminhos já trilhados, mas *oportunidades para constituir-se* no protagonista da própria história.” (Livro 5)

Em todas as discursividades, observamos a repetição de que os sujeitos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias, de que, se tiverem engajamento na construção e aplicação do seu projeto de vida, vão realizar seus sonhos e objetivos. O que faz lembrar Pêcheux ([1975] 2014, p. 76) quando afirma que o “[...] processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui papel de matéria-prima”. Toda materialidade carrega, portanto, uma série de traços discursivos que a ligam a já-ditos anteriores e exteriores a ela mesma – “com esforço é possível obter êxito”, “dadas as condições necessárias o sujeito precisa ser capaz de inventar sua história com suas próprias mãos”, “o sucesso ou o fracasso escolar são de inteira responsabilidade do estudante”. Tais traços funcionam como vestígios, ou pistas, da relação existente entre discurso e repetibilidade.

Consoante explica Lopes (2021, p. 51), respaldada em Courtine (2014), o “[...] efeito de memória (que se dá a partir da relação interdiscurso/intradiscurso) reatualiza a heterogeneidade do discurso em sua suposta homogeneidade”, provocando o analista a escutar discursivamente as relações entre o que é dito na SD e o dizer de outros discursos haja vista toda produção discursiva fazer circular formulações já ditas anteriormente. Por sua vez, ainda acompanhando Lopes (2021) em suas considerações, os efeitos de atualidade se enlaçam ao trabalho da memória que, ao produzir o irrompimento de um acontecimento passado em certa conjuntura contemporânea, o reatualiza, instaurando uma espécie de conversa entre as SD que tanto se dizem e se respondem quanto se refutam ou se citam: tanto o sentido de estudante protagonista, portanto, autor no processo de produção do conhecimento, quanto o sentido de estudante responsável exclusivo pelos resultados de suas ações circulam há bastante tempo nos discursos da educação, agora se

movimentando nos livros didáticos amalgamados a uma intenção de produção de um “indivíduo autoempreendedor”⁴⁸ que se ajusta às relações de produção assim como estão organizadas numa formação social capitalista e pensa estar fazendo isto livremente.

As cinco SDs sob análise produzem o mesmo efeito de sentido, portanto, estão articuladas entre si. Ademais, elas podem ser entendidas enquanto demonstração de como a identificação dos autores e autoras dos textos de apresentação analisados com uma formação discursiva resulta na constituição tanto de certa posição-sujeito quanto de certo efeito de sentido associado ao componente Projeto de Vida – um *efeito de sentido de protagonismo, promessa de possibilidade e responsabilização do estudante*.

Reconhecemos, assim, o funcionamento de uma Formação Discursiva (FD) que chamamos de FD Meritocrática, uma FD que determina o dizer dos Livros 1, 2, 3, 4 e 5 em análise aqui, FD com que o sujeito está identificado. Neste caso, na forma de textos de apresentação que direcionam os sentidos de vida, de recompensa, de possibilidade, de construção e de oportunidade. Todos eles representam uma Formação Ideológica (FI) Mercadológico-Educacional que, através da interpelação, torna óbvia a responsabilidade individual sobre o sucesso do projeto de vida uma vez que

Quadro 1. Materialização da repetição no discurso do sujeito

Ao enunciar que	é possível compreender que está sendo dito também que
“ninguém pode vivê-la por você”	o êxito depende de você, considerando que ele depende do “seu envolvimento” e do “seu engajamento” – atitudes fundamentais, indispensáveis para que tudo “caminhe bem”.
“será recompensador”	obterá algum tipo de compensação se empenhar esforço, uma vez que o caminho também “Será um longo caminho, por vezes simples, por vezes doloroso e complexo”. Portanto, considerando que o anúncio da possibilidade de ser um “caminho longo, doloroso e complexo” está dito, fica não-dito que se trata de um caminho que só será recompensador se foram investidos os esforços necessários para trilhar com êxito um trajeto por vezes íngreme e sinuoso.
“certamente é possível encontrar caminhos”	basta o estudante agir ou, dito de outro modo, “olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos, necessidades” e “olhar ao redor”.
“você possa construir”	está em suas mãos uma vez que é responsabilidade do estudante reconhecer quem ele é e “quem deseja ser no futuro”.
“encontrará [...] oportunidades para constituir-se”	condições você tem, ou seja, o livro não se pretende como manual a ser seguido pelo estudante, mas como fomentador de propostas ao protagonismo, oferecendo recursos para isso. Portanto, está nas mãos do estudante a chance de escolher entre assumir-se, ou não, “protagonista da própria história”.

Fonte: material produzido pelos pesquisadores

⁴⁸ Convém referir, aqui, que o efeito de sentido de autoempreendedorismo, que aponta para um sujeito que precisa ser empreendedor de si mesmo, foi proposto inicialmente em trabalhos produzidos, respectivamente, por Luciana Nogueira e Juciele Pereira Dias (2017; 2018) e Jussana Daguerre Lopes (2021).

A HETEROGENEIDADE DO DISCURSO

Desde a análise empreendida, foi possível observar como o discurso é heterogêneo quando consideradas as contradições que lhe são constitutivas. É possível, assim, relacionar o que é dito na SD com o dizer de outros discursos. Somos porta-vozes de outros saberes e assujeitados ao pré-construído pela via de identificação com um sujeito universal (sujeito do saber da FD) - o que se vincula tanto à construção de uma aparente homogeneidade quanto a deslocamentos dos sentidos. Como lembra Fiss (2003, p. 172), “A heterogeneidade [...] se vincula à incompletude do sujeito, à diferença [...] - o que se integra à heterogeneidade constitutiva enquanto já-dito anterior/exterior à existência de qualquer dizer”.

O discurso assinala, entre suas palavras, a presença estranha de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso. Pela porosidade própria de qualquer palavra, ela está sempre carregada de discursos que ela tem incorporados, denunciando um outro que atravessa constitutivamente o um. Nesse sentido, lembramos, com Fiss (2003, p. 104), que “[...] a heterogeneidade pressupõe um trabalho não apenas com os ditos, mas também com os não-ditos. Ou seja, outros sentidos possíveis que foram apagados, mas permanecem de modo latente nos processos discursivos” como na SD3:

SD3: “É preciso olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos, necessidades. Também é preciso olhar ao redor: a realidade pode colocar *limites de várias ordens*, mas, apesar deles, *certamente é possível* encontrar caminhos para a realização pessoal.” (Livro 3)

A contradição entre “limites de várias ordens” e “certamente é possível” demonstra que, no discurso do projeto de vida, existem outros discursos para além da promessa de mobilidade social, realização pessoal, meritocracia. Há limites, isso está dito. O que não está dito quando se diz que há limites? Talvez, que a meritocracia é falha. Talvez, que, em um sistema baseado na circulação de mercadoria e no acúmulo de capital, só o esforço individual não será capaz de proporcionar chegar no lugar em que os estudantes desejam. Essa fuga de sentidos é retomada quando se diz que podemos seguir nossas trajetórias “apesar deles”, dos limites. Um dos desvios possíveis que demonstra as relações de força existentes nas disputas pelos sentidos.

Outras vozes se fazem presentes. O diferente força sua presença na materialidade do discurso. Na medida em que o sujeito é capturado, apropriado pelo já-dito, ao mesmo tempo se constituem, por força dos deslocamentos de posição desse sujeito, lugares do diferente que o já-dito permite pôr em funcionamento. Eduardo Calil lembra que “há o

já-dito e através dele o sujeito se mostra como uno [...], mas também há a possibilidade para o inesperado, para a ruptura na medida em que o sujeito é capturado por termos que formam outras redes de interpretações, rompendo com formações discursivas dadas” (1995, p. 91). Portanto, ainda que capturado pelo já-dito, que se impõe ao sujeito sem que este se dê conta, não estão inviabilizadas as possibilidades de inscrição em outros jogos interpretativos e de reconfiguração dos sentidos dados pela filiação a outras redes ou FDs.

Em torno dessa discussão, assim se coloca Authier-Revuz (1998, p. 59): “todo discurso parece constitutivamente atravessado por “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é a fonte-primeira desse discurso”. Relendo as SD recortadas, observamos que, ao produzir o efeito de sentido de que os sujeitos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias, os autores fazem a ponderação de que esse caminho pode conter dificuldades, complexidades, falhas, limites e precisam ser encontrados – tensões que apresentamos no Quadro a seguir:

Quadro 2. Materialização do discurso do outro no discurso do sujeito

Ao enunciar que	é possível compreender que está sendo dito também que
“para que tudo isso caminhe bem”	existe a possibilidade de que “tudo isso” não “caminhe bem”, pois, ao afirmar como “fundamental o seu envolvimento, o seu engajamento”, não se considera um tal engajamento, um tal envolvimento como a única condição necessária para uma caminhada exitosa, como uma condição exclusiva e, portanto, garantidora de sucesso. Trata-se de condição fundamental, pois sem ela é mais penoso o caminho e maior a dificuldade para obter êxito, mas não significa que há garantia de que tudo “caminhe bem”. A dedicação individual dialoga com outros elementos contidos na memória.
“um longo caminho, por vezes simples, por vezes doloroso e complexo”	a existência da possibilidade de caminhos simples ou, por vezes, dolorosos e complexos foge da capacidade de o sujeito ser senhor do seu destino, partindo apenas “de quem você é para chegarmos aonde deseja estar e a quem sonha ser no futuro”.
“a realidade pode colocar limites de várias ordens” “encontrar caminhos”	o caminho precisa ser encontrado, mas pode ser que o sujeito não o encontre, pois a realidade pode colocar limites. Como lugar “compartilhado” onde se confrontam discursos diferentes com sentidos também diferentes, na palavra “caminho” se identifica, ao mesmo tempo, um sentido de “seguir em frente com êxito” e um sentido de ser interrompido em função de “limites de várias ordens”: a promessa de sucesso pelo esforço individual é perturbada pelo que é da ordem da realidade, do incerto, da dificuldade.
“você possa construir um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido e que o motive a contribuir para uma sociedade mais	a sociedade não é justa, não é igualitária e não é digna, portanto, não havendo esses atributos por completo em nossa sociedade, não serão todos os indivíduos que poderão “construir um modo de viver que lhe traga realização pessoal, que o preencha de sentido e que o motive a contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e digna para todos”. A tensão entre a sociedade injusta na qual o sujeito vive e a responsabilidade desse mesmo sujeito torna-la mais justa ressoa, fazendo com que nos perguntemos: como, em uma sociedade injusta que se organiza a partir de relações de classe que hierarquizam e “distribuem” direitos de modo desigual, o sujeito vai conseguir romper com a hierarquização

justa, igualitária e digna para todos”	e, por um movimento de envolvimento individual, encontrar espaço para tentar fazê-lo? Percebe-se a contradição entre o discurso do mercado que se mistura com o da educação e promete um tempo melhor do que o de agora respaldado no esforço pessoal, que trará a sociedade justa, igualitária e digna, e o discurso desse mesmo mercado que regula as relações de modo hostil e injusto, afetando, portanto, o sujeito e tirando a força do seu esforço pessoal, porque a sociedade não é justa nem igualitária ou digna.
“oportunidades constituir-se no protagonista da sua própria história”	sem aproveitar a chance de assumir-se “protagonista da própria história” haverá outros elementos que condicionarão os caminhos de constituição da história do indivíduo, demonstrando a existência de outras forças disputando esse espaço.

Fonte: material produzido pelos pesquisadores

Podemos, aqui, observar também o mecanismo de antecipação: os autores parecem colocar-se no lugar de seus interlocutores na tentativa de antecipar o efeito do sentido que suas palavras produzirão. Nesse processo, não só afirmam a disposição meritocrática que a formação discursiva reafirma, a partir da exigência do mercado, mas convocam dizeres de outras formações discursivas na tensão para (re)afirmar suas posições. Os discursos não possuem origem nesses autores, mas em processos anteriores e exteriores. De qualquer forma, eles encontram sua posição e tentam a todo momento interpelar os leitores para que se coloquem também em uma posição similar a deles.

EFEITO DE FECHAMENTO

Neste trabalho, a partir das SDs recortadas, identificamos uma FD Meritocrática na qual circulam discursos de que ressoam efeitos de sentido de protagonismo, promessa de possibilidade e responsabilização do estudante. O não-dito funciona a partir de uma presença ausência no dito, constituindo igualmente o sentido das palavras. Na tensão entre ditos e não-ditos, a trajetória do estudante é significada desde um efeito de sentido de submissão à obrigação do sucesso e ao risco do fracasso, estando tanto um desfecho quanto o outro na dependência de seu envolvimento com as possibilidades apresentadas – o que autoriza destacar que, se considerado o funcionamento discursivo das marcas linguísticas analisadas, “[...] o sentido se constitui a partir das relações que as diferentes expressões mantêm entre si, no interior de cada FD, a qual, por sua vez, está determinada pela FI de que provém” (INDURSKY, 1997, p. 32).

Reconhecemos não apenas uma FD dominante, mas também certo trabalho discursivo a partir do qual o estudante é falado como capaz de autonomia e decisões definidoras de sua vida e, ao fazê-lo, silencia sobre as condições de existência desse jovem em uma formação social capitalista caracterizada pela desigualdade no acesso a

bens culturais e materiais mínimos. Reiteramos tanto a heterogeneidade da FD em decorrência das tensões identificadas entre as palavras e seus “avessos”, quanto a presença de discursos outros que, em sendo antagônicos aos saberes da FD, fazem nela circular sentidos que se constituem em vestígios da presença de outras formações discursivas. Não há ritual sem falhas: mesmo no interior de uma FD Meritocrática, ecoam vozes outras que apontam para tensões entre os sentidos reconhecidos nos textos de apresentação de cinco livros de Projeto de Vida. Tensões compreendidas por um trabalho de análise que, ao opacizar o discurso pela desnaturalização do que irrompe como evidente, capta elementos que apontam para a relação do texto com aquele exterior que lhe é específico e remete para modos de discursivizar os compromissos dos secundaristas a partir de dizeres das editoras que dão respaldo para certa organização e realização das práticas curriculares nas escolas.

Surpreendemos o além do texto que é interno ao texto e constitui o intradiscurso. Dito de outra forma, os sujeitos-autores dos textos de apresentação são porta-vozes de outros saberes, assujeitados ao pré-construído pela via de identificação com um sujeito universal – o que se ata tanto à ilusão de homogeneidade de sentido por eles pretendida quanto a deslocamentos dos sentidos impossíveis de conter.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do “outro” no discurso* (Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours). Trad. por Alda Scher & Elsa Maria Nitsche-Ortiz. 1998. Texto digitado. 72 pp.

CALIL, Eduardo. *Autoria: (e)feito de relações inconclusas: um estudo de práticas de textualização na escola*. 1995. 235 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Departamento de Linguística, Campinas.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse de discours: à propos de discours communiste adresse aux chrétiens. *Langages*, Paris, n. 62, p. 9-127, juin 1981.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Cristina de Campos Velho, Didier Martin, Maria Lúcia Meregalli [et al.]. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. *Territórios Incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. 2003. 288 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; VIEIRA, Lucas Carboni. Discourse Analysis of LGBT Speeches: discursive formations and the constitution of subjects and meanings. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 29, n. 164, p. 1-34. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6316>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6316>. Acesso em: 20 maio. 2022

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). *Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua*. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Coleção Ensaios, 22).

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. *Organon*, Porto Alegre, v.17, n.35, p. 189-200, 2003. DOI: 10.22456/2238-8915.30023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 20 maio. 2022.

LOPES, Jussana Daguerre. *Discursivização da BNCC: sentidos e sujeitos em litígio no currículo prescrito no Brasil*. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 31, n. 2, p. 26-48, dezembro/2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 20 maio 2022.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Educação e trabalho na BNCC (Base Nacional Comum Curricular): linguagem, instituições e práticas sociais. In: VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem “Linguagem, Instituições e Práticas Sociais”, 2017, Pouso Alegre, Minas Gerais. *VII Encontro de Estudos da linguagem. VI Encontro Nacional de estudos da Linguagem: linguagem, instituições e práticas sociais: cadernos de resumos e programações*. Pouso Alegre, Minas Gerais, 2017. V. 1. p. 56-56.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1993. (Coleção passando a limpo)

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 7.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

SILVEIRA, Valéria da Silva. *“Eu sou escola!” Temporalidades e Tensões: o discurso docente e seus rumores*. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

Meu nome é Marcos Machado Duarte e sou professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul desde 2012. Durante minha trajetória como educador, tive a oportunidade de trabalhar como supervisor do PIBID no subprojeto de Ciências Sociais, o que me permitiu aprimorar minhas habilidades como professor e contribuir para a formação de novos profissionais da área. Além disso, tenho especialização no Ensino de Sociologia, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Atualmente, estou cursando o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS) e faço parte do Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise do Discurso (GPEAD/UFRGS/CNPQ).

Meu nome é Dóris Maria Luzzardi Fiss e sou professora associada no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED) e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela PUCRS, Mestre e Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, sou líder do Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise do Discurso (GPEAD/UFRGS/CNPQ) e membro do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE/Instituto Federal Fluminense-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/CNPq).