



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS X PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

JABSON SANTOS DE OLIVEIRA

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM AULAS NO YOUTUBE: o discurso
da BNCC e do professor-sujeito de Língua Portuguesa**

TEIXEIRA DE FREITAS, BA.
2024

JABSON SANTOS DE OLIVEIRA

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM AULAS NO YOUTUBE: o discurso da BNCC e do professor-sujeito de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – PPGL, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Educação, Campus X, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS, BA.
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

O48

Oliveira, Jabson Santos de

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM AULAS NO YOUTUBE: o discurso da BNCC e do professor-sujeito de Língua Portuguesa / Jabson Santos de Oliveira. Orientador(a): Celso Kallarrari de Souza Silva. Silva. Teixeira de Freitas, 2024.

141 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL, Teixeira de Freitas. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Análise do Discurso francesa. 2.Transposição Didática. 3.Memória Discursiva. 4.Interdiscurso. 5.BNCC. I. Silva,Celso Kallarrari de Souza. II. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas. III. Título.

CDD: 418

FOLHA DE APROVAÇÃO
"TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM AULAS NO YOUTUBE: O DISCURSO DA BNCC E DO PROFESSOR-SUJEITO DE LÍNGUA PORTUGUESA"

JABSON SANTOS DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS – PPGL, em 10 de setembro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Professor(a) Dr.(a) CELSO KALLARRARI DE SOUZA SILVA
UNEB
Doutorado em Ciências da Religião
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Professor(a) Dr.(a) MANOEL MOURIVALDO SANTIAGO ALMEIDA
Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa
Universidade de São Paulo

Professor(a) Dr.(a) SULEMI FABIANO CAMPOS
Ufrn - UFRN
Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Dedico esta dissertação à minha esposa, Jéssica, por instaurar sentidos de amor, confiança e apoio nesse percurso acadêmico. Ao meu filho, Yã, todo o meu amor. Sem vocês, essa jornada seria impossível.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

- ☆ Agradeço em especial ao meu orientador, Professor Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva. Resumi-lo, neste momento, seria pouco, exemplo de docente e pesquisador, que, como ninguém, foi incansável nas orientações acadêmicas e pela disponibilidade sempre de forma amigável. Obrigado por me ensinar, me orientar nesta pesquisa, e por todos os momentos compartilhados. Deixo aqui minha gratidão e admiração por instaurar novos sentidos em meu caminho. Agradeço imensamente a aposta em meu trabalho, pela paciência e pelas oportunidades confiadas a mim.

- ☆ À Professora, Dr^a. Sulemi Fabiano Campos, por prontamente ter aceitado compor a banca examinadora, pelas intervenções preciosas e sugestões pertinentes não somente na banca de qualificação, mas também, no curso de Especialização em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita. Obrigado pela confiança em minha pesquisa, pela compreensão e ensinamentos precisos que certamente, contribuíram para minha formação enquanto pesquisador.

AGRADECIMENTOS

É na hora dos agradecimentos que nos damos conta que um trabalho, visivelmente solitário, conduziu a alcançar esta etapa tão esperada e batalhada, e por isso que temos que dividir com outros nossas alegrias. Quero aqui compartilhar o sabor da vitória com todos que de certa maneira colaboraram na ação de produção deste estudo, propagando meus sinceros agradecimentos.

- ☆ A DEUS, pelo dom da vida, fonte de força, persistência e sabedoria para seguir um caminho recheado de incertezas, entretanto com inúmeras alegrias.
- ☆ À minha esposa Jéssica, pela parceria e compreensão, demonstrando paciência e incentivo nos momentos de ansiedade e preocupação.
- ☆ Ao meu Filho Yã, meu amor, minha força, minha VIDA. Obrigado por todo amor, apoio, carinho e companheirismo.
- ☆ À minha mãe (in memoriam), que infelizmente não está mais presente, mas, mesmo combinando dor com alegria, continuo a ter fé na vida, e a esperança que um dia vamos nos encontrar. Te amo eternamente!
- ☆ A meu pai, minhas irmãs e irmãos, sempre presentes em minha vida e que tenho a honra de ter aprendido muito com eles, e de sempre estarem ao meu lado apoiando em minhas decisões.
- ☆ Ao meu sogro (in memoriam), quero expressar a minha gratidão. Obrigado pelo apoio nos momentos difíceis, sua memória será sempre lembrada e sua presença continua viva em meu coração.
- ☆ À minha sogra Cláudia, pelo apoio e incentivo que de forma direta participou desta caminhada e contribui para que eu chegasse até aqui.
- ☆ Aos professores do PPGL – Campus X da Uneb, pelo exemplo de professores, por compartilharem seus conhecimentos e práticas docentes e pelas contribuições para esta pesquisa.
- ☆ Ao Professor, Dr. Magno Santos Batista, pelas contribuições no exame de qualificação e pelo olhar cuidadoso na pesquisa.
- ☆ Ao Professor, Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, por aceitar participar da minha banca.

- ☆ Aos colegas da turma de mestrado, em especial, a Milena, Danilo, Flávio, Rosângela, Maciel, Fernanda, Evaldo e Athiza, que foram essenciais em minha vida acadêmica. Gratidão, pelas risadas, apoio e conversas na cantina, que atribuíam a todo o momento novas ideias e sentidos.
- ☆ Aos queridos Fred e Drica, pela hospedagem, resenhas e momentos compartilhados. Muito Obrigado!
- ☆ Aos colegas de trabalho da Escola Alegria do Saber, em especial, a Raimunda, Lana e Adaías, por cada gesto de apoio e colaboração que ajudaram a fortalecer o meu crescimento pessoal e profissional.
- ☆ À APLB Sindicato, de modo especial, a Deusdete, Clécio e Luciene, pela luta em garantia dos direitos dos profissionais em Educação. Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse a licença para cursar o mestrado. A LUTA CONTINUA!
- ☆ A você que irá ler esta dissertação.

É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso, não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (Orlandi, 2009, p.26).

Hoje eu vou falar com alma
Hoje eu vou calar uma canção
Onde há pressa eu peço calma
Onde há dor meu choro é de emoção
Aprendi que amar a vida
É o amor dos pais, amor de irmão
E o remédio pra qualquer ferida
Alegria em qualquer situação
Raiou o Sol de Hiroshima de uma vez
E despertou também meu coração
Dá pra entender quem perde tudo de uma vez
Acha que o mundo não tem solução
Mas olha o sol de Hiroshima o que ele fez
Brilhou mais forte que a escuridão
Se agora eu caio me levanto de uma vez
Eu não desisto não
Eu não desisto fácil não
Eu não desisto não

O sol de Hiroshima
(Tato/ Falamansa)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como se apresenta o discurso do sujeito-professor de Língua Portuguesa no processo de Transposição Didática nas vídeoaulas de gramática, literatura e produção textual, disponíveis no Youtube. Com o propósito de atender a esse objetivo geral, definimos os objetivos específicos seguintes i) identificar quais são os sentidos de ensino em relação a gramática e a produção textual que emergem na memória discursiva dos sujeitos-professores; ii) analisar os sentidos do discurso do sujeito-professor no que diz respeito ao ensino de gramática e produção textual durante o processo de transposição em relação ao discurso da BNCC; iii) refletir de que modo se apresenta o interdiscurso, a partir do resgate da memória discursiva presente na BNCC no discurso das professoras das vídeoaulas do Youtube. As questões de pesquisa explicitadas neste estudo baseiam-se nas seguintes indagações: i) Como os professores e professoras de Língua Portuguesa, observados através de aulas no Youtube, estão realizando discursivamente em sua prática de ensino a transposição didática dos saberes? ii) Esses discursos são retomados interdiscursivamente através da memória pelos professores em relação à BNCC? iii) Quais discursos estão presentes? Esta pesquisa teve como aporte teórico e metodológico a Análise de Discurso francesa (AD) na perspectiva de Pêcheux (1975, 1990, 2011, 2014, 2015) e Orlandi (2007, 2009, 2012, 2015, 2017), como também Althusser (1992) e Chauí (2016), nas discussões de ideologia e Chevallard (1991, 2009) no embasamento a esta pesquisa acerca da compreensão da transposição didática e da BNCC (2018). As análises foram realizadas por meio de categorias analíticas (Memória Discursiva e Interdiscurso) apresentadas por Pêcheux (2014, 2015) e Orlandi (2015). Os resultados apontam que o discurso da professora-sujeito da aula de gramática apresenta-se, em grande parte, contraditório em relação aos discursos teóricos e práticos preconizados no discurso sedimentado, institucionalizado dos documentos oficiais, PCN's (1998) e BNCC (2018). O discurso e, conseqüentemente, a transposição didática estão baseados numa metodologia tradicional que ainda se faz presente na memória discursiva da professora-sujeito, reproduzindo os sentidos construídos, historicamente, no âmbito de formações discursivas. Quanto à aula de produção textual, ao contrário da aula de gramática, a professora-sujeito, em sua transposição dos conhecimentos, constrói uma memória de sentidos, quando faz retomadas, definições e reformula enunciados, incorpora recursos linguísticos e multissemióticos conforme preconiza a BNCC. Nessa luta, iniciada pelo professor-sujeito do saber, todos precisam cumprir seu papel. O professor deve ser o primeiro a buscar, em suas práticas, o desenvolvimento do saber compartilhado, cujo discurso busca deslocar o aluno-sujeito de mero receptor e torná-lo partícipe do processo de ensino-aprendizagem, promovendo atividades que destaque os sentidos que o próprio aluno produz e identifica no propósito de empregá-los em diversas situações de interação social.

Palavras-chave: Análise do Discurso francesa; transposição didática; Memória Discursiva; Interdiscurso; BNCC.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the discourse of the subject-teacher of Portuguese Language is presented in the process of Didactic Transposition in the video classes of grammar, literature and textual production, available on YouTube. In order to meet this general objective, we defined the following specific objectives: i) to identify what are the meanings of teaching in relation to grammar and textual production that emerge in the discursive memory of the subject-teachers; ii) to analyze the meanings of the discourse of the subject-teacher with regard to the teaching of grammar and textual production during the transposition process in relation to the discourse of the BNCC; iii) to reflect on how the interdiscourse is presented, based on the rescue of the discursive memory present in the BNCC in the discourse of the teachers of the video classes on YouTube. The research questions explained in this study are based on the following questions: i) How are Portuguese language teachers, observed through classes on YouTube, discursively carrying out the didactic transposition of knowledge in their teaching practice? ii) Are these discourses interdiscursively resumed through memory by teachers in relation to the BNCC? iii) Which discourses are present? This research had as its theoretical and methodological contribution the French Discourse Analysis (DA) from the perspective of Pêcheux (1975, 1990, 2011, 2014, 2015) and Orlandi (2007, 2009, 2012, 2015, 2017), as well as Althusser (1992) and Chauí (2016), in the discussions of ideology and Chevallard (1991, 2009) in the basis for this research on the understanding of didactic transposition and the BNCC (2018). The analyses were carried out through analytical categories (Discursive Memory and Interdiscourse) presented by Pêcheux (2014, 2015) and Orlandi (2015). The results indicate that the discourse of the teacher-subject in the grammar class is largely contradictory in relation to the theoretical and practical discourses advocated in the sedimented, institutionalized discourse of the official documents, PCN's (1998) and BNCC (2018). The discourse and, consequently, the didactic transposition are based on a traditional methodology that is still present in the discursive memory of the teacher-subject, reproducing the meanings constructed, historically, within the scope of discursive formations. As for the textual production class, unlike the grammar class, the teacher-subject, in her transposition of knowledge, builds a memory of meanings, when she resumes, defines and reformulates statements, incorporating linguistic and multi-semiotic resources as advocated by the BNCC. In this struggle, initiated by the teacher-subject of knowledge, everyone needs to fulfill their role. The teacher must be the first to seek, in his/her practices, the development of shared knowledge, whose discourse seeks to displace the student-subject from a mere receiver and make him/her a participant in the teaching-learning process, promoting activities that highlight the meanings that the student himself/herself produces and identifies with the purpose of using them in various situations of social interaction.

Keywords: French Discourse Analysis; didactic transposition; Discursive Memory; Interspeech; BNCC.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

Capítulo 1/ Introdução - Aprendendo a ler (Simon Glücklich, 1889)	17
Capítulo 2 - Catequese (Candido Portinari, 1941)	34
Capítulo 3 - Painel Paulo Freire (Luiz Carlos Cappellano/ Domínio Público) ...	59
Capítulo 4 - Capa da 3ª Versão da BNCC	79
Capítulo 5 - A Paixão da Criação, Leonid Pasternak, 1892	91
Capítulo 6 - A persistência da memória (1931), Salvador Dali	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>Corpus</i> de investigação: unidades da BNCC	29
Figura 2- Esquema elementar da comunicação	44
Figura 3- As formações imaginárias: o quem, o o quê, o para quem	55
Figura 4 – Esquema simplificado da concepção de prática reflexiva schöniana	64
Figura 5: Elementos da Transposição Didática	69
Figura 6: Noosfera	71
Figura 7- Relação dos saberes na Transposição Didática Externa e Interna	72
Figura 8 - Síntese do processo de elaboração da BNCC	81
Figura 9 - Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental	84
Figura 10 - Organização do componente curricular Língua Portuguesa	87
Figura 11 - Código alfanumérico das habilidades	89
Figura 12 - Aula 1 – Transitividade Verbal	100
Figura 13 - Aula 2 – Produção Textual	108
Figura 14 – Tirinha	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resultado da revisão sistemática sobre Transposição Didática	21
Quadro 2- Resultado da revisão sistemática sobre BNCC	22
Quadro 3- Resultado da revisão sistemática sobre Discurso Pedagógico	23
Quadro 4 – Títulos dos canais, das vídeoaulas e os links de acesso analisados	33
Quadro 5 – Artigo 26 da LDB	80
Quadro 6 - Campos de atuação	82
Quadro 7 - Competências específicas de Língua Portuguesa	88
Quadro 8- Eixo Análise linguística/semiótica em todos os campos de atuação Bloco geral 6º ao 9º ano	106
Quadro 9- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático - Bloco geral 6º ao 9º ano	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Automática do Discurso
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos ideológicos de Estado
BNCC	Base Nacional Comum curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DP	Discurso Pedagógico
FD	Formação Discursiva
ID	Instituição Discursiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Práticas Discursivas
PNE	Plano Nacional de Educação
RI	Relações Imaginárias
SD	Sistema Didático
TD	Transposição Didática
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
1.2 NATUREZA DA PESQUISA	25
1.3 AD EM UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA	27
1.3.1 As bases da Análise	27
1.4 DELIMITAÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	29
1.4.1 A BNCC	29
1.4.2 O Youtube como instrumento pedagógico	31
2 ANÁLISE DO DISCURSO: UM CAMPO DE INÚMERAS PARTICULARIDADES	34
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.2 O SUJEITO E A HISTÓRIA	35
2.3 A IDEOLOGIA	39
2.4 DISCURSO E FORMAÇÃO DISCURSIVA	43
2.5 CATEGORIAS ANALÍTICAS	49
2.5.1 Memória discursiva e interdiscurso	49
2.6 O DISCURSO PEDAGÓGICO	53
3 A PRÁTICA REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE SABERES	59
3.1 A noção de prática reflexiva	60
3.2 Transposição Didática: origem e conceito	65
3.3 O sistema didático: os saberes	68
3.3.1 O saber sábio	72
3.3.2 O saber a ensinar	74
3.3.3 O saber ensinado	76
4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	79
4.1 A elaboração e estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental	80
4.2 O ensino de Língua Portuguesa na BNCC	85

5 GESTOS DE ANÁLISE	91
5.1 Aula 1: Gramática	92
5.2 Aula 2: Produção Textual	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	134

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO



Aprendendo a ler, Simon Glücklich, 1889.

“Começar” a dizer nunca é tarefa simples. E “começar” a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo. Com efeito, se, ao falar, estamos aprisionados pela ilusão de completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente muitas vezes fantasmático e idealizado, para a qual precisamos “planejar” e “organizar” o nosso discurso (Tfouni, 2010, p.31).

O campo da pesquisa em Língua Portuguesa se destaca pela sua vasta amplitude e diversidade de ideias e correntes que buscam compreender a dinâmica do ensino-aprendizagem e as práticas linguísticas mais eficazes a serem desenvolvidas no contexto escolar. A partir de várias perspectivas da área de Língua Portuguesa, encontram-se os objetos do discurso do professor, que recorrendo às formas da linguagem, procuram construir sentido ao que ocorre no cotidiano da sala de aula. A prática exemplar aplicada ao ensino da língua portuguesa é de suma importância para aprimorar a qualidade do desenvolvimento da aprendizagem.

As práticas linguísticas referem-se às metodologias e estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula embasadas na Base Nacional Comum curricular (BNCC), com o objetivo constante de promover uma melhor compreensão por parte do aluno. A BNCC, publicada em 2018, apresenta um conjunto de conhecimentos considerados fundamentais e indispensáveis para os estudantes em todo o território nacional. Instituído-se como uma referência obrigatória para a elaboração e/ou adequação de currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares (BRASIL, 2018).

Segundo Nascimento (2018) a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB¹ nº 9.394/96, “o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias de educação, especialistas e educadores tem produzido documentos para nortear os sistemas de ensino do Brasil”. A autora menciona ainda que foram apresentados parâmetros, diretrizes e orientações com perspectivas de melhorar a qualidade do ensino básico e tornar acessível a todos em todo o território nacional.

Os debates para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aplicam-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios políticos éticos e estéticos que tencionam o ensino

¹ A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é considerada a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil. Conhecida também por Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educadores brasileiros, é composta por 92 artigos que abordam temas variados sobre a educação do nosso país.

² NASCIMENTO, M.C. *O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental*. Campina Grande, 2018, 103 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). UFCG.

³ A educação básica no Brasil tem passado por diversas reformulações. Nos últimos anos, o Ensino Fundamental I e II mudou para uma nova nomenclatura e divisão: o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Ensino Fundamental Anos Finais. Disponível em: <https://bahiensecampogrande.com.br/blog/ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos->

humano pleno e à formação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva (BRASIL, 2017).

A política da BNCC tem a potencialidade de atribuir sentido à prática docente, o que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho e no discurso pedagógico. Todavia, as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos sujeitos da prática, levando em conta suas culturas, ambiente de trabalho, contexto histórico, interesses, entre outros fatores (Rocha; Pereira, 2019, p. 205).

O discurso pedagógico está intimamente ligado às diversas áreas de conhecimento que compõem o campo educacional na escola, e sua configuração é determinada pelos princípios e teorias educacionais adotadas por cada instituição. Desta forma, nesse sistema de adaptação o professor é elemento essencial, visto que, além de entender o documento na sua totalidade, ele deve pensar sobre a aplicabilidade das diretrizes da BNCC no contexto escolar, especificamente na sala de aula, local que por ele é bem mais avaliado.

A BNCC indica que:

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2017, p. 13).

A BNCC propõe um olhar transformador e abrangente a questões essenciais de pesquisas do campo pedagógico: o que aprender, para que aprender, como instruir, como propiciar redes de aprendizagem coparticipativa e como qualificar o aprendizado. Conforme o exposto, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, levando em consideração a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e princípios.

Há uma intrínseca compatibilidade no processo de didática, principalmente, entre os elementos externos e internos que o condicionam. Exteriorizam-se dependente a distintos grupos de regras, representados, tais como: instituições de pesquisa, instituição escolar, forças políticas. (Polidoro; Stigar, 2010). No entanto, neste cenário, a distância entre o conhecimento científico e o conhecimento ensinado não implica em uma hierarquia de saberes, mas uma transformação de

saberes que se manifesta em variadas práticas sociais, devido à diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores presentes nesse contexto.

A didática é essencial à docência e à dinâmica de ensino-aprendizagem. Visto que o externa um propósito de remodelamento, e por esse motivo representa uma palavra-ação, vocábulo partilhado. Saber *o que* fazer e também *como* fazer tem sua essência ligada ao *para que* fazer.

Portanto, principalmente na educação básica, o cuidado do professor tem que ser redobrado, pois pode acarretar em um enorme distanciamento entre o saber científico e o saber escolar, sendo que tudo isso pode apenas ser uma questão de ajuste da linguagem.

Pensar sobre o discurso do docente é tão significativo quanto observar as metodologias pressupostas para uma sala de aula, pois a reflexão proporciona ao professor entender as formas dos discursos, deixando de lado aqueles discursos ligados aos modelos tradicionais de ensino. Nesse contexto, inteirar das proposições do discurso entre os enunciadores do ambiente pedagógico faz-se fundamental, porque através da interação discursiva que os discentes são entrepostos pelos docentes até o conhecimento.

Orlandi (2003, p.63) define o discurso como efeito de sentidos entre locutores. Para compreender certo discurso dentre os vários presentes na sociedade, é necessário ponderar as diversas formações discursivas, bem como as formações ideológicas nas quais se originam. Orlandi (2015, p.19) explica que para a Análise do Discurso francesa (AD), a noção de discurso, não é apenas uma questão de transmitir informações, pois, na forma como a linguagem funciona, conectando sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um processo complexo de formação desses sujeitos e produção de sentidos, e não apenas uma simples transmissão de informações.

A AD provê os instrumentos necessários para acessar as ferramentas ideológicas, levando em consideração que os discursos são construídos por sujeitos interpelados pela ideologia, deste modo, todo documento volta à posição de discurso. Na atualidade, os analistas de discurso brasileiros tomam como objeto discursos verbais e também não-verbais, com temáticas variadas, dando ao legado de Pêcheux novos desdobramentos e objetivos mantendo a notoriedade da matriz francesa da AD no Brasil. (Cilla e Costa, 2015, p. 235).

O tema desta pesquisa está centralizado no discurso do sujeito-professor em vídeos-aula no Youtube e sua relação interdiscursiva e memorial com o discurso da BNCC, tendo como perspectivas as normas que conduzem a concepção de transposição didática.

A justificativa do tema baseia - se no fato de que a escola é um local onde o discurso pedagógico é evidenciado. Por isso, o interesse pelo discurso do professor de Língua Portuguesa e pela BNCC como objeto de estudo ocorre devido à influência que o documento tem na elaboração dos currículos escolares, tanto em escolas públicas quanto privadas no Brasil. É fundamental que o professor, ao realizar a transposição didática dos conteúdos para os alunos, utilize uma linguagem acessível, articulando os conhecimentos teóricos desenvolvidos no espaço acadêmico com a prática de ensino desenvolvida no ambiente escolar.

Posto isso, para que a pesquisa se desenvolva, concentramos na investigação por Transposição Didática, e Discurso, na pretensão de refletirmos e depreendermos o procedimento de organização, triagem e transposição dos conhecimentos efetuados pelo professor em relação aos conteúdos correlacionados ao ensino de Língua Portuguesa na BNCC.

Com o intuito de verificarmos a importância e também a necessidade de uma pesquisa que versa sobre a Transposição Didática e o discurso do sujeito-professor embasado na BNCC, efetuamos três revisões sistemáticas para filtramos a existência de estudos que possivelmente tivessem os pressupostos teóricos que correspondessem à nossa pesquisa. Desta forma, procuramos teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e também buscamos por artigos no Portal de Periódicos da Capes, que foram produzidos no período de cinco anos, 2018 a 2023, nas áreas de conhecimento de Letras, Linguística e Educação.

O quadro a seguir, apresenta o resultado quantitativo da primeira revisão sistemática das pesquisas que versam sobre Transposição Didática.

Quadro 1- Resultado da revisão sistemática sobre Transposição Didática

LOCAL DA PESQUISA	ÁREA DO CONHECIMENTO		
	LINGUÍSTICA	EDUCAÇÃO	TOTAL
Banco de Teses e Dissertações	9	26	35

Periódicos Capes	7	4	11
-------------------------	---	---	----

Fonte: Modelo elaborado por Nascimento (2018). Adaptado pelo autor.

Diante do que foi apresentado no quadro 1, no período de cinco anos, percebemos que há uma escassez de pesquisas que dissertam sobre a Transposição Didática dos Saberes, tendo uma produção maior na área da Educação, pelo fato de abranger diversos componentes curriculares, necessitando de mais estudos sobre o tema, principalmente, no campo dos estudos linguísticos.

O próximo passo foi buscar na base de dados por Transposição Didática e BNCC, para que assim pudéssemos delimitar a pesquisa, no entanto, acrescentamos mais duas áreas de conhecimento: Letras e Ensino, e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 2- Resultado da revisão sistemática sobre BNCC

LOCAL DA PESQUISA	ÁREA DO CONHECIMENTO				TOTAL
	LINGUÍSTICA	EDUCAÇÃO	LETRAS	ENSINO	
Banco de Teses e Dissertações	2	1	2	2	7
Periódicos Capes	8	5	-	-	13

Fonte: Modelo elaborado por Nascimento (2018). Adaptado pelo autor.

De acordo com o que foi exibido no quadro 2, notamos que existem pouquíssimas pesquisas sobre os referidos temas em todas as áreas de pesquisa selecionadas. Desta forma, o estudo mostra a necessidade de mais pesquisas nas áreas de estudo.

Contudo, durante a revisão efetuada no Banco de Teses e Dissertações, chamou-nos atenção a Dissertação de Nascimento (2018)² que traz em seu tema o ensino de escrita na BNCC, abordando a proposta curricular para o ensino fundamental pelo viés da Transposição Didática. Dissertação esta que apresenta ideias importantes, e serviram de suporte para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

² NASCIMENTO, M.C. *O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental*. Campina Grande, 2018, 103 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). UFCG.

Por fim, fizemos uma terceira revisão sistemática, pesquisamos pelos temas: Transposição Didática, BNCC e Discurso, na qual, o resultado obtido apresenta-se no quadro a seguir:

Quadro 3- Resultado da revisão sistemática sobre Discurso Pedagógico

LOCAL DA PESQUISA	ÁREA DO CONHECIMENTO		
	LINGUÍSTICA	EDUCAÇÃO	TOTAL
Banco de Teses e Dissertações	-	-	-
Periódicos Capes	1	-	1

Fonte: Modelo elaborado por Nascimento (2018). Adaptado pelo autor.

O quadro 3 mostra que ao buscarmos pela ocorrência de pesquisa sobre o Discurso Pedagógico, relacionadas com a Transposição Didática, encontramos apenas uma referência correspondente ao nosso tema. Desta forma, entendemos que a nossa pesquisa contribuirá com os estudos deste campo, preenchendo espaços de uma importante temática que é o discurso da BNCC e do sujeito-professor de Língua Portuguesa.

A parte dedicada à Língua Portuguesa na BNCC estabelece diálogo com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, com o objetivo de atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às mudanças nas práticas de linguagem que ocorreram neste século, principalmente devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 67).

Diante do exposto, a presente pesquisa está inserida no campo da Análise do Discurso de linha francesa. Assim, as questões de pesquisa explicitadas neste estudo, baseiam-se nas seguintes indagações: i) Como os professores e professoras de Língua Portuguesa, observados através de aulas no Youtube, estão realizando discursivamente em sua prática de ensino a transposição didática dos saberes? ii) Esses discursos são retomados interdiscursivamente através da memória pelos professores em relação à BNCC? iii) Quais discursos estão presentes? Em razão destas questões de pesquisa, esta dissertação tem como objetivo geral: Analisar como se apresenta o discurso do sujeito-professor de Língua Portuguesa no processo de Transposição Didática nas vídeoaulas de gramática e produção textual, disponíveis no Youtube.

Com o propósito de atender a esse objetivo geral, definimos os objetivos específicos seguintes i) identificar quais são os sentidos de ensino em relação a gramática e a produção textual que emergem na memória discursiva dos sujeitos-professores; ii) analisar os sentidos do discurso do sujeito-professor no que diz respeito ao ensino de gramática e produção textual durante o processo de transposição em relação ao discurso da BNCC; iii) refletir de que modo se apresenta o interdiscurso, a partir do resgate da memória discursiva presente na BNCC no discurso dos professores das vídeos-aulas do youtube.

A organização desta pesquisa está dividida em cinco seções, com a seguinte ordem: no primeiro capítulo apresentamos a **Introdução** que contém as ideias fundamentais do trabalho (justificativa, questões de pesquisa, objetivos), bem como, os caminhos metodológicos que são compostos por três partes; o segundo capítulo, é composto por cinco partes dedicadas ao campo da **Análise do Discurso (AD)**; o terceiro capítulo, **Transposição Didática**, é composto por três partes que expõe sobre a prática reflexiva como possibilidade de construção de saberes; o quarto capítulo, a **Base Nacional Comum Curricular**, contém quatro partes que versam sobre a sua elaboração e organização, bem como o ensino de Língua Portuguesa; no quinto capítulo, **Análise e discussão dos dados**, composto por dois subtópicos, são apresentadas as análises dos dados coletados nas vídeo-aulas no youtube; finalizando com o sexto capítulo, **Considerações Finais**, que apresentam as conclusões da pesquisa.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descrevemos os métodos adotados para a execução da pesquisa delineada neste estudo. Com esse propósito, dividimos o capítulo em três seções que discutirão sobre a natureza da pesquisa; a AD em uma perspectiva metodológica/ as bases de análise; a Delimitação do corpus e procedimentos de análise que abrange um recorte da BNCC e o Youtube como instrumento pedagógico (ambos utilizados para coleta de dados) que resultaram nas análises e discussões finais que serão explicitados na seção 5.

1.2 NATUREZA DA PESQUISA

A metodologia de investigação escolhida para esta pesquisa, quanto à abordagem tem, deste modo, um carácter qualitativo e “enfoca a indução, a descrição, o estudo das percepções pessoais e a teoria fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 11).

Nossos procedimentos metodológicos compreendem a leitura e discussão do referencial teórico da BNCC na etapa do Ensino Fundamental, sobretudo, aos conteúdos relacionados à área de Linguagens e Língua Portuguesa anos finais³, bem como a Análise do Discurso Pedagógico, através de duas vídeoaulas realizadas durante o período da pandemia do COVID-19⁴ que foram selecionadas aleatoriamente e estão disponibilizadas na plataforma Youtube. Como categorias de análises estão os conceitos de interdiscurso e a memória discursiva.

Nesse estudo, a pesquisa qualitativa é a que mais se adequa, por se preocupar com o nível do real que não pode ser qualificado, com enfoque descritivo e analítico. Acreditar e assumir uma metodologia para a efetivação de uma pesquisa é uma decisão que requisita reflexão, no sentido explorar o objeto de estudo em questão às características da realidade que não podem ser quantificadas.

Segundo Minayo (2001, p.21, 22)

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No entendimento de Suassuna (2008, p. 349) em uma perspectiva qualitativa, o pesquisador levanta perguntas que são debatidas ao longo do próprio processo de

³ A educação básica no Brasil tem passado por diversas reformulações. Nos últimos anos, o Ensino Fundamental I e II mudou para uma nova nomenclatura e divisão: o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Ensino Fundamental Anos Finais.

Disponível em: <https://bahiensecampogrande.com.br/blog/ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais-o-que-se-aprende-em-cada-etapa/>

⁴ A COVID-19 é a doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após receber a notificação de um grupo de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, na República Popular da China.

Informações retiradas do *site*: <https://abraf.org/> (2024).

pesquisa. “Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise”.

Ao definir essa abordagem como qualitativa, estaremos estabelecendo relações entre valores e crenças, examinando as interações entre o contexto geral e específico de um fenômeno, compreendendo que nosso objetivo não é abranger a totalidade do objeto de estudo, mas, aprofundar nossa relação com o campo científico e com a sociedade, uma vez que essa abordagem também possui uma dimensão social.

Assim, esta pesquisa se estabelece no padrão de análise interpretativa, que em sentido restrito, segundo Severino (2007):

É tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (Severino, 2007, p. 59).

Em relação ao método empregado para gerar os dados, a pesquisa classifica-se como descritiva e documental. Nas pesquisas descritivas, “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles”, em outras palavras, o pesquisador estuda os fenômenos do mundo físico e humano, porém não os manipula (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). Na pesquisa documental, a característica é que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). No nosso contexto, escolhemos como foco de nosso estudo a BNCC, a qual obtivemos acesso ao documento de análise através do website oficial da BNCC *on-line*, e também vídeos aulas de língua portuguesa, disponibilizadas na plataforma *on-line*, *Youtube*, não sendo necessário submetê-las ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Para analisar os vídeos, utilizaremos uma adaptação da proposta feita por Gomes (2008). O intuito do autor é verificar se vídeos didáticos e/ou educacionais podem ser utilizados em sala de aula como forma de apoio no processo de ensino. A proposta de Gomes (2008) foi desenvolvida especificamente para analisar vídeos didáticos, ou seja, aqueles produzidos com o intuito de auxiliar os professores. No

entanto, essa metodologia permite a aplicação da maioria dos critérios de análise a outros tipos de produções.

Quanto aos objetivos, nossa investigação é classificada como exploratória, pois, “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2007, p. 123).

Para Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Dessa forma, vemos a pesquisa como um meticuloso empreendimento intelectual, no qual, com base em suposições e informações prévias, se busca averiguar uma questão ou resolver um problema. Em outras palavras, toda pesquisa se sustenta em uma situação desafiadora, para a qual ainda não existem respostas definitivas.

Contudo, o estudo baseia-se em pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, conforme explanaremos posteriormente. Especificamente, utilizaremos os conceitos de Interdiscurso e Memória Discursiva. Na concepção da AD, o discurso é compreendido como um funcionamento, que surge da interação entre a linguagem e os atravessamentos ideológicos. O discurso é composto por aquilo que é dito e pelo que não é dito, sendo o sujeito do discurso uma entre várias posições que também surgem em conjunto com os significados (Pêcheux, 2014).

1.3 AD EM UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

1.3.1 As bases da Análise

Um dos principais aspectos da Análise do Discurso é que ao estabelecer a análise por meio da descrição e da interpretação, estabelece-se um movimento de retorno constante à teoria, permitindo a revisão do corpus quando necessário, criando assim a inerência entre teoria e método na AD. Desta forma, “um dos primeiros pontos a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do *corpus*” (Orlandi, 2015, p. 60).

No entendimento de Orlandi (2015, p. 60), a definição do *corpus* não adota

critérios empíricos (positivistas), mas sim teóricos. Em linhas gerais, podemos diferenciar o *corpus* experimental e o arquivo⁵. No que diz respeito à natureza da linguagem, cabe aqui salientar que a análise se interessa pelas práticas discursivas de distintas naturezas: imagem, som, letra, entre outros.

Cada análise representa uma nova prática de leitura, em que são aplicados recursos teóricos, com base na pergunta formulada pelo analista. Nesse sentido, é possível distinguir o dispositivo teórico do dispositivo analítico, mas entendendo que ambos estão interligados Orlandi (2015, p. 62). O dispositivo teórico constitui-se pelo analista do discurso em cada análise, ou seja, é o conjunto de formulações e conceitos que o analista utiliza durante uma situação analítica.

Por sua vez, o dispositivo analítico refere-se à maneira como o analista utiliza e adapta o dispositivo teórico, levando em consideração a natureza do material e o objetivo da análise. A descrição foca nas manifestações discursivas e pressupõe "... o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua" (Pêcheux, 2015, p. 50). Levando em consideração que um discurso segue um sistema de restrições baseado em regras semânticas, é viável, ao realizar a análise, deduzir as "regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas" (Mangueneau, 2005, p. 23). "A formação discursiva antagonista está pressuposta, ressoando como um discurso retrógrado, que pertence ao passado" (Batista, Venturini, 2016, p. 11).

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que, "a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza" Orlandi (2015, p. 61). A autora menciona que, por consequência, também não podemos afirmar que a análise seja objetiva, mas sim que ela precisa ser menos subjetiva possível, evidenciando o processo de construção de significados do objeto em observação.

E assim, concluída a análise, o que podemos avaliar é

⁵ O arquivo para Pêcheux (2014, p. 59), é "(entendido, no sentido amplo, de 'campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão')". O arquivo é, assim, organizado por uma leitura. Para Guilhaumou; Mالدیدیر (2010, p. 170), o arquivo nunca é dado a priori, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco. Todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ele ocupa numa série.

A capacidade analítica do pesquisador, pela habilidade com que ele pratica a teoria, face a sua responsabilidade teórica, portanto, e sua capacidade de escrita – explicitação da análise – para interpretar os resultados de seu processo de compreensão do discurso que analisou Orlandi (2015, p. 62).

A representação do corpus não está atrelada à quantidade de dados coletados e analisados, já que o pesquisador busca compreender o processo discursivo, que vai além do próprio material de análise. Visto que, “uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição” (Orlandi, 2015 p. 62). A partir da visão de Orlandi, isso não tem a ver com a objetividade da análise, mas sim com o fato de que todo discurso faz parte de um processo discursivo mais abrangente que selecionamos e o modo como selecionamos influencia a forma da análise e a estrutura teórica da interpretação que desenvolvemos.

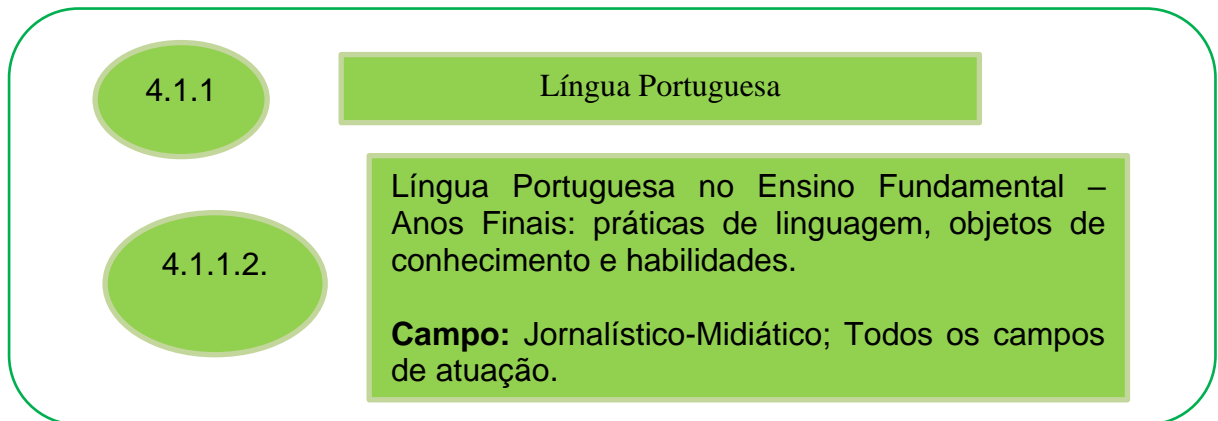
Nesta seção, apresentamos as bases de análise da AD, observando um dos primeiros pontos a considerar, que é a constituição do *corpus*. A seguir, exibiremos a *Delimitação do corpus e procedimentos de análise da BNCC e os procedimentos de análise de vídeoaulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental*, no canal do YouTube.

1.4 DELIMITAÇÕES DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

1.4.1 A BNCC

Para o *corpus* de análise específico, realizamos uma seleção das unidades da BNCC que compõem um dos nossos corpos de pesquisa. Essas unidades foram lidas e serão analisadas, de acordo com a apresentação descrita no quadro a seguir:

Figura 1- *Corpus* de investigação: unidades da BNCC



Fonte: Elaborado pelo Autor, com base na descrição do sumário da BNCC (BRASIL, 2018).

Conforme apresentado no quadro acima, foram lidas e analisadas as partes da BNCC concernentes aos tópicos: **4.1.1 Língua Portuguesa; 4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades.**

Entretanto, o tópico *4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades*, consideraremos os quadros de Práticas de Linguagem, Objetos de conhecimento e Habilidades. O foco, neste quadro, foi o campo jornalístico-midiático e todos os campos de atuação.

Focalizamos nestes campos, porque estes mais dialogaram com os discursos apresentados pelas professoras nas vídeo-aulas do Youtube. Também, pelo fato de serem bastante utilizados no contexto escolar, uma vez que, a exploração desses campos abrem portas para uma formação embasada no desenvolvimento do pensamento crítico, na escolha confiável de fontes e na análise da produção e disseminação de informações.

Para analisar os dados, utilizamos a teoria da análise do discurso que se constitui como uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa que permite a análise das inter-relações entre os sujeitos inseridos no contexto da pesquisa e também das decorrências das interpretações que constituem os discursos que ali circundam (Orlandi, 2015, p.60-61). Para a autora, as pesquisas com esse enfoque sempre apresentam um caráter qualitativo-interpretativo. Não há a análise quantitativa dos dados. Em geral, busca-se alcançar uma "exaustividade vertical" como meio analítico.

O analista do discurso precisa se situar e se identificar no tempo e no espaço como alguém também sujeito a influências, a fim de embasar sua análise e fortalecer suas argumentações. É responsabilidade do analista levar em conta as circunstâncias ideológicas que condicionam o interlocutor e estabelecer uma conexão entre discurso e texto. O pesquisador se vale de dada teoria, ou seja, de abordagens teóricas que irão apoiar a análise de acordo com o foco da pesquisa, considerando o objeto. Ao analisar o objeto, é preciso mais uma vez recorrer à teoria.

1.4.2 O Youtube como instrumento pedagógico

As transformações que estão ocorrendo na sociedade, principalmente decorrentes das recentes descobertas e inovações tecnológicas, estão demandando uma reestruturação nas atividades escolares, uma educação de excelência e um professor capacitado para enfrentar desafios e propor soluções. As mídias sociais fazem parte intrínseca da vida humana, de tal maneira que torna-se impossível viver separado delas. Conforme apontam Rosa e Clair (2021, p. 2), ao longo dos anos, têm sido desenvolvidas metodologias cada vez mais revolucionárias nesse campo, coincidentemente trazendo benefícios e incertezas para a humanidade. As autoras mencionam que “a globalização faz com que haja interação e utilização das mídias sociais, ou seja, os caminhos se abrem à mudança e evolução, principalmente pela necessidade de transformação no ensino e na escola”.

Com o surgimento da pandemia de Sars-CoV-2⁶, “o distanciamento social foi basilar para a contenção da transmissibilidade da COVID-19”⁷ (Nascimento; Santos; Nascimento, 2021, p. 4) e, por conseguinte, as instituições de ensino foram obrigadas a adotar o ensino remoto ou híbrido para dar continuidade ao ano letivo. Os docentes precisaram se adaptar rapidamente às suas estratégias metodológicas.

⁶ **SARS-CoV-2:** vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”.

⁷ **Covid-19:** doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2.
Informações disponíveis no *site* : <https://butantan.gov.br/> (2024).

Desta forma, frente aos desafios impostos pela virtualização do ensino, dentre as diversas formas de conduzir aulas virtuais, muitos professores optaram por gravar videoaulas, ministrar aulas por meio de plataformas de videochamadas, pelo WhatsApp e também utilizaram vídeos educacionais disponíveis publicamente no *YouTube* para facilitar a aprendizagem dos estudantes .

Segundo Laurino (2020), o *Youtube* é definido por Eva Almeida (2019, p. 23) como “um site de compartilhamento de vídeos, com imagens em movimento ou de forma estática, que ganha força e vem ditar uma nova forma de expressão de comunicação na web”. A utilização das tecnologias no campo educacional tem aberto um amplo leque de oportunidades para os professores, especialmente na modalidade remota. A internet agiliza as conexões para todos os participantes envolvidos no processo.

Por se tratar somente da análise minuciosa e avaliação de conteúdos audiovisuais disponíveis publicamente na plataforma *YouTube*, não foi necessário submeter este trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa. Desta forma, utilizamos o descritor “Língua Portuguesa anos finais” na ferramenta de pesquisa do *YouTube*, e realizamos a busca das vídeoaulas. Os princípios de inclusão de vídeoaulas postulados para a análise nesta pesquisa foram: i) a vídeoaula ter sido publicada durante os anos 2020 e 2021, período inicial da pandemia; ii) apresentar conteúdos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Finais), que é o nosso foco de análise.

A partir da busca no *YouTube*⁸, localizamos diversas aulas de assuntos correlatos de Língua Portuguesa nos anos finais. No entanto, selecionamos aleatoriamente, 02 vídeoaulas de alguns canais do *Youtube*, sendo: *aula 1 - gramática*; *aula 2 – produção textual*, conforme descritas no quadro a seguir:

⁸ **YouTube** é uma plataforma de vídeos online. Por meio dela, usuários podem assistir, criar e compartilhar vídeos pela internet. Informações disponíveis no *site* .brasilecola.uol.com.br (2024).

Quadro 4 – Títulos dos canais, das vídeoaulas e os links de acesso analisados.

Título do canal	Título da Vídeoaula	Turma	Link da Vídeoaula
Colégio Journey	Sintaxe; Transitividade Verbal	8º ano	https://www.youtube.com/watch?v=1P7kEenw8Wc
Colégio Vitorino	Produção Textual	9º ano	https://www.youtube.com/watch?v=RMEHcgg3ifo

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no *YouTube*, 2023.

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, a AD em uma perspectiva metodológica, as bases de análise Orlandi (2015); delimitações do corpus e procedimentos de análise; a delimitação do corpus de análise da BNCC; e as vídeoaulas analisadas, disponíveis no canal do *Youtube*. No próximo capítulo, serão apresentadas as inúmeras particularidades no campo da Análise do Discurso.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO DISCURSO: UM CAMPO DE INÚMERAS PARTICULARIDADES



Catequese (Candido Portinari, 1941)

Todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através de outras palavras (Orlandi, 2007).

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a base teórica da pesquisa que está centrada na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. É composto por cinco seções que discutem sobre: a história e o sujeito; a ideologia; discurso e formação discursiva a memória discursiva e interdiscurso como categorias analíticas; e o discurso pedagógico.

2.2 A HISTÓRIA E O SUJEITO

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) inaugurada por Michel Pêcheux⁹ desenvolveu-se nos anos de 1960 na França. Os efeitos do movimento de estudo da linguagem pelo viés discursivo, somado ao enfraquecimento do modelo estruturalista nas ciências humanas, colaboraram para que Michel Pêcheux concebesse o discurso como um lugar particular que não se prende a nenhuma teoria, mas transita como uma disciplina de entremeio, apropriando-se criticamente de conceitos advindos da Psicanálise, do Materialismo Histórico e da Linguística.

Partindo do entremeio¹⁰, ou seja, de uma disciplina não positiva que “[...] não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (Orlandi, 2007, p. 23), existe um pensamento de que a língua, a história e o sujeito não são transparentes. Assim, segundo Orlandi (2015, p.24), “a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”.

Segundo Mazière (2007), a palavra *discurso* aparece pela primeira vez nos anos 50, na Análise do Discurso americana, em um trabalho do linguista americano Harris, que assim descrevia:

⁹ **Michel Pêcheux** (1938–1983) foi um filósofo e linguista francês, pioneiro na Análise do Discurso e criador do grupo de estudos que viria a ser conhecido como a Análise do Discurso Francesa (AD). (Siqueira, 2023). Informação disponível em: colunastortas.com.br/autor/michel-pecheux/

¹⁰ A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva (Orlandi, 2007, p. 25).

A análise do discurso dá uma multiplicidade de ensinamentos sobre a estrutura de um texto, ou sobre o papel de cada elemento nessa estrutura. A linguística descritiva descreve apenas o papel de cada elemento na estrutura da frase que o contém. A AD nos ensina, além disso, como um discurso pode ser construído para satisfazer diversas especificações, exatamente como a linguística descritiva constrói refinados raciocínios sobre os modos segundo os quais os sistemas linguísticos podem ser construídos para satisfazer diversas especificações (Harris, 1952, apud Mazière, 2007, p.7).

Embora seu trabalho sobre as frases e os constituintes imediatos do texto seja informativo, este autor permanece intimamente ligado aos sistemas linguísticos, lidando com as transformações internas desse texto. A AD francesa além de não excluir a pesquisa textual, amplia esta pesquisa ao tratar também de fatores externos ao texto, por exemplo, as condições de produção dos enunciados e seu produtor. Fatores estes, que devem ser levados em conta no momento da análise linguística.

Em 1969, a AD tem como marco inaugural a publicação da obra de Michel Pêcheux intitulada *Análise Automática do Discurso (AAD)*. O lançamento da importante revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, vai à busca desse sujeito, até então descartado pelos estudos linguísticos. Na psicanálise, aproxima-se do conceito de sujeito apresentado como um sujeito descentrado, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. Trata-se, então, de um sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia.

Uma das inovações da análise do discurso (AD) francesa foi a inserção de uma teoria não-subjetiva do sujeito, que trata dos problemas de comunicação sem passar pelas teorias informacionais ou liberais clássicas. Este é um tema dos interesses centrais da AD. Refletir sobre o sujeito para AD é revisar um quadro amplo de teorias que refuta os pressupostos da linguística imanente bem ao gosto dos estruturalistas, “principalmente nos trabalhos de Ferdinand de Saussure, introduziram nas análises linguísticas o sujeito produtor do discurso, que é ao mesmo tempo produtor e constituído pelo discurso” (Santos, 2012, p. 41).

De acordo com Orlandi (2012, p. 48):

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas.

Para a Análise do discurso o sujeito é dividido, não há unidade e sim pluralidade, como anunciado pela psicanálise, é uma invenção da linguagem. A sua constituição é atravessada por diversos fatores externos ao próprio sujeito. Como expõe Pêcheux (2014), o sujeito se institui pelo esquecimento dos fatores que o determinam. O esquecimento é o que esconde a sua causa, e não o que foi realizado num determinado momento; é também constituído pelo que veio antes dele, que Lacan (1964) descreveu como o terreno do Outro ou o grande Outro. Segundo Gadet; Hak (1997, p. 33), “para a AD, o sujeito do discurso não é autor desse discurso, mas alimenta o equívoco de sê-lo”, pelo fato que, “o sujeito fala atravessado pelo discurso do Outro/Sujeito”.

O sujeito não é a fonte excepcional do sentido, não é a origem, porque é constituído pelas palavras de outros sujeitos. Pêcheux & Fuchs ([1995] 2014, p.167-168) declaram que o sujeito é afetado por duas formas de esquecimento.

Segundo Orlandi (2017, p.24), “o esquecimento número 1 é o que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”. Isto é, esse esquecimento é chamado de ideológico e inconsciente, visto que, a tentativa inconsciente do sujeito de rejeitar e apagar tudo o que não está incluído na estrutura da sua formação discursiva, dá-lhe a ilusão de ser o criador absoluto do discurso. Para a autora, o esquecimento número 2 é da ordem da formulação, de caráter pré-consciente. “O sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Ao longo de seu dizer vai-se formando famílias parafrásticas de tudo aquilo que ele podia dizer, mas não disse”. Esse esquecimento não é inconsciente, e, muitas vezes, o sujeito vai até usar essas lacunas da fala para especificar o que está dizendo. O sujeito tem a ilusão de que o que diz tem somente um significado. Ele crê que todo interlocutor compreenderá seus propósitos e suas mensagens da mesma maneira.

Segundo Mazière (2007, p.22), o sujeito da AD é a referência obrigatória, ou seja,

é um “lugar de sujeito” em uma abordagem dessubjetivada. De fato, ele não pode ser apreendido, a não ser no interior de cada uma das buscas do analista, em função de seu desígnio interpretativo e de sua posição quanto à língua.

Na AD, o sujeito do discurso se organiza e se compõe na linguagem com sua significativa materialidade. Em outras palavras, é o sujeito falante quem se situa na

linguagem, e através da linguagem se torna um sujeito dividido pelo inconsciente. O inconsciente, entendido não como um lugar inacessível, mas como uma instância decisiva, sempre ativa, que imprime o modo de funcionamento de cada sujeito através do seu caráter único como efeito discursivo.

Na concepção de Lacan (1973-1974, p.126), o inconsciente contém “saber indelével e ao mesmo tempo absolutamente não subjetivado”. Para Lacan, o inconsciente não é algo que se conhece, mas algo sabido. Ou seja, o inconsciente é “estruturado em função do simbólico” (Lacan, 1986, p. 22). Consoante o autor, o sujeito não se confunde com o indivíduo, a pessoa. “O sujeito está descentrado em relação ao indivíduo”, ou seja, o sujeito do inconsciente é o sujeito por proeminência, e se diferencia do eu, função imaginária, que pode ser consciente (Lacan, 1978/1992, p. 16).

Sob o ponto de vista de Althusser (1980), o sujeito é um produto ideológico fundamental. Fundamental porque não é resultado de alguma coisa. O indivíduo é interpelado enquanto sujeito pela ideologia, e o indivíduo é sempre um sujeito, porque era um sujeito antes mesmo de nascer. Intercalada com tantas outras ideologias, sejam elas religiosas, políticas ou outras, a ideologia da família dá – lhe um lugar. Na verdade, uma identidade, inserindo-a em um determinado contexto histórico, o indivíduo não tem escolha, sendo forçado a ser sujeito e interpelado a ocupar um espaço no sistema de produção. “Uma vez interpelado em sujeito pela ideologia, no processo simbólico, o indivíduo agora sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individualizada concreta [...]” (Orlandi, 2002, p.76).

Em seus estudos, Michel Pêcheux (2014) emprega intensamente o conceito de ideologia, a partir das concepções de Louis Althusser, dando espaço ao sujeito assujeitado, que não gera sentido, mas atravessado por inúmeras formações discursivas, sendo posto em formações ideológicas e sem controle sobre o que diz ou pensa.

No entendimento de Orlandi (2007),

Há um princípio na análise de discurso que afirma que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”. É desse modo que a análise de discurso trata do assujeitamento, ou seja, do fato de que o sujeito *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua). Esta é sua ambigüidade constitutiva.

A AD compõe-se em uma asserção de análise que visa ultrapassar a apreensão contínua da linguagem exteriorizada, visando compreendê-la em relação às condições de sua produção. Deste modo, Orlandi (2007) aponta que o sujeito se assujeita à língua(gem), “mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. Pêcheux (2015, p. 55) explica que todo discurso requer interpretação, no entanto, criamos “a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece”.

Assim, o sujeito na AD francesa é um sujeito assujeitado a condições pré-determinadas, estabelecido a ser sujeito num contexto específico, atravessado pela língua e pela história. Interpelado por aquilo que o precede e que é sua causa, já que o próprio sujeito não é sua causa.

2.3 A IDEOLOGIA

O conceito de ideologia é um dos elementos centrais da Análise do Discurso francesa. Para a AD, a ideologia diz respeito às relações de poder que se estabelecem na sociedade a partir das formas de discurso. Na AD, as práticas discursivas (PD) têm suas regras, que são realizadas pelos sujeitos na prática social do seu discurso.

Os percursos que levam ao discurso devem ser estruturados pelo pensamento e é essa necessidade que constrói os seus passos. O discurso não é uma evidência obtida pelo simples reconhecimento do terreno que já está dado à reflexão. O terceiro capítulo do livro *Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*, de Michel Pêcheux publicado em 1975, exhibe o percurso para que se chegue à forma sujeito do discurso, na qual, passa primeiramente, pela explicação do termo ideologia. Pêcheux traz no referido capítulo, as teses de Althusser publicadas na obra *Aparelhos ideológicos de Estado* (1970/1980).

Pêcheux (1975/2014) utiliza a expressão “*condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção*” para mostrar que a ideologia não é uma peculiaridade que se possa encontrar em uma classe social específica. São nos Aparelhos Ideológicos de Estado que a ideologia se efetua, não como uma

máquina ideológica que os modificaria em um autêntico artefato da classe dominante, mas pelo motivo que aí se constroem as dependências de subordinação/desigualdade que representam o estado da luta de classes em uma determinada formação social.

De acordo com Althusser (1992), a ideologia tem existência material, e é nessa existência material que deve ser pesquisada, e não como ideias banais. Para ele,

[...] trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição (1992, p. 08).

A concepção de subordinação de Althusser surge como um instrumento de efeito duplo: é agente/produtor que se identifica como sujeito e se assujeita a um sujeito incondicional. Na concepção de Althusser (1992), a ideologia não é produto do pensamento humano: é a existência material em si que define o que as pessoas pensam e agregam à nossa sociedade, naquilo que o autor intitula de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Segundo Althusser, a ideologia consiste na transformação das relações imaginárias (RI) em práticas que reproduzem as relações de produção contemporâneas.

Na teoria de Marx e Engels (1965), a ideologia representa a batalha entre as relações de produção do proletariado e das classes dominantes. Ela serve como uma ferramenta utilizada pelas classes dominantes para manter o poder hegemônico, controlando os meios de produção da grande massa. Para Marx e Engels, a ideologia possui uma conotação negativa, já que é uma forma de os dominadores manipularem não apenas os meios de produção e consumo, mas também os produtos culturais criados pelos seres humanos.

Brandão (2004), citando Marx e Engels (1965), menciona que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade e, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. [...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e distribuição de ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época (Brandão, 2004, p. 21)

A classe dominante de uma determinada época não é apenas a que “comanda a força material de produção, mas também aquela que pensa e cria ideias para que perdurem ao longo do tempo” (Santos, 2012, p. 58). Segundo o autor, Além de influenciar a força de trabalho, a classe dominante exerce domínio sobre as ideias espirituais de uma época. Marx e Engels argumentam que a produção de ideias e representações está intrinsecamente ligada à atividade material. Essa atividade material é baseada na alienação e na inversão da realidade, que se reflete na consciência humana.

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (Marx e Engels, 2007, p. 94).

Assim, nas fundações das relações materiais de produção estão localizadas as determinações necessárias para a compreensão da ideologia e as formas de consciência que emergem dela.

Conforme Brandão (2004, p. 46-47).

Na reprodução das relações de produção, uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da “interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social.

Segundo Orlandi (2015, p.43), “um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem”. No entendimento da autora, a ideologia é imanente, está incluída no processo histórico e formador do sujeito. O indivíduo só se torna sujeito quando analisa o mundo, que foi constituído ideologicamente, e, a partir disso, assume sua interpretação da realidade como uma linguagem em movimento. “[...] Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (*Ibid*, 2015, p. 44).

Na análise do discurso, Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. “A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o

apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é o da evidência do sentido, e a impressão do sujeito como origem do que diz”. (Orlandi, 1996, p. 28). A partir desta visão, deixa-se de lado a concepção de um sujeito autônomo e proprietário de sua fala, uma vez que as coisas já foram expressas e registradas na história das ideias.

Em Foucault (1979, p.12), a forma pela qual se pode sintetizar a construção do ideológico é a seguinte: “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem”. Assim, se há uma conexão entre verdade e poder, todos os discursos podem ser entendidos como sistemas de verdade em funcionamento, pois

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

De acordo com o autor, o poder não é algo inerente, mas sim uma ação social que se constrói ao longo da história. A verdade está profundamente associada à construção dos sujeitos, bem como à sua linguagem. O poder persuade materialmente, afetando ou moldando ideologicamente os indivíduos.

Para Chauí (2016, p.245), a noção de ideologia pode ser compreendida como “um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”. A autora menciona que a “coerência da ideologia está atrelada a uma lógica da lacuna e do silêncio sobre sua própria gênese, isto é, sobre a divisão social das classes”.

De acordo com Chauí (1980), a divisão em classes se realiza como

separação entre proprietários e não proprietários das condições e dos produtos do trabalho, como divisão entre exploradores e explorados, dominantes e dominados e, portanto, se realiza como luta de classes. Esta não deve ser entendida apenas como os momentos de confronto armado entre as classes, mas como o conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos, artísticos, usados pela classe dominante para manter a dominação. E como todos os procedimentos dos dominados para diminuir ou destruir essa dominação. A ideologia é um instrumento de dominação de classe (Chauí, 1980, p. 102-103).

A ideologia dominante desempenha um papel crucial ao estabilizar as relações sociais em prol das classes que controlam o sistema produtivo. É sabido que a ideologia da classe dominante é absorvida por aqueles que pertencem às classes subordinadas, que adotam as ideias dos dominadores como suas. A ideologia se manifesta de forma distorcida, apresentando uma ilusão de ótica: o que se percebe corresponde a uma invertida realidade.

Segundo Orlandi (2015, p.44)

A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma dominante.

Logo, as representações que as pessoas fazem do ambiente em que vivem e dos eventos em que participam são, em maior ou menor grau, ilusórias. Para Althusser (1970, p.195), “as representações ideológicas podem conter elementos de conhecimento, mas estão, sempre, integradas e submetidas a um conjunto de sistemas e representações”, que é imperiosamente um sistema orientado e distorcido, um sistema dominado pela falsa compreensão de mundo.

Como expõe Orlandi (2015, p.41), “o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca”. Conforme a autora, podemos afirmar que o sentido não possui uma existência intrínseca, mas é definido pelas posições ideológicas em vigor no contexto socio-histórico em que as palavras são produzidas. Ou seja, a ideologia é um efeito de discurso.

2.4 DISCURSO E FORMAÇÃO DISCURSIVA

A análise do discurso de linha francesa não considera a língua como um “sistema homogêneo e arbitrário de signos linguísticos, tampouco a noção de proposição da filosofia cartesiana, buscando evidenciar que o mundo é representado pela linguagem, com suas concepções de verdade e falsidade” (Santos, 2012, p.49). Para a AD, no geral, pouco importa se algo é falso ou não, ou se a língua é social porque é compartilhada por todos os seus falantes, o que importa é o discurso

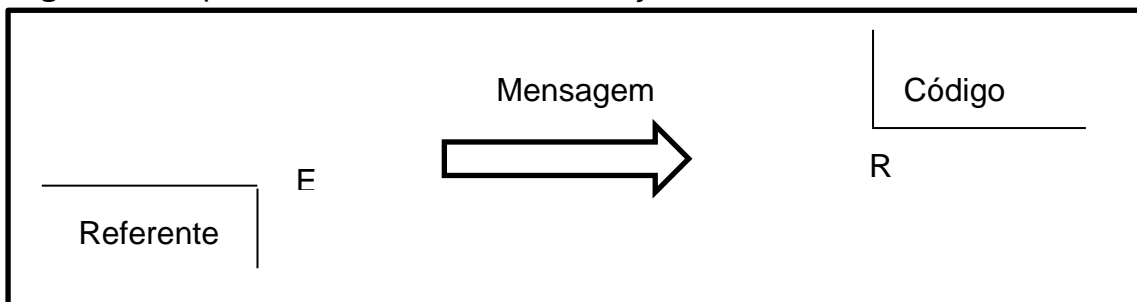
produzido por falantes de diferentes lugares sociais, que, por meio de sua exterioridade, constroem elementos constitutivos do ser humano e da sociedade em geral.

Conforme menciona Orlandi (2015),

A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. Como sabemos, esse esquema elementar se constitui de: emissor, receptor, código, referente e mensagem (Orlandi, 2015, p. 19).

“O emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente” (Orlandi, 2015). Cujo esquema é:

Figura 2- Esquema elementar da comunicação



Fonte: Orlandi (2015, p. 19). Adaptado pelo autor.

Na Análise do Discurso, não se trata apenas de transmitir informações, tampouco há uma disposição linear dos elementos da comunicação, como se a linguagem fosse resultado de um processo sequencial. Em vez disso, ocorre um entrelaçamento de falas, referências e bases em um código, sendo que o receptor decodifica a mensagem recebida (Orlandi, 2015, p.19). A autora expõe que “a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica, etc.”. Para Orlandi, o objeto é o discurso.

Os efeitos discursivos que são relevantes para Pêcheux são aqueles que estão ocultos no próprio funcionamento da linguagem e, portanto, não podem ser reduzidos a funcionamentos lógico-linguísticos. Em outras palavras, o discurso, conforme reconhecido por Pêcheux em sua reflexão, remete à anterioridade do impensado em relação ao pensamento, ou seja, aquilo que determina o sujeito e o

engana, na medida em que se considera no centro e na origem do sentido. Pêcheux (1990) define o discurso como sendo uma forma de materialização ideológica, “onde o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade” (Pêcheux, 1990, p.82).

Para Orlandi (2017, p. 20) “o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso”. A autora menciona que Pêcheux (1969), ao fazer crítica ao esquema elementar da comunicação, vai dizer que “o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentidos entre os locutores”. Posto isso, dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores revela mover a análise de discurso do campo da linguagem como mecanismo de comunicação.

“O discurso propriamente não é individual. Ele é a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual” (Mazière, 2007, p. 13). Conforme a autora, o analista do discurso não labora a partir de exemplos, seja de frases proferidas ou de textos exemplares, mas sim com corpora. Isso significa que delimita, estabelece correspondências e organiza fragmentos de enunciados mais ou menos longos e homogêneos, para submetê-los à análise. O conceito de Discurso tem como base principal as ideias de Foucault (1973), que o define como um conjunto de enunciados regulados em uma mesma formação discursiva. Na visão de Foucault, também se percebe que,

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições da função enunciativa (Foucault, 1973, p. 97).

Segundo Foucault, existem regularidades no discurso que o caracterizam como passível de uma análise mais frutífera, a fim de reconhecer a relação entre o discurso e sua exterioridade relacionada ao sujeito e à história construída através da prática discursiva. O discurso não pode ser concebido separado do sujeito, nem este separado da ideologia, uma vez que a ideologia o constitui. Inevitavelmente, essa ideologia também afeta a formação social, histórica e econômica do sujeito.

De acordo com Brandão:

Foucault [...] concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de

unidade. Cabe a AD descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos. (Brandão, 2004, p. 32).

Na perspectiva foucaultiana, o discurso não é algo estável governado por um núcleo centralizador e único, mas é idealizado em sua dispersão, em outras palavras, os elementos não estão ligados por um princípio de unidade (Santos, 2012, p.50). Para Foucault (2008), é na dispersão de textos que um discurso se estabelece; a relação com as Formações Discursivas em suas diferenças é um elemento fundamental que institui o que estamos chamando de historicidade do texto. É por ser disperso e não possuir uma unidade de sentido específico que Foucault emprega o termo formação discursiva. Ele considerava que existia uma unidade na dispersão, ou seja, os grupos de dispersões em que as declarações eram encontradas formam uma unidade na formação discursiva.

As formações discursivas para Foucault são

os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto. Assim, parece que os enunciados pertinentes à Psicopatologia referem-se a esse objeto que se perfila, de diferentes maneiras, na experiência individual ou social, e que se pode designar por loucura. Ora, logo percebi que a unidade do objeto "loucura" não nos permite individualizar um conjunto de enunciados e estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante. (Foucault, 2008, p. 36).

A partir do conceito de Foucault podemos entender que os diferentes enunciados na forma e no significado encontram uma suposta unidade de significado na formação discursiva. Pêcheux (2014), no que lhe concerne, adotou a noção foucaultiana de formação discursiva e elaborou a sua própria, aparelhada ao materialismo dialético. Para o autor, as formações discursivas são constituintes diretamente relacionados com as formações ideológicas.

Assim, de acordo com Pêcheux (2014, p.147):

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Isso significa que as palavras, expressões, proposições, etc., adquirem seu significado a partir da formação discursiva em que são produzidas: podemos dizer

que os indivíduos são interpelados como sujeitos-falantes (como sujeitos de seu próprio discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem. Dessa forma, ao reconhecermos que a constituição do sentido (sua "essência", digamos assim) está intrinsecamente ligada à formação de um discurso, na qual, somos levados diretamente a uma segunda proposição, que pode ser posta da seguinte maneira:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 2014, p. 148).

Em tais circunstâncias, podemos dizer que toda formação discursiva tem como objetivo dissimular, na aparente transparência do sentido que é criado dentro dela, a objetividade material que reside no fato de que sempre algo fala em outro lugar e de forma independente, ou seja, sob a influência do complexo de formações ideológicas.

"Uma formação discursiva é definida como um feixe complexo de relações que funcionam como regra", isto é, "caracterizam as condições de aparição do discurso enquanto prática" (Maldidier, Normand, Robin, 2014, p. 86). Em outras palavras, uma formação discursiva estabelece o princípio da articulação entre uma série de eventos discursivos e outras séries de eventos. Para conceitualizar uma formação discursiva, dentro dos limites da Análise do Discurso, Maingueneau (2008, p. 16) explica que não podemos dar um estatuto mais claro à noção de formação discursiva sem levar em consideração o conjunto de termos que designam as categorias que a análise do discurso trabalha, ou seja, as unidades temáticas e as unidades não temáticas.

Só pode haver análise do discurso se ela se apoia em unidades tópicas, mas elas não podem dar conta, sozinhas, do funcionamento do discurso, que é atravessado por uma falha constitutiva: o sentido se constrói no interior das fronteiras, mas mobilizando elementos que estão fora delas (Maingueneau, 2015, p. 81).

Isso acontece pelo fato que as unidades não típicas também constituem as Formações Discursivas. No entanto, o autor ressalta que:

[...] o analista, em função de sua pesquisa, dá forma a uma configuração original. Isso permite o afastamento de uma concepção “especular” da construção do corpus. Frequentemente, com efeito, considera-se o corpus como uma espécie de condensado, de espelho, de conjunto de textos, cuja unidade seria dada de antemão; daí as discussões acirradas para saber se o corpus é suficientemente “representativo” (Maingueneau, 2008, p. 22).

Para o autor, a Formação Discursiva é uma unidade não tópica, tendo em vista que os discursos estruturados por uma Formação Discursiva não estão ligados a um aparelho ideológico ou a uma instituição. Segundo Maingueneau (2015), o que marca uma FD é a circunstância de não existir fronteiras institucionais que determinem seu funcionamento.

“A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2015, p. 41). As palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as usam. Elas “retiram” seu sentido dessas posições, ou seja, no que concerne às formações ideológicas nas quais essas posições se enquadram.

Nas palavras de Orlandi,

O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente (Orlandi, 2015, p. 41).

As palavras dialogam com outras palavras. Toda palavra é sistematicamente parte de um discurso. As formações discursivas podem ser vistas como planejamento do interdiscurso, configurações próprias dos discursos em suas relações. O Interdiscurso possibilita dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que estabelece uma formação discursiva em relação a outra.

2.5 CATEGORIAS ANALÍTICAS

2.5.1 Memória discursiva e interdiscurso

O conceito de memória discursiva é uma das particularidades centrais analisadas por Michel Pêcheux. No entendimento de Pêcheux:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (1995, p. 52)

Deste modo, para Pêcheux, todo discurso se concebe a partir de uma memória discursiva e do esquecimento de outro discurso, a memória é móvel e inconstante. Conforme aponta o autor, os sentidos são moldados no confronto com outros sentidos. Portanto, a Memória Discursiva dentro do discurso assume duas funções, que operam de formas contrárias entre si, pois, se, por um lado, retoma o passado; por outro, elimina-o. Assim, formula-se a ideia de que os discursos não se apresentam prontos e nem acabados (Camargo, 2019).

“A memória discursiva é o suporte semântico de um discurso, seu funcionamento se dá através da repetição de enunciados, que forma uma regularidade discursiva” (Siqueira, 2017, p.88). Essa regularidade, por sua vez, evoca significados por meio de préconstruídos estabelecidos nas séries enunciativas. Para o autor na *Análise do Discurso Francesa*, a memória desempenha um papel delicado: “Pêcheux precisa analisar o acontecimento discursivo, as mudanças que ocorrem num discurso e as novas significações que um acontecimento histórico invoca através das novas séries de enunciados que se formam” a partir da desestabilização do que é habitualmente dito.

Courtine (1981), ao rever a obra *Arqueologia do saber* de Foucault afirma que o conceito de memória é um dos conceitos precursores para a *Análise do Discurso*, visto que ele surge, para determinarmos um ponto de partida para a trajetória histórica do conceito na AD. Indursky (2011), em seus estudos, menciona que Courtine retoma as observações de Foucault trazendo consigo uma nova perspectiva sobre a concepção de memória. A autora pontua que:

toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega... Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória específicos. (Courtine, 1981, p.52 *apud* Indursky, 2011, p. 5).

Segundo Rocha e Fabiano (2022, p. 67), “no processo de produção do discurso, congrega um conjunto de imagens que indicam o lugar e a posição que o sujeito ocupa no discurso”. Conforme os autores, ao falar, o sujeito (emissor) almeja produzir um certo efeito de sentido no seu receptor, correspondendo às imagens que constrói de si mesmo, do outro e do assunto em questão.

De acordo com Achard (1999), a Memória Discursiva busca construir uma "arqueologia" da Análise do Discurso, pois se compõe por memórias criadas socialmente: a memória gera desejos de materialidade. Nesse contexto, a materialidade é inerente, pois espera-se que seja entendida como algo corriqueiro, uma vez que fica evidente para alguém.

A memória discursiva, segundo Orlandi (2017, p. 21), “é trabalhada pela noção de interdiscurso; algo fala antes, em outro lugar e independentemente. Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer”. É determinante na constituição dos sentidos historicamente construídos. É ela que aciona a cada momento de utilização dos discursos os efeitos de sentido desejados pelos falantes.

Portanto, a memória discursiva para Orlandi é:

O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (Orlandi, 2015, p. 29).

De acordo com a autora, o que possibilita a construção do sentido é o interdiscurso, isto é, a correlação entre a memória, o discurso e a história, que exteriorizam os sentidos pretendidos pelos sujeitos numa circunstância de interlocução específica. “É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas” (Brandão, 2004, p. 95). A Memória Discursiva revela sentidos através das lacunas, mantendo-se constantemente em ação, sempre ativa e com sentidos fluidos e mutáveis influenciadas pelo esquecimento. Nesse sentido, Brandão (2004) sustenta que:

a noção de memória discursiva separa e elege dentro de elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que numa outra conjuntura dada, pode emergir atualizada, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. Exercendo, dessa forma, uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do acontecimento, produzindo determinados efeitos [...] (Brandão, 2004, p. 99).

A memória discursiva é o que determina a produção de um discurso, visto que, no contexto instantâneo e, de forma mais geral que integrem a conjuntura sócio-histórica, em que os sujeitos estão envolvidos engendrando efeitos de sentido que são modificados pelas condições de produção do discurso em situações reais de uso da linguagem, sendo, portanto, o ponto de partida do discurso.

Brandão (2004, p. 96) aponta que Maingueneau (1983, 1984)

liga a questão da interdiscursividade com a da gênese discursiva para mostrar que não existe discurso autofundado, de origem absoluta. Enunciar é se situar sempre em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso.

Em outras palavras, tendo em vista que, por ordem cronológica, “é o discurso segundo que se constitui através do primeiro, parece, com efeito, lógico pensar que este discurso primeiro é o outro do discurso segundo, não sendo possível o inverso” (Brandão, 2004, p.96). “O discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçados em seus próprios fundamentos” (Maingueneau, 2008, p.39).

A associação da memória discursiva e do interdiscurso como fatores primordiais na formação dos discursos implica a ideia de que não é possível dizer algo novo e original, uma vez que tudo já fora dito. Entretanto, o sentido construído através das retomadas por meio da memória discursiva já representa um novo significado. O discurso é a combinação da memória como elemento constituinte e da atualidade como elemento de expressão. Para produzir o discurso, necessita-se utilizar o já-dito juntamente com as formulações atuais.

Segundo Siqueira (2017, p.44),

O interdiscurso é o “todo complexo com dominante” das formações discursivas, portanto, é aquilo que está na diferença entre elas, que se situa em seus pontos de troca, de relação. A configuração do todo complexo com dominante é o interdiscurso e as regras do interdiscurso determinam as formações discursivas.

De acordo com o autor, por meio do interdiscurso que ocorre o funcionamento da Ideologia de forma geral, ao interpelar indivíduos como sujeitos. O interdiscurso constitui aquilo que estabelece o discurso do sujeito e, no processo discursivo, é reproduzido no próprio sujeito. A produção de sentido para AD é a interseção do discurso com a memória e a história por meio do interdiscurso.

Sob o ponto de vista de Pêcheux (2011),

o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é *porque* os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a *uma outra* formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e deslocar historicamente Pêcheux, 2011, p. 158).

O conceito de interdiscurso se refere à ideia de que algo fala antes, em outro contexto e de forma independente. No interdiscurso é onde encontramos o que já foi dito, é aí que a memória surge como algo diferente daquilo que foi dito antes, como algo distinto. O interdiscurso é o que define o discurso do sujeito e, durante o processo discursivo, é reintegrado no próprio sujeito.

Para Orlandi (2007), na Análise de Discurso,

o interdiscurso é a memória do dizer, o saber discursivo, a filiação de sentidos. Há coisas que fazem sentido e há as que não fazem. O cientista está submetido à memória de seu saber. O que tem de ser atingido é justamente essa relação com o interdiscurso, com a memória para poder significar outra coisa. Transformar-se, desenvolver-se (Orlandi, 2007, p. 139).

O interdiscurso é a emergência do discurso constituinte da memória, em que os aspectos históricos, sociais e ideológicos são evidenciados na atividade verbal. Ou seja, cada discurso é ativado graças à memória que se fixou com os seus sentidos, e que nessa nova funcionalidade, adquire novos efeitos de sentido por meio do interdiscurso. O interdiscurso agrega todos os sentidos produzidos por vozes anônimas¹¹, que já foram esquecidas. Ele se diferencia da memória discursiva por apresentar todos os sentidos.

¹¹ O interdiscurso é o lugar onde residem múltiplos sentidos, produzidos por vozes anônimas que convivem no que Pêcheux caracterizou como o *non-sens* (Indursky, 1997, p. 29). Para Pêcheux o *non-sens* das representações, se configura como o lugar em que o sujeito toma posição em relação a elas [as representações], aceitando-as ou rejeitando-as, colocando-as em dúvida. Em suma, o sujeito se produz nesse não-sujeito constituído por um amontoado de representações 'desprovidas de sentido' (Pêcheux, 1988, p. 261-2 *apud* Indursky, 1997, p. 29).

Já “a memória discursiva faz intervir o interdiscurso como instância de constituição de um discurso transversal que regula para um sujeito enunciativo, o modo de dação dos objetos dos quais o discurso fala”, bem como o modo de articulação desses objetos (conf. Possenti, s/d *apud* Santos; Silva, 2014, p. 79). Para Santos e Silva (2014, p. 80), “a memória discursiva constitui o lugar onde os dizeres são autorizados, ou seja, ela diz respeito ao que pode ser dito e ao que não pode ser dito em uma Formação discursiva”. Conforme apontam os autores, “esta memória é possibilitada a partir da repetibilidade, mas também que esse repetir produz deslizamento de sentidos”, e esses sentidos se transformam.

2.6 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Na Análise do Discurso, o termo “didático” representa tanto um discurso quanto uma situação que se relacione com a transmissão de conhecimento ou de um saber fazer, ou, em um sentido mais restrito, a um discurso ou situação de ensino e aprendizagem (Guimarães, 2007, p. 95). Conforme a autora, tanto em sua forma pedagógica quanto em sua intenção didática, o discurso, nessas duas formas, sujeita-se a relações de poder.

A instituição escolar está embasada em padrões autorizados e, portanto, socialmente aceitos. Ela age dessa forma devido à sua legitimidade e ao seu discurso pedagógico, que é caracterizado como um discurso circular¹², pois ao falarmos sobre a escola, ela se mantém em seu lugar, em outras palavras, como o local para a reprodução cultural.

Na obra *A linguagem e seu funcionamento*, Orlandi (2009, p.15) afirma que “existem três tipos de discursos em seu funcionamento – o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário”. Na qual o critério para distinção dos três tipos de discurso está no encadeamento entre o referente e os interlocutores, ou seja, em seus contextos de formação.

¹² A escola é a sede do DP. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo, a instituição em que se origina e para a qual tende. É o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica (Orlandi, 2009, p. 23).

Segundo Orlandi, podemos caracterizar os três tipos de discurso da seguinte maneira:

discurso autoritário: aquele em que a polissemia é **cotida**, referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; **discurso polêmico:** aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos; **discurso lúdico:** aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (Orlandi, 2015, p.85).

O critério para distinção está na junção entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção (Orlandi, 2009, p. 26). Assim, pode-se dizer que no âmbito escolar, a prática pedagógica está atravessada por um aspecto material, ou seja, pelas formalidades escolares, e pelo aspecto discursivo, que é o discurso pedagógico.

“As condições de produção referem-se à posição ou situação dos interlocutores em relação ao objeto do conhecimento e ao contexto mais amplo, institucional e histórico-social” (Pey, 1988, p.17). Segundo Pey, o referente é utilizado como objeto da transferência, ou seja, algo que pode ser copiado ou objeto de reflexão crítica, isto é, de estudo, busca e compreensão real, que provocará transformações nos agentes desta compreensão. Já o interlocutor, aluno ou docente, situa-se ou é situado em uma posição definida em relação aos objetos do conhecimento. Não há dinâmica para que concretize o diálogo. O professor-sujeito ocupa-se de uma posição de detentor do saber, ou seja, aquele que sabe e ensina e o aluno como aquele que não sabe e aprende.

No entanto, Pey (1988, p. 18) ressalta que “o professor fala, mas pode ouvir para ensinar melhor; o estudante ouve, mas pode falar o que sabe para aprender melhor o que não sabe”. Para a autora, “o ouvir do professor é introduzido na dinâmica do discurso como o elemento que desmancha a hierarquia, mantendo a necessária diferença entre professor e estudante e valendo-se dela”, para assim, “construir o estudo do conteúdo a ensinar e aprender”.

Fernandes (2019) menciona que a sugestão de Orlandi (2009) para o ensino seria aderir o *discurso pedagógico polêmico*, de forma a promover a capacidade crítica e a autoria em sala de aula, levando em consideração que esse tipo de

discurso propicia o estudo das diferentes posições-sujeito que os alunos podem ocupar.

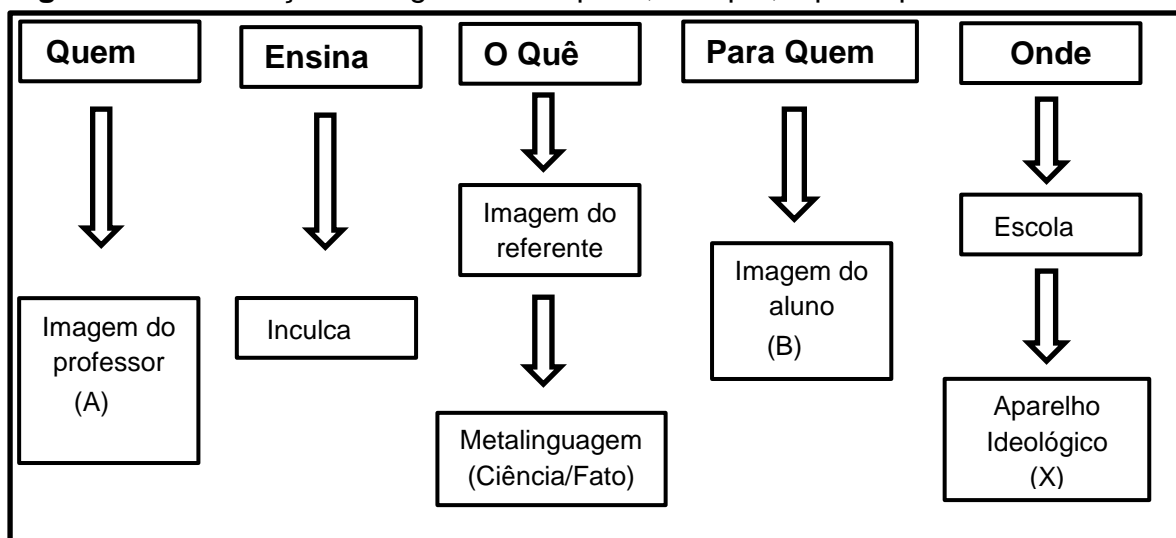
Para Orlandi (2009, p.15),

o discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se opõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria).

“O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento” (Orlandi, 2015, p.89), por outro prisma, não há em nenhum momento um discurso exclusivamente autoritário, lúdico ou polêmico. O que existe são mesclas, articulações de maneira que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou volta-se para o autoritário (para a paráfrase). “Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (Orlandi, 2009, p. 16).

O esquema abaixo mostra as formações imaginárias¹³: O Quem, o O Quê, o Para Quem, que constitui o percurso estrito da comunicação pedagógica, considerando que o DP se insere entre outros discursos do tipo autoritário.

Figura 3- As formações imaginárias: o quem, o o quê, o para quem



Fonte: Orlandi (2009, p. 16). Adaptado pelo autor.

¹³ Com base em Pêcheux (1990), Orlandi (2015) e Indursky (1997), podemos dizer que as formações imaginárias são as imagens que os interlocutores fazem de si mesmos, do outro e do objeto do discurso e, também, as imagens que o locutor acha que seu interlocutor tem dele e as imagens que ele acha que seu interlocutor tem objeto do discurso. (*apud*, Birello; Mareco, 2012, p. 32).

Conforme a autora¹⁴, o discurso pedagógico é um discurso circular, em outros termos, “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (Orlandi, 2009, p. 28). Enquanto aparelho ideológico, a escola tem como função principal, a reprodução sociocultural que visando manter o *status quo*. Isso faz com que a recorrência constante de seu modo de funcionamento, conforme apresentado no esquema, seja a forma pela qual ele opera (Ribeiro, 2008, p. 21). Segundo a autora, a escola, como base desse discurso pedagógico, tece sua rede que imprime uma circularidade em suas normas e em sua forma de trabalho.

Neste processo de circularidade, o sujeito da posição autoritária concebe nota à resposta do outro, desempenhando, assim, um papel estabelecido, legitimado e assegurado pela escola (Costa, 2009, p.6). Assim sendo, o discurso pedagógico enquanto circular cria uma posição-sujeito vinculada a uma Formação Discursiva Institucional filiada, discursivamente, a uma memória que resgata os significados da instituição enquanto local de conhecimentos, professores detentores de saberes, capazes, orientados em um modelo de certo/errado, determinar quem é admitido ou não na universidade por intermédio do sistema avaliatório tradicional, um modelo excludente a partir do critério eliminatório (*Ibid.*, p.6).

Orlandi, em seu entendimento, afirma que deveria haver a indagação com relação sobre o que deve ser o aluno e o professor, reiterando que o aluno é:

idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar). É assim que se ‘resolve’ a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e utilidade: a fala do professor informa, e logo, tem interesse e utilidade. O professor diz que e, logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, que aprendeu. (Orlandi, 2009, p. 21).

A autora ressalta que essa ideia de circularidade está associada ao conceito de reprodução cultural e social de Bourdieu (2005). Conforme afirma o autor a escola é uma instituição que tem como função principal a reprodução social. No entanto, a sua estrutura e experiência prática visam encobrir o desempenho desse

¹⁴ Enquanto a formação discursiva, conforme já apontamos no tópico 2.4, segundo Orlandi (2015, p. 41) se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

papel com uma neutralidade disfarçada. “A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP” (Orlandi, 2009, p. 28).

A primazia da reprodução leva as escolas a buscarem ferramentas para alcançar e garantir a persistência das posições sociais de autores já ocupadas pelos alunos. Segundo Orlandi (2008), “a Escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça algo que já estaria instalado na história oficial”. Além disso, para a constituição da cidadania, a língua desempenha um papel de reforço da ideia de acontecimento, visto que a língua deve ser entendida não apenas como uma estrutura, outrossim, como um acontecimento.

“Um intercâmbio crítico entre sujeitos e objeto permite uma aproximação mais rigorosa do mesmo e o diálogo favorece ainda a crítica acerca de conteúdos padronizados, distinguindo seus aspectos padronizados” (Pey, 1988 p.29). Pey entende isso como passo necessário para a transformação de objetos de consumo em objetos do conhecimento como tal. O passo final é a efetiva transformação da abordagem que passa a refletir uma nova relação com o conteúdo escolar.

De acordo com Orlandi,

O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua “unidade” e atingir seus efeitos de sentido (Orlandi, 2009, p.32).

Ainda, conforme expõe a autora, com os implícitos¹⁵, “o discurso¹⁶ apresenta algumas “informações”, informações que apresentam-se como dadas, predefinidas, não deixando espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo”. “Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação a “informações” colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social” (Orlandi, 2009, p.32).

Nessa mesma perspectiva, Pey (1988) compreende que,

¹⁵ O não-dito é comumente estudado como “implícito”. Para Eni Orlandi, “a significação implícita, segundo O. Ducrot (1972) (...), ‘aparece – e algumas vezes se dá – como sobreposta a uma outra significação” (Orlandi, 2007, p. 12).

¹⁶ Orlandi (2015) defende a ideia do discurso como uma produção de sentidos dentro de um determinado contexto social, histórico e em certas condições de produção. Para Orlandi, o discurso é efeito de sentidos entre locutores.

O contexto histórico-social mais amplo interfere no discurso pedagógico, pois os interlocutores vivem períodos de maior ou menor democratização da sociedade, o que interfere no grau de desmitificação das realidades tradicionalmente camufladas pelo discurso pedagógico. Esta interferência não é linear, mas um professor dialógico tem realmente mais chances de práticas dialógicas num momento de abertura política (Pey, 1988, p. 18).

Portanto, o discurso pedagógico não existe em si e por si, trata-se de um conteúdo servindo a algo. Ou serve à reprodução mecânica e não ensina na dimensão que estou dando à qualidade de ser pedagogicamente dialógico, ou serve à transformação, sendo reconstrução personalizada que permite, aos que aprendem, a apropriação do conhecimento, podendo torná-lo ação.

Em suma, é preciso interpelar o professor-sujeito, possibilitando que este pondere sobre os contextos de produção de sua prática docente e entenda qual é o seu papel de agente no processo educativo para, então, o lugar de autor de sua prática docente. “O discurso pedagógico não-autoritário é um espaço de resistência, contribuindo para a compreensão de uma sociedade dialógica e democrática” (Pey, 1984, p. 37). Consoante à autora, “o discurso não existe em si, por si; ele serve a alguma coisa e a alguém”. Uma vez que, as falas do professor empregadas na escola afirmam o autoritário e restringe as possibilidades de interação, compreensão interpretativa e recriadora.

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da Análise do Discurso francesa (AD), exibindo dentro do campo, as suas inúmeras particularidades. No próximo capítulo, será abordada a transposição didática e a prática reflexiva como possibilidade de construção de saberes.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE SABERES



Painel Paulo Freire – (Luiz Carlos Cappellano/ Domínio Público)

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”. (Freire, 1996, p.13)

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações acerca do conceito de prática reflexiva, bem como, a fundamentação teórica dos principais conceitos sobre a Transposição didática dos saberes, a fim de entender como esses conceitos se articulam ao contexto da pesquisa. Para este propósito, o capítulo fora dividido em duas seções. Na primeira seção, contemplamos os estudos sobre a noção de prática reflexiva. Na segunda seção, dissertamos sobre a Transposição didática, o sistema didático e os saberes. Para compor esse capítulo, partimos das contribuições de alguns teóricos da Educação, em diálogo com teóricos da Linguística, além de estudiosos no tema da Transposição didática: Chevallard (1991, 2009), Freire (1996), Leite (2007), Maingueneau (1976), Marandino (2004), Orlandi (2006, 2009, 2012, 2016), Perrenoud (1993), Pêcheux (2014), Pey (1984), Polidoro e Stigar (2010), Shön (1995) e outros.

3.1 A noção de prática reflexiva

A crise histórica da educação no Brasil, manifestada em altas taxas de analfabetismo, evasão escolar e fracasso, falta de recursos educacionais e aparente fracasso na construção de escolas de alta qualidade, tem sido alvo de repetidos ataques. Os problemas são demasiados, não há espaço para diálogo e reflexão na prática e é impossível encontrar soluções para as dificuldades encontradas. As políticas são impostas e os professores perdem cada vez mais a voz.

A maior parte das reformas educacionais propostas e implementadas no Brasil caracteriza-se pela ênfase na troca de meios, na utilização de novos recursos tecnológicos educacionais e no ajuste das metas educacionais às necessidades de produção e ao desenvolvimento econômico do país. No entanto, conversar e ouvir faz parte do trabalho diário dos educadores. São competências necessárias à prática educativa. A aquisição de conhecimento consiste no processo ligado à ação de aprender, que ocorre por meio das trocas que se estabelecem entre o ato de observar, conversar e ouvir tanto dentro da sala de aula quanto em contato com o ambiente externo. Nessa dinâmica, a relação entre o professor e o aluno desempenha um papel crucial, sendo o educador um mediador essencial no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, parte do trabalho dos professores é lutar em busca de uma educação libertadora e emancipadora para que todos os alunos sejam ouvidos e tenham voz. Uma educação de qualidade, libertadora e dialógica é direito de todos. O professor está submerso nos contrastes da sua atuação: luta pela emancipação da educação. No entanto, é prejudicado por todos os problemas estruturais e políticas dominantes que comprometem o seu trabalho. Em outros termos, ele é induzido pela educação bancária.

Segundo Freire (1996), uma das primeiras tarefas do educador democrático é levar aos alunos uma abordagem metódica e rigorosa dos objetos de conhecimento. O ensino não se limita à “manipulação” superficial de objetos ou conteúdos, mas inclui a criação de condições (a interação e as ações dos sujeitos sobre os objetos do conhecimento) que tornem possível a aprendizagem crítica. “Essas condições implicam ou exigem criatividade, provocação, inquietação, intensa curiosidade, humildade e perseverança em educadores e alunos”. (Freire, 1996, p. 29).

A ênfase na reflexão do professor a respeito da sua própria prática baseia-se na hipótese de que a docência é também uma fonte de conhecimento porque é um modo de pesquisa e experimentação¹⁷. O docente, como profissional reflexivo elabora sua teoria, esclarecedora da sua ação, colaborando para a estruturação de conhecimentos novos. As pessoas são dotadas de conhecimentos úteis para a vida social. Entre esses saberes está o campo linguístico-discursivo, visto que, desde a infância as pessoas se comunicam.

Os processos discursivos estabelecidos entre os sujeitos alunos e professores sobre objetos de conhecimento, é um tema relevante para conhecer a educação que se faz na escola, especialmente a abordagem sobre os conteúdos, porque estes são mediados por um discurso (Pey, 1984). O conceito de “prática-reflexiva” não rejeita o conhecimento sistemático, mas reconhece o valor da experiência com base no princípio de que uma educação de qualidade começa com a reflexão sobre as atividades do professor.

O professor, enquanto agente reflexivo da sua prática, baseia-se na hipótese de que o ensino seja também uma fonte de conhecimento visto que é uma forma

¹⁷ “No que concerne à sala de aula, a ação do professor se revela como teórica e prática. Teórica na medida em que o educador é capaz de arranjar seus conhecimentos e traduzi-los em força de ação no cotidiano da sala e, enquanto ensina, não apenas transmite conhecimentos próprios, mas é capaz de provocar a construção e reconstrução de ideias que possam modificar não só o pensamento, mas, via de consequência, a ação social, tornando-se uma educação transformadora” (Ruaro, 2012, p. 47).

de pesquisa e experimentação. Como profissional reflexivo o professor cria suas próprias estratégias metodológicas, explica a sua própria prática e contribui para a estruturação de novos aprendizados.

Para Orlandi (2009, p.27), "as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais". A prática reflexiva é, portanto, uma ferramenta de construção intelectual que através do quadro teórico da sala de aula, impulsiona-se pelo interesse epistemológico, da qual o sujeito-professor jamais pode se separar, visto que a atividade docente se renova.

Nas instituições de ensino, as pessoas falam, escrevem e leem. São discursos que fazem falar, discursos que dizem e também discursos que silenciam, inibem, ocultam ou confundem. Professores e alunos estabelecem um discurso, ora reproduzindo conteúdos mecanicamente, ora comprometidos com atos de aprendizagem mais rigorosos.

De acordo com Orlandi (2009) o discurso pedagógico (DP) se apresenta atualmente, como um discurso autoritário, devido às características¹⁸ desse discurso estar tão enraizada no processo ensino-aprendizagem dentro das salas de aulas, uma vez que aparece de forma organizada, ocultando a necessidade de questionar o interlocutor e o referente, definindo regras e métodos considerados infalíveis.

Os interlocutores, professor e aluno, situam-se ou são situados em uma posição definida em relação aos objetos do saber. A posição do professor-sujeito o possibilita para a abordagem do conteúdo como aquele que sabe e ensina e do aluno como aquele que não sabe e aprende. O referente é utilizado como objeto de transmissão, ou seja, como cópia ou como objeto de reflexão crítica, isto é, de estudo, busca e apreensão real, que desencadeará transformações nos agentes desta compreensão (Pey, 1984, p.17).

No processo de comunicação didática, a construção dos conceitos de linguagem adotados pelo professor dialoga com a interação discursiva em que os sujeitos estão imersos. Para que haja um diálogo efetivo, é fundamental que as ideias sejam compartilhadas. O discurso atua como intermediário entre o sujeito e o

¹⁸ Segundo Orlandi (2009), o discurso pedagógico é caracterizado como predominantemente autoritário, pois nele a polissemia está contida, o referente está "ausente", os interlocutores são "apagados" e há um agente exclusivo. Este jogo, em que se autorizam determinados dizeres, é uma das características do discurso autoritário.

objeto que se deseja conhecer. Na atual sociedade da informação, a utilização de conceitos inerentes ao conhecimento linguístico tornou-se ainda mais relevante.

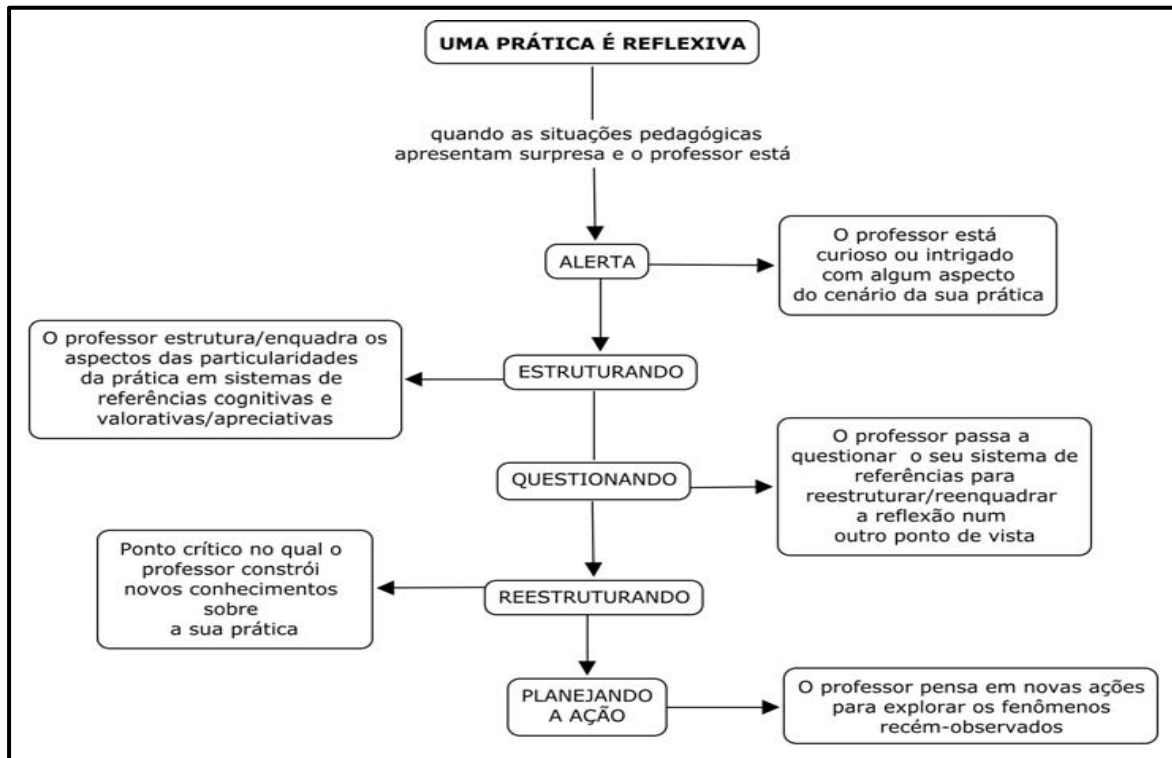
Por um lado, esta relevância serve para enfatizar a importância de estudar o discurso do professor-sujeito. Por outro lado, faz ver que a ação docente não se dá apenas pelo acúmulo de técnicas e conteúdos, mas através da construção de um trabalho persistente criticamente “reflexivo” e de uma identidade profissional pessoal. O discurso pedagógico que se faz estudo em campo linguístico e de conhecimento geral, evita as relações de silêncio e a relação de dominação que são características do discurso autoritário. Assim, abre espaço para a reflexão e ação estabelecidas.

É justamente na prática pedagógica que o professor-sujeito procura produzir sentido em suas aulas, e o discurso pedagógico vivencia - se pelas relações entre os interlocutores do processo de ensino e aprendizagem, que por meio da linguagem verbal buscam criar formalidades do saber, e nesse campo discursivo é possível descobrir infinitas possibilidades discursivas que buscam produzir conhecimentos, sucedidos de diferentes modos de pensamentos de acordo com cada sujeito.

Schön (1995) ressalta uma característica importante da prática docente: nesta ocupação, a própria prática leva à produção de conhecimentos específicos que só podem ser construídos no contato com a prática. Para o autor, a cada momento, cada vez que uma situação é vivenciada, novas questões surgem, mantendo o professor num “diálogo reflexivo” com a realidade.

A figura a seguir, apresenta a estrutura que Schön intitula de prática reflexiva.

Figura 4 – Esquema simplificado da concepção de prática reflexiva schöniana



Fonte: Clarke (1994, p. 498-499, adaptação Silva, Júnior, Laburú).

O professor pode direcionar sua atenção em uma situação educacional a fim de interpretá-la ou, então, a situação que enfrenta já foi vivenciada de maneira semelhante e pode reavaliá-la para novas considerações. Além disso, através de uma nova interpretação da situação educativa, ser alertado novamente, criticando e transformando o ato de conhecer na ação e experimentar novas ações educativas para solucionar os problemas levantados.

Segundo Orlandi (2009, p. 32)

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Sabemos que a atividade docente é exercida por uma pessoa específica, ou seja, pelo professor. De certa maneira, esse sujeito vem imbuído de uma formação discursiva decorrente de seu percurso histórico de construção de conhecimentos. Portanto, parece ser crucial aprender como ocorre a reflexão na ação, isto é, como pensamos sobre o que fazemos enquanto o fazemos.

Um conceito utilizado pelos professores reflexivos é a transposição didática, que se relaciona com a questão do conhecimento do conteúdo pedagógico, procurando combinar o conhecimento do conteúdo formal com o conhecimento do tratamento didático que tal conteúdo deve receber para torná-lo compreensível e adequado para os estudantes.

Esse conceito traz a ideia de que o ensino se baseia numa combinação de competência acadêmica (conhecimento dos conteúdos estruturados) com a competência pedagógica (compreensão da metodologia de ensino). É essencial saber o que e como ensinar para poder ensinar com eficácia. “A prática reflexiva cria hipóteses que antecipam possíveis consequências do agir como prática de liberdade” (Muraro, 2017, p. 48). O foco do professor deve estar direcionado tanto para os detalhes específicos que afetam a assimilação de um conteúdo imediato quanto para os fatores mais amplos que impactam na criação de comportamentos, mentalidades e interesses subjacentes e permanentes.

3.2 Transposição Didática: origem e conceito

Pesquisas sobre Transposição Didática têm sido realizadas por inúmeros autores, tendo como pioneiro o sociólogo francês Michel Verret, na década de 70 que designa, pela primeira vez, transposição didática como sendo as transformações que um determinado saber passa na exteriorização didática.

Todavia, em 1980, o matemático Yves Chevallard teorizou a ideia e colocou-a num contexto mais específico, tornando-a uma importante ferramenta para estudo do comportamento do saber, definindo o conceito de transposição como:

“um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (Chevallard, 1991, p.39).

A relevância e especificidade da obra de Chevallard (1991) refletem “no crescimento de um modelo teórico para a análise dos sistemas educacionais, referido particularmente à Didática [...] cujo eixo estrutural é a discussão

epistemológica do conhecimento escolar" (Leite, 2007, p. 48 apud Nascimento, 2018, p. 67).

A Transposição Didática é uma “ferramenta” que usamos para analisar a transição do saber sábio (conhecimento descoberto pelos cientistas) para o saber a ensinar (conhecimento que está nos livros didáticos) e através deste, para o saber ensinado (conhecimento que de fato acontece em sala de aula). A transposição didática constitui-se de um processo pelo qual um saber científico, produzido pelas instâncias acadêmicas, para se tornar um saber ensinável no ambiente escolar, deve ser transformado (Chevallard, 2005) ¹⁹.

Na concepção de Perrenoud (1993, p. 25), transposição didática é a essência do ensinar, isto é, "a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho". Em seu entendimento, isso representa a tradução pragmática do conhecimento em atividades e situações de ensino, que surgem como uma ou reação ou resposta às situações concretas de sala de aula.

Leite (2007, p.45) afirma que, “no ambiente educacional, a ideia de que faz-se necessário algum tipo de adaptação do conhecimento durante o ensino pode ser considerada praticamente unânime”, tanto em escritos teóricos da área quanto no conhecimento comum dos envolvidos na relação ensino-aprendizagem. A transposição didática envolve questões relacionadas ao que ensinar, como ensinar, por que alguns conteúdos são ensinados e outros não, como superar a fragmentação escolar e, em suma, como auxiliar o aluno na aprendizagem. Para tal, a interação e comunicação entre professores e alunos são essenciais. Isso permite que os professores reflitam sobre sua prática e tracem novos rumos.

Sobre essa ideia de adaptação do conhecimento, Maingueneau (1976) *apud* Orlandi (2012, p.24), menciona que:

Paralelamente, o sujeito faz uma seleção em relação aos meios formais (produtos) que a língua oferece e ele o faz dentro de um contexto social. O conceito de discurso despossui o sujeito falante de seu papel central para integrá-lo no funcionamento de enunciados, de textos, cujas condições de possibilidades são sistematicamente articuladas sobre formações ideológicas.

¹⁹ A transposição didática pode e deve ser entendida como a capacidade de construir-se diariamente. Ela se dá quando o professor passa a ter coragem de abandonar moldes antigos e ultrapassados e aceita o novo. E o aceita porque tem critérios lógicos para transformá-lo (Almeida, 2007, p. 33).

Portanto, “a escolha que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é importante: ao longo do discurso vão-se formando famílias parafrásticas que caracterizam” (Orlandi, 2012, p.24). A transposição pode, portanto, ser entendida como uma sequência de ações que visam transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável. A sociedade se manifesta por meio de sua cultura e todo conhecimento surge da incorporação de saberes que se acumularam ao longo dos diferentes contextos históricos e sociais. É relevante destacar que uma parte desse conhecimento não foi concebida com o propósito de ser ensinado, mas sim para ser usado.

O conceito de transposição didática surge, então, para explicar esse processo imprescindível de transformação. Se, por um lado, a palavra "transposição" não expressa bem a ideia de transformação, que pretende nomear, por outro lado, a vantagem de pressupor, desde logo que existe o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, e de forma alguma não deve ser minimizado.

A transposição didática, de um jeito ou de outro, sempre acontece na prática de ensino, não importa o conteúdo, a especialidade da instituição, exprimindo o processo de reflexão do professor, preocupado com o aluno e empenhado com seu ofício de ensinar. Começa durante o planejamento das aulas, quando o professor se organiza, por exemplo, em reuniões de formação continuada de professores, na comunicação com seus colegas, com tempo e recursos, mas sem a presença de alunos, desenvolvendo parâmetros para a sua prática educacional.

Segundo Orlandi (2012, p. 43), o que temos visto é:

a escalada, cada vez maior da “escolarização” a todos os níveis de reflexão, reduzindo-se assim a vida intelectual a meros programas curriculares em que a preocupação maior está em parecer “crítica”. Dessa forma, o que se visa na realidade é cumprir compromissos formais e burocráticos.

Esse pedagogismo que se mostra desvincula de seu contexto social as soluções para os problemas de ensino (Orlandi, 2012, p. 39). No entanto, ao preparar a aula, o professor mostra que está comprometido com o aluno e, mesmo que seja forçado pelas condições estabelecidas na instituição de ensino, procura o melhor conteúdo, o procedimento mais apropriado, a melhor forma de comunicação, efetuando assim a transposição didática.

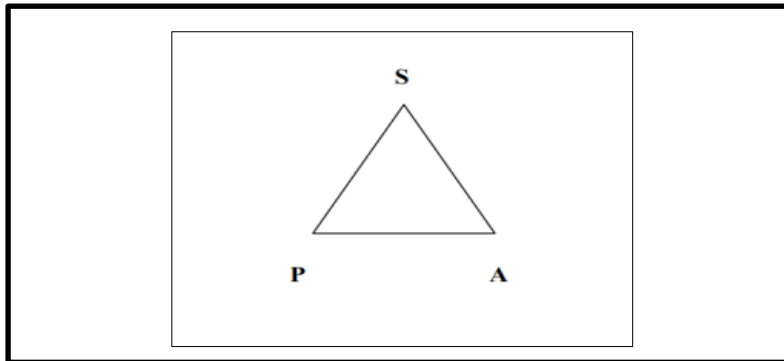
Sob o ponto de vista de Almeida (2011, p. 46), ao transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, “é preciso que haja uma transmutação dos conhecimentos para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos”. No entendimento do autor, os alunos-sujeitos possuem um código de linguagem que precisa ser respeitado. Deste modo, “antes de interferir em um novo código, é necessário lembrar-se das variações linguísticas, das variações dos níveis de linguagem e do tempo que o aluno precisa ter para absorver o código mais formal”. Principalmente na educação básica, o professor precisa ter mais cuidado, visto que o distanciamento entre o conhecimento científico e o escolar pode ser enorme, sendo apenas uma questão de adaptação da linguagem (*Ibid*, p. 46-47).

Outro ponto importante, também, se dá em relação à escolha do conteúdo a ser ensinado. Para Oliveira (2014, p. 176), “o primeiro passo seria a definição da parte primordial que deve ser absorvida. Para tanto, é preciso observar que, quando uma parte do conteúdo programático é priorizada ou definida, a transposição já está ocorrendo”. Durante o processo de transposição didática o professor precisa fazer um levantamento prévio que os alunos-sujeitos possuem sobre o conteúdo a ser ensinado, fazendo reflexões sobre possíveis problemas encontrados no decorrer do processo de transposição didática, para que essa transposição realmente efetive.

3.3 O Sistema Didático: os saberes

O sistema didático é composto por três sujeitos essenciais: o saber, o aluno e o professor. Este sistema de ensino, de acordo com Chevallard (1991, p.27), “agrega o conjunto de sistemas didáticos e tem ao seu lado um conjunto diversificado de ferramentas estruturais que possibilitam o funcionamento didático e que atuam nos diferentes níveis”.

O termo saber (*savoir*) é utilizado para indicar o objeto sujeito a modificações. Como unidade de pesquisa do processo de transformação do saber, a transposição didática institui a existência de três preceitos, pilares ou níveis para o saber: (a) o saber sábio; (b) saber a ensinar e (c) saber ensinado. A existência desses pilares ou níveis preconiza a realidade de grupos sociais distintos que explicam a existência de cada um. A figura a seguir demonstra a representação do sistema didático proposta por Chevallard (1991):

Figura 5: Elementos da Transposição Didática

Fonte: Chevallard (1991, p.23). Adaptado pelo autor.

Nesta figura, vemos os elementos da TD representados por P, A e S que são, respectivamente, professor, aluno e saber ensinado. De acordo com Chevallard (1991), há várias inter-relações entre os constituintes internos e externos que influenciam o sistema didático. Para o conhecimento chegar aos alunos, faz-se necessário que o sistema de ensino, que é formado por pais, professores e especialistas de ensino, entre em um consenso ou realizem uma “vigilância epistemológica” sobre o que os alunos irão aprender.

Leite (2007, p. 48) menciona que “para Chevallard, sua teoria vem corrigir um equívoco tradicional da reflexão pedagógica: a secundarização da discussão dos saberes escolares”. Assume, portanto, a representação triangular do sistema didático, enfatizando a complexidade dos contrastes estabelecidos entre os três núcleos desse sistema: o saber (S), aquele que instrui/professor (P), aquele que aprende/aluno (A), agentes produtores de discursos.

Nessa perspectiva, o sistema de Transposição Didática inicia distante da escola, mais exatamente em estabelecimentos produtores de saber, constituintes das formações discursivas autoritárias. Visto que os saberes descobertos passam por mudanças e adaptações até chegar, de fato, dentro da sala de aula.

Conforme destaca Althusser,

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências como respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem a demagogia que convém, acomodados às sutilezas da Moral,

da Virtude, da Transcendência, da Nação, do papel da França no mundo, etc). (1980, p. 66).

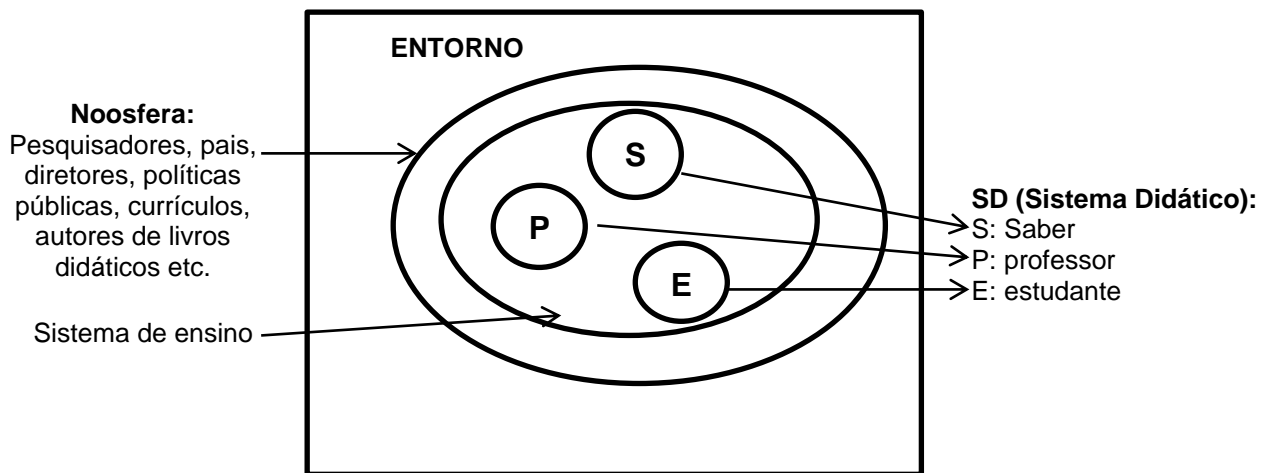
A instituição escolar participa ativamente do processo de consolidação do sujeito. “A dominação em que a interpelação do indivíduo em sujeito ocorre através da ideologia, a escola apoia e participa enquanto aparelho para a articulação e implementação desse processo” (Fofano, Rech, 2021, p. 12). A ideologia que a escola mascara, de maneira naturalizada e agradável, reproduz o regime capitalista. É por meio das aprendizagens de saberes práticos transmitidos em aulas que é preconizado de aspecto massivo a ideologia da classe dominante. Neste processo, como ideologia que caracteriza a escola como um ambiente neutro sem ideologia, a escola esconde a própria ideologia, que se declara não-ideológica.

Assim como as transformações e adequações dos saberes, a seleção dos objetos do saber são realizados numa instituição ‘não-visível’ chamada de noosfera. Segundo Marandino (2004), esse sistema didático estaria inserido na noosfera, que,

por sua vez, se coloca no interior do “entorno”, ou seja, na sociedade. O conceito de noosfera é central para o entendimento da transposição didática. É onde se opera a interação entre o sistema de ensino stricto sensu e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; esfera de onde se pensa. (Marandino, 2004, p. 97)

Nota-se que na interatividade entre o sistema de ensino e a sociedade que acontece a noosfera, e além desses elementos, ocorre também entre os lugares e atores da transposição didática. Tendo como efeito de exemplificação, representaremos na figura abaixo como funcionam a noosfera, o sistema de ensino e o sistema didático. A Transposição Didática consegue reconstituir os caminhos percorridos pelo saber, “desde sua origem (Saber Sábio) até chegar à sala de aula (Saber Ensinado). Deixando para noosfera o papel da seleção de quais serão os saberes do saber sábio que passarão pelas transformações para chegar à sala de aula” (Siqueira, Pietrocola, 2006).

Para Chevallard (1991) a questão fundamental para o professor na transposição didática reside no fato de que os conteúdos presentes nos livros didáticos e em outros recursos pedagógicos são adaptações essenciais para garantir o bom andamento do processo educativo na escola.

Figura 6: Noosfera

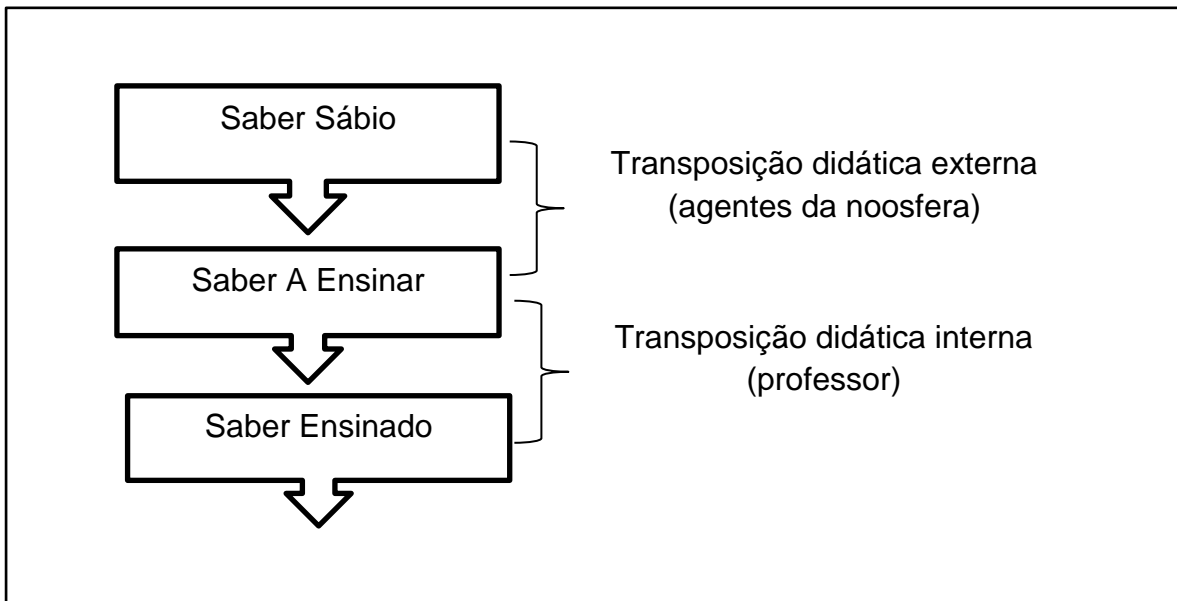
Fonte: Chevallard (1991, p. 28, adaptação Peixoto, 2018, p. 85).

Podemos notar que a noosfera remete-se à interação, ao espaço e/ou a junção entre o sistema de ensino e o entorno social. Assim, o saber vai desde o entorno até o sistema de ensino, percorrendo pela noosfera. Desta forma, a composição social de um sistema de ensino está na noosfera, que representa os sujeitos que seletam os conteúdos a serem lecionados.

Nessa instância que são selecionados os conhecimentos científicos que são essenciais de serem lecionados no ambiente escolar, e, além disso, a maneira como esse ensino deve ser realizado. Devemos sempre observar que pessoas e instituições fazem parte dessa organização para, a partir daí, compreendermos quais objetivos educacionais estão propensos a atender, sob o prisma de que o saber também é uma construção humana, histórica, para servir interesses de parte da sociedade.

Segundo Nascimento (2018), os “agentes da noosfera atuam na *transposição didática externa*”, a qual é definida por Chevallard (1991) como a passagem do saber sábio para o saber a ensinar, relacionando diretamente com a transposição didática interna, estabelecida como a passagem do saber a ensinar para o saber ensinado, que é a didatização dos saberes efetuado pelo professor em sala de aula.

O esquema que representa a ligação dos saberes ao longo da transposição didática externa e interna (Chevallard, 1991 *apud* Nascimento, 2018) está exposto na figura a seguir:

Figura 7- Relação dos saberes na Transposição Didática Externa e Interna

Fonte: Teixeira (2012, p. 24). Adaptação Nascimento (2018)

Na teoria da TD, cada saber tem seu grupo social específico: o saber sábio diz respeito à comunidade científica, o saber a ser ensinado aos representantes do sistema de ensino e o saber ensinado à comunidade escolar. De acordo com Polidoro e Stigar (2010), “a cada transformação sofrida pelo conhecimento simboliza, assim, o processo de transposição didática”. Transformar objetos de conhecimento científico em objetos de conhecimento acadêmico ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos envolve selecionar e relacionar o conhecimento acadêmico, adaptando-o às capacidades cognitivas dos alunos, esclarecendo de acordo com a realidade ambiente.

3.3.1 O saber sábio

O saber sábio concebe - se como o objeto do processo de formação do homem a respeito das circunstâncias da natureza. É o resultado do estudo de como os cientistas e intelectuais compreendem a realidade. Esse saber como processo é uma qualidade íntima do intelectual, porque entra em diálogo consigo mesmo, procurando as respostas que deseja através dos meios de que dispõe. No momento em que se torna produto, ou seja, quando o resultado de suas pesquisas são

publicados, utiliza-se de um discurso e um formato muito específicos da comunidade à qual o pesquisador está imerso (Abrão, 2009, p.30).

No entanto, sobre esse discurso da esfera do saber, Guimarães (2007), diz que:

Estamos diante de um tipo de discurso no qual os lugares sociais são diferentes. Trata-se de uma estrutura de poder bastante complexa, na medida em que compreende vários microuniversos de discurso, que se sustentam em relações intertextuais e interdiscursivas — caracterizando-se os diferentes universos de discurso, dentre outros aspectos, por suas estruturas de poder. É um discurso voltado para a formação e a informação, um discurso que se propõe criar e transmitir conhecimentos, gerar uma competência, despertar uma vocação, instaurar uma ética geral e profissional e estabelecer, desse modo, um sistema de crenças nesses propósitos (Guimarães, 2007, p.100-101).

Vale ressaltar que o produto não expressa o processo, pois suprime todo o cenário em que o cientista esteve submerso, e também não dá uma linha explícita de seus pensamentos no decorrer do processo de investigação. O produto – o saber sábio – é entregue numa linguagem limpa, refinada e impessoal, sem expor quaisquer detalhes de sua construção. Esta distinção entre processo e produto sinaliza a descontextualização, a despersonalização e a reformulação que acontece com o saber já no domínio do saber sábio.

O saber sábio relaciona-se ao saber original, ou seja, aquele saber que é utilizado como alusão no conceito da disciplina escolar. Este saber é uma estrutura única dentro da comunidade científica. Até tornar-se público esse saber passa por transformações no âmbito dessa comunidade, por exemplo, quando é publicada em determinadas revistas científicas. Antes da publicação, cada disciplina científica poderá ter acesso a processos de desenvolvimento específicos. Uma vez publicado, o conhecimento fica limpo, refinado e numa linguagem impessoal que não expressa as características de sua estrutura.

Para detalhar essa compreensão sobre esse patamar do saber, ressaltamos que o efeito da ideologia atinge o indivíduo em sujeito através do seu reconhecimento em uma “forma-sujeito”, ao mesmo tempo livre e assujeitado²⁰ por

²⁰“*Assujeitamento ideológico*: consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social” (Brandão, 2004, p. 105).

direitos e deveres (Pêcheux, 2014). Desta forma, a ideologia abrange uma gama de representações, lutas e posições de classe, visto que:

[...] em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos do estado) que ao mesmo tempo, possuem caráter regional e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classes) na Ideologia. (Pêcheux, 2014, p. 132).

Em outras palavras, as formações significariam submissão e resistência às estruturas políticas e sociais, porque as ideologias (práticas) são lutas contra as relações de produção. Embora isso envolva a construção de sentidos, o sujeito não conquista completamente a liberdade de criação de sentidos, pois cada enunciado já está ideologicamente fixado e discursivamente aprisionado na memória dos sujeitos, na relação com os órgãos institucionais (Palcha, Oliveira, 2016, p. 698).

A transposição didática, que modifica o saber sábio em saber a ensinar, determina-se por aqueles componentes da esfera cuja interação entre os personagens é de natureza mais política e mais extensa. É entendida como uma transposição externa e segue regras estabelecidas ao longo do tempo, de forma mais consistente.

3.3.2 O saber a ensinar

Esse é o segundo pilar do saber, quando transposto pela primeira vez. O processo de transformação desse conhecimento intelectual em conhecimento ensinável equivale à transposição didática externa. Esse saber reflete no discurso presente na produção de livros didáticos, manuais didáticos para o ensino universitário, programas escolares dirigidos a estudantes e professores. Aqui, o conhecimento reorganizado em um discurso mais simples, adaptado ao ensino, “desconstruído” e reorganizado de forma lógica e atemporal.

O “saber a ensinar” é um produto organizado e hierarquizado em grau de dificuldade, resultante de um processo de total descontextualização e degradação do “saber sábio”. Enquanto o “saber sábio” apresenta-se ao público por meio das

publicações científicas, o saber a ensinar faz-se por meio dos livros-textos e manuais de ensino. Os livros-textos exibem o saber a ensinar, agora como conteúdo, em uma formatação organizada, dogmatizada, histórica. Esses atributos configuram-se em conteúdos fechados e ordenados, de aspecto cumulativo e linearizado, que resultam em uma lógica sequencial que se reconstitui em um novo quadro epistemológico, totalmente diferente daquele que gera o saber sábio.

Segundo Pinho Alves (2000, p. 23),

o saber a ensinar é entendido como um novo saber, sua estrutura de origem está localizada fora do contexto acadêmico produtor do saber sábio. Dessa forma, para que na integração entre objetos de ensino não haja prevalência de conceitos sem significado, é recomendado o uso das diferentes fontes de referência, que inspiram e estabelecem a legitimação de um saber.

O “saber a ensinar”, no ambiente escolar torna-se objeto de trabalho quando os professores utilizam, por exemplo, os livros didáticos para preparar as aulas. Neste instante, constitui-se um terceiro patamar epistemológico, que transforma o “saber a ensinar” em “saber ensinado” através de uma nova transposição didática. Autores de livros didáticos, especialistas no assunto, professores, opinião pública em geral, pessoas que influenciam de alguma forma na transformação do saber através de forças políticas, são exemplos de atores desse nível do saber. Comumente, esse grupo que vai estabelecer quais as mudanças e o que deve ser transformado do saber sábio para saber a ensinar, produzindo novos conhecimentos mais perto da escola.

De acordo com Guimarães (2007, p. 95), “seja na sua composição pedagógica, seja na sua intenção didática, o discurso, nessas duas esferas do saber, sujeita-se a relações de poder.” Ainda conforme a autora, “em Análise do Discurso, o termo didático evidencia tanto um discurso quanto uma situação que se relacione com a transmissão de um saber ou de um saber fazer ou de uma situação de ensino e aprendizagem.”

O professor-sujeito é “sabedor” da informação, e toda informação debatida não é produzida pelo senso comum dos interlocutores, as questões são disseminadas por meio de regras. Segundo Orlandi (2006), a organização da cientificidade do discurso pedagógico pode ser descoberto quando:

O professor apropria-se do cientista²¹ e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento²², isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele o próprio possuidor do conhecimento (Orlandi, 2009, p. 21).

A obtenção do saber nunca é linear, isenta de desvios e contradições. A aprendizagem não representa um processo regular, lógico e perfeito, mas um processo contínuo de contextualização do conhecimento científico. O professor não deve preocupar-se apenas com a transmissão das informações consideradas relevantes, mas também com o processo de construção de conceitos por parte do aluno. Diferentemente do saber sábio que passa a fazer parte da cultura da humanidade após ser legitimado pela comunidade científica. Porém, essas ações buscam um único objetivo: melhorar o ensino por meio do aumento da aprendizagem.

3.3.3 O saber ensinado

O “saber ensinado” refere-se àquele o que o professor ensina em sala de aula. Ao ensiná-lo, o professor utiliza material didático, adaptando as informações nele contidas à sua realidade e objetivos de ensino. Nesse papel de transformar o conhecimento para a sala de aula, o professor deve moldar o saber guiado nos livros didáticos (o saber a ensinar) ao que realmente entra em suas aulas e chega aos alunos. Ao professor cabe falar e, na sua fala, repetir um discurso científico. É sob este ponto de vista que ele cala, porque representa. É a voz do saber que fala no professor e, ao mesmo tempo, o legitima em seu lugar de suposto saber – ele já passou pelo (re)conhecimento (Elias, Axt, 2004, p. 21).

O professor é o protagonista desta transposição e desempenha um papel primordial nesse patamar do saber. Esse processo de modificação do saber a ensinar em saber ensinado chama-se chamado “*Transposição didática Interna*”, visto que acontece dentro do espaço escolar. No entanto, Nascimento (2018, p.69),

²¹ O professor se apropria da voz do cientista através de um apagamento da mediação. Ou seja, própria voz do cientista é apagada em favor da voz do objeto (que é desvelado e, portanto, se revela) (Elias, Axt, 2004, p. 21 apud, Latour, 2000).

apoiando-se em Pais (2007) afirma que “não há garantia de que o conteúdo aprendido pelo aluno corresponderá igualmente ao que o professor ensinou o que pode produzir resultados muito distantes da proposta sugerida”. Portanto, o saber ensinado tem que estar associado ao saber sábio e não ser somente uma sintetização deste.

Orlandi (2016, p. 72), afirma que:

Se o professor compreender como, face aos sujeitos e o conhecimento, os sentidos podem ser plurais, ele estende esta capacidade para a constituição do sujeito aluno que sabe, que conhece e que pratica esse conhecimento na sociedade. Com todas suas consequências na dinâmica social: devir, historicidade e deslocamento.

O professor submete-se “à autoridade do cientista ao mesmo tempo em que a assume para si e legitima a informação que transmite aos seus alunos, tornando esta autoridade impessoal e abrangente”. (Guimarães, 2007, p. 100-101). Portanto, é na conformação do discurso pedagógico que se apreende um sujeito iludido no sentido de ser ele próprio a fonte originária do seu discurso, desconhecedor, apesar disso, não sabe que está imbuído pela ideologia.

Chevallard (2009) mostra que o saber não chega à sala de aula no mesmo molde que foi elaborado no ambiente científico. Uma transformação profunda ocorre quando o conceito transfere-se de um contexto para outro. Ao ser ensinado, a ideia é manter características com o conceito originalmente apresentado em seu contexto da investigação, todavia significados típicos do ambiente escolar em que será socializado. Segundo o autor:

“[...] Uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica”. (Chevallard, 2009, p. 20)

A transposição do saber científico para o saber escolar começa pela identificação das áreas que serão prioritárias abstrair. Em seguida, dá-se uma visão geral de todo o conteúdo científico para mostrar sua amplitude. Portanto, a transposição do ensino está diretamente relacionada à forma de ensinar e aprender. Almeida (2007, p.40) nos recorda que “[...] não podemos nos iludir, pois ensinamos somente o possível, nunca a totalidade”. O conhecimento do mundo é infinito,

sobretudo, se comparado à nossa capacidade finita de ver e absorver essa amplitude.

É preciso entender que os professores enquanto interlocutores do conhecimento precisam ser intérpretes desse conhecimento, e não transmissores da informação. Concluimos esta parte teórica sobre a transposição didática, buscando novos conhecimentos acerca de como os conhecimentos se mobilizam para o âmbito escolar. Cabe ressaltar a importância em refletir sobre os desafios que surgem ao realizar a transposição, a fim de assegurar sua efetiva concretização para assim, promover um diálogo conjunto, no qual o professor e sua equipe possam discutir formas, métodos e estratégias para resolver eventuais dilemas que possam surgir durante o processo de transposição dos saberes.

Neste capítulo apresentamos a prática reflexiva como possibilidade de construção de saberes e a Transposição Didática dos saberes. No próximo capítulo, será abordada a Base Nacional Comum Curricular, a sua elaboração, estrutura e organização, e o ensino de Língua Portuguesa na BNCC.

CAPÍTULO 4

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



Capa da 3ª Versão da BNCC

Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política (Orlandi, 2007).

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, bem como sua estrutura para o ensino fundamental. Apresentaremos, também, o ensino de Língua Portuguesa e a sua organização na BNCC.

4.1 A ELABORAÇÃO E ESTRUTURA DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e contínuo, através de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica garantindo assim que eles tenham pleno direito ao aprendizado e desenvolvimento, conforme determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 07, grifo da BNCC).

Com o objetivo de promover maior equidade na educação, proporcionando o pleno desenvolvimento dos estudantes tanto das escolas públicas como privadas, a BNCC teve sua criação iniciada a partir do Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Um outro documento de referência que apontou para a importância de criar uma base nacional comum foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). O Artigo 26, conforme apresentado abaixo, estabelece a necessidade de uma base nacional unificada para a Educação Básica.

Quadro 5 – Artigo 26 da LDB.

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

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base na LDB (LDB, 1996).

Entre 17 a 19 de junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. “Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base” (BRASIL, online), instituindo através da portaria n. 592, uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em 16 de dezembro de 2015 foi publicada a 1ª versão da BNCC. Essa versão do documento ficou acessível para que a população pudesse consultar, ler e analisar.

Em maio de 2016 foi publicada a 2ª versão da BNCC, versão essa que passou por discussões com mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e instituições educacionais em seminários realizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em todas as regiões brasileiras. O processo de criação da 3ª versão da BNCC teve início em agosto de 2016, através de uma colaboração conjunta, utilizando a 2ª versão do documento como referência. Após um período de um ano, em abril de 2017, o MEC concluiu a versão final e a entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi oficialmente homologada pelo ministro da Educação.

Figura 8 - Síntese do processo de elaboração da BNCC



Fonte: Schmitt, 2021, com base em informações coletadas nos sites <basenacionalcomum.mec.gov.br> e <movimentopelabase.org.br>.

A BNCC é um documento plural, atual, e estabelece de maneira clara o conjunto de aprendizados essenciais e indispensáveis aos quais todos os estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos, têm direito. Com sua adoção, redes de ensino e instituições escolares, sejam públicas ou privadas, passam a ter um referencial nacional obrigatório para desenvolver ou adaptar seus currículos e propostas pedagógicas. “este referencial é o objetivo final a ser alcançado em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos delineiam o percurso até lá” (BRASIL, 2018, p. 5).

Portanto, espera-se que a BNCC

ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 6).

Conforme expõe a BNCC, durante todo o percurso da Educação Básica, as aprendizagens fundamentais estabelecidas, “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo da BNCC). A BNCC, ao estabelecer essas competências, reconhece que a educação possui o papel importante de promover valores e incentivar iniciativas que colaborem para a mudança da sociedade, visando torná-la mais humanitária, equitativa socialmente e comprometida com a preservação do meio ambiente.

Quadro 6 - Competências específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se

	envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 87) adaptado pelo autor.

O conceito de **competência**, adotado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido amplamente discutido tanto no campo pedagógico quanto no social nas últimas décadas. Esse conceito também está presente no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mais especificamente nos artigos 32 e 35, que estabelecem os objetivos gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 13, grifo da BNCC).

A BNCC indica que:

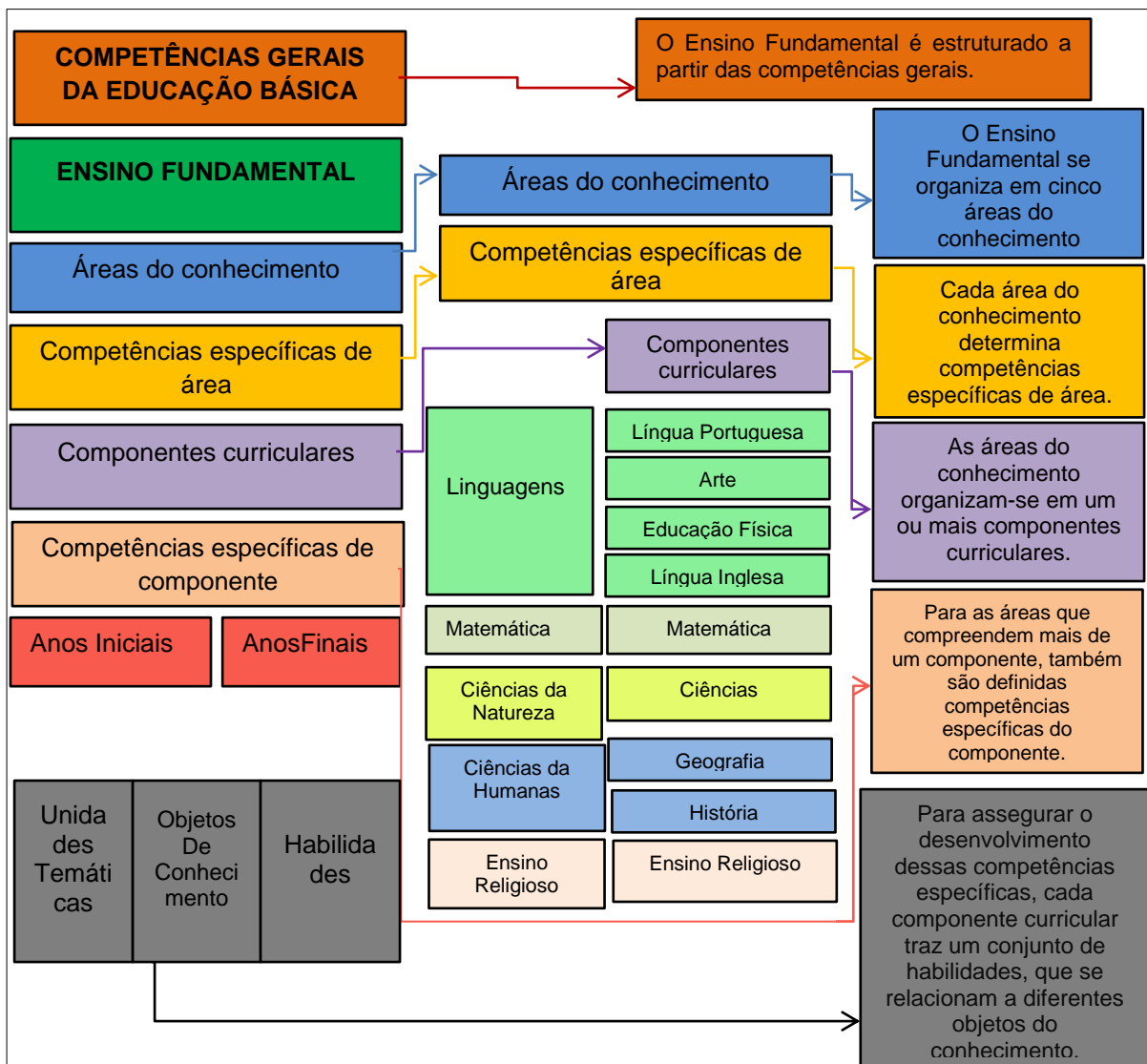
as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências

oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Durante a trajetória no Ensino Fundamental, crianças e adolescentes vão desenvolvendo avaliações cada vez mais abrangentes, por meio de suas vivências em modos de investigação, ao dominar as diversas formas de expressão das linguagens. Assim, a abordagem dos saberes nessa esfera ocorre de maneira recursiva²³, abrangendo camadas cada vez mais profundas e abrangentes.

A figura a seguir, exhibe a estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental.

Figura 9 - Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado do site da ufam.edu.br, com base na BNCC (BRASIL, 2018).

²³ Em termos gerais, a recursão pode ser considerada como um processo de repetição de uma rotina. Portanto, de maneira bem simplista, pode ser definida como uma rotina (procedimento ou função) que chama a si mesma, de forma direta ou indireta (Gatto, 2017).

Conforme observamos na estrutura da BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em **cinco áreas do conhecimento**. Essas áreas propiciam a troca de informações entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**. Elas se cruzam na formação dos estudantes, apesar de manterem as características e o conhecimento específico construído e sistematizado nas diferentes disciplinas (BRASIL, 2018, p. 27, grifos da BNCC).

Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento expõe o seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca peculiaridades para os anos iniciais e finais desse nível de ensino, levando em consideração tanto as características dos alunos quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas etapas da educação.

4.2 O ensino de Língua Portuguesa na BNCC

O componente Língua Portuguesa da BNCC estabelece diálogo com documentos e diretrizes curriculares produzidos nas últimas décadas, visando atualizá-los com base nas pesquisas recentes na área e nas mudanças das práticas de linguagem ocorridas neste século, em grande parte decorrentes do avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Nesta abordagem, adota-se a perspectiva enunciativo-discursiva²⁴ da linguagem, tal como já adotada em outros textos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Conforme dispõe a BNCC (2018), o foco da proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa está no texto. Desse modo, a BNCC:

[...] assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

²⁴ [...] o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (Geraldí, 1997, p. 105).

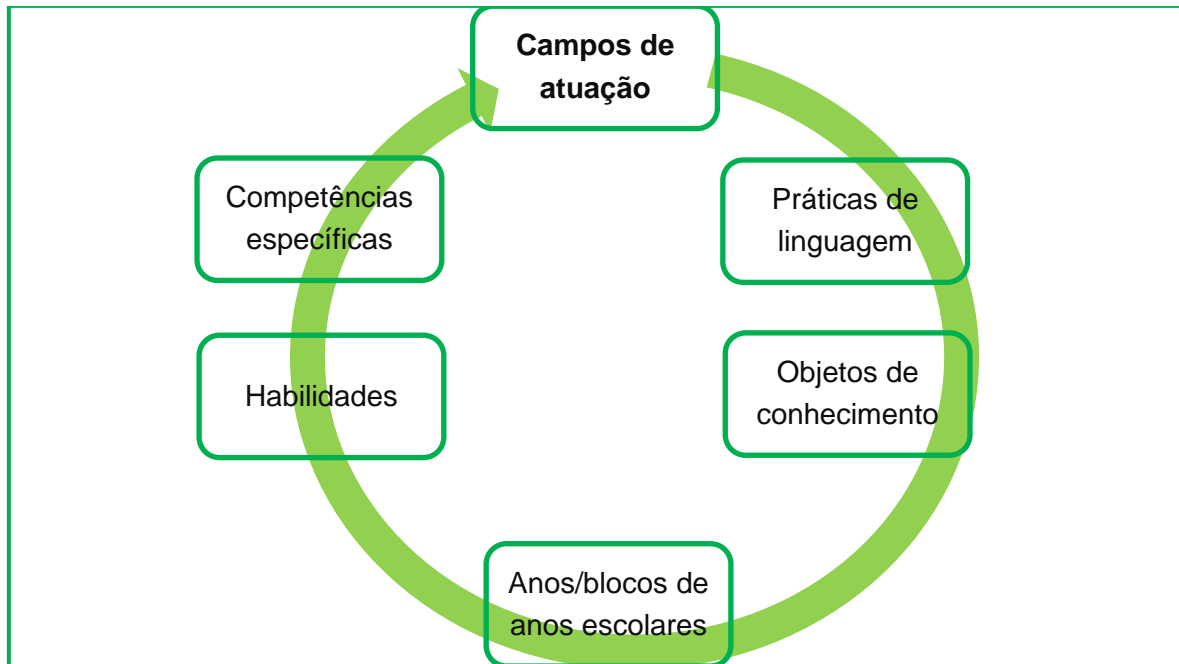
De acordo com o documento, tal proposta assume a centralidade do texto como foco principal e também aborda as perspectivas da enunciação e do discurso. Sob este viés enunciativo-discursivo presente no documento nota-se uma proposta para expandir o letramento que, dentro dessa perspectiva dialógica, propõe uma abordagem crítica e relevante, visto que os “[...] textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (Marcuschi, 2005, p. 20). De maneira geral, compreender a importância do "texto" nas aulas de Língua Portuguesa envolve reconhecê-lo como o principal foco de estudo deste componente curricular.

A linguagem sempre está associada a um sujeito, inserida em um contexto e influenciada por uma ideologia. Desse modo, todo texto tem uma finalidade específica, surgindo como resposta a uma intenção comunicativa e circulando em diversos campos de atuação da vida dos sujeitos. Na sala de aula, como professores, adotamos uma abordagem menos normativa e mais reflexiva, visando proporcionar aos alunos-sujeitos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63-64).

A BNCC está organizada de forma a deixar claro quais competências devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada fase da educação, como reflexo dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (BRASIL, 2018, p. 23). Vale ressaltar que as competências gerais Básica estão relacionadas e se manifestam no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), convergindo na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na promoção de atitudes e valores, conforme estabelecido pela LDB.

A figura a seguir, exhibe o esquema de organização e distribuição dos conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa propostos na BNCC.

Figura 10 - Organização do componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: elaborada por Schmitt, 2021 adaptado pelo autor.

É possível compreender que a divisão por campos de atuação desempenha uma importante função didática na disciplina de Língua Portuguesa, permitindo uma compreensão clara de como “os textos circulam de forma dinâmica tanto no ambiente escolar quanto na vida social, auxiliando na necessária organização do conhecimento sobre a língua e outras linguagens nos diferentes momentos e contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 85).

Segundo a BNCC, “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 84). Visto que, diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos em que ocorrem variadas maneiras de usar a linguagem, com o propósito de assegurar que essas formas sejam contextualizadas de maneira significativa para os estudantes, reforçando sempre as práticas que emanam da vida cotidiana. As fronteiras entre esses campos “são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2018, p. 85), por exemplo:

Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico/midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico/midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. Enfim, os exemplos são muitos.

Assim, é importante levar em conta que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Conforme exposto na BNCC, são apresentados cinco os campos de atuação: “Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84). No entanto, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública aparecem reunidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeados como Campo da vida pública, conforme apresentados no quadro abaixo:

Quadro 7 - Campos de atuação

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

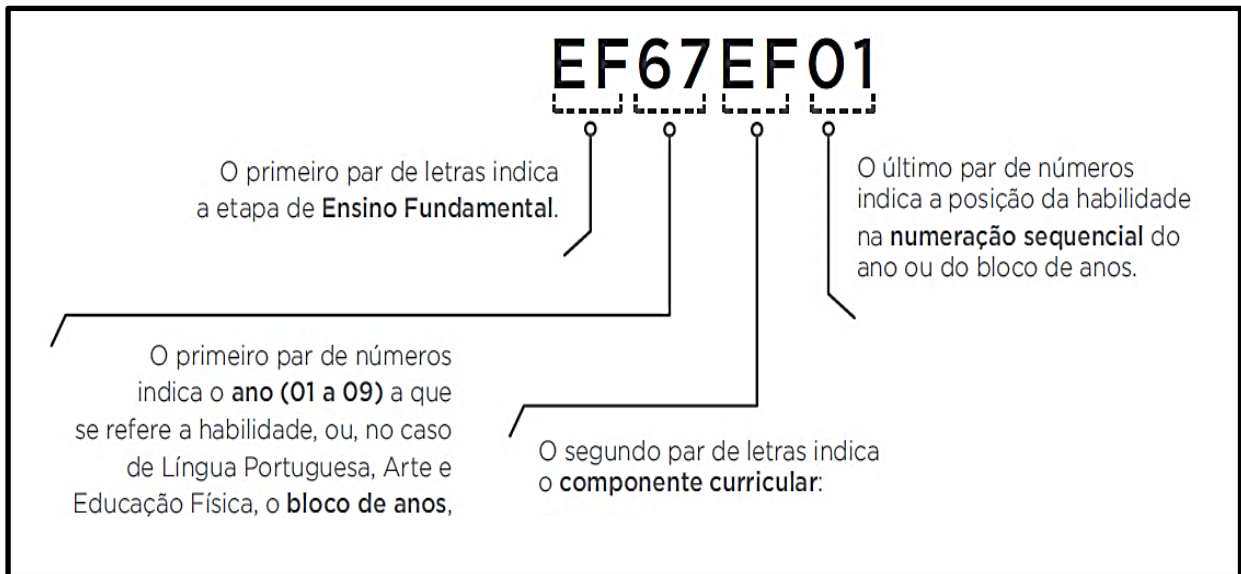
Fonte: Brasil (2018, p. 84).

De acordo com o documento, as práticas de linguagem são descritas como relacionadas aos eixos de integração já estabelecidos em documentos curriculares da área, que são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 71). As práticas de linguagem demarcam uma organização dos **objetos de conhecimento** que são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28, grifo da BNCC). Deste modo, cada objeto de conhecimento está relacionado a um conjunto diferente de habilidades.

No que concerne às habilidades, é necessário organizá-las de acordo com a sequência das aquisições de conhecimento. “As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, são descritas de acordo com uma determinada estrutura” (BRASIL, 2018, p. 29 grifo da BNCC).

A organização do componente curricular ocorre também em anos/blocos de escolares, uma estrutura que visa assegurar a evolução na complexidade das aprendizagens e na variedade de gêneros abordados durante o Ensino Fundamental (Schmitt, 2021, p. 90). Conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 11 - Código alfanumérico das habilidades



Fonte: Schmitt, 2021 com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 30).

Consoante a figura 11, o primeiro par de letras indica a etapa (Ensino Fundamental), o primeiro par de números indica o ano ou o bloco de anos (na figura acima 6º e 7º anos), no segundo par de letras indica o componente curricular e o último par de números indica a posição da habilidade²⁵ na numeração sequencial do ano ou bloco de anos.

A ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas é considerada essencial, tendo em vista o valor atribuído às competências específicas. Assim, as 10 habilidades fundamentais da BNCC transmitem aos professores uma mensagem crucial: qual é o tipo de aluno que a BNCC busca desenvolver.

A Base Nacional Comum Curricular assegura os direitos de aprendizagem e progresso de cada criança e jovem na Educação Básica. É por meio dela que determinamos, enquanto nação, como desejamos a educação de nossos alunos.

²⁵ É preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros) (BRASIL, 2018, p. 31).

Além de assegurar a igualdade na educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha uma função crucial: ela contribui para a organização do sistema educacional.

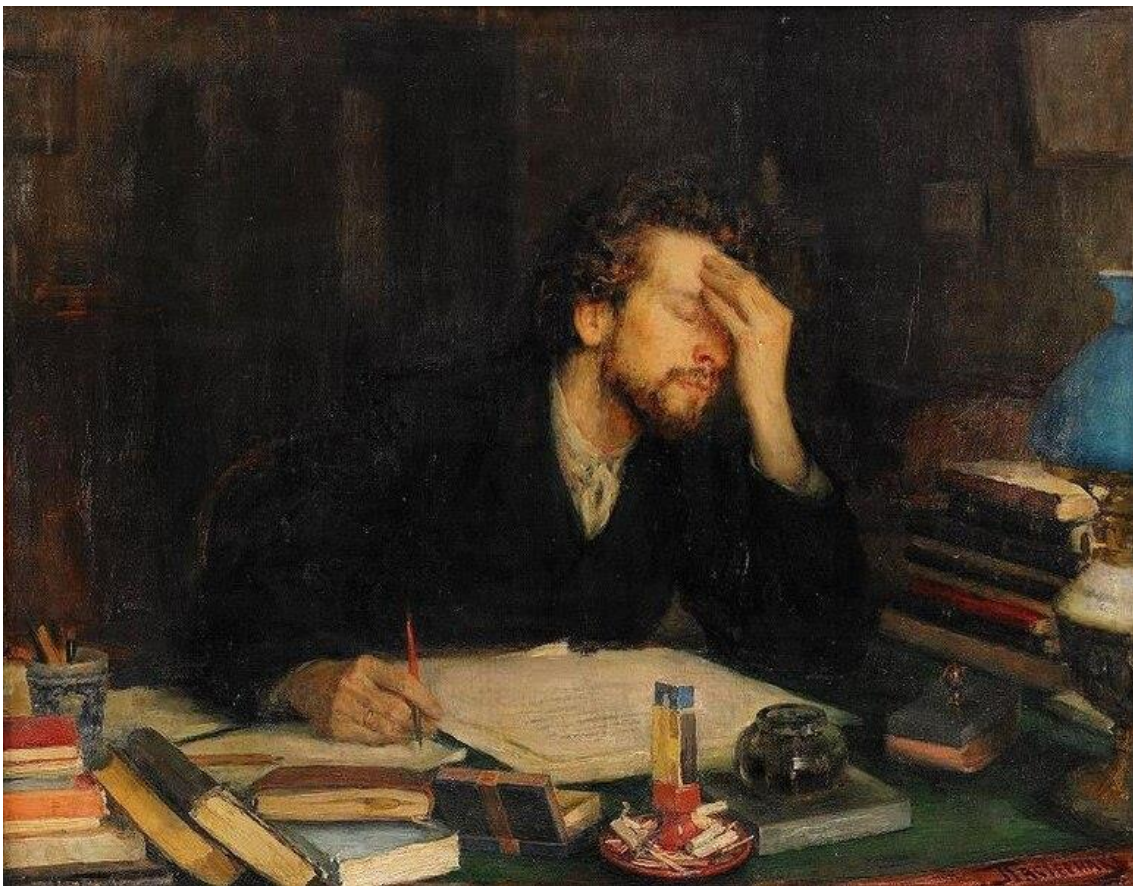
Componentes do sistema como: programas, avaliações, materiais didáticos, a formação de professores e políticas públicas educacionais, dentre outros, que antes não possuíam um referencial nacional sobre o que os alunos deveriam aprender na escola, agora têm acesso aos principais objetivos de aprendizagem. Dessa maneira, esses componentes podem ser desenvolvidos e aplicados alinhados com os direitos de aprendizagem dos estudantes.

A BNCC em seu discurso preza pela aplicação dos saberes no cotidiano, ressaltando a relevância do contexto para atribuir sentido ao conhecimento adquirido e valorizando a participação ativa do aluno, tanto no seu processo de aprendizagem quanto na definição do seu futuro. Enquanto discurso, a BNCC estará continuamente sujeita a questionamentos nos ambientes educacionais, podendo acarretar diferentes desdobramentos e impactos na realidade prática.

Nesta seção, discutimos: a elaboração e estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental; as competências específicas de Língua Portuguesa; a estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental; e o ensino de Língua Portuguesa na BNCC. Na seção a seguir, serão analisadas as vídeo-aulas selecionadas.

CAPÍTULO 5

GESTOS DE ANÁLISE



A Paixão da Criação, Leonid Pasternak, 1892.

Nesta seção, serão realizadas as análises das duas vídeo-aulas selecionadas, sendo: uma aula de gramática e outra de produção de texto. Escolhemos essas duas grandes áreas do ensino de Língua Portuguesa, pelo fato de serem bastante utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. No entanto, analisaremos trechos dessas aulas.

A seção é dividida em duas partes. Aula 1 e aula 2.

5.1 Aula 1: Gramática

A aula 1 intitulada *Sintaxe: Transitividade Verbal*, é uma aula assíncrona devido ao período da pandemia da Covid-19, na qual os docentes foram obrigados a adaptar suas práticas pedagógicas sem um estudo específico para usar por exemplo, a multimodalidade, uma metodologia invertida, apenas transpondo o que é de sua prática, do presencial para o ensino remoto. Professores precisaram se reinventar para que o fechamento das escolas fosse menos prejudicial ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. A adoção do ensino remoto evidenciou o esforço dos professores em dominar novas ferramentas e recursos tecnológicos, até então desconhecidos por estes profissionais, com o intuito de garantir condições de aprendizagem aos estudantes, ao mesmo tempo em que seus lares converteram-se em locais de trabalho.

Apesar de ser apresentada no módulo virtual, o cenário apresentado pela professora-sujeito de prenome “Sebastiana” é o mesmo da sala de aula presencial, que tem como artefatos a lousa, o giz e o aluno enquanto sujeito imaginário. A aula tem duração de 18 minutos e 12 segundos voltada para alunos do 8º ano do ensino fundamental, anos finais.

No vídeo intitulado: *Aula 1 – Sintaxe; Transitividade verbal*, a professora inicia a aula falando que vai trabalhar a transitividade verbal, conforme trechos descritos a seguir:

Trecho 01 - Para entendermos esse conteúdo, ele é bem fácil, ele é tranquilo se você compreender a palavra transitar. O que significa transitar? Transitar é locomover-se sair de um lugar para o outro; deslocar-se. Então, eu vou pegar essa definição e vou colocar o verbo como um ser que precisa deslocar-se, ele não sai, mas a informação com o que contém este verbo precisa ser deslocada ou não para um complemento.

Trecho 02 - Então, pra entendermos esse processo, eu fiz uma definição aqui pra vocês. Transitividade verbal, ela ocorre quando? Nos verbos significativos. Que verbos são esses? Os verbos de ação.

Observamos nos trechos 01 e 02 que a transposição didática é efetuada pelo viés da gramática tradicional, primeiro definindo o conceito da palavra “transitar”, depois colocando o verbo como um “ser” que precisa locomover-se, no entanto, a informação que contém este verbo, não necessariamente precisaria deslocar-se para um complemento, e assim, para os alunos entenderem o processo, exemplificaria como ocorre essa transitividade verbal.

Desse modo, o discurso materializado pela professora tem como enfoque uma gramática descontextualizada (aquela que se concentra principalmente em atividades metalinguísticas), deixando de atribuir sentidos às práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de outras habilidades, como leitura e escrita. Logo, essa aula tradicional entra em choque com o discurso da BNCC, que prioriza o texto como centro do ensino em vez da gramática, visando principalmente promover o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, para que possam participar ativamente nas várias esferas da sociedade através da leitura e da escrita.

Em seguida, a professora direciona-se à lousa para explicar o que é verbo significativo, verbo intransitivo e verbo transitivo, conforme trechos 03, 04 e 05, a seguir:

Trecho 03 – **Transitividade verbal**, então, é a transição que ocorre, é a transitividade do verbo. Ele compreende, então, o deslocamento do verbo. Não é que o verbo vai sair, mas vai sair o sentido dele, ele precisa de uma completude ou não, vamos falar sempre assim: ou ele precisa, ou ele não precisa. Quais são esses casos? Então, a gente vai trabalhar com verbos transitivos e verbos intransitivos. Pra começar, nós vamos falar do verbo intransitivo, ou seja, aquele que não precisa transitar.

Trecho 04 – Pra começar, nós vamos falar do **verbo intransitivo**, ou seja, aquele que não precisa transitar. Vamos colocar em prática isso aqui através das frases. Então, o verbo intransitivo, ele não vai pedir o complemento. Exemplo: “Meus pais viajaram” [...].

Trecho 05 – **Verbo transitivo**, como eu disse é transitar, deslocar, mover, sair. Aqui eu tenho um verbo que precisa. Se eu tinha um intransitivo que não pede complemento, agora eu tenho o transitivo, ele precisa de complemento, porque se eu disser essa oração e não completar o sentido do verbo, eu dou uma informação incompleta, eu tenho então, uma transitividade incompleta. Vejam: “Maria comprou”. Eu preciso saber o que ela comprou. Percebam que o próprio verbo já pede: comprou o quê? [...].

É possível ver nos trechos 03, 04 e 05 aulas de uma professora com foco apenas no elemento gramatical, na qual o ensino de gramática acontece de maneira arcaica, por causa de métodos totalmente baseados na teoria, desprovidos de qualquer relevância prática para os alunos. Essa transmissão de saberes se dá em “um espaço fechado de retomadas, uma repetição isolada, a lógica implacável de uma “gramática ideológica”..., em suma, um contraestado discursivo”, conforme nos orienta Courtine e Marandin (2016, p.39). Os trechos 04 e 05 trazem exemplos dos conteúdos abordados durante a aula, que se resumem em padrões e classificações que se organizam no âmbito de uma formação discursiva que se reconstrói através da memória de ensino tradicional que se materializa no discurso da professora.

Nesse contexto, com base em formações discursivas antagônicas, a professora, enquanto sujeito do discurso, se constitui no próprio processo discursivo que se subjetiva e reconstrói memórias de um ensino tradicional, voltado, única e exclusivamente, a uma metodologia estruturalista da língua, diferentemente do que propõe, desde a década de 90, renomados autores brasileiros, como Geraldi, Neves, Antunes. Ao nosso ver, na posição de ²⁶sujeito-professor, a professora reproduz experiências nas quais se inscreve em formações discursivas caracterizadas pelos ditames de um discurso pedagógico autoritário que valoriza, sobretudo, os aspectos discursivos tradicionais, no caso, apenas classificações.

Em *Portos de Passagem*, por exemplo, Geraldi (1997), já mencionava sobre essa forma da instituição escolar, cujas diretrizes busca conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, abrindo mão de didaticamente disciplinar esta aprendizagem. “Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas”. Desse modo, nessas condições adversas de produção as formações ideológicas predominantes na formação dos sujeitos-professores impõem a circulação de sentidos materializados, institucionalizados e legitimados. A ideologia suprime a constituição dos sentidos ao longo do processo sócio-histórico tornando-os aparentemente verdadeiros, absolutos, naturais e evidentes.

²⁶ O professor quando utiliza o seu discurso, constitui-se como sujeito e constrói sentidos que representam suas posições sociais, históricas e ideológicas. Ao se tornar sujeito por meio de seu discurso, o professor também constrói a sua imagem, que não é individual, mas social. É a imagem que o sujeito-professor tem de si, como ele se vê e como identifica seu papel social (Peres; Greco, 2014).

Durante a década de 90, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de reformular e embasar o ensino de Língua Portuguesa, garantindo aos alunos, de maneira efetiva, a aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita. Os PCNs trouxeram diretrizes para orientar as práticas pedagógicas no ensino de gramática, sugerindo, por exemplo, a contextualização. No entanto, apesar desse discurso estar materializado no documento, podemos observar que, a partir das formações discursivas presentes na aula da professora, ainda hoje, meados da segunda década do século XXI, que as abordagens pedagógicas ainda são constantemente reproduzidas por professores que foram formados numa proposta curricular atualizada. Além do mais, no mundo contemporâneo, onde os recursos são auxiliados por uma tecnologia virtual mobilizada para auxiliar o ensino-aprendizagem, não se comporta mais o ensino de gramática tradicional de maneira descontextualizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Nas sequências discursivas dos trechos 03, 04 e 05 acima, o discurso materializado nesses recortes é fruto de uma formação ideológica engendrada na sociedade, ou seja, o sujeito adere à formação discursiva em que está inscrito e nessa perspectiva é afetado pelo inconsciente e interpelado ideologicamente, constituindo-se assim em um processo discursivo ligado aos efeitos de sentidos. Nesse contexto, muitos professores acreditam que ao ensinar a metalinguagem gramatical, pode lhes oferecer mecanismos de aperfeiçoar o desempenho de seus alunos de acordo com os padrões linguísticos mais respeitados, sobretudo em relação à escrita. Para esses sujeitos-professores, a convicção no poder da gramática é o que justifica seu ensino, embora não estejam cientes de quão distante o ensino praticado nas escolas está desse pretensão objetivo ou desse pressuposto falso.

Antunes (2014), em sua concepção, assim se expressa: “não sei se as pessoas acreditariam tanto no “poder salvador” da gramática se examinassem mais detidamente o que, na verdade, acontece e é feito nas aulas de português”, e assim escreve:

- Pouca leitura;
- Quase nada de escrita de textos;
- Pouca oralidade mais formal;
- Pouca atividade à volta da ampliação vocabular;
- Pouca atividade de pesquisa, de análise, de reflexão;
- E muito, muito esquema de classificação;

- Muita definição – mesmo aquelas inconsistentes e anacrônicas;
- Muita análise sintática de frases descontextualizadas;
- E cada coisa com seus nomes, que precisam ser identificados, sobretudo nas avaliações. Depois, a gente pode esquecê-los. Só servem mesmo para a hora da prova! (Antunes, 2014, p. 73-74).

Por outro lado, Antunes (2014) destaca que é importante prestar atenção para não se criar uma ideia errônea de que o uso da língua na fala, na escrita e na leitura não tem relação com a gramática. Ante o exposto, cabe salientar que os sentidos que são produzidos esses discursos remetem a uma formação pedagógica a partir das relações com a exterioridade e com a memória. O sentido está no campo da movência, ao levar em conta as interações do sujeito com as formações discursivas em meio aos processos de interpelação ideológica.

Assim, esses efeitos de sentidos são atravessados pelo interdiscurso, o pré-construído, o sempre-já-aí da interpelação ideológica “transitividade verbal, [...] é a transição que ocorre, é a transitividade do verbo” (Sebastiana, 2020). Ao explicar o conteúdo pelo viés da gramática tradicional, a professora reproduz os sentidos construídos historicamente, no âmbito de formações discursivas, “o verbo intransitivo, ele não vai pedir o complemento”, “[...] o transitivo, ele precisa de complemento” (Sebastiana, 2020). Formações essas que constituem uma memória discursiva que é histórico-social. Sob essa ótica Indursky (2011, p. 71), aponta que “são os discursos em circulação, urgidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados”; embora o sujeito não tenha consciência dessa retomada desses discursos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa salientam que:

[...] deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar. O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1997, p. 28)

O discurso dos PCNS preconiza que a linguagem é uma atividade de caráter reflexivo que, em sua essência, depende de aspectos lingüísticos, de interação socio-cognitivos. O PCN de Língua Portuguesa em seu discurso enfatiza a relevância do papel do professor como mediador no aprendizado da língua, já que é

sua responsabilidade demonstrar ao aluno a importância da consideração genuína pelas palavras do outro no processo de comunicação. No entanto, percebemos que a professora-sujeito em sua prática de ensino, efetua a transposição didática desses saberes gramaticais, de maneira descontextualizada limitando-se, apenas, a uma práxis pedagógica que vai desde a análise metalinguística até a simples memorização de enunciados. Por exemplo: “verbo intransitivo, aquele que não precisa transitar”.

Essa questão da transitividade dos verbos, da maneira que foram ensinados na aula, é um dos casos que mostra a abordagem predominante e pouco reflexiva materializada no ensino de gramática nas escolas. Nesse sentido, esse discurso diverge dos PCNs por não levar em conta as particularidades das situações de comunicação, tais como os gêneros nos quais os discursos são estruturados e também os conhecimentos que os interlocutores podem compartilhar.

Uma formação discursiva desvela formações ideológicas que a integram. Se olharmos mais detalhadamente para *transitar*, levando em consideração esse lexema como um enunciado integrante de uma formação discursiva, notaremos que seu sentido atribui a algo que se desloca, conforme exemplificado através do saber ensinado pela professora-sujeito em seu discurso, “verbo transitivo, como eu disse é transitar, deslocar, mover, sair” (Sebastiana, 2020). Portanto, há no discurso da professora-sujeito uma memória de sentidos, visto que o saber sábio é retomado no interior de suas formações discursivas que são frutos de sua formação ideológica oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, pois algo já foi dito em contextos diferentes, como no exemplo, “transitar é locomover-se sair de um lugar para o outro; deslocar-se”.

A BNCC propõe em seu discurso que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A compreensão das formas de uso deve ser priorizada em vez da simples memorização de regras, levando em consideração o contexto específico. A ideia é que a gramática seja discutida em conjunto com o texto.

Neves (2007) fez uma pesquisa com seis grupos de professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série do 1º grau) da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo, num total de 170 indivíduos. Verificou-se, em um primeiro momento que todos os professores, de um modo ou de outro, “ensinam

gramática”. Em outro momento, as pesquisas apontaram que pouca ou nenhuma diferença se faz entre o “ensino” da gramática que se efetua no 1º e o que se efetua no 2º grau.

Posto isto, e fazendo alusão à nossa pesquisa, podemos observar que quase duas décadas se passaram e os sentidos de ensino continua o mesmo, pelo viés da gramática tradicional, o processo de ensinar se legitima em definir e isso decorre de uma prática social ideologicamente marcada pelos processos de produção desses discursos.

Dando sequência em sua aula, a professora-sujeito diz que a partir da sua explicação sobre os verbos intransitivos e transitivos, vai dividir esse verbo transitivo em dois, como se pode verificar nos trechos 06, 07 e 08:

Trecho 06 – Na hora de fazer a transição, eu sempre falo com vocês que existe o seguinte: Começamos com o sujeito, vai para o verbo, o verbo tem que ir para o seu complemento (S → V → C). Então, trabalhando aqui a questão de como acontece isso, imaginem aqui: Um sujeito que precisa pegar o seu carro, e o seu carro levará ele para casa. Aí você vai imaginar o seguinte: Sujeito, o verbo e casa.

Trecho 07 – Então, vamos lá? O homem foi embora. Então aqui eu tenho um sujeito, um predicado e um verbo que teve que transitar. Percebam que se você não colocar aqui (neste momento a professora apaga o complemento **embora**). O homem foi. O homem foi onde? Foi o quê? Ele foi embora. Nesse caso, voltando para o nosso desenho, você tem que imaginar que ele foi direto pra casa. Ele não parou em nenhum lugar, em nenhum semáforo, ele não teve nenhum problema pra chegar até sua casa. Então, eu vou classificar esse meu verbo *foi*, como **verbo transitivo direto**.

Trecho 08 – Mas, porque ele é **transitivo direto**? Vejam. Entre ele, dentro do seu carro até chegar a sua garagem, não havia nenhuma preposição, por isso que eu pedi a vocês pra prestarem atenção às preposições, porque elas são as responsáveis pela transitividade indireta. Nesse caso, nós estamos aqui agora trabalhando com a **transitividade direta**, Por quê? Porque eles transitam, sem preposição.

Nos trechos apresentados, a professora-sujeito faz na lousa desenhos de um homem, um carro e uma casa, como forma de exemplificação, para que os alunos possam compreender de maneira clara o conteúdo que é ministrado. Essa estratégia, de certa forma, traz efeitos de sentidos para que os alunos compreendam com mais facilidade o que está sendo ensinado.

No entanto, essa transposição didática é apenas uma reprodução mecânica, sem adentramento algum no conhecimento enciclopédico²⁷ (aquele que se encontra

²⁷ O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a

armazenado na memória de cada sujeito) ou uma abordagem que envolvesse o conhecimento armazenado na memória desses alunos. Desta forma, o aluno não é tratado como um usuário da língua, mas como sujeito assujeitado ao discurso que o envolve, um mero depositário de nomenclaturas e regras gramaticais. Compete ao aluno, apenas, ouvir as explicações do professor, e com base nelas, completar inúmeros exercícios para fixar o conteúdo. No entanto, conforme expõe Geraldi (1997, p. 120), “é exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis”.

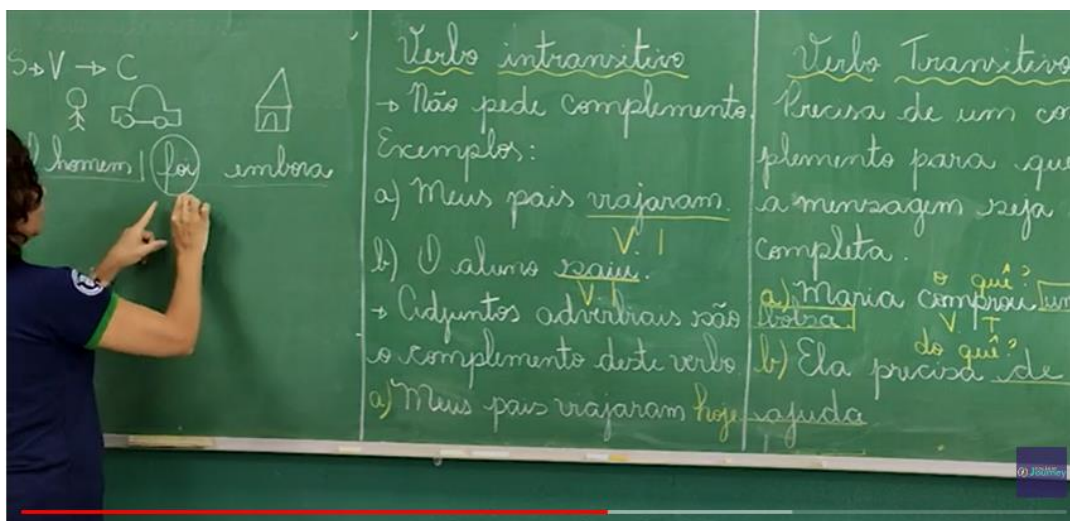
No tocante, o baixo desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa pode ser atribuído à metodologia de ensino adotada por professores que seguem princípios tradicionais de gramática. Visto que, através dessa dinâmica de ensino, os alunos são orientados a memorizar regras gramaticais sem conexão com a língua que por eles são utilizadas, negligenciando seus próprios conhecimentos e sem refletir sobre o uso em diferentes situações linguísticas. Nessa perspectiva, esses modelos discursivos que se repetem são retomados pela memória discursiva e ganham sentidos presentes pelas ausências e guiados pelo esquecimento.

Para Pêcheux (2015, p. 58-59), o sujeito é “historicamente determinado, pelo interdiscurso, pela memória do dizer: algo fala antes, em outro lugar, independentemente”. Logo, para que suas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Por outro lado, o sujeito é assujeitado, pois para falar precisa ser afetado pela língua.

A figura 12, a seguir mostra a professora em sua prática pedagógica efetuando a transmissão do saber.

respeito dos fatos do mundo), quer do tipo procedural (os "modelos cognitivos" socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir de um título ou de uma manchete; que se criam experiências sobre o (s) campo(s) lexical (ais) a ser(m) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual (Koch, 1996, p.36).

Figura 12 – Aula 1 – Transitividade Verbal



Fonte: Youtube/ Canal: Colégio Journey

O discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza o texto no processo de ensino, em vez da gramática, com o propósito principal de promover o desenvolvimento da habilidade discursiva do aluno, capacitando-o a participar ativamente nas diversas áreas da sociedade por meio da leitura e escrita. Dentro dessa ideia, o sintagma "ensino de gramática", que reflete uma abordagem mais convencional no estudo da linguagem, é agora substituída pelo termo "análise linguística".

O termo análise linguística²⁸ foi utilizado pela primeira vez por Geraldí, no ano de 1984, na obra *O texto na sala de aula*, composta por diversos artigos que consiste em um trabalho de reflexão, uma alternativa teórico-metodológica acerca das ferramentas expressivas da língua e das estratégias discursivas empregadas ao utilizar a linguagem. No discurso deste autor, uma ideia diferente de linguagem haveria de conceber não somente novas abordagens de ensino, mas, principalmente, introduzir novas temáticas.

²⁸ O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando- -se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (Geraldí, 2011).

A atividade linguística consiste unicamente na execução completa, detalhada, intencional e com propósitos significativos da própria linguagem. Ou seja, a linguagem se dá, naturalmente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade dos sujeitos-alunos. E que somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se transformar em um local de interação social enriquecedora, que não apenas simule ambientes de comunicação, mas que promova o diálogo, a conversa, a troca, a contradição, o suporte mútuo, a constituição como interlocutores reais dos sujeitos professor e alunos e dos alunos entre si.

Na imagem discursiva da figura 12, acima, o enunciado *meus pais viajaram*, atribui uma memória discursiva que faz intervir o interdiscurso como instância de constituição de um discurso transversal que regula para um sujeito enunciativo. Entretanto, percebemos que a professora-sujeito se vale de um discurso postulado, já pronto, apenas transpondo o que aprendera em sua formação docente, recorrendo a uma memória discursiva existente, o que possibilita construção de seus enunciados.

A imagem discursiva que se tem dessas explicações e atividades, é que são exercícios mecânicos, sem sentido, sem contexto. Assim, os alunos acabam não conseguindo desenvolver as habilidades propostas pela BNCC, que são essenciais para uma participação eficaz nas aulas de Língua Portuguesa.

O discurso da BNCC instrui que estudos de natureza teórica e metalinguística [...] sobre a norma padrão e outras variedades da língua,

não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 67).

A partir dessa orientação proposta pela BNCC, é possível perceber que o processo de transposição didática efetuada pela professora-sujeito, está incongruente pela proposta BNCC, que propõe o texto como centro do processo. Neste contexto, o conhecimento metalinguístico, torna-se uma fonte de saber complementar, pois os estudantes, ao refletirem sobre as diferentes práticas de leitura, escrita e produção organizam seus conhecimentos no processo de reflexão sobre a língua.

No cenário apresentado, a professora-sujeito exterioriza em seu discurso como uma agente policiadora da norma padrão, desconsiderando a língua como um organismo vivo, que de fato é, e apenas para uma sociedade que a organiza, utiliza e modifica, conforme diferentes fatores, motivados por essa mesma sociedade. Por outro lado, a gramática normativa tem sua razão de existir, apenas é preciso saber onde, como, porque e com quem usá-la. Não se pode ignorá-la ou descartá-la.

Todavia, o modo tradicional de ensinar Língua Portuguesa pode ser conceituado como um conjunto de costumes e práticas discursivas que foram se legitimando ao longo do tempo, ocorrendo frequentemente na prática docente do sujeito-professor, tornando-o assujeitado a essa prática. Ou seja, esse jeito tradicional de ensinar língua materna é fruto de uma formação ideológica que se apresenta como uma prática social linguística que são resgatados na memória desse sujeito-professor mesmo que inconscientemente.

A BNCC em seu discurso propõe construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria, na qual, para construir esse conhecimento, a indicação é levar às salas de aula situações reais de uso da língua. Em consonância com a BNCC, Antunes (2003, p. 110) em seu discurso afirma que primeiramente, é necessário estudar, analisar e tentar compreender o texto como um todo e em cada uma de suas partes, sempre considerando o contexto completo. Dessa forma, para alcançar essa compreensão, é preciso ativar as noções e conhecimentos gramaticais e lexicais necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise, e é em função dele que recorreremos a certas regras gramaticais, aos significados das palavras e ao conhecimento proveniente da experiência.

Como no trecho 08, a professora-sujeito segue explicando como se dá a transitividade dos verbos, conforme trechos 09, 10 e 11 a seguir:

Trecho 09 – Nós já vamos entendendo que o nosso verbo, ele pode ser intransitivo quando ele não pede complemento, transitivo direto quando seu complemento é feito sem auxílio de preposição e ele será indireto quando houver o uso de uma preposição fazendo uma ligação. E é aqui que eu vou mostrar pra vocês como ocorre esse verbo transitivo indireto. Então, a transitividade indireta.

Trecho 10 – Vamos voltar para o nosso desenho agora pra você comparar depois, tá? Eu tenho meu amiguinho aqui, que vai pegar o seu carro e que vai para a sua casa. Qual vai ser a diferença agora? A diferença é que vai ter que parar no semáforo ou um sinal, ou uma sinaleira, conforme você sabe falar aí. A gente sabe que cada um chama de um jeito. Mas ele vai ter

que parar no sinal, ele vai ter que ficar esperando pra entrar, pegar a sua rua e ir pra casa.

Trecho 11 – Então, veja. Esse meu amigo aqui, ele não foi direto pra casa, mas ele foi de forma indireta, ele foi parando. Ao parar, eu vou chamar isso de verbo transitivo indireto. Eu tenho aqui o meu sujeito, o meu verbo, a minha preposição e eu tenho o complemento.

Nos trechos apresentados, novamente, a professora-sujeito a partir do seu discurso faz desenhos na lousa para explicar o conteúdo de forma simplificada. Desta vez, além das imagens discursivas do homem, do carro e da casa, tem também uma imagem de um semáforo. A imagem do semáforo foi colocado antes da imagem da casa e em sua explicação, a professora diz que simboliza uma preposição. Esses discursos constituem-se em sua grande maioria como discursos genéricos que se baseiam na suposição, ao invés de apresentarem situações concretas do uso da língua que envolva os sujeitos que estão inseridos na realidade sócio-histórica.

É possível perceber que esses discursos foram concebidos com base em outros discursos anteriores, e que, em um dado momento, “retornam sob a forma do pré-construído, que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (Orlandi, 2015, p.29). Portanto, o discurso é construído por meio da linguagem e a linguagem só significa porque pode ser contextualizado historicamente.

Outro ponto a ser destacado nos trechos 10 e 11, é que os exemplos citados trazem para a professora a falsa impressão de que seu discurso é original, único. No entanto, esses enunciados já estão inscritos na memória e são frutos de uma formação discursiva histórica, ele é apenas adequado pela necessidade de lembrar para superar o esquecimento e estabelecer a Memória Discursiva.

É válido ressaltar que essa transposição didática efetuada não é somente fruto da formação do sujeito-professor, mas também dos materiais didáticos que são utilizados para planejamentos dessas aulas, que refletem no saber a ensinar. Geralmente o material de apoio do professor é o livro didático e a BNCC em seu discurso, propõe que a escolha do livro didático seja adequado ao currículo escolar e conforme o PPP da escola. No entanto, o livro didático que chega às escolas atendem á proposta da BNCC, mas não condiz com a realidade da instituição de ensino, que está aquém do que é proposto. E nesse entrecruzamento de discursos, o professor se constitui pelo assujeitamento a um sistema com suas próprias regras, convicções e tradições, às vezes por falta de capacitação profissional constroem

seus discursos apoiados nessa memória discursiva e ajustam-se a uma formação discursiva que reflete em um ensino tradicional da língua.

O professor de Língua Portuguesa que se tornou especialista em metalinguagens tem atuado como um sujeito de um discurso sobre a língua, no qual sua adesão genuína ou mal-intencionada está intrinsecamente incorporada independentemente dos resultados, seja no discurso pedagógico de formulação, ou até mesmo de falha. Esse comportamento é reflexo de uma formação pedagógica que o professor-sujeito recebe, ele se apropria de outros discursos e esses discursos, são reproduzidos em sua prática.

De acordo com Possenti (1996, p. 32):

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução.

Tais discursos, portanto, estão alinhados a uma formação discursiva que recorrem a uma memória discursiva existente. Esses discursos estão autorizados a falar pelo viés de um ensino que remete às formações discursivas tradicionais do ponto de vista dos sujeitos que enunciam. Voltemos nossas atenções para os trechos 12 e 13, a seguir:

Trecho 12 – Quais palavras nós temos como preposições? Eu vou pedir pra você dá uma estudadinha, recordar esse conteúdo lá do seu sétimo, pra você não se perder.

Trecho 13 – Então vamos para algumas que são as mais... **De, para, com, até, sob, em, a.** Essas são algumas, né, **sob, sobre.** Se eu tiver fazendo as minhas frases, as minhas orações, e eu necessitar da completude, precisar completar esse verbo e ao fazer essa completude eu tiver que utilizar uma preposição logo depois dele, eu vou classificar esse verbo, então, como: **Verbo Transitivo Indireto**. Certo?

É interessante notar no trecho 12 que a professora-sujeito, retoma ao conteúdo de morfologia para explicar ao seu aluno virtual (lembrando que estamos analisando aulas assíncronas), sobre o uso de preposições, e na sequência do seu discurso, diz: “Eu vou pedir pra você dá uma estudadinha, recordar esse conteúdo lá do seu sétimo” (Sebastiana, 2020). Esse processo conduz o aluno a inserir-se em formações discursivas que o levam a uma memória de sentidos prefixados passando a ocupar a posição de um sujeito assujeitado, que não se opõe

com os discursos estabilizados através das formações discursivas cristalizadas pela instituição escolar.

No trecho 13, a professora retoma falando quais são as preposições essenciais e que se caso a frase ou a oração necessitar de uma completude, então, vai classificar esse verbo como verbo transitivo indireto. De acordo com Courtine e Marandin (2016, p. 45), “ao tomar a palavra, os indivíduos retomam em sua fala o que eles ignoram ser o já-dito”. “E que se os discursos se repetem, é porque eles são repetidos”. Em outras palavras, o sujeito não está presente no discurso, ele não é a fonte do que é dito. Quem se expressa é um sujeito social, ou seja, aquele pertencente ao coletivo, aquele que retoma, recupera em circunstâncias específicas um discurso pré-existente e que é resultado de uma construção social e histórica, carregada de ideologia.

Nessas condições de produção, essas preposições mencionadas no trecho 13, não possibilita ao aluno constituir-se como um sujeito-leitor, tampouco questionar essas zonas de sentidos legitimadas pela instituição escolar, essas formações discursivas permitem apenas que o aluno se constitua como um sujeito decodificador de palavras. Uma vez que “os discursos se repetem: “sincronicamente” no fio de seu desenrolar e “diacronicamente” no fio do tempo: os mesmos temas, as mesmas formulações, as mesmas figuras retornam, reaparecem” Courtine e Marandin (2016, p.45). Esse jogo de palavras é correspondente a uma imagem que vem à tona a partir de uma memória discursiva, que origina-se ao passo que os enunciados se efetivam no discurso do sujeito-professor.

Courtine e Marandin (2016) afirmam que o sujeito, em AD, é:

Ou uma máscara (um lugar vazio) na qual um indivíduo indefinido molda sua voz, uma voz impessoal em que as regras da sintaxe e os olhos da significância operam sobre um puro conteúdo, ou um “locutor coletivo”, o que reduz a realidade social dos discursos à existência de aparelhos homogêneos, sujeitos plenos de seus discursos (Courtine, Marandin, 2016, p. 45).

Desta forma, as palavras têm significado devido à sua inscrição e à formação discursiva que carregam ao longo da história. O que é regular vale como regra. Como expõe Geraldi (1997, p. 119), estudar a língua ou as múltiplas formas da linguagem costuma ser confundido com estudar Gramática, e a forma tradicional de ensino gramatical nas escolas não desperta interesse nos alunos. Além disso, os

supostos benefícios atribuídos à gramática se limitam a um impacto negativo, sendo que, nos casos em que ela influencia de forma positiva, pode se tornar um obstáculo ao desenvolvimento intelectual do aluno. Tendo em vista o exposto, essa aula de gramática tradicional deu-se dentro de condições desfavoráveis de produção, visto que não houve retorno e nem interação por parte do aluno.

O recorte do quadro 09, a seguir, *objetos de conhecimentos e habilidades*, dentro do *eixo Análise linguística/semiótica – bloco geral 6º ao 9º* refere-se a *todos os campos de atuação*, aspecto proposto pela BNCC:

Quadro 8- Eixo Análise linguística/semiótica em todos os campos de atuação Bloco geral 6º ao 9º ano

	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Eixo Análise linguística/semiótica	Variação Linguística	<p>(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p>(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 156-157, destaque do autor).

Com base na habilidade EF69LP55 (Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa, habilidade 55), é possível perceber que o discurso da BNCC sugere, a partir de verbos no imperativo, a aprendizagem da variação linguística baseado no reconhecimento da pluralidade da língua falada, bem como, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. A instituição de ensino tem a responsabilidade de fomentar o aprendizado da norma-padrão e da norma culta, porém, é crucial que essas normas sejam embasadas por uma abordagem flexível em relação aos fenômenos linguísticos, permitindo a aceitação de variações e alterações, em vez de conservar uma rigidez que atribuiria aos padrões uma permanência que não possuem nem devem possuir.

A habilidade EF69LP56 (Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa, habilidade 56) baseia-se na discursividade e também na gramaticalidade, uma vez que propõe ao aluno o uso consciente e reflexivo de

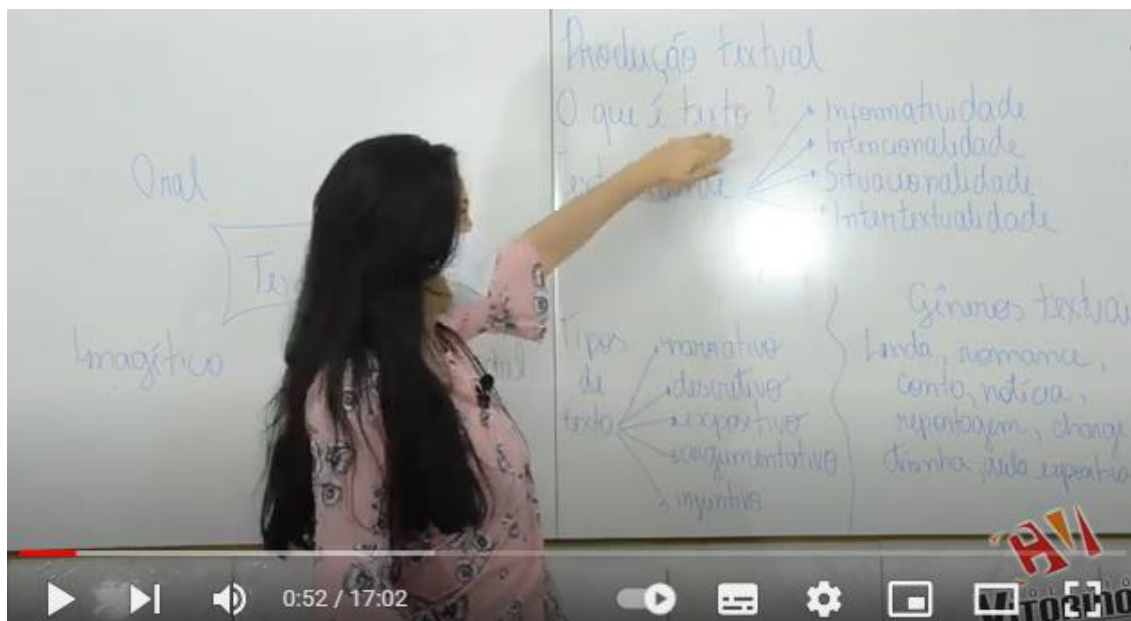
regras e normas-padrão. A BNCC em seu discurso assume uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem sugerindo que as experiências em sala de aula devam contribuir para a ampliação dos letramentos de forma a englobar as novas práticas de linguagem contemporâneas. Entretanto, conforme vimos na aula, o discurso que se apresenta a partir da fala da professora-sujeito é aquele que valoriza e/ou endossa o conhecimento da gramática tradicional, dentre outros motivos, pois dessa maneira valida sua imagem de acordo com o papel socialmente construído de professor-sujeito de português que é especialista e ensina a Gramática Tradicional.

Percebemos que a professora-sujeito traz um discurso arredo, apresenta em sua fala um discurso destoante ao discurso da BNCC, na qual na prática de linguagem dessa professora-sujeito, encontra-se todo um funcionamento discursivo por meio do qual a memória discursiva vem significar, ressignificar e refletir de um jeito próprio, sendo efeito do esquecimento. Assim, ao retornar suas experiências durante o processo discursivo o sujeito se subjetiva, os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos em relações de transposição que se dão nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório.

5.2 Aula 2: Produção Textual

A aula 2, intitulada *Produção Textual – Gêneros textuais*, também é uma aula que ocorreu durante o período de Pandemia da Covid-19, consoante a aula 1 (gramática) . Notamos, a princípio que a professora-sujeito está usando máscara e segurando um piloto, apesar de ser um ambiente virtual, sem alunos na sala de aula. O cenário utilizado para sua aula contém um quadro branco escrito algumas palavras-chave, como: Produção textual, o que é texto? Textualidade, informatividade, intencionalidade, situacionalidade, dentre outras. A aula tem duração de 17 minutos e 02 segundos voltada para alunos do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, conforme nos apresenta a figura 14, a seguir:

Figura 13 – Aula 3 – Produção Textual



Fonte: Youtube – Canal/ Colégio Vitorino

A professora inicia a aula se apresentando como “Sabrina” e diz que vai está com os alunos nas disciplinas de Literatura e Produção textual. No entanto, ela afirma que a aula em voga seria de produção textual, conforme transcrição literal trechos 31, 32 e 33, a seguir:

Trecho 31 – **Quando a gente fala de produção textual**, nós estamos falando de texto, né. E o que é texto? *Texto* é qualquer enunciado que tenha o sentido dentro de uma determinada situação comunicativa, e que ele informe algo e tenha alguma intenção comunicativa.

Trecho 32 – Quando eu estou falando em um texto, não necessariamente, eu estou falando de um texto escrito. **O texto, ele pode ser escrito, mas ele pode ser um texto oral.** Então nesse momento o que eu estou produzindo, é um texto oral, a aula expositiva é um texto oral, vocês estão me ouvindo. **Vocês também estão me vendo, então, a imagem também faz parte desse texto** e ajuda vocês a compreenderem melhor esse texto.

Trecho 33 – Então, aqui a gente tem: **texto escrito, texto oral** (através, da minha voz, a minha fala, vocês estão também estão ouvindo e compreendendo esse texto). **Imagético**, porque, através desse quadrozinho, através da minha imagem, das minhas expressões, vocês vão compreender aquilo que eu estou falando. E o **texto multimodal**, é quando ele combina o texto escrito com o texto oral, o texto escrito com o texto imagético, ou todas essas modalidades juntas. [Grifos nossos].

A análise discursiva do trecho31 acima nos permite expressar, com base na sequência discursiva do enunciado destacado, que a professora, enquanto sujeito do discurso, apresenta em sua transposição didática uma marca de mudança de

discurso, visto que, o termo “redação” dá lugar ao termo “produção textual”, conforme aponta Geraldi (1997) e, posteriormente, reafirmado pelo discurso da BNCC (2018). Ou seja, podemos entender a escola como espaço de produção de discursos na qual os sujeitos expõem perspectivas sobre o mundo.

A professora-sujeito traz em sua memória discursiva a definição de texto como “qualquer enunciado que tenha o sentido dentro de uma determinada situação comunicativa” (Sabrina, 2021). Tal definição realiza-se dentro do contexto da repetibilidade, em determinadas práticas discursivas. É possível notar que, ao falar em produção textual, primeiramente, a professora faz retomada trazendo uma definição do que é texto, para melhor compreensão por parte do aluno.

Conforme salienta Courtine e Marandin (2016, p. 46), “os discursos são repetidos, ou melhor, há repetições que fazem discursos”. Dessa forma, o autor infere que, quando se reformula um enunciado, algo é inserido como causa dessa reformulação, algo que está ao mesmo tempo presente e ausente na reformulação, ausente porque opera no domínio do desconhecimento e presente em seu efeito.

No trecho 32, a professora-sujeito explica que quando se fala em texto, não necessariamente, está falando em texto escrito, visto que “*o texto pode ser escrito, mas ele pode ser um texto oral*”, e que no momento o que ela tá produzindo é um texto oral, logo, a sua aula expositiva é um texto oral. Essas formações discursivas, materializadas no discurso da professora-sujeito, mostram a sua preocupação latente em efetuar a transposição didática de maneira objetiva para melhor compreensão dos alunos, dentro de um contexto específico.

Almeida (2007, p.24-25) explicita que “a transposição didática necessária, é urgente, é imprescindível, mas ela precisa ser pensada dentro da realidade brasileira, com as características que nos são peculiares”. Embora os documentos normativos priorize a contextualização do conteúdo com base na realidade dos alunos, os mesmos documentos incentivam a visão da Ciência como uma atividade constituída socialmente, dentro de um contexto histórico-social. Ensinar levando em consideração os diferentes contextos históricos, epistemológicos, sociais e culturais nos quais cada conhecimento foi gerado pode parecer desafiador, entretanto, é essencial que o professor reconheça sua relevância na formação de um saber abrangente.

Portanto, é compreendido que o professor deve sugerir ocasiões nas quais o aluno tenha a oportunidade de praticar as habilidades de compreensão e produção

de textos, além de analisar e refletir sobre a língua, tanto oralmente quanto por escrito. Dessa forma, ao contrário da aula anterior de gramática que vimos uma aula como foco, somente no elemento gramatical, na aula de produção textual, a professora-sujeito usa do seu poder discursivo para fazer uma transposição dos conhecimentos, fazer retomadas, inferir sobre “texto escrito”, “texto oral”, “imagético”, “texto multimodal”, e reformular enunciados para melhor compreensão por parte do aluno. Portanto, a professora-sujeito utiliza de formações discursivas que não se via na prática discursiva dos professores em décadas anteriores.

Para contextualizar a reflexão, é interessante revisitar um trechos da BNCC: **O Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] (BRASIL, 2018, p. 72).

No quadro que aborda as diversas facetas da produção de textos - estratégias de criação destacam-se:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (BRASIL, 2018, p. 74).

É possível perceber que o foco da aula está nos objetivos das atividades de linguagem oral, análise linguística/semiótica e escrita, os quais estão ligados à produção textual. As estratégias mencionadas evidenciam e reiteram a importância de se trabalhar com textos e gêneros que realmente sejam usados na sociedade, que façam parte da realidade do aluno e que, de alguma maneira, sejam pertinentes para uma aprendizagem contextualizada, ou seja, que tenham significado para os alunos e façam sentido.

No trecho 33, em consonância com o discurso da BNCC pudemos observar que a professora-sujeito tem um domínio sobre o que fala, quando ela alude, através das formações discursivas destacadas que, texto não é somente escrito, mas, pode ser oral, imagético e multimodal, quando este combina diferentes tipos de textos ou modalidades, oportunizando, assim, a transposição didática. Visto que, na maioria das vezes, na sala de aula, é comum os professores-sujeitos de língua portuguesa terem bases teóricas que não conseguem explicar a origem da sua materialidade ou

a profunda influência em suas práticas pedagógicas. Essas bases moldam a visão de mundo, influenciando atitudes e decisões dos sujeitos.

O fato desses professores-sujeitos terem bases teóricas que não conseguem explicar a origem da sua materialidade, se deve ao passo que, além de saber o conteúdo, o professor tem de dominar a pedagogia desse conteúdo e fazer a transposição didática, essa passagem daquilo que o professor aprendeu para o que ele vai ensinar, requer conceituação, esforço e uma prática que esses sujeitos vão adquirindo no decorrer do tempo.

Nos trechos 34, 35 e 36, a seguir, a professora-sujeito utiliza o livro didático para ilustrar seu discurso institucionalizado, como excerto de exemplificação, para melhor compreensão do aluno. Cabe destacar que o livro didático ajuda a nortear o planejamento do professor, e tem contemplado a dimensão da linguagem proposta pela BNCC, sugerindo caminhos e sequências lógicas para a aprendizagem. Entretanto, por melhor que seja o livro, ele sempre terá lacunas, logo, o professor não deve restringir sua aula apenas a ele, podendo também produzir o seu material de apoio, pois só ele conhece o que seus alunos querem e são capazes de produzir.

De outro modo, é importante salientar que esse gesto de análise trata-se apenas de um recorte de uma aula da professora, uma vez que, não tivemos acesso a todo o processo cuja dinâmica seria importante para, de fato, ter noção do todo. Nessa aula, a professora-sujeito apresenta um discurso coerente com o discurso da BNCC, ao contrário da aula de gramática, na qual, a professora-sujeito se manteve, apenas, numa linha tradicionalista. Nos trechos 34, 35, 36 e 37, a professora traz um entrecruzamento interdiscursivo, conforme transcrição abaixo.

Trecho 34 – Na página 255 vocês vão ver esse texto aqui. A gente tem a imagem de um pet, né, de um cachorrinho e o símbolo de proibido. É um texto? É um texto imagético, só olhando a imagem você já entende o que esse texto quer **informar**, qual é a **intenção** dele, a **situação** e a **intertextualidade**.

Trecho 35 – Então, se você vê esse texto no supermercado, o que esse texto quer informar? Ele quer **informar** que naquele supermercado não pode entrar com pets, com animais, com cachorro, com gato. Então ele tem **a intenção**, né, a intenção é fazer com que você não leve o seu pet para o supermercado.

Trecho 36 – **A situação** é o supermercado, aquele texto já produzido dentro do supermercado, você vai entender que quando você for naquele supermercado, você não pode levar o seu pet.

Trecho 37 – **Intertextualidade**. Como é que vocês entendem olhando para esse texto que é proibida a entrada de animais? Não tá escrito nada aqui, né? Mas, olhando para esse texto imagético, vocês compreendem, porque vocês vão lembrar de outro texto. Qual texto? A placa de sinalização, quando tem proibido parar naquele lugar, estacionar naquele lugar. [...] Tem esse símbolo vermelho, cortado no meio, então, isso é um outro tipo de texto que tá presente nesse texto e você compreendeu porque lembra desse outro texto, da placa de sinalização, isso que é **intertextualidade**.

Iniciamos a análise dos trechos acima, destacando que, no trecho 34, a professora-sujeito utiliza uma imagem para explicar que, a partir dela, o aluno já consegue compreender o que esse texto pretende informar, a intenção, bem como a situação e a intertextualidade. Quanto à concepção de textos visuais, é viável argumentar que, assim como um texto escrito, as imagens possuem sentidos que se originam da interação entre texto (imagem), leitor e contexto. Ou seja, as imagens são constituídas pela intenção do autor, pela sua estrutura e pelo seu conteúdo. Dessa forma, a leitura acontece através da interação entre o enunciatário e seu conhecimento prévio, a imagem e os objetivos do autor, e o contexto no qual está inserida.

No trecho 35, a professora-sujeito retoma o exemplo do trecho 34, qual seja, a imagem de um pet e um símbolo de proibido, para transpor através de outro exemplo que se a pessoa for ao supermercado e vê esse tipo de imagem, logo infere-se que é proibido a entrada de animais, o que permite entender que, a intenção desse texto é fazer com que você não leve seu pet ao supermercado. Portanto, a intencionalidade está ligada à maneira como o autor elabora o seu texto para atingir os seus propósitos na comunicação interpessoal. A observação de imagens, geralmente, desperta uma sensação de restrição, limitação, uma vez que essa forma de interpretação requer um acúmulo de conhecimentos prévios obtidos por meio de leituras anteriores. Todavia, a exploração dessa imagem favoreceu para uma melhor transposição didática e sucessivamente a um melhor entendimento por parte do locutário.

No trecho 36, o sujeito-professor traz a noção de situacionalidade que é direcionada para o contexto em que a situação de comunicação está inserida. A situação que a professora-sujeito utiliza como exemplo é o supermercado, ou seja, a imagem discursiva já foi produzida dentro do supermercado. Então, nessas condições de produção, o sujeito entende que, naquele ambiente, não pode levar o seu pet, ou não entrará com ele. A situacionalidade refere-se ao modo como o texto

se ajusta aos seus contextos e também aos seus leitores. Logo, este princípio abrange os elementos que tornam um texto significativo em determinado contexto, uma vez que o texto age dentro de uma situação controlada e direcionada.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de um autor levar em conta, ao redigir seu texto, os elementos relacionados ao contexto, de publicação, o público que terá acesso a este texto e ainda, o propósito para o qual o texto será lido. Ao ancorar o texto em um contexto histórico e sociocultural, a situacionalidade se torna sua base. É possível analisar como os elementos empregados na composição textual possibilitam a identificação do contexto e como o significado desses recursos linguísticos é sustentado pela compreensão do momento em que os textos são criados e disseminados.

Podemos perceber, no trecho 37, que o discurso didático da professora-sujeito especialista no assunto, explica sobre a noção de intertextualidade com exemplos do dia a dia, através das formações discursivas, a exemplos de: “a placa de sinalização”, “proibido estacionar naquele lugar”, “o símbolo vermelho cortado ao meio”. A professora ressalta que esse texto imagético o aluno compreende, porque sua memória evocará outro texto, “a placa de sinalização”. Então, isso é intertextualidade. No discurso da BNCC, na dialogia e relação entre textos na sala de aula, um dos objetivos que o documento enuncia é: “estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo [...]” (BRASIL, 2018, p. 69).

Dessa forma, a intertextualidade pode ser vista como um intrincado conjunto de conexões, explícitas ou implícitas, que um texto pode estabelecer com outro, ou um elemento essencial da composição textual. Assim, no entrecruzar dos discursos que dialogam e debatem dentro de um texto, as diferentes perspectivas ideológicas presentes nas escolhas lexicais estão representadas no discurso da professora-sujeito. A voz de um texto que interage com outros, nesse entrecruzamento interdiscursivo, é também um reflexo da memória discursiva, do decorrer da história, dos valores e das ideologias do seu grupo ao qual está inserido.

A BNCC, no tópico 4.1.1. Língua Portuguesa no eixo da produção de textos, diz que o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Estabelecer relações de **intertextualidade** para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações (BRASIL, 2018, p. 73, grifo do autor).

Como se observa, é fundamental estabelecer relações de intertextualidade para que o aluno construa ideias e as sustente diante de um posicionamento. Nesses termos, a BNCC estimula o aluno a ter mais liberdade para ressignificar e relacionar diferentes tipos de produção de texto, resultando na criação de novos significados. A BNCC reconhece o texto como uma materialidade linguística que difunde práticas discursivas em várias esferas sociais, sendo através das formações discursivas que os sujeitos se envolvem nas atividades humanas.

O texto desempenha um papel fundamental, uma vez que é por meio dele que a língua - o foco de estudo - se revela por completo. Seja apresentando-se como um conjunto de formatos e estruturas reavivadas, ou como um discurso que referencia as relações interpessoais formadas durante o ato de enunciação, que é marcado pela passagem do tempo e suas diversas perspectivas. Em suma, é preciso reconhecer essa falta de completude como a capacidade do discurso em apresentar diversas interpretações, visto que um texto não se resume apenas à junção de frases, mas sim a um contexto discursivo.

Na sequência, com o intuito de deixar a sua explicação mais clara, a professora-sujeito utiliza o livro didático para realizar a sua transposição didática na esfera do saber a ensinar (aquele que está no livro didático). Conforme trechos 37 e figura 15, a seguir

Trecho 37 – Na página 41 tem um quadrinho e nesse quadrinho tem uma rua, dá pra ver que é uma rua porque tem uma calçada, o asfalto, né? Tem três pessoas olhando uma caixa, dentro dessa caixa tem um gatinho.

Figura 14 – Tirinha



Disponível em: malvados.com.br

A utilização do livro didático é um recurso de suma importância na prática discursiva, pois é um artefato essencial para melhor compreensão por parte do aluno, mas que precisa estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, conforme orienta a BNCC. A imagem discursiva da figura 15, descrita no trecho 37, acima nos permite dizer que a professora-sujeito trouxe a tirinha para mostrar que esse texto combina: o texto escrito, o texto imagético (a imagem do morador de rua, as pessoas, a caixa, o gatinho). Para entender esse texto não basta apenas ler o que está escrito, é preciso analisar a imagem para compreender a crítica, a *intenção* daquele texto, o que ele *informa*, qual é a *situação* dele e se ele dialoga com outros textos.

É possível perceber que para ocorrer o processamento cognitivo de um texto, são necessários alguns fatores de textualidade com os quais o texto dialoga que são: *intertextualidade*, *informatividade*, *situacionalidade*, *intencionalidade*, fatores estes que já mencionamos no parágrafo anterior. Logo, observamos que a professora-sujeito, em sua prática discursiva, efetua a transposição didática do saber ensinar para o saber ensinado em consonância com o discurso proposto pela BNCC, no que diz respeito à construção da textualidade, menciona sobre “usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos” (BRASIL, 2018, p. 73).

A partir da imagem discursiva apresentada pela professora-sujeito, é possível também realizar outra leitura, a do retrato do cotidiano, a realidade do homem e a idealização de um mundo mais justo. A partir das formações discursivas, a exemplo de: “Um gatinho abandonado!”, “precisamos arrumar casa para ele” e “Vamos nos mobilizar pela internet!”. Dessa forma, a imagem discursiva convoca sentidos já ditos e esquecidos, sentidos notórios e óbvios ligados ao incômodo e a preocupação das pessoas com o animal abandonado e se esquece do ser humano que está ao lado em situação precária, dormindo na rua. Nesse contexto, seria possível também a professora-sujeito abordar essa temática com os alunos, visto que, conforme explicita Orlandi (2017, p. 78), a linguagem funciona sob o modo da textualidade, e a textualização é “o trabalho de “costura” que o sujeito faz entre os diferentes recortes discursivos trazidos do interdiscurso”. Nesse sentido, as relações textuais são aquelas produzidas no interior do texto, fruto do processo de textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão,

conforme os objetos de conhecimento no eixo de produção de texto preconizado pela BNCC.

Por outro lado, as relações interdiscursivas aproximam o texto de outras manifestações discursivas, conectando-o a diversas formulações discursivas de modo que já não é mais simples identificar a origem de um texto; torna-se difícil distinguir o que foi produzido no texto e o que se origina de outros discursos, do Interdiscurso. Nesse meio disperso e abundante de textos, há uma interação com diversas formações discursivas, a exemplos de: “Um gatinho abandonado!”, “precisamos arrumar casa para ele”, e mobilização de posicionamentos subjetivos variados, por exemplo: “Vamos nos mobilizar pela internet!”. Em outras palavras, o interdiscurso é o lugar onde múltiplos sentidos residem produzidos por vozes anônimas. O texto não rompe com a memória discursiva, mas ele a ativa, é exatamente por isso que o encadeamento de sentidos constituídos na textualização são formulações possíveis diante das condições de produção não sendo plenamente definidas sem levar em conta tais circunstâncias.

Na BNCC, o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, construção da textualidade tais como: “Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos” (BRASIL, 2018, p. 73).

É possível perceber que a BNCC preconiza o uso de recursos linguísticos e multissemióticos que fazem parte do dia a dia social do aluno. Considerando a nossa análise, podemos perceber que a professora-sujeito incorpora esses recursos nas atividades de ensino, estando atenta a esta nova realidade que é explorar a multiplicidade de textos em sala de aula. Isso engloba tanto facilitar o desenvolvimento de competências multissemióticas tanto na leitura quanto na escrita, bem como formar sujeitos críticos e reflexivos. No entanto, não foi possível perceber nessa aula se os alunos se fizeram ou se tornaram críticos e reflexivos, por ser uma aula assíncrona, gravada e, posteriormente, disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem.

O recorte do quadro 08 *objetos de conhecimentos e habilidades*, dentro do eixo de produção de textos no campo jornalístico/midiático – bloco geral 6º ao 9º

mostra o que a professora-sujeito pode trabalhar dentro dos conteúdos por ela abordados nos trechos 31 a 37.

Quadro 9- Eixo Produção de Textos no campo Jornalístico/midiático - Bloco geral 6º ao 9º ano

	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Eixo Produção de Textos	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade , a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 138-139, grifos do autor).

Com base no que foi apresentado no quadro 08, os objetos de conhecimento no eixo produção de textos dentro do campo jornalístico midiático para o bloco geral do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), é possível perceber que, à luz do discurso da BNCC, existe um nível de exigência cognitiva que guia as ações

relacionadas à escrita, demandando do sujeito-aluno, habilidades como produzir, localizar informações, fazer inferência e análise reflexiva, dentro do campo proposto.

As habilidades propostas dentro desse campo jornalístico midiático mostram que, quando os alunos chegam nesse nível de ensino (fundamental anos finais), no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, precisam desenvolver a capacidade de produzir textos em diferentes gêneros, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos para que, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrija e aprimore suas produções realizadas. Estas estratégias são essenciais para o desenvolvimento das habilidades de interpretação. É por isso que é crucial desenvolvê-las, ao passo que estimule a capacidade crítica e reflexiva do aluno em relação ao texto.

O discurso da BNCC propõe a construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero com foco na interatividade e autoria. Dessa forma, para construir esse conhecimento, é fundamental que o professor leve para o contexto da sala de aula situações reais de uso da linguagem, de modo que os alunos se sintam motivados a escrever. O professor, nesse sentido, pode adotar práticas pedagógicas baseadas na multimodalidade, englobando em suas aulas as diversas formas de interação, visto que, os alunos estão em constante contato com os gêneros digitais.

Seguindo com a nossa análise da aula de produção de textual, após a professora-sujeito explicitar sobre os fatores de textualidade, ela fala sobre os tipos textuais, conforme trechos 38, a seguir:

Trecho 38 – A gente tem os tipos de texto, basicamente são cinco: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo. Vocês com certeza já ouviram falar de cada um dele, né? Talvez, injuntivo seja uma palavra nova pra vocês. Injuntivo são os textos prescritivos, instrucionais.

Podemos observar, no trecho 38, que a professora-sujeito em sua transposição didática recupera o que está escrito nos PCNs (1997), quando versa sobre os tipos de texto e que, possivelmente, os alunos já ouviram falar sobre cada um deles. Marcushi (2002), em consonância com o discurso dos PCNs (1997), reitera que “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Consoante o autor, “em geral,

os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”, conforme apontados pela professora no trecho 38.

Ainda no trecho 38, a professora-sujeito fala sobre o tipo textual *injuntivo*, que, a nosso ver, seja uma palavra nova para os alunos, explicando-lhes que “injuntivo são os textos prescritivos, instrucionais”. Em seguida, ela efetua a sua transposição didática dos conhecimentos com exemplos simples do dia a dia, conforme trecho 39, a seguir:

Trecho 39 – Injuntivo, é por exemplo, a **receita culinária**, quando você quer fazer um bolo, você pesquisa a receita culinária, ela vai ter: os **ingredientes, o modo de preparo**, todo o passo a passo do que você precisa fazer para produzir, para elaborar ali aquela receita, que pode ser uma lasanha, pode ser um bolo. Tem também a **receita médica**, o médico vai **prescrever** um dado remédio você vai tomar de tantas em tantas horas, por tantos dias. Então, os textos injuntivos são esses que dão instruções.

No trecho 39, a partir das seqüências discursivas destacadas, a professora-sujeito aproxima o texto de outros discursos, para transpor de maneira mais clara para o aluno o que são textos injuntivos. Nos exemplos acima, ela menciona sobre receita culinária e receita médica. É possível notar que as relações interdiscursivas aproximam o texto de outras formas de discurso, a exemplo: discursos instrucionais, conectando-o a uma teia de construções discursivas que vem de outras fontes discursivas. Não sabemos o número de vezes que a professora já utilizou esses exemplos, mas sabemos que cada transposição didática, se deu em condições de produção específicas que conferiram a ela um significado único. Ensinar os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade não apenas enriquece significativamente a habilidade linguística e discursiva dos alunos, mas também mostra a variedade de formas de participação social que eles, como cidadãos, podem adotar ao utilizar a linguagem.

A injunção visa estimular a concretização de uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento, etc.), solicitando ou desejando-a, com ou sem instruções sobre como realizá-la. A informação trata de algo a ser executado ou da forma como deve ser realizado. É responsabilidade do interlocutor realizar o que é pedido ou definido para ser feito em um momento posterior à comunicação.

Em relação aos outros tipos textuais, observamos uma preocupação da professora-sujeito em trazer exemplos cotidianos na hora de efetuar a transposição

didática para melhor entendimento dos sujeitos-alunos, conforme trechos 40, 41, 42 e 43, a seguir:

Trecho 40 – O texto argumentativo vai tentar sempre convencer alguém de algo, eu estou argumentando. Vou falar sobre um determinado tema, e eu vou defender um ponto de vista. **Vocês lembram dessa palavra argumentação, dissertação, quando vocês escutam falar sobre o ENEM**, porque o ENEM pede a redação de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, em que além de você falar sobre um determinado assunto, você vai defender um ponto de vista.

Trecho 41 – Os textos expositivos assim como essa aula, eu vou tá expondo um conteúdo, eu estou expondo informações pra vocês. **Às vezes eu argumento? Sim, às vezes eu argumento, mas esse texto que eu estou produzindo aqui pra vocês ele é predominantemente...** ou seja, o que predomina aqui é a exposição de conteúdos.

Trecho 42 – Descrição, quando você descreve uma paisagem, uma cena, uma pessoa, você está produzindo um texto do tipo descritivo.

Trecho 43 – Narrativo, acredito que são os tipos de texto que vocês mais têm contato, narração. Então, dentro da narração se encontram: o romance, o conto, a fábula que vocês já devem conhecer muitas fábulas, muitos contos...

Podemos observar, a partir das formações discursivas, destacadas no trecho 40, que a professora-sujeito de Língua Portuguesa, para que o aluno compreenda o discurso, remete-o a uma sequência de enunciados: “*Vocês lembram dessa palavra argumentação, dissertação, quando vocês escutam falar sobre o ENEM*”. Logo, essa sequência discursiva a partir da competência discursiva, da professora-sujeito, levará o aluno em um contexto específico a construir uma memória de sentidos ao ouvir a palavra “argumentação”. Dessa forma, a partir dessas formações discursivas utilizadas, a professora traz, em seu discurso pedagógico, um discurso polêmico que preserva a presença de seu objeto; “os participantes não se expõem, mas buscam, ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção (Orlandi, 2009, p.15”. Portanto, o discurso mantém uma ligação intrínseca com a memória, tornando-se assim suscetível às influências sociais oriundas das políticas de memória.

No trecho 41, a professora explica sobre o texto expositivo, que são textos assim como a aula que está sendo exposta por ela, com conteúdos, informação. Entretanto, ao efetuar a transposição didática dos saberes, no processo de passagem do saber ensinar para o saber ensinado, a professora se perde, deixando sua explicação truncada, quando diz: “*Às vezes eu argumento? Sim, às vezes eu*

argumento, mas esse texto que eu estou produzindo aqui pra vocês ele é predominantemente”... Se o aluno for um sujeito observador, questionador, ele pode perguntar: Esse texto ele é predominantemente, o quê?

Nesse sentido, a prática reflexiva exige que questionemos diariamente as nossas ações, para evitar cair na monotonia de repetir as mesmas tarefas da mesma forma constantemente. Destarte, o sujeito-professor reflexivo precisa ser formado no sentido de desenvolver a habilidade de observar de forma singular a situação de ensino que, para alguns, poderia ser vista como algo comum do dia a dia ou simplesmente uma rotina habitual. Dessa forma, os discursos buscam criar um significado compartilhado que se entrelaça e, ao mesmo tempo, se confronta. No entanto, não há algo que seja compartilhado por todos, exceto os confrontos. Os confrontos e as interações são considerados elementos fundamentais do processo discursivo.

Nos trechos 42 e 43, a professora-sujeito apresenta mais dois tipos textuais: a descrição, de onde ela menciona, conforme sequências discursivas destacadas, afirmando que, quando o sujeito “descreve uma paisagem, uma cena, uma pessoa”, este sujeito está produzindo um texto descritivo e narrativo. A professora-sujeito diz acreditar que o texto narrativo é um tipo de texto em que os alunos têm mais contato, e menciona que dentro da narração se encontram: o romance, o conto, a fábula, dentre outros. É possível perceber, mais uma vez que a professora-sujeito faz uma retomada desses tipos textuais, transpondo o conteúdo com exemplos do cotidiano para melhor entendimento dos alunos.

Partindo da explicação sobre tipos textuais, a professora retoma sobre texto narrativo para explicar sobre os gêneros textuais, conforme trechos 44 e 45, a seguir:

Trecho 44 – Dentro do texto narrativo, a gente vai encontrar infinitos gêneros textuais. Então, por exemplo, um romance, quando você pega um romance para ler: Senhora de José de Alencar, Dom Casmurro que provavelmente vocês vão ler esse ano, que é o livro paradigmático de Machado de Assis, conto é um gênero textual do tipo narrativo, lenda, narrativa mitológica, notícia. Então vocês vão ver que dentro desses cinco tipos de textos, existem vários gêneros textuais.

Trecho 45 – Ao longo desse ano a gente vai trabalhar com os gêneros textuais, são textos, mas vocês vão entender que os textos eles têm uma forma específica, uma função específica e um meio de circulação específico. Por exemplo, o romance, qual é o domínio de circulação dele na sociedade? O mundo literário.

Nos trechos 44 e 45 em análise, é possível notar que a professora-sujeito resgata o discurso de Marcushi (2002), ao mencionar que dentro dos cinco tipos de textos, existem vários gêneros textuais, conforme preconiza a BNCC (2018) em seu discurso. Destarte, os gêneros textuais são exemplificados dentro do contexto da tipologia textual narrativa, e assim como nos trechos 42 e 43 acima, o saber a ensinar perpassa o saber ensinado com um discurso objetivo para que o aluno realmente entenda o que é gênero textual. No entanto, não houve outro exemplo de gênero textual dentro de outra tipologia que não seja a narrativa, possivelmente, por ser apenas a primeira aula e, também, pelo curto tempo de aula. Desse modo, podemos ter a impressão falsa que o discurso está acabado, porém, ele nunca está totalmente pronto, pois na memória discursiva da professora-sujeito, contém sentidos implícitos, que nem sempre são óbvios, mas são refletidos no seu discurso.

No texto, a professora-sujeito utiliza-se em seu discurso dos recursos de gêneros textuais para efetuar a sua transposição didática, porque os gêneros textuais em sua materialidade são estruturas linguísticas estáveis que refletem ações sociais, presentes em textos inseridos em comunidades de prática e em áreas discursivas específicas. Logo, os sujeitos só conseguem se comunicar verbalmente por intermédio de algum gênero textual situado dentro de um determinado campo discursivo. Entretanto, percebemos a partir do discurso da professora-sujeito uma metodologia diferenciada de produção textual, ao utilizar de recursos da multimodalidade, promovendo atividades com o objetivo de explorar o estudo do texto e levando em consideração os sentidos que ele produz, a fim de que o aluno se torne um sujeito hábil em identificá-los e empregá-los em diversas situações de interação social.

Tendo em vista o exposto entendemos ser possível observar que a constituição da memória discursiva da professora-sujeito referente aos gêneros textuais deu-se dentro de condições de produção discursiva. No entanto, faltou à professora, a partir da sua prática discursiva, mostrar exemplos claros, próximos do cotidiano do aluno. Percebemos ainda que a professora-sujeito, marcada pela memória discursiva, enuncia um interdiscurso que vai pré-determinar o que vai ser trabalhado no decorrer do ano, *“a gente vai trabalhar com os gêneros textuais, são textos, mas vocês vão entender que os textos eles têm uma forma específica, uma função específica e um meio de circulação específico”*, um aspecto importante,

porém seria interessante se esses gêneros fossem trabalhados dentro dos campos de atuação que os sujeitos estão inseridos, conforme preconiza o discurso da BNCC.

A BNCC no tópico 4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, diz que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.

Fonte: BNCC, 2018, p.132 - grifos do autor.

É possível notar, através desse recorte, que a BNCC entende que os gêneros textuais fazem parte do cotidiano das pessoas e devem ser trabalhados nos diferentes campos de atuação. Esses campos de atuação são escolhas feitas pela BNCC que abrange “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar” [...] (BRASIL, 2018, p. 80). Podemos observar que a BNCC orienta fazer uso dos gêneros que os alunos já conhecem, oriundos de trabalhos anteriores e que circulam nos diferentes campos de atuação.

Dando prosseguimento, a professora-sujeito, em seu discurso apresenta superficialmente o que o aluno pode encontrar dentro de cada gênero textual, conforme apresentado no trecho 44, “dentro do texto narrativo, a gente vai encontrar infinitos gêneros textuais”. Todavia, por ser a primeira aula, posteriormente ela afirma que vai trabalhar os gêneros textuais no decorrer do ano, conforme trecho 45, “ao longo desse ano a gente vai trabalhar com os gêneros textuais”. Portanto, nessas condições adversas de produção, essas formações discursivas serão ressignificadas por parte da professora-sujeito.

No entanto, devemos nos atentar a quantidade de gêneros que são propostos na BNCC. Geraldi (2015, p. 387,388), já havia antecipado esse discurso da BNCC, quando diz:

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela).

O que Geraldi chama a atenção aos inúmeros gêneros propostos dentro dos diversos campos de atuação com o intuito de que todos eles sejam ensinados pelo sujeito-professor no seu discurso, através de uma memória de sentidos que são resgatadas conscientes e até mesmo inconscientemente, e que o aluno aprenda e seja capaz de escrever a partir dos gêneros propostos. A instituição educacional seja ela o MEC, através desse documento normativo, é um aparelho ideológico, pois é uma instituição que vai regulando o discurso e o professor tem que cumprir o discurso proposto, uma vez que ele faz parte dela.

Nessa perspectiva, a professora-sujeito da aula de produção textual, identifica-se com formações discursivas que valorizam o contato do aluno com os tipos de texto que circulam no contexto de produção, como um instrumento importante para o seu aprendizado desses alunos. Diferente da aula 1 de gramática, que, em seu contexto, converge a um aula explorada apenas em seu aspecto gramatical, desconexa dos pressupostos instituídos pela BNCC e, dotada de métodos baseados na teoria e desprovidos de qualquer relevância prática para os alunos.

A BNCC que é um documento atual, faz memória ao discurso presente nos livros de autores (a exemplo de Geraldi, Marcushi) conforme mencionamos anteriormente, que precederam a escrita da BNCC. Apesar deles não serem referendados no documento, estão presentes nas discussões acerca da temática dos gêneros textuais. O interdiscurso é perceptível quando Geraldi afirma que “não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola” Geraldi (2015, p. 390). Portanto, a memória está presente nesse documento, pois os seus autores, possivelmente recorreram a leituras prévias de autores que discutiram em anos

anteriores sobre essa temática e contribuíram indiretamente na construção do texto da BNCC. Nesse sentido, podemos dizer que, na leitura da BNCC, é possível identificar o interdiscurso, acionado pela memória (saber) discursiva (o), pois esta memória é que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído o já dito que está na base do dizível (Orlandi, 2001, p. 31).

Determinar o que ensinar e qual a melhor abordagem para efetuar a transposição didática de determinado conteúdo aos alunos é um desafio constante para os professores, não importando a área de atuação. No caso dos professores de língua portuguesa, que são o foco da nossa análise, surgem diversas questões quando se deparam com as particularidades que envolvem o seu objeto de estudo. Qual a melhor maneira de abordar os textos? Deve-se ensinar as regras ou não? Como conciliar o ensino de produção textual com a análise linguística? São alguns dos dilemas que esses profissionais enfrentam diariamente em sua práxis pedagógica.

Considerando que o interdiscurso determina a formação discursiva, a formação acadêmica desempenha um papel fundamental no conhecimento do professor e na maneira como ele conduz suas aulas. É a partir das teorias aprendidas durante sua formação e da forma como ele as internalizou que o professor molda sua prática educativa, pois todo discurso se delinea na relação com outros dizeres, sendo estes presentes ou aqueles que se alojam na memória. Para que o conhecimento seja adequadamente construído, é crucial que os sujeitos professor e aluno atuem de forma participativa, sendo sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a professora-sujeito finaliza a aula dizendo que é só uma aula introdutória, no intuito de ver o que os alunos conhecem sobre produção textual. Como isso não foi possível, ela sugere uma atividade de produção de texto, conforme transcrição literal do trecho 46, a seguir:

Trecho 46 – Se puderem redigir um texto de no mínimo 10 linhas, fiquem a vontade, sobre **o filme** favorito de vocês ou a **série** favorita de vocês, o **jogo**. Eu só quero que vocês tenham **a liberdade de escrever da forma que vocês escrevem**. Não copiem da internet, não peguem de ninguém, **coloque as suas palavras para escrever** sobre um determinado filme, ou série ou jogo que você goste muito.

A análise discursiva do trecho 46 mostra-nos que a professora-sujeito sugere uma atividade de escrita, a partir das formações discursivas destacadas: *filme, série,*

jogo, dando liberdade ao sujeito-aluno para que ele escreva da maneira que achar conveniente. É possível perceber que o objetivo da professora, neste primeiro momento é conhecer o nível de escrita dos seus alunos, para conseqüentemente, abordar os diferentes gêneros textuais. Essa proposta situa todo o discurso em uma determinada formação discursiva, na qual nada de inovador seria mencionado, apenas se repetiria o já dito.

Conforme observamos no decorrer desta pesquisa, há um entrecruzamento de discursos nas duas aulas analisadas, principalmente no que diz respeito à interação do aluno, que tem, na maioria das vezes, sua voz silenciada. Dessa maneira, o aluno é assujeitado ao discurso autoritário do professor que em sua totalidade é um discurso institucionalizado, e, numa perspectiva discursiva, enuncia de uma determinada posição de sujeito. Assim, esse professor-sujeito de Língua Portuguesa, se coloca por ora, como detentor dessa língua que o legitima.

Percebemos, mesmo que de forma ainda não eficaz, nos enunciados produzidos pelas professoras nas aulas do Youtube por nós pesquisadas, o interdiscurso e, com ele, a memória discursiva dos discursos presentes na BNCC, ora percebemos, ainda que de forma constante, a presença do interdiscurso e com ele a memória dos discursos educacionais (alguns tradicionais) que insistem em produzir sentidos que promovam a qualidade nos contextos hodiernos mais diversos.

Conforme transcrevemos no trecho 46, tal proposta se assemelha aos infalíveis títulos que Geraldí (2011) aponta em sua obra *O texto na sala de aula*, sendo estes: “Minhas férias; em maio, O dia das mães; em junho, São João; em setembro, Minha Pátria; e assim por diante”. Sob essa ótica, para o professor fica apenas a decepção em ver textos mal redigidos, e ao final de sua correção, seus apontamentos, o aluno nem relê o texto com as anotações, na maioria das vezes o joga ao cesto de lixo assim que o recebe. No caso da aula remota, o texto vai direto pra lixeira do celular ou do computador.

Contudo, a BNCC em seu discurso busca contribuir para a superação de desafios históricos da Educação brasileira, tais como aprimorar a qualidade e promover a equidade. Além disso, busca impulsionar mudanças para tornar as escolas capazes de responder aos novos desafios que surgem. Não importa qual seja o percurso a ser seguido, é essencial estabelecer na sala de aula um ambiente que permita ao aluno ser ativo, promovendo a comunicação entre ele e o professor.

Nesta seção, foram analisadas aulas de gramática e produção textual, com o auxílio das categorias analíticas apresentadas por Pêcheux e Orlandi, a partir dos critérios de construção do *corpus* e da metodologia propostas na seção. Na próxima seção, serão expostas as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A persistência da memória (1931), Salvador Dalí.

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo (Orlandi, 2007, p. 70).

Com o intuito de criar um efeito de encerramento, para a nossa pesquisa, mesmo cientes de que os sentidos nunca terminam, notamos o quão desafiador é analisar discursos pedagógicos, sobretudo em ambientes virtuais de aprendizagem da língua, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental, articulando a nossa linha de pesquisa, que é a Análise do Discurso pecheuxiana e a teoria da Transposição Didática segundo a perspectiva de Yves Chevallard (1991).

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar como se apresenta o discurso do sujeito-professor de Língua Portuguesa no processo de Transposição Didática nas vídeoaulas de gramática e produção textual, disponíveis no Youtube, partindo dos conceitos de Memória Discursiva e Interdiscurso. De início, apresentamos os caminhos metodológicos, a AD em uma perspectiva metodológica/as bases de análise Pêcheux (2015) e Orlandi (2015); a Delimitação do corpus e procedimentos de análise que abrange um recorte da BNCC e a ferramenta do Youtube como instrumento pedagógico (ambos utilizados para coleta de dados).

Na seção 2, explicitamos discussões de Pêcheux (1975, 1990, 2011, 2014, 2015) e Orlandi (2007, 2009, 2012, 2015, 2017). Apresentamos a base teórica da pesquisa que está centrada na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e suas inúmeras particularidades, além das contribuições de Althusser (1992) e Chauí (2016), nas discussões de ideologia na perspectiva da AD. Para fechar a seção 2, expusemos as categorias analíticas utilizadas como instrumento analítico do *corpus*.

Na seção 3, apresentamos algumas considerações acerca do conceito de prática reflexiva, bem como, a fundamentação teórica dos principais conceitos sobre a Transposição didática dos saberes, a fim de entendermos como esses conceitos se articulavam ao contexto da pesquisa. Ainda nesta seção, contemplamos os estudos sobre a noção de prática reflexiva freiriana (Freire, 1996) e sobre a Transposição didática, partimos das contribuições de Chevallard (1991, 2009).

Na seção 4, apresentamos algumas considerações sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, bem como sua estrutura para o ensino fundamental. Apresentamos, também, o ensino de Língua Portuguesa e a sua organização na BNCC.

Partindo do objetivo geral, esta pesquisa levantou alguns questionamentos: Como os professores e professoras de Língua Portuguesa, observados através de aulas no Youtube, estão realizando discursivamente em sua prática de ensino a

transposição didática dos saberes? Esses discursos estão coerentes com a BNCC? Quais discursos estão presentes?

Diante dos gestos de análises e discussões efetuadas na seção 5, podemos constatar em relação à aula de gramática que, o discurso materializado pela professora-sujeito tem como enfoque uma gramática descontextualizada deixando de atribuir sentidos às práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de outras habilidades, como leitura e escrita. Logo, essa aula tradicional entra em choque com o discurso da BNCC, que prioriza o texto como centro do ensino em vez da gramática, visando principalmente promover o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Em outras palavras, a compreensão das formas de uso deve ser priorizada em vez da simples memorização de regras, levando em consideração o contexto específico. A ideia é que a gramática seja discutida em conjunto com o texto.

Quanto à posição sujeito-professor, a professora reproduz experiências nas quais se inscreve em formações discursivas caracterizadas pelos ditames de um discurso pedagógico autoritário que valoriza, sobretudo, os aspectos discursivos tradicionais, ou seja, apenas classificações em detrimento ao que sugere a BNCC.

Quanto aos sentidos de ensino, estes se dão pelo viés da gramática tradicional, na qual, o processo de ensinar se legitima em apenas definir e classificar, decorrendo de uma prática social ideologicamente marcada pelos processos de produção desses discursos. Apesar de os professores utilizarem, às pressas, de novas tecnologias por conta do período pandêmico, a imagem discursiva que se tem dessas atividades é que são exercícios mecânicos, sem sentido, descontextualizadas de seus entornos. Essa situação nos permite dizer que ainda os alunos acabam não conseguindo desenvolver as habilidades propostas pela BNCC, que são essenciais para uma participação eficaz nas aulas de Língua Portuguesa. Foi possível perceber que o processo de transposição didática efetuada a partir do discurso da professora-sujeito, está incongruente pela proposta BNCC, que propõe o texto como centro do processo educativo.

Sobre a aula de produção textual, observamos que há, nas formações discursivas materializadas no discurso da professora-sujeito, uma enorme preocupação em efetuar a transposição didática de maneira objetiva para melhor compreensão dos alunos, dentro de um contexto específico. Notamos, ainda, que, ao contrário da aula de gramática, na aula de produção textual, a professora-sujeito

em sua transposição dos conhecimentos, faz retomadas, definições e reformula enunciados para melhor compreensão por parte do aluno.

Percebemos, também, que, na aula de produção textual, a professora-sujeito faz uso de um discurso cujas formações discursivas valorizam o contato do aluno com os tipos de texto que circulam no contexto de produção, como um instrumento importante para o seu aprendizado desses alunos. Para tanto, constatamos que a professora incorpora recursos linguísticos e multissemióticos conforme preconiza a BNCC de forma articulada nas atividades de ensino, estando atenta a esta nova realidade que é explorar a multiplicidade de textos em sala de aula.

Os achados mostram que o processo de ensino-aprendizagem na aula de gramática apresenta-se contraditório em relação aos fatores teoria e prática, no que diz respeito aos documentos oficiais, como os PCN's (1998) e BNCC (2018). Neste jogo discursivo, a voz do aluno é silenciada ao invés de ter visibilidade, pois não há interação entre professor, aluno e o conteúdo abordado. Operando com base na implicação do linguístico com o ideológico, vislumbramos a produção de sentido ancorada na exterioridade remetida a uma memória que discursiviza a legitimação de um discurso pedagógico autoritário. Nessa aula, percebemos que o aluno é assujeitado ao discurso autoritário do professor, mascarado de pedagógico, que, em sua totalidade, é um discurso institucionalizado.

Ao voltarmos para os questionamentos da pesquisa – “Como os professores e professoras de Língua Portuguesa, observados através de aulas no Youtube, estão realizando discursivamente em sua prática de ensino a transposição didática dos saberes?” “Esses discursos estão coerentes com a BNCC?” e “Quais discursos estão presentes?” – podemos constatar que o discurso da professora-sujeito, na aula de gramática, continua, em grande parte do tempo, preso a velhos sistemas de ensino que não contribuem na formação integral do aluno, mostrando-nos que, ainda é necessário renovações da práxis pedagógica e tomadas de atitudes que colaborem de maneira contínua e satisfatória o processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, diante dos gestos de análise percebemos na aula 1 (gramática), um discurso incoerentes com o discurso da BNCC, pois no contexto da aula de gramática, a BNCC sugere que seu ensino não se baseie apenas no conteúdo em si, mas que seja contextualizado nas práticas sociais. Ou seja, a aprendizagem da gramática deve estar integrada às práticas de leitura, escrita e comunicação oral.

Contudo, podemos dizer que a aula de produção textual teve uma abordagem que mais se aproximou dos pressupostos preconizados pela BNCC.

Valorizar o contexto social do aluno já é uma prerrogativa dos documentos já estabelecidos, o difícil é pôr em prática o exercício e a competência do professor em transformar suas salas de aulas em verdadeiros laboratórios capazes de apreender a atenção do aluno, fazendo com que este e toda a comunidade escolar desenvolvam seus conhecimentos levando em conta sua realidade fundamentada e consolidada no discurso escolar que tem como ponto de partida o ser humano em seu contexto social.

As principais limitações desse estudo se deve ao fato das aulas serem materializadas em um ambiente virtual de aprendizagem e também por não termos um contato direto com essas professoras. Essas limitações impactaram para a possibilidade de uma troca conhecimentos e indagações acerca dos documentos que norteiam nossa prática docente. Dessa forma, com base nos resultados, futuras pesquisas devem focar em formação de professores de Língua Portuguesa, transposição didática interna e análise de discursos com observação direta em sala de aula.

Percebemos, mesmo que de forma ainda não eficaz, nos enunciados produzidos pelos professores nas aulas do Youtube por nós pesquisadas, o interdiscurso e, com ele, a memória discursiva dos discursos presentes na BNCC, ora notamos, ainda de forma constante, a presença do interdiscurso e com ele a memória dos discursos educacionais (alguns tradicionais) que insistem em produzir sentidos que promovam a qualidade nos contextos hodiernos mais diversos. Às vezes, esses discursos se pulverizam em efeitos de sentidos que produzem o ensino, o método e a prática ideais às diversas realidades, mas eles também precisam ser relidos, reconstruídos, articulados por saberes diversos, a partir da base educacional, de onde deveria emergir sua força subversiva contra a ordem de alguns posicionamentos do discurso documental que ainda insiste em generalizar as atuações do professor e o comportamento do aluno no mundo plural em que vivemos, pois é, nesse movimento da linguagem, de posições ideológicas, que nos constituímos enquanto sujeitos.

Contudo, esta dissertação cumpre uma parte do objetivo da AD, em que os sentidos de ensino que se apresentam no interdiscurso, a partir do resgate da

memória discursiva, foram identificados, analisados e foram sugeridos possíveis caminhos para aperfeiçoar a prática docente dos sujeitos-professores.

Nesse sentido, é fundamental que professor deixe de ser mero instrumento das ações políticas educacionais (sujeito assujeitado) e passe a ser coadjuvante do saber por ele elaborado, concretizado, materializado. De fato, sua força está justamente no fato de ser o produtor de um tipo de discurso formador de novos discursos, ou seja, no seu discurso está contido diversos campos do saber. Seu discurso tem o potencial poder de combater discursos pedagógicos que tendem a serem hegemônicos, opressores e autoritários. Entretanto, para que isso possa acontecer de forma concreta, é necessário que o professor busque se capacitar, conhecer principalmente os discursos presentes nos textos documentais (PCNs e BNCC) que regularizam e normatizam o ensino, a fim de inserir nele, ora em concordância ora em discordância.

Nessa luta, iniciada pelo professor-sujeito do saber, todos precisam cumprir seu papel. O professor deve ser o primeiro a buscar, em suas práticas, o desenvolvimento do saber compartilhado, cujo discurso busca deslocar o aluno de mero receptor e torná-lo partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, L.G. **Propostas para a transposição didática**: o grande desafio da educação linguística. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2009.
- ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA, Eva. **Plataforma de vídeo Youtube no processo de alfabetização**: um estudo de caso com professores dos anos iniciais. 2019. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso de especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970/1992.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BATISTA, A.C; VENTURINI, M.C. Ideologia e imaginário em funcionamento em discurso veiculado por revista masculina. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 6, n. 12, 2016.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20/11/2022.

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

CAMARGO, C.M.S. Memória discursiva e a Análise do Discurso na perspectiva pecheuxtiana e sua relação com a memória social. In: **Saber Humano**, V. 9, n. 14, p. 167-181 Jan./Jun. 2019.

CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**, Tradução: Claudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991/2005/2009.

CILLA, KC.D.F; COSTA, L.C. A análise de discurso como metodologia para o estudo de políticas educacionais: o caso da proposta curricular do estado de São Paulo. **Interacções**, N°. 39, PP. 233-242 (2015).

CLARKE, A. Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education*. London: Taylor and Francis, v.16, n. 5, p. 497-509, maio 1994.

COLUNAS tortas. **Michel Pêcheux**, 2024. Disponível em: colunastortas.com.br/autor/michel-pecheux/. Acesso em: 18 dez. 2023.

COSTA, G.C. O discurso pedagógico: funcionamento e efeitos. **Revista Recorte**, Três Corações, v.6, n.1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/issue/view/78>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COURTINE, J.J. **Analyse du discours politique**. Langages, Paris, Larousse, n.62, 1981.

COURTINE, J.-J.; MARANDIN, J.-M. Que objeto para a Análise do Discurso? In: CONEIN, B. et al. (Org.). **Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 33-54.

COVID – 19 Informações sobre covid-19 para pacientes. **Abraf**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://abraf.org/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Lingüística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.

ELIAS, C.R; AXT, M. Quando aprender é perder tempo...Compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicologia & Sociedade**; 16 (3): 17-28, 2004.

Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais: o que se aprende em cada etapa? **Colégio Bahiense**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://bahiensecampogrande.com.br/blog/ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais-o-que-se-aprende-em-cada-etapa/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

FERNANDES, C. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 92-112, 2020.

FOFANO, D.K; RECH, H.L. Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. **Educação em revista**. 2021, v.37.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. Ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. Tradução Bethânia S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. F. (2008). **Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89(223), 477-492. IUPAC. (2020).

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIÉ, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010, p. 161-183.

GUIMARÃES, Elisa. Relações de poder no discurso pedagógico/didático. **Leitura**. Maceió, 2007, N.40, P. 93-104.

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.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

KOCH, I. G. V. Estratégias Pragmáticas de Processamento Textual, **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (30): 35-42, Jan./Jun. 1996.

LACAN, J. (1986). **O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: JZE, 1988.

Lacan, J. (1992, 3ª Ed.). **Latour**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1978).

LACAN, J. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise (1964)**. Livro 11, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **Os não-tolos erram/Os nomes do pai**. [1973-1974] Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Tradução e organização, Frederico Denez e Gustavo Capobianco Volaco.

LATOURET, B. **Jamais fomos modernos**. 2. ed. São Paulo: Editora. 34, 2000.

LAURINO, A.M. *Um estudo sobre o Youtube enquanto ferramenta de ensino aprendizagem por crianças de 4º ano do Ensino Fundamental I*. Monografia de conclusão de curso- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. Parábola: São Paulo, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Iniciação aos métodos de análise do discurso**. Paris: Hachette, 1976.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. Tradução de Bethania Mariani. In: Orlandi, Eni (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso, p. 69-105. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**. nº.26 Rio de Janeiro May/Aug. 2004. p. 95-108.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MARX, Karl; ENGELS, **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MAZIÈRE, F. **Análise do discurso: história e práticas**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MURARO, Darcísio Natal. A prática reflexiva e professor em formação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 48–70, 2017.
- NASCIMENTO, J.S; SANTOS, T.C; NASCIMENTO, E.F.V.C. O YouTube Como Instrumento Pedagógico para o Ensino de Genética na Pandemia de Sars-CoV-2. **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Volume XVI, nº 8, set. 2021.
- NASCIMENTO, M.C.do. *O ensino de escrita segundo a BNCC: Transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**: renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar. São Paulo : Contexto. Col. Repensando a Língua Portuguesa, 2007.
- OLIVEIRA, M.D.L. Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la? **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 167-190, jul./dez. 2014.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Textualidade**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. Revista **ALED**, 16 (2), p.68-80, agosto, 2016.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 5ª.ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. **Com Ciência**, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, julho, 2007.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. Exterioridade e ideologia. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (30):27-33, Jan./Jun. 1996.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. São Paulo. Brasiliense, 2003.

PALCHA, I.S; OLIVEIRA, O.B. Discurso, ideologia e ensino na contemporaneidade: a Escola como lugar (e não-lugar) de interpretação urbana e social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 695-716, maio/ago. 2016.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In : GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p.159-249.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. (Trad. Eni Pulcineli Orlandi). 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Cadernos de Estudos Linguísticos, **Unicamp**, Campinas, SP, v. 19, p. 7-24, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823> acesso em 05/08/2024.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. Em: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso, p. 57-67. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

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

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999/2007.

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

PEIXOTO, M.C. *O conceito e a proposta de ensino de leitura na base nacional comum curricular (bncc): desvelando processos de transposição didática externa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PERES, A.F; GRECO, E.A. O sujeito professor de língua portuguesa: a construção de uma imagem. **Entretextos**, Londrina, v.14, n.1, p. 190 - 205, jan./jun.2014.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed., Lisboa: D. Quixote, 1993.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

PINHO ALVES, J. Regras da transposição didática aplicadas ao Laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 17, n. 2, ago. 2000.

POLIDORO, L.F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia**, *Revista de Teologia e Cultura*. Ano VI, nº27.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. Curso ministrado por Sírio Possenti. (Mimeo.) s/d.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

QUAL a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade? **Portal do Butantan**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://butantan.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

RIBEIRO, P.R. *Discurso pedagógico e discurso universitário: uma aproximação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ROCHA, A. S; FABIANO, S. Lugares e posições atribuídos discursivamente à escola, à disciplina *língua portuguesa*, ao professor e ao aluno no processo avaliativo. **Missangas**: estudos em literatura e linguística ano 3, número 5, jan – jun, 2022.

ROCHA, N.F.E; PEREIRA, M.Z.C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019.

ROSA, C.B.O; CORBANI, Clair O uso do youtube como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, Centro Universitário Internacional Uninter, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/645>. Acesso em: 22/01/2024

RUARO, D.A. **Problematização da prática reflexiva de professores de Língua Portuguesa**. 1ª edição. Curitiba: InterSaber, 2012.

SANTOS, E. P.J; SILVA, F.F. **Análise do Discurso I**. CESAD. São Cristóvão/SE, 2014.

SANTOS, JN. *Renovação do discurso sobre o Nordeste e sobre a identidade nordestina através do sincretismo cultural em letras de músicas do Tropicalismo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros, RN, 2012.

SCHMITT, R. M. *Base nacional comum curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2 Edição. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição. Sao Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, M. R.P ; PIETROCOLA, M. A transposição didática aplicada à teoria Contemporânea: a Física de Partículas Elementares no Ensino Médio. **Anais do X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, 2006.

SIQUEIRA, V. **Análise do discurso**: Conceitos fundamentais de Michel Pêcheux. 1ª edição. Mauá – SP, Colunas Tortas, 2017.

SUASSUNA, L. (2008). Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, 26(1), 341–377.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

YOUTUBE. **Plataforma de vídeos online**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>. Acesso em 01 mar. 2024.