

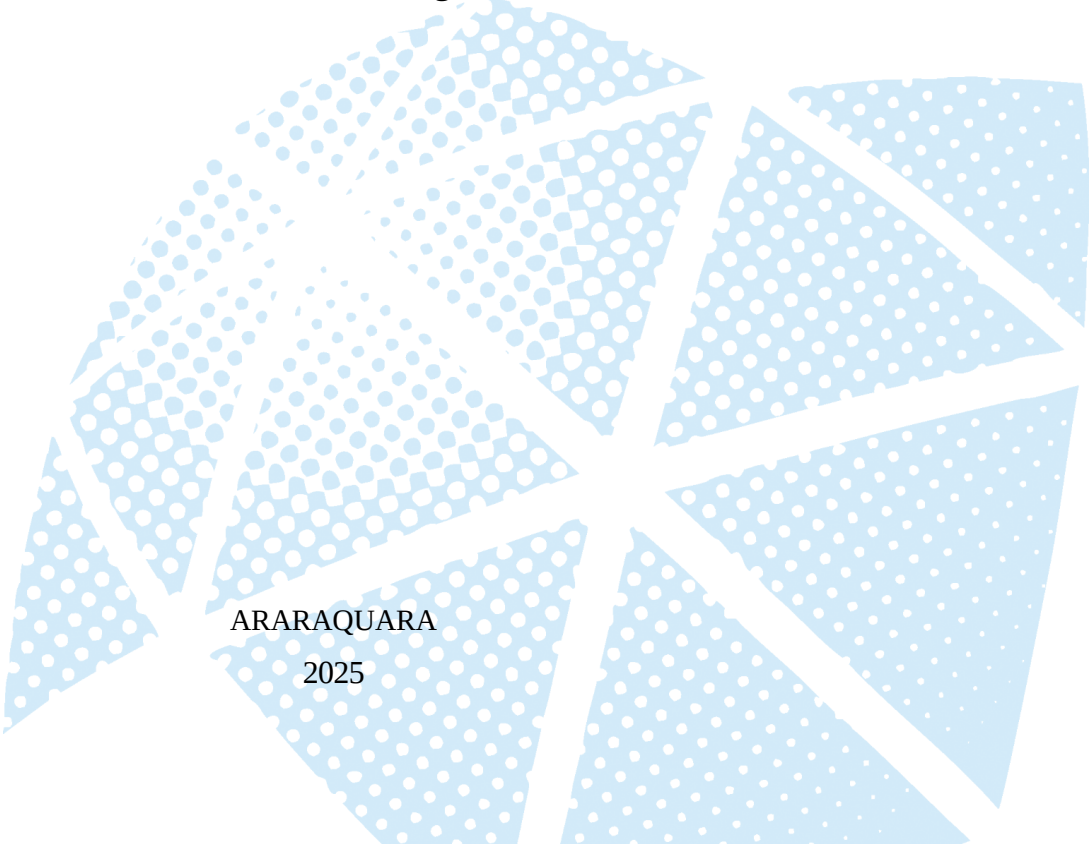
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

DAIANE PEREIRA FERNANDES DA SILVA

**O DISCURSO SOBRE PROTAGONISMO DIRECIONADO AOS
EDUCADORES E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS
DE LINGUAGEM:**
uma análise dialógica

ARARAQUARA

2025



DAIANE PEREIRA FERNANDES DA SILVA

**O DISCURSO SOBRE PROTAGONISMO DIRECIONADO AOS
EDUCADORES E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS
DE LINGUAGEM:
uma análise dialógica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Bolsa: FAPESP (Processo: 2021/10774-0)

ARARAQUARA

2025

S586d Silva, Daiane Pereira Fernandes da
O discurso sobre protagonismo direcionado aos educadores e sua possível relação com as práticas de linguagem : uma análise dialógica / Daiane Pereira Fernandes da Silva. -- Araraquara, 2025
241 p. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Marina Célio Mendonça

1. protagonismo. 2. docentes. 3. documentos oficiais. 4. curso de formação. 5. análise dialógica do discurso. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto desta pesquisa reside na compreensão do signo “protagonismo” no contexto pedagógico-brasileiro contemporâneo em documentos oficiais e em cursos de formação, possibilitando a valorização das práticas de linguagem e o ensino/aprendizagem dos jovens. Esse signo tem sido polissêmico no contexto educacional, sendo que a pesquisa contribui com sua compreensão crítica.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The impact of this research abides in understanding the concept of "protagonism" in the contemporary Brazilian pedagogical context, in official documents and training courses, enabling the appreciation of language practices and the teaching and learning of young people. This concept has been polysemic in the educational context, and this research contributes to its critical understanding.

DAIANE PEREIRA FERNANDES DA SILVA

**O DISCURSO SOBRE PROTAGONISMO DIRECIONADO AOS
EDUCADORES E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE
LINGUAGEM:**
uma análise dialógica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Data da defesa: 12/05/2025

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Membro Titular: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Membro Titular: Profa. Dra. Marina Totina de Almeida Lara
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

LOCAL: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Aos meus pais, Maria Pereira e Antonio Fernandes.

AGRADECIMENTOS

O momento dos agradecimentos em uma pesquisa acadêmica – seja ela qual for – é o espaço que temos de olhar para a jornada e ter a certeza de que tudo valeu a pena, sobretudo porque não passamos pelas etapas de aprendizagem e dificuldades sozinhos. E o bom da vida, depois de um longo caminho e de um resultado esperado, é perceber, sem dúvidas, que temos a quem agradecer.

Início meus agradecimentos por aqueles que foram a força espiritual necessária para que eu conseguisse concluir o caminho da Pós-Graduação e que, antes de eu mesma imaginar, sonharam com o título de Doutora para minha vida: Jesus e Nossa Senhora Aparecida. Não existem palavras para agradecer o cuidado que tiveram comigo em todas as fases do processo e por ouvirem as minhas inúmeras orações. Obrigada, Jesus e Maria, sem vocês nada disso teria sido possível.

Em continuidade, agradeço aos meus amados pais – Maria e Antonio. À minha mãe, mulher guerreira, por sonhar os sonhos mais lindos para minha vida, como o título de Doutora, quando eu ainda estava em seu ventre materno, e por dedicar a sua vida para que eu tivesse estudo. Jesus e Maria ouviram suas orações, Mamis! Ao meu pai, homem muito trabalhador e íntegro, que batalhou incansavelmente para que não me faltasse nenhum recurso financeiro em todos esses anos de estudo. Obrigada, pai, pelo seu suor diário e pelos inúmeros esforços dedicados para a realização dos meus sonhos escolares. Conseguimos, papai! Vencemos juntos, meus amores, mais uma caminhada!

Ao Thiago, meu noivo, que com o seu coração generoso e acolhedor, acompanhou-me em todos os momentos da realização dessa pesquisa. Obrigada, amado, pelas leituras, pelo companheirismo diário, pelas orações, pelo ombro amigo em dias difíceis e pela imensa paciência. O seu delicioso café, feito com tanto carinho, foi essencial em dias que precisava de ânimo para escrever longas páginas desse trabalho. Agradeço muito, Coração, por estar sempre ao meu lado!

À Marina Célia Mendonça, minha querida orientadora, pelos anos juntas e pela formação como pesquisadora e professora. Agradeço imensamente pelas inúmeras reuniões, pelas conversas, pela dedicação, pelas leituras, por estar sempre disponível e por nunca soltar minha mão no caminho da educação. Um imenso privilégio aprender sobre educação e poder formar os meus alunos a partir dos seus ensinamentos. Você é e sempre será uma inspiração!

Ao SLOVO – Grupo de Estudos do Discurso, pelas trocas e pelos conhecimentos adquiridos em cada encontro. Os eventos e as reuniões promovidos pelos colegas do grupo

e pelas professoras – Marina Mendonça e Renata Marchezan – foram momentos preciosos de novas aprendizagens e partilhas.

À Unesp, por me proporcionar a tão sonhada formação no Ensino Superior. A gratidão é imensa e nenhuma palavra seria suficiente para mensurar as inúmeras oportunidades e realizações pessoais, profissionais e acadêmicas que essa amada instituição foi capaz de me conceder. Muito obrigada por tudo, amada Unesp!

Aos professores e funcionários da Unesp (FCLar) que fizeram parte da minha formação, de forma direta ou indireta. Sou grata pelo suporte, pelo acolhimento e pela formação.

Às amigas e amigos que estiveram comigo nesta trajetória tão enriquecedora. Em especial, à Débora Barreto, que esteve, mesmo que morando em outra cidade, muito presente. Obrigada, querida, pelas leituras, pelas viagens no exterior para apresentação de trabalhos, pelo cuidado e pela mão estendida em todos esses anos. A vida acadêmica foi mais feliz com você!

Às queridas Rebecca Fiorini, Helena Alencar e a Lídia Rogatto, por me ajudarem a vencer os meus medos e dúvidas na Pós-Graduação.

Aos meus queridos alunos e alunas, que com seu olhar atento, com a sua paciência e com o desejo de aprender me constituíram como professora.

Aos professores e professoras que contribuíram no Exame de Qualificação e na Defesa com tanto cuidado: Prof. Dr. José Cezinaldo, Profa. Dra. Marina Lara, Profa. Dra. Raquel Fiad e Profa. Dra. Renata Marchezan.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo número 2021/10774-0, por ter financiado a minha pesquisa e pelos recursos disponibilizados para o aprofundamento dos meus estudos.

Àqueles que, de alguma forma, me ajudaram a construir esse caminho de formação e de pesquisa. Meu eterno agradecimento!

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar o signo “protagonismo” em enunciados oficiais e de formação continuada, direcionados aos professores e influenciados por diferentes esferas de atividade, de forma a observar os sentidos do referido signo em discursos pedagógicos brasileiros voltados para a disciplina de Língua Portuguesa. Com base nas atualizações ocorridas nos documentos e nos contextos sociais de educação, voltamos os nossos olhares para o processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo específico de: 1) investigar sobre o sentido de protagonismo no *corpus*, ou seja, analisar quais são suas correlações e aproximações; 2) investigar se a noção de protagonismo está relacionada às práticas de linguagem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa; e 3) discutir de que forma os fatores ideológicos contribuem para a imagem do sujeito-estudante no contexto didático-pedagógico brasileiro. Para tal análise, o trabalho pautou-se nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, considerando as discussões dos comentadores a respeito da abordagem dialógica da linguagem. Os conceitos trabalhados para a mobilização da análise foram: diálogo, enunciado concreto, gênero do discurso, esfera de atividade, signo ideológico e tema e significação, analisando o *corpus* por meio de suas relações – como propõe a teoria bakhtiniana. Nesta pesquisa, analisamos duas esferas de atividade distintas: 1) os documentos oficiais federais/estaduais BNCC (Brasil, 2018a); DCRB (Bahia, 2022), PNLD (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]); Currículo em Ação – Caderno do Professor (São Paulo, 2023b); e 2) Curso de formação continuada do Educa Brasil de Linguagens e suas Tecnologias – “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes”. Os resultados mostram que o signo “protagonismo”, na cadeia discursiva, está relacionado às noções de autonomia, autoria, criticidade, criatividade, empoderamento e projeto de vida. Além disso, pudemos observar também que o signo está diretamente atrelado às práticas de linguagem presentes na disciplina de Língua Portuguesa, sendo desenvolvidas a partir do trabalho com os gêneros do discurso e de forma contextualizada. Por fim, as análises ainda revelaram que os valores ideológicos a respeito do signo em questão ecoam uma bivocalidade discursiva nos documentos e no curso acerca do sentido de “protagonismo”, em que há uma influência de ideais que impulsionam uma ação coletiva de inclusão social e de vida participativa que está em embate com uma proposta de ascensão no mercado de trabalho, centrado no projeto individual de sucesso pessoal.

Palavras-chave: protagonismo; docentes; documentos oficiais; curso de formação; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the sign “protagonism” in official and continuing education statements, directed at teachers and influenced by different spheres of activity, in order to observe the meanings of the referred sign in Brazilian pedagogical discourses focused on the Portuguese Language discipline. Based on the updates that occurred in the documents and in the social contexts of education, we turn our attention to the teaching/learning process, with the specific objective of: 1) investigating the meaning of protagonism in the corpus, in other words, analyzing its correlations and approximations; 2) investigating whether the notion of protagonism is related to the language practices worked on in the Portuguese Language subject; and 3) discussing how ideological factors contribute to the image of the subject-student in the Brazilian didactic-pedagogical context. For this analysis, the work was based on the studies of Bakhtin and his Circle, considering the discussions of the commentators regarding the dialogic approach to language. The concepts used to mobilize the analysis were: dialogue, concrete statement, discourse genre, sphere of activity, ideological sign, and theme and meaning, analyzing the corpus through their relationships – as proposed by Bakhtinian theory. In this research, we analyzed two distinct spheres of activity: 1) official federal/state documents BNCC (Brasil, 2018a); DCRB (Bahia, 2022), PNLD (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]); Currículo em Ação – Caderno do Professor (São Paulo, 2023b); and 2) Educa Brasil's continuing education course on Languages and Technologies – “Protagonism and life project for youth”. The results show that the sign “protagonism”, in the discursive chain, is related to the notions of autonomy, authorship, criticality, creativity, empowerment, and life project. Furthermore, we were also able to observe that the sign is directly linked to the language practices present in the Portuguese Language subject, being developed based on work with discourse genres and in a contextualized manner. Finally, the analyses also revealed that the ideological values regarding the sign in question echo a discursive bivocality in the documents and in the course regarding the meaning of “protagonism”, in which there is an influence of ideals that drive a collective action of social inclusion and participatory life that is in conflict with a proposal for ascension in the job market, centered on the individual project of personal success.

Keywords: protagonism; teachers; official documents; training course; dialogic analysis of discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A base legal da BNCC	72
Figura 2 – Site do Efape	79
Figura 3 – Currículo Paulista.....	79
Figura 4 – Caderno do Professor	80
Figura 5 – Guia Digital	87
Figura 6 – Educa Brasil	88
Figura 7 – Algumas categorias de ensino/aprendizagem do Educa Brasil.....	89
Figura 8 – Cursos oferecidos pela Educa Brasil	89
Figura 9 – Página inicial do Educa Brasil.....	90
Figura 10 – Módulos do Educa Brasil	90
Figura 11 – Página de atendimento.....	91
Figura 12 – Layout do módulo 3.....	92
Figura 13 – Competências – Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	153
Figura 14 – Layout da aula.....	186
Figura 15 – Texto-base: protagonismo	189
Figura 16 – Texto-base: continuação.....	189
Figura 17 – Texto-base: definição.....	190
Figura 18 – Print do contexto de análise do cenário do protagonismo juvenil.....	192
Figura 19 – Atividades dissertativas do módulo 3 – questão 2	195
Figura 20 – Resposta da questão 2	196
Figura 21 – Como incentivar o protagonismo entre os estudantes.....	198
Figura 22 – Atividade dissertativa do módulo 3 – questão 1	201
Figura 23 – Gabarito da atividade dissertativa do módulo 3 – questão 1.....	201
Figura 24 – Empoderamento	203
Figura 25 – Protagonismo Juvenil – Transformação pela ação.....	204
Figura 26 – Texto-base - Protagonismo e empoderamento juvenil.....	205
Figura 27 – Competências socioemocionais	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos.....	68
Quadro 2 – Curso	68
Quadro 3 – Sequência do curso e suas respectivas atividades	93
Quadro 4 – Conceitos marginais: autonomia e autoria	177

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM – Bakhtin e o Círculo.....	20
2.1 Diálogo	21
2.2 Enunciado/enunciado concreto e seu todo de sentido.....	27
2.3 Gênero do discurso e Esfera de atividade humana	35
2.4 Signo ideológico.....	43
2.5 Tema e Significação.....	51
3 METODOLOGIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	58
3.1 O cotejamento: relação dialógica entre enunciados	58
3.1.1 Breve descrição da motivação para a seleção dos objetos de análise	63
3.1.2 Critérios de seleção do corpus.....	66
4 APRESENTAÇÃO DO CORPUS	68
4.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	69
4.2 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).....	75
4.3 Caderno do Professor 2023: Currículo em Ação – Língua Portuguesa, 1º Bimestre, da 3ª série do Ensino Médio.....	78
4.4 Guia do Livro Didático: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	81
4.5 Linguagens e suas tecnologias – Educa Brasil	87
5 SUJEITO-ESTUDANTE: ser passivo versus ser ativo (protagonista?)	95
5.1 O sujeito-estudante no “Ensino Tradicional” e na “Educação Bancária”	95
5.2 O sujeito-estudante na contemporaneidade.....	104
5.3 Sujeito, linguagem e ensino/aprendizagem	114
6 A BNCC E SUAS INFLUÊNCIAS.....	119
6.1 A BNCC e suas influências políticas.....	119
6.2 A BNCC e suas influências de ordem ideológica (neoliberal)	125
7 ANÁLISE DIALÓGICA DE DOCUMENTOS FEDERAIS E/OU ESTADUAIS: a	136
7.1 O signo “protagonismo” na arena de conflitos: entre o individual/pessoal e o social/coletivo	137
7.2 O signo “protagonismo” em relação com os signos autoria e autonomia	176
8 ANÁLISE DIALÓGICA DO SIGNO “PROTAGONISMO” NO EDUCA BRASIL: Linguagens e suas Tecnologias.....	185
8.1 Protagonismo juvenil.....	185
8.2 Relações de sentido entre o “protagonismo juvenil” e os termos projeto de	

vida e empoderamento	197
8.3 Correlação do “protagonismo juvenil” com as competências socioemocionais trabalhadas pelo professor e o papel da escola	208
9 CONCLUSÃO.....	213
REFERÊNCIAS.....	220

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de ecos e de disputas sobre o ensino/aprendizagem, que teve seu marco inaugural em meados da década de 80 com a redemocratização da educação e as investigações feitas por pesquisadores da época. No desenrolar desse período, conforme nos relembra Geraldí (2015), houve reflexões a respeito das práticas pedagógicas, criação de documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, 1998, 2000), e de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), além da mudança do mundo para a vertente neoliberal – com suas avaliações em larga escala e metas a serem atingidas. Nas palavras do autor:

inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino (Geraldí, 2015, p. 383).

Nesse contexto, tivemos uma transformação – gradual – na política educacional, marcada por retrocessos e ampliações no ensino mediante a implantação e reformulação de documentos oficiais. Um exemplo atual é a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) e a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016a), as quais trazem como lema a proposta de uma educação “plural” e “justa”. Nessa atualização, a BNCC (Brasil, 2018a) – com raízes nos PCNs (Brasil, 1998, 2000) – está pautada no discurso do “protagonismo juvenil”, um eixo formativo e estruturante do jovem do século XXI, que, por sua vez, deve construir seu projeto de vida e ser capaz de gerenciar suas experiências e seu processo de ensino/aprendizagem.

Tal ideia, a princípio, pode indicar um avanço em relação à educação passiva, em que o sujeito-estudante era receptor de conteúdo. No entanto, quando observamos o mundo econômico e político – neoliberal – no qual vivemos, a proposta “inovadora” – de um sujeito ativo, engajado dentro e fora da escola e apto a realizar um projeto de vida – precisa ser mais bem analisada, tendo em vista as influências ideológicas, políticas e sociais sofridas pelo documento.

Essa proposta de desenvolvimento do sujeito protagonista – como almejada pela Base

(Brasil, 2018a) – entra em questão, pois, segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), o número de jovens que não estudavam e não exerciam uma ocupação foi de 10,9 milhões em 2022, correspondendo a 22,3% da população entre 15 e 29 anos¹. Trata-se de uma porcentagem alta e preocupante, especialmente se considerarmos o todo, posto que o projeto de vida e o protagonismo desses estudantes não podem ser colocados em prática.

Nessa esteira, outro dado que nos chama a atenção é a porcentagem de discentes que não cursam o Ensino Superior após concluir o Ensino Básico. O Censo da Educação Superior realizado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra, na pesquisa feita em 2023, que menos de 25% dos sujeitos com 18 a 24 anos de idade têm acesso ao Ensino Superior². Tal realidade nos deixa um alerta se, de fato, o estudante é preparado para ser protagonista de sua vida, desenvolvendo sua autonomia e seu engajamento social, ou somente para entrar no mercado de trabalho. Assim, algumas questões são levantadas: que tipo de protagonista a sociedade almeja? Qual é o protagonismo defendido pelos documentos oficiais? Um aluno protagonista é aquele orientado para o mercado de trabalho ou para a transformação social? De que maneira o protagonismo juvenil está sendo concretizado em um sistema educacional no qual mais de 20% dos jovens não estudam e nem trabalham?

Diante da criação e reformulação de documentos da educação e dos índices de estudantes que não frequentam a escola, emergem muitas dúvidas, discussões e inquietações em relação ao rumo que o ensino brasileiro está tomando. Em alinhamento a isso está a nossa preocupação com a Base (Brasil, 2018a) e com os currículos que são propostos a partir dela, sobretudo em enunciados destinados aos professores. Ou seja, como os docentes estão sendo preparados para lidar com as mazelas e problemáticas de uma sala de aula lotada, em uma escola sem infraestrutura, com estudantes que apresentam baixo rendimento escolar e dificuldades sociais? Nesse sentido, os materiais disponibilizados pelo Estado a fim de que os professores preparem suas aulas – como o Currículo em Ação (São Paulo, 2023b), a BNCC (Brasil, 2018a) e o Documento Curricular da Bahia (Bahia, 2022) – são suficientes para ajudá-los no processo de ensino de Língua Portuguesa?

Nessa conjuntura, a análise de documentos oficiais federais e/ou estaduais e um curso de formação continuada para docentes na internet é relevante para verificarmos as lacunas da educação. Ademais, tal investigação pode ajudar os professores a compreender, por meio de

¹ Dados retirados do *site* Agência IBGE notícias (cf. Britto, 2023).

² Dados retirados do *site* Gov.br (cf. Brasil, 2024a).

uma visão menos ingênua e mais realista, o sentido de estudante “protagonista” – signo ideológico muito ecoado na escola e nos currículos educacionais contemporâneos.

Portanto, este trabalho de Doutorado nasce com o intento de analisarmos quais são os sentidos que esse signo apresenta em documentos norteadores do ensino brasileiro e como está sendo ressignificado em aulas de formação continuada para docentes da Educação Básica, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa.

Cheguei³ a esta pesquisa de Doutorado a partir do caminho feito na área de Língua Portuguesa, quando cursava a graduação em Letras (UNESP/Araraquara), momento em que analisei o conceito de autoria presente em Manuais de Vestibulares. Em seguida, no Mestrado, ainda no universo dos vestibulares, estudei o que seria considerado, para a UNICAMP, UEL e UFPR, um “bom texto”, de forma a examinar os critérios de redação das respectivas bancas. Nesse período, também preocupada com o trabalho desenvolvido pelos professores na rede, analisei videoaulas de cursinhos (TV [...], 2008; Me Salva, 2010; Stoodi, 2013) no YouTube, em que os educadores ensinavam os alunos dicas de como atingir uma nota “acima da média” nas provas de redação para as universidades citadas.

No percurso como pesquisadora e professora, o anseio ainda era o de trazer contribuições e entender as mudanças e as dificuldades enfrentadas pelos educadores na educação contemporânea brasileira, visto que estava e está em voga o discurso a respeito do signo “protagonismo” nas escolas. Baseada nessa longa trajetória de pesquisa e de qualificação, surge a tese de Doutorado em questão, com o objetivo de, na área de Língua Portuguesa, analisar como o signo “protagonismo” aparece e quais suas correlações.

A nossa hipótese é de que o *tema* de “protagonismo”, presente na BNCC (Brasil, 2018a) – marco da mudança – e em outros discursos que trazem esse signo, atualiza a subjetividade agentiva do estudante de maneira controversa. Essa atualização pode voltar-se tanto para uma ação coletiva de inclusão social e de vida participativa quanto para um cenário de ascensão no mercado de trabalho, centrado em projeto individual de sucesso pessoal.

Então, atentando às questões colocadas, para nós, os sentidos do signo “protagonismo” deveriam ser mais estudados, de modo que pudéssemos entender suas correlações com outros termos e analisar sua possível relação com as práticas de linguagem no contexto pedagógico/didático brasileiro contemporâneo.

Ademais, a formação em Letras, as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela pesquisadora, o aprofundamento sobre o universo da Linguística na pós-graduação e os

³ Embora a tese seja escrita na primeira pessoa do plural, aqui, por se tratar de um relato pessoal, usamos a primeira pessoa do singular.

estudos já realizados no tocante ao ensino/aprendizagem em disciplinas de Linguagens suscitaram a necessidade de uma investigação que levasse em consideração a possível relação do signo em pauta com as práticas de linguagem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Em tal linha de pesquisa, delineamos os objetivos gerais e específicos do trabalho para que o foco do estudo aqui proposto seja compreendido. Dessa forma, o objetivo geral desta tese é analisar o signo “protagonismo” em enunciados oficiais e de formação continuada direcionados aos professores e influenciados por diferentes esferas de atividade.

Já os objetivos específicos consistem em: **1)** investigar sobre o sentido de protagonismo no *corpus* – se aparece ligado, por exemplo, à criatividade, à singularidade, à criticidade, à autonomia e ao empoderamento; **2)** investigar se a concepção de protagonismo no *corpus* está relacionada às práticas de linguagem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa (produção de textos orais e escritos, atividades de leitura e de compreensão de textos orais); e **3)** discutir em que medida os fatores ideológicos contribuem para a construção de uma imagem do sujeito- estudante no discurso pedagógico brasileiro contemporâneo.

No turbilhão de discussões que estavam acontecendo na esfera educacional e política a respeito da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular no ensino brasileiro – desde suas primeiras versões, em 2015 (*cf.* Brasil, 2015a) –, não podíamos deixar de analisá-la com cuidado, uma vez que o documento estabelece as diretrizes a serem seguidas em toda a Educação Básica por meio do desenvolvimento do signo de “protagonismo”. Além disso, a Base (Brasil, 2018a) também destaca um trabalho com as práticas de linguagem de forma mais expressiva, inclusive trazendo as práticas do universo tecnológico como relevantes para o processo de ensino em decorrência das transformações ocasionadas pela Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs) nos últimos tempos.

Em vista disso, selecionamos o material de análise do trabalho, dividindo-o em dois eixos: a) documentos oficiais e/ou estaduais; e b) o curso de formação continuada do Educa Brasil. Na primeira parte, são esses os objetos de análise: 1) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ano de 2018 (Brasil, 2018a); 2) o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, volume 2 – área de Linguagens, do ano de 2022 (Bahia, 2022); 3) o Guia do Livro Didático do PNLD – Ensino Médio, Língua Portuguesa, do ano 2018 (Brasil, 2017d); 4) o Guia do Livro Didático do PNLD – Ensino Médio, Língua Portuguesa, do ano 2021 (Brasil, [2021b]); 5) o Guia do Livro Didático do PNLD – Anos finais do Ensino Fundamental, do ano 2024 (Brasil, [2024c]); e 6) o Currículo em Ação – Linguagens e suas Tecnologias – da 3ª série do Ensino Médio (Caderno do Professor), do ano de 2023 (São

Paulo, 2023b). Na segunda parte, analisamos o Curso de formação continuada do Educa Brasil – Linguagens e suas Tecnologias, Novo Ensino Médio, módulo 3, denominado “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes”⁴.

Para o estudo desse *corpus*, valemo-nos dos postulados e conceitos bakhtinianos e das atualizações dos seus comentadores: Bakhtin (2011, 2012, 2013, 2015); Volóchinov (2013, 2017); Medviédev (2012); Souza (2002); Faraco (2006); Marchezan (2006), Fiorin (2008); Ponzio (2010, 2012); Miotello (2005); Geraldi (2012, 2015), entre outros. Visando discutir o signo “protagonismo”, também fizemos um levantamento bibliográfico de trabalhos, como os de Freire (2022a, 2022b), Costa e Vieira (2006), Souza (2006) e Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), que colocam em evidência a presença do estudante-sujeito em atividades de ensino/aprendizagem.

A partir desse panorama, dividimos esta tese em: introdução, seção 2, seção 3, seção 4, seção 5, seção 6, seção 7, seção 8 e seção 9. Na seção 2, dedicamo-nos à discussão dos conceitos do Círculo de Bakhtin, os quais são norteadores das nossas análises: diálogo, enunciado, gênero do discurso, esfera de atividade, signo ideológico, tema e significação. Esses conceitos, dentre outros desenvolvidos pela abordagem bakhtiniana, foram mobilizados a partir da leitura do *corpus*, de forma a contribuir para a construção analítica do material. Na seção 3, abordamos a metodologia dialógica da linguagem – cotejo –, momento em que discorreremos sobre a base da abordagem bakhtiniana, ou seja, a importância das relações dialógicas para a produção de sentidos entre os enunciados na trama discursiva. Em nossa pesquisa, a construção dos discursos a respeito do “protagonismo” surge com as trocas e os ecos que são feitos nas situações reais de comunicação entre os sujeitos falantes e os textos.

Também fizemos a descrição da motivação de seleção do *corpus* e os critérios de escolha do material, visto que a temática de uma pesquisa acontece a partir das inquietações e das experiências que são adquiridas pelo pesquisador no seu caminho acadêmico e profissional. Já no que se refere à seção 4, focamos na apresentação do *corpus* para a melhor compreensão de cada objeto, detalhando as suas particularidades.

Em continuidade, versamos sobre o sujeito-estudante na seção 5, momento em que pensamos sua constituição, no processo de ensino/aprendizagem, como ser passivo na história da educação brasileira e ser ativo e crítico (protagonista?) na contemporaneidade. Na referida seção, dividimos em três partes: a primeira consta um panorama do aluno passivo, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino/aprendizagem tradicional. Em seguida, na

⁴ Curso livre ministrado por Lygia Santos, em formato online (plataforma Educa Brasil), disponibilizado em 2021 e acessado pela autora em 2022. Não há link disponível ou ementa publicada.

segunda subseção, descrevemos as atualizações desse cenário, apresentando o novo ideal de estudante, ou seja, mais participativo, crítico e autônomo, além da mudança da figura do professor de detentor do saber para mediador do ensino. Na terceira subseção, discorremos sobre a noção de sujeito, linguagem e ensino/aprendizagem a partir da abordagem interacionista presente nos documentos oficiais.

Na seção 6, trazemos as influências políticas e ideológicas sofridas pela Base (Brasil, 2018a) em relação à sua implantação. No âmbito político, apontamos os governos que foram responsáveis pela implantação da BNCC (Brasil, 2018a), de forma a elencar suas decisões e movimentos ao longo da construção do documento. Já no âmbito ideológico, elucidamos as interferências neoliberais que fizeram parte da estrutura da Base (Brasil, 2018a) e das políticas educacionais.

Por seu turno, na seção 7, analisamos os enunciados dos documentos oficiais e/ou federais – BNCC (Brasil, 2018a); Documento Referencial da Bahia (Bahia, 2022); Guia do Livro Didático (Brasil, [2021b], [2024c]); e Currículo em Ação (São Paulo, 2023b) –, correlacionando-os com outros discursos de esferas de atividades diferentes, com outros valores sociais, para a compreensão do sentido do enunciado. A partir da leitura dos documentos, dividimos a análise em duas seções: a primeira versa sobre os documentos oficiais federais e/ou estaduais, que foram subdivididos em dois eixos: 1) o signo “protagonismo” entre o individual/pessoal e signo social/coletivo e 2) e o signo “protagonismo” e os termos marginais – autoria e autonomia. Os eixos foram criados, tendo em vista a recorrência das aparições.

Por fim, na seção 8, dando sequência à análise, na segunda categoria, interpretamos as aparições do signo “protagonismo” no curso do Educa Brasil – Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, módulo 3. Focalizamos na análise do Educa Brasil, em que subdividimos em três eixos: 1) “protagonismo juvenil”; 2) relações de sentido entre o “protagonismo juvenil” e os termos projeto de vida e empoderamento e 3) Correlação do “protagonismo juvenil” com as competências socioemocionais trabalhadas pelo docente e o papel da escola na construção desse sujeito-estudante. Esses eixos apresentam as discussões mais expressivas desenvolvidas no curso em questão. Na conclusão, seção 9, apontamos nossas interpretações sobre as relações de sentido do signo “protagonismo” no contexto didático-pedagógico brasileiro. As discussões teóricas e as análises aqui propostas foram construídas sempre levando em consideração o diálogo com o outro – pareceristas, debatedores de eventos etc. – com quem, nesse percurso, pudemos aprender, conversar e

afinar o olhar para o nosso trabalho. Esse movimento – dialógico –, muito caro para nós, possibilitou e ainda possibilitará um precioso amadurecimento por meio das trocas que vieram e ainda virão. Nosso discurso, aqui, não é estanque e não se configura enquanto uma verdade absoluta – são apenas as impressões de professoras e pesquisadoras que se preocupam com o futuro da educação brasileira e que desejam contribuir – no texto e na sala de aula – para que a educação seja, de fato, libertadora e revolucionária (Freire, 2022b).

2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM – Bakhtin e o Círculo

Esta seção é destinada à apresentação e discussão de estudos bakhtinianos e dos outros membros do Círculo. Para a nossa pesquisa, as contribuições feitas pelo grupo – composto principalmente por Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev –, acerca do aspecto dialógico da linguagem, são imprescindíveis para a análise do *corpus* neste trabalho. Brait (2006), em suas explanações sobre o construto difundido pelos teóricos, arriscou dizer que as obras do Círculo suscitaram o aparecimento de uma “análise/teoria dialógica do discurso”. Para ela, não seria coerente apontar uma definição fechada do que trataria essa teoria da linguagem, posto que os estudiosos não criaram preceitos sistematicamente organizados para o funcionamento de uma perspectiva estanque (Brait, 2006).

Essa teoria aponta que a interação entre os sujeitos acontece por intermédio da linguagem e essa relação dialógica sofre interferências sociais, culturais e históricas. Nessa dinâmica, “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 220). Assim, entendemos que a língua é constantemente formada por meio da interação social dos sujeitos na cadeia discursiva (Volóchinov, 2017).

Volóchinov (2017) também aborda que, para a formação da língua, os valores de cunho social e ideológico são fundamentais e que a constituição da língua precisa estar relacionada às atividades dos sujeitos falantes. Com isso, compreendemos que é na relação com o outro, por meio do enunciado, que a comunicação social surge e se manifesta em uma situação discursiva com influência do contexto social, histórico e ideológico. Posto isso, pontuamos que é nessa concepção dialógica, que propõe as relações discursivas como fundantes da linguagem e do acontecimento comunicativo, que a pesquisa está situada. Propomos discutir, neste momento, alguns conceitos basilares para a realização das análises e compreensão do *corpus* na trama discursiva, levando em consideração o contexto de circulação, de recepção e de produção dos enunciados.

O primeiro conceito desenvolvido foi o de diálogo, tendo em vista que, para analisarmos a concepção de protagonismo no *corpus*, nesta perspectiva teórica, os discursos precisam ser colocados em diálogo para produzirem sentido. Em confluência, outro conceito essencial para o nosso estudo é o de enunciado concreto, pelo fato de tal noção ser a unidade da comunicação discursiva e materializar os discursos que serão analisados na pesquisa, presentes nos documentos oficiais – BNCC (Brasil, 2018a) e Guia do Livro Didático (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]) – e nas práticas pedagógicas (Educa Brasil). Nesta pesquisa,

discutimos ainda a multimodalidade dos enunciados do curso do Educa Brasil, visto que eles abrangem o verbal, as imagens, os gestos, os sons etc.

Também abordamos os conceitos de gênero do discurso e de esfera de atividade humana, porque os enunciados concretos selecionados no estudo apresentam sua estruturação em forma de gêneros e tais gêneros abordam os contextos pragmáticos e as finalidades de cada esfera de atividade (Bakhtin, 2011). A noção de signo ideológico também é relevante, pois analisamos como o signo “protagonismo” é atualizado nos documentos oficiais e nos discursos pedagógicos. Sendo assim, para a compreensão do sentido do signo em questão, os enunciados são interpretados de acordo com o contexto sócio-histórico e ideológico, em que o neoliberalismo definiu práticas escolares nas últimas décadas no Brasil. Para terminar, as noções de tema e significação entram no grupo de conceitos produtivos para o trabalho, visto que o signo “protagonismo” não aparece da mesma maneira no *corpus* selecionado, ou seja, ele não é repetido, de modo que o significar e o ressignificar do signo em voga tornam-se cruciais para a compreensão dessa concepção no cenário de ensino/aprendizagem brasileiro.

Em síntese, as concepções escolhidas são significativas e devem ser entendidas de forma interligada – como um fio – para o entendimento da formação dos enunciados concretos.

2.1 Diálogo

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) tem como princípio fundante a interação verbal entre os indivíduos no cenário discursivo, isto é, o diálogo. Para Marchezan (2006), devemos sempre considerar o diálogo como o “acontecimento” entre os sujeitos, pois um desempenho verbal – seja ele qual for – é constituído por meio de uma relação e a partir de uma alternância de vozes. Nessa conjuntura, Brait (1994, p. 11) pontua também que o diálogo é fundamental na obra de Bakhtin, “funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”.

A noção de diálogo – entendida como uma das formas da comunicação discursiva – não pode, de acordo com Volóchinov (2017), ser definida exclusivamente como uma interação face a face dos sujeitos; no entanto, ela deve ser pensada como qualquer comunicação discursiva, inclusive, segundo o autor, como “um discurso verbal impresso”. A concepção de diálogo, nessa perspectiva, ultrapassa o sentido trivial de que o diálogo é uma conversa em voz alta entre dois indivíduos e amplia-se para qualquer relação que promova uma interação entre os pares, mesmo que seja uma relação potencial ou imaginária, como se dá em um texto

escrito que vai ser lido por um leitor. O teórico, ao destacar o livro como um exemplo de comunicação discursiva, aponta que esse enunciado produz um diálogo direto e vivo, sendo orientado para uma percepção ativa da interação discursiva (Volóchinov, 2017). O discurso impresso, para o pensador russo, se produz a partir de um tipo de discussão ideológica e desencadeia outros enunciados, já que responde, refuta, ratifica, por exemplo, os enunciados postos em paralelo, em uma compreensão ativa e responsiva dessa cadeia discursiva, bem como suscita novas respostas (Volóchinov, 2017). Dentro dessa abordagem teórica, Bakhtin (2011, p. 275) define o conceito de diálogo da seguinte forma:

por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.

Compreendemos, diante disso, que o diálogo é basilar na comunicação dos sujeitos, pois é a partir da relação dialógica que os interlocutores desempenham sua posição responsiva. Essa relação que acontece, por intermédio da linguagem, estabelece um elo discursivo ao reiterar os enunciados que já foram debatidos ou que ainda serão, dado que os discursos nunca são novos, ou seja, “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (Bakhtin, 2011, p. 410). Posto isso, estamos diante de um conceito, como aponta Marchezan (2006), que potencializa a reciprocidade entre o eu e o outro nas réplicas e nos enunciados em um dado contexto discursivo. Para Bakhtin (2011), essas relações são unicamente possíveis em enunciações de distintos sujeitos, presumindo o outro na trama comunicativa. As relações de sentidos acontecem na interação entre os sujeitos em um contexto de produção específico, como pressupõe a teoria bakhtiniana, em sua dinâmica real de comunicação (Bakhtin, 2011).

Entendemos, dessa forma, que os enunciados apresentam uma característica dialógica e que, para fazerem sentido, precisam do olhar do outro, da confirmação ou da contestação alheia para o funcionamento da linguagem. O locutor, portanto, sempre partirá do discurso de outrem para criar seus enunciados e se construir enquanto sujeito social, visto que os discursos são elos que ressoam, em uma dada esfera de atividade humana, no fluxo da interação discursiva. Segundo Fiorin (2008, p. 19), “isso quer dizer que o enunciadador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio”. Nessa mesma linha de argumentação, Marchezan (2006) salienta que o enunciado de um indivíduo manifesta-se de forma acabada, suscitando, como resposta, o enunciado alheio. Para a estudiosa, o diálogo

e o enunciado dependem um do outro para significar, ou seja, são termos interdependentes. Com base nessas constatações, Volóchinov (2017) explica que o enunciado é construído entre dois sujeitos socialmente organizados, como já discutido, e quando há a ausência de um dos pares da interação – o interlocutor autêntico – a imagem do representante do grupo social a que ele pertence adquire espaço. A palavra⁵, para o teórico, é sempre direcionada para o outro, ou melhor dizendo, para quem é esse parceiro da comunicação:

se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (Volóchinov, 2017, p. 205).

A palavra, como uma ação mútua, é território do locutor – que exprime seu enunciado – e também do interlocutor – aquele que recebe a informação. Os dois são integrantes primordiais da construção dessa relação e estão imbricados na dinâmica social de circulação do enunciado, dado que tal palavra é o “produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (Volóchinov, 2017, p. 205). A teoria, por sua vez, parte da linguagem que é construída nesse diálogo ininterrupto e vivo entre os indivíduos, em forma de gênero, em uma dada esfera de atividade e dentro de um contexto específico, sendo por meio do outro que o enunciado dá visibilidade às vozes sociais, forma os sentidos, proporciona os elos e as reações-respostas da trama discursiva. Diante dessas explanações, ressaltamos que Bakhtin e os membros do Círculo, segundo Grillo (2005), formularam um projeto de criação do método sociológico para a investigação da concepção de linguagem, na Rússia do início do século XX, contestando duas teorias da época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Na primeira tendência – subjetivismo idealista –, a análise está voltada para a ação individual da língua (Volóchinov, 2017). De acordo com o Volóchinov (2017), os objetos de estudo dessa vertente estão ancorados no aspecto individual e nos princípios psicológicos, que deveriam ser analisados tanto pelo linguista quanto pelo filósofo da linguagem. Para Grillo (2005, p. 154), levando em consideração essas ancoragens, a teoria situa-se de modo permanente “em uma dimensão monológica da linguagem”.

Essa perspectiva, por sua vez, admite que a língua é um ato discursivo individual e apresenta um sistema invariável, todavia, diferente da teoria bakhtiniana, em que o outro é essencial para a construção do sentido do enunciado. Nessa abordagem subjetivista, a

⁵ A palavra aqui é compreendida, pela teoria dialógica, como sendo enunciado, apreendida da relação com o outro em um dado contexto e cultura.

interioridade do indivíduo e os aspectos psicológicos são as bases do fenômeno linguístico que, segundo Volóchinov (2017), devem ser renunciadas pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin.

Em síntese, a teoria da expressão que fundamenta o subjetivismo individualista deve ser dispensada por nós. *O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo.* Somente um grito animal inarticulado é de fato organizado a partir do interior, do aparelho fisiológico de um indivíduo. Ele é pura reação fisiológica, sem nenhum acréscimo ideológico. No entanto, o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social (Volóchinov, 2017, p. 216).

Para os bakhtinianos, a essência do enunciado está na interação dos indivíduos e não na interioridade do sujeito; assim, é o meio social, a esfera de atividade e o contexto de circulação, de produção e de recepção que ditam a estrutura da língua, sendo esse arcabouço totalmente social.

Em relação à segunda tendência – objetivismo abstrato –, conforme Volóchinov (2017, p. 155), a língua é “compreendida como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais”. Posto isso, entendemos que a igualdade das formas linguísticas e a normatividade desses elementos constituem a unidade da língua e possibilitam a compreensão por toda a coletividade (Volóchinov, 2017). Tal vertente desenvolveu uma proposta de estudo sobre a língua, acentuando que em “todo enunciado há elementos idênticos [fonéticos, gramaticais e lexicais] aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo” (Volóchinov, 2017, p. 155). À vista disso, o objetivismo abstrato é situado por Bakhtin, segundo Grillo (2005), no racionalismo cartesiano do século XVII na França. Nessa premissa, Volóchinov (2017, p. 163) discute que os racionalistas revelam um interesse único na “*lógica interna do próprio sistema de signos*, que é, assim como na álgebra, totalmente independente das significações ideológicas que preenchem os signos”. Para o autor, não relacionar a língua e o seu conteúdo ideológico é um dos equívocos mais sérios dessa vertente.

Portanto, a língua, como um sistema de formas normativas idênticas de maneira alguma é o *modus vivendi* da língua para a consciência dos seus indivíduos falantes. Do ponto de vista da consciência do falante e da sua prática viva na comunicação social, não há caminho direto para o sistema da língua, tal como foi concebido pelo objetivismo abstrato (Volóchinov, 2017, p. 182).

Sendo assim, a importância dada pelos racionalistas para a concepção de língua está na relação que acontece entre os signos no interior de um sistema fechado e na exclusão dos valores ideológicos, como diz Volóchinov (2017). Diante disso, ambas as abordagens foram

criticadas pelos membros do Círculo porque, para eles, a língua não nasce de um sistema de formas linguísticas normativas e idênticas, mas da interação entre os indivíduos (Grillo, 2005). Para Brait (2007), as refutações feitas pelo grupo bakhtiniano sobre essas duas tendências da língua não tinham o intuito de acabar com as abordagens linguísticas e estilísticas desenvolvidas pelos estudiosos da época, mas, ao fazer uma análise minuciosa, “Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais” (Brait, 2007, p. 79-80). Desse modo, essa terceira via de confronto acerca da linguagem coloca em evidência a natureza dialógica da fala (Brait, 2007), em que o “enunciado é o produto da interação entre os sujeitos em um contexto específico e no interior de uma situação social complexa” (Souza, 2002, p. 76).

A partir disso, o diálogo, peça essencial da abordagem bakhtiniana, pode ser identificado, segundo Marchezan (2006, p. 168), “na interação entre os interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada”. Assim, é no jogo dialógico, na interação ativa e responsiva entre os pares, que acontece a compreensão dos enunciados, de modo a ressignificar e significar os discursos em um contexto marcado por suas particularidades históricas, culturais e sociais. Para Volóchinov (2017, p. 232), à vista disso, “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente”.

Pontuamos ainda que a discussão acerca da função ativa do falante para a construção do sentido desenvolvida por Volóchinov (2017), segundo Grillo (2017), também pode ser vista, de modo parecido, nos escritos de Humboldt. O teórico humboldtiano “entende que a língua é um elo entre os homens, pois este só compreende a si mesmo depois de certificar-se da compreensão de suas palavras pelos outros” (Grillo, 2017, p. 63). A pesquisadora ainda explica que Potebniá – outro estudioso do papel ativo do ouvinte – parte de uma ideia ainda mais próxima do que é colocado, por Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Para Potebniá, “a forma interna da palavra, pronunciada pelo falante, orienta os pensamentos do ouvinte, mas ela apenas o estimula, isto é, somente dá os meios para desenvolver os significados nele, sem fixar os limites para a sua compreensão da palavra” (Potebniá, 2010, p. 162 *apud* Grillo, 2017, p. 63). Com base nesses estudos, é possível dizer que a palavra é sempre um elo na trama discursiva, gerando novos sentidos e novas formas de interação.

Nessa mesma conjuntura, destacamos que a centralidade da noção de diálogo na

filosofia da linguagem tem suas influências, conforme Grillo (2017), nos estudos de Vossler e nas obras de Vinográfov e de Iakubínski. A partir de tais pesquisas da época, foi feita uma leitura crítica em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de acordo com a estudiosa, sobre as premissas desses teóricos, pois aspectos pertinentes para a constituição do diálogo, como a esfera de atividade, não são discutidos por eles. Nas próprias palavras de Grillo (2017, p. 73), portanto, lemos:

para Vossler, o diálogo, compreendido tanto como a interação face a face, quanto presumido em textos escritos, é a forma mais natural de linguagem. Já Iakubínski e Vinográfov caracterizam o diálogo com base no princípio formalista segundo o qual a linguagem prática e cotidiana é automatizada. Em MFL, opera-se uma leitura crítica dessas fontes no sentido de orientar o diálogo em uma chave sociológica, compreendendo não apenas os elementos da situação imediata de comunicação, mas também as ênfases valorativas, as esferas da atividade humana, a ideologia do cotidiano, entre outros (Grillo, 2017, p. 73).

Entender as influências advindas de outros estudiosos sobre um determinado conceito e ressignificar a noção como fez o Círculo de Bakhtin soa como “uma resposta ao seu contexto intelectual” (Grillo, 2017, p. 74). A proposta dialógica desenvolvida pelos bakhtinianos a respeito da linguagem, por intermédio desses postulados, possibilitou a constituição de um “método sociológico de análise dos enunciados concretos produzidos no processo social da interação discursiva” (Grillo, 2017, p. 74). Salientamos, como consequência disso, que o contexto de tais abordagens e as ressignificações realizadas pelo grupo bakhtiniano foram primordiais para a completude da noção de diálogo criada pelos membros do Círculo, visto que a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é fruto da interação entre os parceiros da comunicação.

Nessa abordagem, vale apontarmos também a questão da estabilidade dos diálogos para uma compreensão mais detalhada da noção. Segundo Marchezan (2006, p. 118), apesar de os diálogos não se repetirem de maneira completa, eles não são inteiramente novos, já que “reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”. Essa estabilidade, explica a autora, pode ser compreendida por meio do conceito de gênero do discurso, visto que os diálogos são construídos em forma de gêneros.

Por meio do conceito de gênero, apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais, ou seja, assimilam-se as formas *pregnantes* que manifestam as razoabilidades (e também a constituição) do contexto sócio-histórico e cultural. Assim se configura o desafio a que se propõe responder com a noção de gênero: apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações dessoradas de vida (Marchezan, 2006, p. 118).

Os gêneros, sendo assim, são constituídos dialogicamente e manifestam o contexto

pragmático de circulação, de recepção e de produção dos discursos. Dessa forma, como discute Marchezan (2006, p. 119), a diferenciação entre os gêneros – primários ou secundários – coloca em evidência as duas possíveis formas de se reconhecer o diálogo, isto é, “o diálogo cotidiano, espontâneo, e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado”. Compreendemos, desse modo, que os enunciados concretos só são passíveis de sentido e de significação na relação discursiva, de modo que a conversa entre duas pessoas – o diálogo –, segundo Marchezan (2006), é incorporada pelos gêneros discursivos.

Os diálogos que experimentamos sensível e concretamente, no dia-a-dia, são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nestes gêneros, os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis as mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação (Marchezan, 2006, p. 119).

Diante do exposto, Marchezan (2006) revela que os diálogos incorporados pelos gêneros secundários apresentam uma relativa estabilidade, reforçando os contextos históricos e sociais dos enunciados. Em oposição, os gêneros primários são mais suscetíveis às alterações culturais da época. Dessa forma, como propõe Bakhtin (2011), estamos reiterando uma noção que define os gêneros como “tipos relativamente estáveis” de enunciados e que se constituem por meio das relações dialógicas. Tais diálogos, absorvidos pelos gêneros, colocam em realce a necessidade de resposta e de compreensão do outro para o funcionamento da linguagem no meio social. Portanto, é dentro dessa abordagem dialógica que desenvolvemos os estudos a respeito do signo “protagonismo” no âmbito do letramento escolar.

2.2 Enunciado/enunciado concreto e seu todo de sentido

A noção de enunciado/enunciado concreto é explanada nesta seção com o intuito de expressarmos sua relevância para os estudos dialógicos e, conseqüentemente, para a pesquisa em questão. O conceito de enunciado/enunciado concreto assumido aqui, como propõem os autores do Círculo, pauta-se na perspectiva de pensá-lo como *um todo de sentido* (Mendonça, 2012, 2022; Lara; Mendonça, 2020; Mendonça; Lara, 2021). Assim, nos estudos desenvolvidos na área da Análise Dialógica do Discurso, essa totalidade de sentido proposta pelos autores pode dar-se, segundo Mendonça (2022, p. 32), de algumas maneiras:

tendo em vista a situação em que se insere o enunciado, em que estão envolvidos o enunciador (com seu projeto de dizer), os destinatários, os subentendidos a que têm acesso os participantes do ato, o tempo-espço e as relações dialógicas em que se ancora o enunciado. Destacamos ainda que esse enunciado concreto, haja vista a riqueza e desenvolvimento dos meios e formas de comunicação nas sociedades contemporâneas atuais, nos diferentes campos de atuação humana, é multissemiótico – essa riqueza no uso de diferentes linguagens (...) faz parte do todo de sentido do enunciado.

Compreende-se, a partir do excerto, que, ao tomarmos o enunciado concreto como *um todo de sentido*, levamos em consideração para a sua completude: a situação de comunicação, as relações dialógicas, as diferentes formas de linguagem, o contexto de produção do enunciado, entre outros. Esses enunciados concretos, como já pontuado, “são as unidades reais do fluxo da linguagem” (Volóchinov, 2017, p. 221) e essa unidade, “em seu todo de sentido, integra também elementos não verbais, como gestos, expressões faciais, posição do corpo (...)” (Mendonça; Lara, 2021, p. 658). Isso significa dizer que, para além dos elementos verbais, de acordo com Volóchinov (2017) e reiterado por Mendonça (2022, p. 35), “a multissemiose do enunciado é parte da totalidade de sentido que o constitui”. Diante disso, quando assumimos o enunciado como um *tudo de sentido*, os aspectos situacionais de comunicação, os gêneros do discurso e, conseqüentemente, o campo de atividade humana (Lara; Mendonça, 2020; Mendonça, 2020; Mendonça; Lara, 2021) também são considerados para a produção de sentido do enunciado.

Partindo dessas discussões, Bakhtin (2011) explica o porquê de o enunciado concreto ser a unidade real da comunicação:

(...) o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (Bakhtin, 2011, p. 274-275).

Para Bakhtin e o Círculo, o discurso não pode existir se não for em forma de enunciações concretas e pertencendo a um respectivo sujeito, apresentando particularidades e limites na sua estruturação. De acordo com Bakhtin (2011), esses limites dos enunciados são determinados pelas intercalações dos indivíduos na trama discursiva, isto é, por meio do jogo dialógico, visto que o locutor enuncia e espera uma resposta ou uma compreensão do interlocutor. O autor explica que essa alternância dos sujeitos é vista, de forma mais crédula, no diálogo real, em que acontecem as réplicas enunciativas dos falantes. O enunciado concreto, para o estudioso da linguagem dialógica, “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272).

Vale pontuarmos que, conforme Volóchinov (2017, p. 221), para estudarmos as formas dessa unidade real da linguagem, não podemos desvinculá-la do fluxo histórico dos enunciados, ou seja, a compreensão da totalidade do enunciado é pautada “na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados)”. Diante disso, o sentido de um enunciado se dá, de fato, se levamos em conta o contexto exterior de produção desse discurso, pois a linguagem é um acontecimento social.

Para o grupo bakhtiniano, a situação extraverbal “*se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*” (Volóchinov, 1976, p. 5). Esse contexto exterior à linguagem, por conseguinte, é parte indispensável na cadeia enunciativa para o entendimento do sentido dos discursos, uma vez que “uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados” (Volóchinov, 1976, p. 101).

Para uma melhor elucidação dessa ideia, o teórico apresenta uma situação cotidiana para pontuar como o enunciado concreto está interligado ao contexto extraverbal. A descrição do espaço e da comunicação é sucinta e mostra dois sujeitos em um diálogo real: “Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem”. A outra não responde” (Volóchinov, 1976, p. 6). O autor aponta que para nós, que não estamos dentro do diálogo, a situação não pode ser entendida, pois, a compreensão do enunciado “bem”, de maneira isolada do contexto pragmático, é algo “vazio e ininteligível” (Volóchinov, 1976, p. 6). Não compreendemos, assim, o sentido do enunciado sem a ligação com o contexto extraverbal dos falantes, porque, como já visto, a situação externa é necessária para o sentido do discurso.

O filósofo até pontua que a entonação da palavra “bem”, de certa forma, pode ser conhecida e preencher o sentido do advérbio, mas não em sua completude, de modo que a significação plena da palavra não é realizada. Perante o exposto, quando conhecemos o contexto pragmático em que os indivíduos do discurso estavam, a palavra “bem” adquire um sentido completo, porque o espaço e o tempo dos participantes são revelados e configuram a totalidade do enunciado, como discute o pensador.

No momento em que o colóquio acontecia, ambos os interlocutores *olhavam* para a janela e *viam* que começava a nevar; *ambos sabiam* que já era maio e que já era hora de chegar a primavera; finalmente, *ambos* estavam *enjoados e cansados* do prolongado inverno – *ambos* estavam *esperando ansiosamente* pela primavera e *ambos* estavam *amargamente desapontados* pela neve recente. É deste “conjuntamente visto” (flocos de neve do outro lado da janela), “conjuntamente sabido” (a época do ano – maio) e “unanimemente avaliado” (cansaço do inverno, desejo da primavera) – é disso tudo que o enunciado *depende diretamente*, tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe dá sustentação.

E, no entanto, tudo isto permanece sem articulação ou especificação verbal. Os flocos de neve permanecem do lado de fora da janela; a data, na folha do calendário; a avaliação, na psique do falante; e, não obstante, tudo isto está presumido na palavra *bem* (Volóchinov, 1976, p. 5).

Percebemos que vários fatores externos, portanto, foram necessários para o sentido do discurso verbal em voga, ou seja, “interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos” (Brait; Melo, 2005, p. 6). Com base nisso, o enunciado só pode ser completamente preenchido de sentido em uma situação extraverbal compartilhada e entendida pelos parceiros da comunicação. No exemplo do advérbio, Brait e Melo (2005, p. 66) reiteram a significação construída no enunciado ao dizerem que “existe uma situação específica, uma palavra dita de modo apropriado, que possui uma avaliação feita pelo enunciador e que é entendida e partilhada pelo silêncio do parceiro da comunicação”.

À vista disso, foi presumido um “horizonte espacial [a sala, a janela etc.] e ideacional compartilhado pelos falantes” (Volóchinov, 1976, p. 7), de modo que os aspectos extraverbiais construíram o todo de sentido do discurso e sem eles “o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele tivesse desprovido de suas palavras mais importantes” (Volóchinov, 2017, p. 228). Nesse sentido, fica evidente que a situação social determina o sentido do enunciado, desse modo, o espaço, a temporalidade, a cultura, a história e as vivências compartilhadas são cruciais para a construção da totalidade enunciativa. Com base nisso, as formas linguísticas são apenas uma parte do enunciado, uma vez que, nessa abordagem social, a compreensão do discurso acontece quando consideramos o meio social.

Em síntese, o enunciado não pode ser apartado de seu contexto social, porque o ambiente real precisa ser compartilhado, valorado, vivido e compreendido pelos parceiros dialógicos para a compreensão do sentido discursivo. Dessa forma, segundo Volóchinov (1976, p. 6), o discurso verbal não basta por si só, pois “ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”. Partindo dessa prerrogativa, a vida, em seu funcionamento social, “bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal”. Diante desta realidade, pode-se dizer que é no interior da vida, no embate dialógico, em forma de gênero discursivo e a partir de uma situação social compartilhada entre os sujeitos falantes, portanto, que o enunciado é construído, revelando seu sentido e seu valor ideológico.

Bakhtin (2011), em seu verbete *Gêneros do Discurso*, também discute a noção de enunciado concreto e coloca como aspecto relevante para sua constituição a estrutura do gênero. Para o autor, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional constituem a integralidade do enunciado. Nessa argumentação, o teórico aborda que a comunicação só

existe por meio dos gêneros e “que cada campo da utilização da língua” (Bakhtin, 2011, p. 262) vai desenvolver seus relativos enunciados concretos. A discussão desenvolvida nessa obra em específico propõe, de acordo com Bakhtin (2011), olhar para a natureza do enunciado e também para as variadas formas de gêneros nas inúmeras esferas de atividade, constatando, para o estudioso, sua pertinência para os campos da linguística e da filologia, pois:

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos de atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. Acharmos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 262).

Dessa forma, a partir do excerto, compreendemos que o enunciado é construído em forma de gêneros (primários ou secundários) e está ligado às múltiplas esferas de atividade humana. Sendo assim, estudar essas variadas formas de enunciados para a sua clareza investigativa, segundo Bakhtin (2011, p. 262), torna-se necessário, tendo em vista que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo de atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Nesse âmbito, o enunciado concreto proferido pelos parceiros dialógicos só pode ser efetuado em um determinado campo de atividade e em forma de gêneros, dado que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (Bakhtin, 2011, p. 282). Assim, para Bakhtin:

essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero (Bakhtin, 2011, p. 282).

Isso significa dizer que os enunciados se materializam em formas “relativamente estáveis” de gêneros e essas formas são “às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (Bakhtin, 2011, p. 282). Portanto, a partir dos gêneros de discurso, há a transmissão dos acontecimentos do passado, do presente e as ressignificações do futuro, ou seja, as vivências culturais, sociais e históricas que a natureza dialógica permite

entre os sujeitos na cadeia discursiva.

Com base nesses apontamentos sobre o enunciado, devemos agora distinguir esse conceito da noção de oração. Nas explicações feitas até o momento, já assimilamos algumas características do enunciado concreto, isto é, que ele nasce da alternância dos sujeitos, que a situação extraverbal é primordial para a sua significação e que o discurso suscita uma resposta do interlocutor. Em oposição, a oração, conforme Bakhtin (2011), não apresenta nenhuma dessas propriedades observadas no enunciado. Assim, nas palavras do teórico russo, a oração:

[...] não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com os enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade (Bakhtin, 2011, p. 278).

Como notamos, o funcionamento da oração não sucede da relação dialógica promovida entre os parceiros da comunicação, dessa forma, o outro e sua reação-resposta não obtêm, como na construção do enunciado, um papel essencial para a concretude dessa noção. De acordo com Bakhtin (2011, p. 287), “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante”, diante disso, “só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade”. O interlocutor, para a vertente bakhtiniana, é parte fundante da essência do enunciado concreto, fundamentado nisso, esperam-se dele reações-respostas para a garantia da completude discursiva, já que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 275).

No mais, a oração, diferentemente do enunciado, não depende da situação pragmática para a sua significação, assim sendo, o aspecto temporal, espacial, as possíveis valorações culturais e históricas não são elementos necessários para a unidade da língua; além disso, as orações não refletem e refratam, a título de exemplo, as orações anteriores, de modo que não desempenham uma conexão – elos – com o que já foi citado ou o que ainda será manifestado em outras orações. Em suma, são essas particularidades que definem a natureza dialógica e social do enunciado e que o diferem da oração – unidade da língua.

Acerca desses esclarecimentos e pensando no enunciado como *um todo de sentido*, vale pontuarmos como esse conceito é pensado – diferente da proposta aqui colocada – em relação a outras estudiosas e estudiosos brasileiros (Paula, 2017; Paula; Serni, 2017; Paula; Luciano, 2020; Stafuzza; Lima, 2017; Stafuzza; Góis, 2020; Brait, 2008, 2010, 2013; Grillo, 2009, 2012). Essas autoras e autores desenvolvem estudos no campo bakhtiniano acerca da

multimodalidade dos enunciados. No caso dos primeiros estudiosos (Paula; Luciano, 2020), observamos a discussão da linguagem na sua dimensão verbal, vocal/sonora e visual – a verbivocovisualidade. Segundo Paula e Luciano (2020, p. 27), “a verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, com as dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras”. Essa dimensão pode ser dividida de duas maneiras:

a primeira é a concepção da linguagem como tridimensional, proveniente dos estudos da poesia concreta, que vê a expressão de máxima potência da verbivocovisualidade associada à ideia de sair do papel e ganhar a tridimensionalidade por meio das dimensões verbal, vocal e visual. Uma segunda concepção é a de uma linguagem que concretiza a verbivocovisualidade em um enunciado, portanto, como uma concretude enunciativa (Oliveira, 2020, p. 95).

Conforme Oliveira (2020, p. 96), a partir do excerto, essa dimensão pode ser entendida “como algo uno, pois é essa unidade que nos dá o sentido, como um todo, do enunciado, e não as suas partes observadas em estudos isolados”. Assim, levando em consideração os estudos de Paula e Luciano (2020), a dimensão verbivocovisual está presente em qualquer enunciado:

ainda que não se manifeste materialmente no texto (entendido amplamente), essa tridimensionalidade recobre-o e deixa vestígios, marcas ou pistas, conforme dissemos, por um lexema, um movimento de câmera, uma sonoridade, uma pincelada, a variação de uma tonalidade, seja musical seja cromática etc., as quais nos remete para outras linguagens, diferentes da expressa de forma material no enunciado, mas que se realizam plenamente na consciência encarnada por signo (Paula; Luciano, 2020, p. 24).

As discussões feitas pelos autores podem ser melhor compreendidas quando explicam a questão da verbivocovisualidade, em qualquer enunciado, por meio do quadro *O Grito*, de Munch (1983).

O Grito, de Munch (1893, 1903, 1910), demonstra o quanto, pelo visual do sujeito da pintura, pela escala cromática (fleumática e sombria) explorada (de maneira complementar) e pelo título verbal da obra, a sonoridade se expressa de maneira potencial nos traços (sinuosos) imagéticos, que direcionam o olhar ao sujeito pintado com cores fortes e que oscilam entre quentes (vermelho, laranja e amarelo na parte superior) e frias (terra cota, azul e verde – na parte inferior). Podemos escutar o grito de pavor e angústia pela visualidade (...) que confirma o que anunciado verbalmente pelo título. O tom emotivo-volitivo de desespero está marcado pela conjunção material unitária verbal e visual. Esse ícone expressionista remete mentalmente à vocalidade/sonoridade pelas cores, traços e planos, como o autor-criador arquiteta seu projeto de dizer e constrói a obra. Materialmente, a pintura se configura como um enunciado visual (pictórico) e verbal (afinal, o título integra a obra), mas, do ponto de vista da concepção tridimensional da linguagem, o sentido se produz quando conjugamos as dimensões verbivocovisuais que, potencialmente, constituem, de forma intrínseca, o projeto discursivo (Paula; Luciano, 2020, p. 32).

Os autores mostram, por intermédio da explicação da obra, que a vocalidade, em seus estudos, é expressa na oralidade – prosódia – e na escrita – pelas pontuações e pelos negritos

e, ainda, de forma visual, dependendo do enunciado, pela “tipologia que “desenha” uma imagem” (Paula; Luciano, 2020, p. 33). Essas dimensões verbivocovisuais formam qualquer enunciado, sem distinção, visto que é “uma articulação tridimensional que é constitutiva do sujeito”; assim, podendo “aparecer ora explícita, ora implicitamente, como “pistas” (no traço mais forte do pincel, na tipografia gráfica, na pontuação, no tamanho da letra, na mímica, na expressão facial, na entonação (...) etc. (Paula; Luciano, 2020, p. 23). Nessa perspectiva, todas as dimensões são relevantes para a produção de sentido de uma obra, de modo que Oliveira (2020, p. 96) explicita, a título de exemplo, que, ao discutirmos sobre um filme, “nos atentamos, principalmente, para como todas essas dimensões contribuem para a construção do sentido, mediante as posições de câmera, o figurino, a trilha sonora, os tópicos frasais, coloração (...)”, entre outros.

A partir dessas discussões, temos também apontamentos de análises feitas por Stafuzza e Lima (2017), em que as autoras analisam enunciados verbivocovisuais, tendo em vista que o objeto de estudo é composto por elementos verbais, vocais e visuais em um todo arquitetônico do discurso “Cantada”, de acordo com elas. Além disso, Stafuzza e Lima (2017) e Stafuzza e Góis (2020) desenvolveram estudos acerca dos enunciados verbovisuais em pôsteres publicitários e em charges publicitárias.

Ainda sobre a discussão de enunciados com a dimensão verbo-visual, podemos destacar outros trabalhos desenvolvidos por estudiosas no campo bakhtiniano. Brait (2008, 2010, 2013), por exemplo, nomeia de “dimensão verbo-visual” a fusão do aspecto verbal e visual em um determinado enunciado, em que tanto a imagem quanto a linguagem verbal produzem juntas o sentido. A estudiosa reflete, com base no campo da arte visual, acerca das particularidades do enunciado verbo-visual. Ela parte de uma análise do famoso quadro de René Magritte, em que temos a representação visual de um cachimbo suspenso no ar e a frase “Isso não é um cachimbo”. Para Brait (2013, p. 52), ambos os elementos, ou seja, o verbal e o visual, “nascem ao mesmo tempo e constroem os sentidos, os efeitos de sentido juntos, desde o berço”. Na análise da cientista da linguagem, o discurso instaurado no quadro é “polêmico, teórico, um discurso da estética visual, da cultura visual, pautado na materialidade que introduz e veicula a reflexão” (Brait, 2013, p. 53).

Dentro desse escopo de investigação, o verbo-visual também é estudado por Grillo (2009, 2012), de modo que a autora parte da perspectiva dialógica da linguagem proposta pelo Círculo e pelos estudos de Brait (2008, 2010, 2013). Grillo (2009) examina os enunciados no campo científico, de modo a reiterar a relação dialógica entre os discursos. No artigo *Dimensão verbo-visual de enunciados de Scientific American Brasil* (Grillo, 2009), por

exemplo, ela investiga as relações existentes entre as imagens e os textos na revista *Scientific American Brasil* e, como forma de comparação, utiliza também capas da revista *Pesquisa Fapesp*, com foco na análise do gênero capa de dossiê e nos artigos de divulgação científica. Grillo (2009, p. 9), nessa análise, aponta que a dimensão verbo-visual vista nas capas das revistas *Sciam* e *Pesquisa Fapesp* configura-se como uma “ilustração-síntese”. Ela destaca, em seus apontamentos, que essa “ilustração-síntese” sumariza e fortalece os sentidos dos textos. Com base nisso, o texto verbal e a visualidade, de maneira articulada, conforme Grillo (2009), se organizam na produção de sentido do discurso, visto que a organização desses componentes foi frutífera para a compreensão dos enunciados.

Feito esse panorama geral dos estudos do enunciado concreto multissemiótico, observamos que muitos pesquisadores brasileiros desenvolveram, baseados na teoria bakhtiniana, reflexões a respeito das diferentes linguagens dos enunciados. Esses estudiosos ampliaram e ressignificaram os conhecimentos acerca dos enunciados multimodais na pesquisa brasileira, possibilitando que se produza um amplo leque de propostas e de discussões na Análise Dialógica do Discurso.

Nesta pesquisa, assumimos a proposta de Mendonça (2020, 2022) para a análise, tomando o enunciado *como um todo de sentido*, englobando o aspecto verbal com outros elementos constitutivos do discurso – o gênero, a multimodalidade da linguagem, a esfera de atividade, o contexto de produção do enunciado etc.

Em nossa análise, nas seções posteriores, observaremos como acontece a enunciação dos locutores para os potenciais interlocutores – os professores – a respeito da subjetividade do estudante nas práticas de letramentos e de multiletramentos, levando em consideração os elementos verbais, visuais, sonoros, o contexto situacional e histórico, os gestos presentes nos vídeos etc. para a interpretação do enunciado em sua totalidade, ou seja, *em seu todo de sentido*.

2.3 Gênero do discurso e Esfera de atividade humana

Passemos, de agora em diante, para a explicação de outros dois conceitos pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, a noção de gênero do discurso e a concepção de esfera/campo de comunicação. Como já sabemos, a proposta dialógica da linguagem é a base da vertente bakhtiniana. Diante disso, de acordo com Machado (2005), não houve um interesse de Bakhtin e de seus parceiros em classificar as várias formas dos enunciados, isto é, os gêneros discursivos, mas em analisar o diálogo real da cadeia comunicativa. Os gêneros discursivos, conforme Machado (2005, p. 158), antes de serem um solo fértil de produção de

linguagem (ou linguagens), “são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor”. Dessa forma, o gênero do discurso é definido, por Machado (2005, p. 158), como um “dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos”.

Para Bakhtin (2011), a construção dos enunciados orais e escritos ocorre por meio dos gêneros e nunca fora dessas formas “relativamente estáveis” de comunicação. O pensador russo, em seu ensaio *Gêneros do Discurso*, explica que desfrutamos de um grande número de gêneros discursivos em nossa sociedade e que, de forma prática, conseguimos empregá-los sem grandes problemas, no entanto, teoricamente, podemos não conhecer totalmente a sua realidade efetiva. Os enunciados são concedidos “quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (Bakhtin, 2011, p. 282). À vista disso, é evidente que aprendemos a criar nossos enunciados no fluxo da interação discursiva, em outras palavras, no contato com o outro e na realidade concreta da vida em sociedade; assim, como diz Bakhtin (2011), é por meio do enunciado alheio que moldamos a forma dos nossos enunciados.

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (Bakhtin, 2011, p. 283).

Para Bakhtin (2011), se tivéssemos que criar em primeira instância os gêneros discursivos ou não tivéssemos o domínio das formas da língua, a comunicação entre os sujeitos seria praticamente improvável. Nessa acepção, o filósofo russo reitera que o objeto do discurso do falante não é inaugural e nem mesmo o indivíduo é o primeiro a enunciá-lo no cenário discursivo e real. Tal objeto enunciativo, segundo ele, já foi discutido, pensado, polemizado e avaliado de diversas maneiras e em vários contextos sociais de comunicação. Posto isso, podemos compreender que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 268). Isso significa dizer que nenhum enunciado é novo no processo de comunicação, na verdade, ecoamos os discursos “que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”, reverberando as memórias do passado e do presente.

Dessa forma, quando enunciamos, a partir de um campo da comunicação social, temos

que pensar no nosso destinatário e no quanto a nossa mensagem é inteligível para ele. Para isso, devemos ter uma visão mais aguçada do outro – o parceiro dialógico. De acordo com Bakhtin (2011, p. 302), é necessário levar em consideração, nessa interação, “o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário”, ou melhor dizendo, perceber “até que ponto ele está a par da situação” e também avaliar se tal interlocutor “dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação”. Essas agudezas e tantas outras, por exemplo, como pensar em suas ideologias, suas crenças e seus afetos, como descreve Bakhtin (2011, p. 302), definirão “a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele”. Tais ponderações designam, inclusive, “a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 302).

Em vista disso, o companheiro dialógico – prenhe de valores e convicções – é aquele que potencializa a comunicação e dita as formas do enunciado, desse modo, o locutor deve conhecê-lo para que haja uma correta seleção do gênero discursivo e para que a interação social possa ser realizada em sua completude. Portanto, as formas “relativamente estáveis” no que diz respeito “ao seu desenvolvimento e à sua construção são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação” (Machado, 2005, p. 165).

Com base nessas primeiras constatações acerca do gênero discursivo e do campo da criação ideológica, discutiremos, também, o enquadramento desse conceito no grande tempo da cultura. Machado (2005, p. 162) exemplifica que essa estrutura enunciativa é constituída em função das demandas culturais e é ainda uma “resposta às formações em curso”. Dessa forma, a importância do outro e dos elos na trama comunicativa configuram a gênese das formas do enunciado, já que “do ponto de vista da comunicação cultural mais ampla, nenhum sistema pode ser pensado como o Adão mítico a pronunciar o primeiro discurso sobre o mundo ainda não- dito” (Machado, 2005, p. 162). Os gêneros discursivos são recuperados pelos sujeitos na comunicação cultural, em um tempo e espaço específicos, de modo que o fluxo dialógico se desenrola e os enunciados concretos reutilizam o já-dito, pois “tudo reverbera em tudo” (Machado, 2005, p. 162). Essa estrutura está imersa no grande tempo e, como diz Machado (2005), revela-se em forma de “memória criativa” e traz os descobrimentos do homem e seus feitos.

Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem: “*o gênero vive do presente mas recorda o seu passado, o seu começo*”, afirma Bakhtin. A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o

nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais (Machado, 2005, p. 158).

As formas discursivas constituem-se a partir do vasto cenário cultural, percorrendo os diferentes espaços e tempos sociais. Na perspectiva dialógica, a esfera prosaica é “a mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas” (Machado, 2005, p. 155). Nesse sentido, os gêneros do discurso entrecruzam-se e ramificam-se de infinitas maneiras nos planos cultural e histórico. Essa variante de formas enunciativas ocorre, em congruência com Bakhtin (2011, p. 283), porque há diferenças em relação a tais formas no que se refere “à função da situação, da posição social e das relações dialógicas” entre os indivíduos na cadeia discursiva. Por conta dessa ampla gama de gêneros discursivos no solo social, o pensador russo os caracterizou em dois formatos de comunicação, ou seja, a cotidiana (gênero primário) e a mais elaborada (gênero secundário).

Os gêneros definidos, por Bakhtin (2011), como primários são criados em comunicações cotidianas imediatas, sem grandes complexidades. Esses se realizam nas ruas, no interior das residências, nas rodas de conversa, nas praças, quer dizer, nas conversas mais usuais das interações em sociedade. Já os gêneros secundários, para o autor, são considerados mais complexos, pois “são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política” (Machado, 2005, p. 155). Para Bakhtin (2011), é relevante nos atentarmos para a diferença dos gêneros primários e secundários, visto que não podemos menosprezar a variedade dessas estruturas e nem pensarmos que se trata de uma distinção funcional. Apoiado nisso, o autor esclarece a constituição dos gêneros secundários a partir da incorporação dos gêneros primários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2011, p. 263).

Como podemos ver, os gêneros secundários são formados pela inclusão e reelaboração dos gêneros primários, isto é, há uma combinação das formas dos enunciados. Na integração dos gêneros primários aos gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (2011), ocorre uma modificação dos primários:

[eles] perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao

manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (Bakhtin, 2011, p. 263-264).

Compreendemos, dessa forma, que o gênero primário, depois de sua incorporação aos secundários, deixa de ter uma ligação imediata com a realidade, como postula o teórico. Diante dessas postulações, Grillo (2008, p. 76) discorre sobre a origem de tal diferenciação:

a proposição da distinção entre gêneros primários e secundários origina-se de um longo e complexo percurso de pesquisa de Bakhtin e seu círculo. Por um lado, o círculo se opunha à proposição dos formalistas de contrapor a linguagem poética à linguagem prática, buscando, contrariamente a isso, a inter-relação e a aproximação da poética do conjunto da cultura. Por outro, a incorporação da psicologia do corpo social ou ideologia do cotidiano de Plekhânov sob a influência da filosofia da vida de Simmel levou à abordagem da inter-relação entre os gêneros das esferas ideológicas (literatura, ciência, publicidade etc.) e os gêneros do cotidiano (conversas de salão, trocas familiares, ordens militares etc.). Dessas duas tomadas de posição, surge a teoria do romance enquanto gênero incorporador de gêneros primários e de outras esferas ideológicas e a teoria da natureza dialógica de todo enunciado.

Nesse excerto, a autora reitera, a partir dos estudos de Bakhtin, a capacidade do romance em abarcar as diferentes formas do enunciado. Para a estudiosa, a heterogeneidade estilística e composicional seriam uma das mais importantes características do romance (Grillo, 2008). A partir dessa perspectiva, Pereira (2021, p. 7) descreve o romance como “um assimilador sincrético de outros gêneros, incorporando deles não só a forma, mas também os mais diversos registros linguísticos e estilísticos, para representação da vida cotidiana”. Sendo assim, entendemos que o romance, segundo Bakhtin (2011), permite a incorporação de inúmeros gêneros, tanto do campo literário quanto do não literário. Isso significa pontuar que, por meio do estudo do romance e sofrendo influências de pensadores da época, foi postulada por Bakhtin e o Círculo, como destaca Grillo (2008, p. 65), a ideia de que “um gênero se constrói por meio de outros gêneros”.

Já em relação à natureza dialógica da linguagem, surge a proposta de uma teoria que vai pensar a construção do discurso – em gêneros –, considerando o enunciado como resposta e fomentador de resposta (Grillo, 2008). Essa premissa, como discute a pesquisadora, está na natureza do enunciado.

Essa generalização parte das formas concretas do diálogo, entendido como a alternância das réplicas da comunicação oral, para chegar ao dialogismo inerente a toda produção de linguagem, inclusive os enunciados escritos, nos quais a alternância de sujeitos está menos evidente. O percurso de incorporação dos gêneros dialogados da oralidade para os gêneros escritos manifesta a percepção de Bakhtin sobre o processo histórico de formação e complexificação das esferas ideológicas

nas sociedades complexas, bem como a formação do romance enquanto gênero da esfera literária (Grillo, 2008, p. 67).

Assim, o princípio dialógico da linguagem, como postula Grillo (2008), pode ser visto mais claramente nos gêneros primários, ou melhor, no diálogo oral e cotidiano. Enquanto nos gêneros secundários, diz a autora, a percepção do dialogismo acontece, porque os gêneros mais complexos absorvem os simples e, diante disso, é por meio dessa integração dos primários que temos a presença da dialogização nos gêneros secundários (Grillo, 2008). Fica evidente, em vista disso, a preocupação, por parte do filósofo russo e do Círculo, com a natureza dialógica da linguagem e de suas diversas estruturas, pois, para eles, a grande diferença entre os gêneros primários e secundários reitera a relevância de definir a natureza do enunciado a partir da análise minuciosa de cada um dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011).

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deforma a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (Bakhtin, 2011, p. 264-265).

Dessa maneira, para o estudo dos gêneros do discurso, devemos pensar, principalmente, na “natureza do enunciado”, visto que é nas relações da língua com a vida, dentro de um campo social, como postula Bakhtin (2011), que os gêneros discursivos são construídos. Em face do exposto, vale destacarmos que as esferas de comunicação “tipificam as situações de interação, estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares dessas esferas” (Pereira, R. A., 2013, p. 57). Em vista disso, as formas dos enunciados são intrínsecas, nessa vertente teórica, às esferas de comunicação, que estruturam e colocam em funcionamento, a partir de suas finalidades sociais e históricas, os gêneros do discurso.

Nessa tessitura, Grillo (2005, p. 171), quando pensa sobre o conceito de esfera na obra do Círculo de Bakhtin, mostra que, no começo da produção teórica dos pensadores, na década de 1920, era forte a reflexão acerca da “natureza da constituição e da inter-relação entre as diversas esferas da produção ideológica”. Segundo ela, os teóricos russos desenvolveram tal concepção para elucidar as propriedades e as particularidades do campo literário. Para Bakhtin, conforme Grillo (2008), a obra literária – definida como produto ideológico – não é considerada uma reprodução da realidade, mas uma forma singular de refratar o meio social, tendo em vista os fundamentos da esfera artística. Assim sendo, a esfera ideológica, de acordo

com Volóchinov (2017), desempenha seu próprio modo de direção na realidade social e reflete como acha mais conveniente tais acontecimentos da vida. Nesse âmbito de discussão, o intelectual russo enfatiza que cada campo da criação dispõe de “seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos inaplicáveis a outros campos” (Volóchinov, 2017, p. 99).

Considerando esses elementos, propomos pensar também as similitudes da noção de esfera/campo nos estudos do Círculo em comparação com a proposta do sociólogo francês Pierre Bourdieu, sobretudo, para compreendermos ainda mais tal concepção para a execução do trabalho em questão. Grillo (2006) exemplifica que, assim como Bakhtin, Bourdieu propôs a concepção de campo com o desígnio de conseguir esclarecer as complicações das produções ideológicas – obras literárias. Os dois estudiosos, cada um em seu tempo, produziram seus trabalhos, segundo Grillo (2006), em oposição ao subjetivismo e ao objetivismo predominantes na Rússia e na França – respectivamente no começo do século XX e nas décadas de 1960 e 1970.

Os dois pensadores acreditavam que a constituição do sujeito dava-se do âmbito social – externo – para o individual – interno (Grillo, 2006). É por isso que, nas duas obras, a ideia de esfera/campo é compreendida como “um espaço social capaz de refratar, traduzir ou transformar as demandas externas, sobretudo da base sócio-econômica” (Grillo, 2005, p. 176). Assim, é o meio social que possibilita a construção do sujeito, visto que é dessa relação com o mundo, com o outro e com o contexto, portanto, que o indivíduo constitui-se como ser social.

Nesse contexto de explanação, Grillo (2005) escreve um artigo sobre a noção de campo em Bourdieu e em Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso. Ela explica que, para o Círculo, o conceito de esfera/campo está vinculado, de modo indissolúvel, às formas da língua. A partir do texto *Gêneros do Discurso*, de Mikhail Bakhtin⁶, a autora destaca que os problemas enfrentados pelo Círculo acerca da classificação dos gêneros ocorrem pela falta de critérios unificados. Para o pensador russo, é relevante pensarmos a ideia de esfera/campo para o entendimento da natureza e especificação dos gêneros (Grillo, 2005). Nessa perspectiva, não podemos dissociar a esfera de atividade da construção e da categorização dos enunciados concretos – formas de língua –, já que é dentro do campo que as especificidades das produções ideológicas surgem e as relações entre enunciados acontecem, possibilitando sua caracterização.

Ela [a noção de esfera/campo] se constitui em importante alternativa para pensar as

⁶ Cf. Bakhtin (2011).

especificidades das produções ideológicas (obras literárias, artigos científicos, reportagens de jornal, livro didático, etc.), sem cair na visão imanente da obra de arte do formalismo nem no determinismo do marxismo ortodoxo. As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como a caracterização dos enunciados e de seus gêneros (Grillo, 2006, p. 147).

Sendo assim, a pluralidade da linguagem é assegurada pelas esferas da atividade humana que potencializam as relações entre os parceiros comunicativos. Para Bourdieu (1983, p. 89), o conceito de campo é definido “como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Tais espaços são determinados, segundo Grillo (2005, p. 176), por um “sistema de propriedades relativas”, quer dizer, “as posições são apreendidas por suas relações recíprocas em um dado momento da existência do campo”.

Assim, para Bourdieu (1983), o campo – espaço de lutas e de valores – é constituído pelas posições sociais dos agentes, que são condicionados por quatro coerções.

O campo “é uma rede de relações objetivas entre posições” e se constitui em um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro coerções: a relação entre o *habitus* – ou seja, as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo etc. –, o capital simbólico – decorrente da posição ocupada no campo e do consequente reconhecimento pelos pares – e econômico – proveniente sobretudo da herança e da renda – e as possibilidades e as impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas (Grillo, 2005, p. 176).

Depreendemos, dessa forma, que em cada campo social existem regras, especificações, hierarquias e o capital simbólico e econômico dos agentes, ou seja, “os diferentes campos existentes em uma dada formação cultural gozam de relativa autonomia na sua maneira de funcionar e agir” (Martelete, 2017, p. 41). Nessa dinâmica, destacamos que os agentes, em conformidade com Martelete (2017), são enquadrados em uma posição dentro do espaço social pela classe ou pelo grupo social a que pertencem.

Assim, essa noção de esfera/campo⁷, observada nas duas obras – de Bakhtin e de Bourdieu –, expressa uma unidade, dado que os estudiosos pensam o espaço social, as relações e as posições sociais entre os sujeitos como fundamentais para a constituição do indivíduo, da história e da ordem social. Considerando isso, o conceito de esfera/campo é pertinente para o nosso trabalho, tendo em vista que escolhemos, de início, analisar enunciados em que

⁷ Nesta pesquisa, utilizaremos a concepção de esfera/campo como sinônimas, sem elegermos uma ou outra, tendo em vista as variações observadas nas traduções e nas apropriações feitas pelos inúmeros teóricos que discutem tal noção.

aparecem o signo “protagonismo” em diferentes esferas/campos de atividade humana.

Esses enunciados concretos – materializados em gêneros – são construídos pelo campo em que estão inseridos, atualizando e dialogando com os discursos difundidos nesse espaço a respeito do processo de ensino/aprendizagem do sujeito-estudante na atualidade – o chamado protagonista.

2.4 Signo ideológico

A concepção de signo ideológico também será discutida neste trabalho, tendo em vista o intento de investigarmos o sentido do signo “protagonismo” nos documentos oficiais e nos discursos de formação voltados para professores de Língua Portuguesa – do Educa Brasil. Analisaremos, ainda, sua possível relação com as práticas de linguagem no contexto didático- pedagógico brasileiro contemporâneo. Em face do exposto, damos início à explanação sobre o signo a partir do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, visto que, nessa obra, encontramos uma argumentação densa a respeito do conceito em pauta. Com base nisso, destacamos, por intermédio dos estudos de Volóchinov (2017), que o signo só existe na sua íntima ligação com a ideologia, sendo, por isso, dotado de significação.

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos – reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia (Volóchinov, 2017, p. 91).

Esse excerto mostra que, para um objeto físico ser considerado signo, ele precisa refletir e refratar uma realidade outra que está fora de suas fronteiras, ou seja, ser “percebido como a imagem de algo” (Volóchinov, 2017, p. 92). Para o autor, essa “imagem artístico-simbólica” de um dado objetivo físico é considerada um produto ideológico. Percebemos que um objeto em sua materialidade própria, para o pensador, não é um signo, pois “ele não significa nada e coincide inteiramente com a sua realidade única e natural” (Volóchinov, 2017, p. 92). A sua transformação dá-se no ato de refletir e refratar outras inúmeras realidades e é nesse movimento que o signo consegue alterar, concordar e inclusive perceber de uma maneira particular aquilo que está na realidade (Volóchinov, 2017). O filósofo ilustra, por meio de alguns instrumentos de produção, como esse jogo de refração transforma os objetos concretos em signo.

Um instrumento de produção é em si mesmo privado de significação e possui apenas

uma utilidade: a de servir para algum objetivo de produção. O instrumento serve a esse objetivo na qualidade de objeto singular, sem refletir nem substituir nada. No entanto, um instrumento de produção também pode ser transformado em signoideológico. É o que ocorre com a foice e o martelo no nosso brasão, onde eles já são dotados de uma significação puramente ideológica (Volóchinov, 2017, p. 92).

Na citação observada acima, a foice e o martelo como emblemas da União Soviética tornam-se signos ideológicos, porque representam uma imagem simbólica da “união da classe operária junto aos camponeses em prol de um objetivo comum: melhores condições sociais e a propagação do comunismo” (Santos, 2014, p. 22). Nessa mesma ideia, Miotello (2005, p. 170) ressalta que o signo pode estar presente em “uma camiseta na qual se pinta um escudo de um time de futebol” e ganha ainda mais significação “se for assinada pelo craque de futebol que a usa”. Assim sendo, os objetos físicos refletem e refratam outras realidades e constituem-se como signos por representarem algo além de suas funções específicas (Volóchinov, 2017).

O estudioso russo ainda discute os produtos de consumo – como o pão e o vinho – que convertem-se, a partir da refração, em “símbolos religiosos no sacramento da comunhão cristã” (Volóchinov, 2017, p. 93). Isso significa mencionar que esses produtos adquirem uma significação ideológica e refratam além daquilo que de fato são, melhor dizendo, mercadorias de consumo. Acerca disso, segundo Volóchinov (2017), os produtos de consumo e os instrumentos de produção em suas atribuições reais não são transformados em signos e nem os signos em produtos ou instrumentos. Dessa forma, como já observado, para que os objetos virem signos ideológicos, eles devem “significar além de suas próprias particularidades materiais” (Miotello, 2005, p. 170). No caso da foice e do martelo, eles passam a “adquirir significações que ultrapassam os limites da sua existência” (Volóchinov, 2017, p. 93), ou seja, não são meras ferramentas de trabalho, mas um símbolo da Revolução Russa de 1917.

Alicerçados nessas observações iniciais, é pertinente ainda mencionarmos que o signo ideológico, para Volóchinov (2017, p. 94), não é entendido somente como uma simples reverberação da realidade, “mas também [como] uma parte material dessa mesma realidade”. Em outras palavras, o autor exemplifica que um fenômeno sóico, não importa qual, manifesta-se de forma material, podendo ser por meio “da mobilização de um corpo, da massa física, de um som, de uma cor”, etc. Para ele, dentro de tal perspectiva teórica, “o signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa” (Volóchinov, 2017, p. 94). Tudo, sem exceção, é realizado na externalidade, isto é, no mundo. Diante disso, aquilo que for ideológico, como citado pelo autor, está representando e substituindo alguma coisa que está no

mundo – fora de si –, assim, há “sempre duas realidades: uma ideologia e uma material (social ou cultural)” (Milani, 2015, p. 61).

Essa discussão sobre a exterioridade do signo tem relação com a forma de surgimento dele no mundo, visto que esse nascimento acontece apenas “em um *território interindividual*” (Volóchinov, 2017, p. 96). Desse modo, o signo é social, brota, ao menos, entre dois indivíduos que, conforme o autor, precisam estar socialmente organizados e compor uma coletividade. Então, é na relação entre os sujeitos, dentro de uma sociedade, no processo vivo da interação que o signo desenvolve a sua função e significado, uma vez que “seu lugar de constituição e materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas” (Miotello, 2005, p. 170). Por isso, a realidade de um signo é completamente estabelecida por tal comunicação, enfatiza Volóchinov (2017, p. 98), já que sua existência “não é nada mais que a materialização dessa comunicação”.

Nas palavras do pesquisador Miotello (2005, p. 170), a interação ocorre a partir da comunicação e é ela que determina a linguagem “como um lugar mais claro e completo de materialização do fenômeno ideológico”. Nesse viés, o pensador discute que a melhor forma de representar o mundo é por intermédio da palavra, “pois [...] não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano”.

De acordo com isso, Volóchinov (2017, p. 98) deixa explícito que a palavra é considerada “o *fenômeno ideológico par excellence*”, visto que ela está, segundo ele, em toda forma de interação e de contato entre os indivíduos, seja nas relações mais complexas ou mais simples. Assim, a palavra adentra todos os meios de comunicação, de modo que tudo que ocorre em sociedade é somente por meio da palavra, como: as ideologias circulantes, as transformações e as lutas entre os sujeitos.

Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se construíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (Volóchinov, 2017, p. 106).

Com base nisso, entendemos que qualquer mudança social – independentemente de sua dimensão – passa pela palavra. Ela abarca todas as situações e comunicações provenientes do meio social, das relações e das formas de organização social dos sujeitos em sociedade.

Dessa forma, para Volóchinov (2017, p. 99), “a palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social”, desenvolvida no processo de interação, de modo que é nessa troca que temos a atualização da palavra como unidade da língua e da ideologia (Milani, 2015).

Acerca disso, o signo que nasce, como já mencionado, entre indivíduos organizados e na interação entre eles, tem, nessa perspectiva teórica, o contexto social como essencial para o seu surgimento, tendo em vista que “*as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação*” (Volóchinov, 2017, p. 109). Isto significa dizer que as formas do signo não podem ser construídas fora do “*horizonte social*” – de sua condição coletiva –, pois todo processo de comunicação vai ser condicionado pela época e por um grupo social específico (Volóchinov, 2017). Nessa abordagem, o horizonte social potencializa as relações entre os indivíduos, dado que, para a construção do signo, o aspecto socioeconômico do grupo e as particularidades históricas de determinada época são pertinentes para a sua inserção no campo ideológico e para a representação do meio em que a comunicação circula.

Desta forma, a comunicação somente se torna possível graças ao horizonte social desde onde se fala, pois entre um falante e outro (interlocução externa) ou entre o indivíduo e o seu interior (diálogo interno) situa-se o meio social que permite e determina os limites, os alcances e as formas como tal interlocução ocorre (Rostas; Oliveira, 2015, p. 190).

Logo, é o meio social que dita as formas, as fronteiras e as abrangências da comunicação construída entre os interlocutores. Assim, para que o signo exista, é fundamental levarmos em conta o horizonte social, pois é ele que define “a visão de mundo do sujeito histórico participante do diálogo social, inclusive quando faz de si mesmo o seu próprio interlocutor” (Rostas; Oliveira, 2015, p. 189). Fundamentados nisso, vale discutirmos ainda – além da forma do signo – o seu conteúdo e a sua ênfase valorativa (Volóchinov, 2017). Para o pensador russo, em cada processo de desenvolvimento social, há um conjunto particular e reduzido de objetos que adquirem um destaque valorativo. Esse aglomerado de objetos, de acordo com ele, em específico, “obterá uma forma sígnica, isto é, será objeto da comunicação sígnica” (Volóchinov, 2017, p. 110).

O autor exemplifica, de maneira clara, que o que vai determinar que um objeto faça parte de uma respectiva comunidade e estimule uma reação ideológica e de caráter sígnico, portanto, será o fato de que ele deva estar relacionado com os princípios socioeconômicos do grupo do qual faz parte, ou seja, “as bases da existência material deste grupo devem ser tocadas, mesmo que de forma parcial” (Volóchinov, 2017, p. 111). O filósofo vai destacar

também que – assim como o signo – o objeto deve ter uma significação no âmbito interindividual. “Em outras palavras, *somente aquilo que adquire um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se*” (Volóchinov, 2017, p. 111).

Perante o exposto, Volóchinov (2017, p. 112) discute o fato de que um grito animal, como uma resposta ao sofrimento deste, não apresenta ênfase, pois não há um direcionamento para o cenário social. Isso não ocorre, como destaca Marcondes Filho (2009, p. 202), “com a foice, o vinho e o pão”, dado que esses elementos “são objetos «marcados»” e não são puros como o grito do animal, revelando em sua criação “as marcas de sua história”. Desse modo, esses signos – foice, vinho e pão – reiteram a relevância do horizonte social para a significação de objetos físicos que foram transformados em representações do mundo, de modo a incorporar as histórias, os fenômenos sociais, ideológicos, políticos, entre outros, de um determinado tempo e grupo – no campo social. O signo, portanto, “banha-se no ideológico através do meio social em que nasce. Não há signo fora de um meio social e ideológico” (Dorneles, 2002, p. 230).

Nessa discussão, Dorneles (2002) pontua que pensando no signo como pertencente a um meio social e ideológico podemos entender a consciência individual do sujeito, visto que ela “é [também] um fato social e ideológico” (Volóchinov, 2017, p. 97). Diante disso, para o intelectual, enquanto esse princípio não for reconhecido, tanto a psicologia quanto a ciência das ideologias “não poderão ser construídas de modo objetivo”. Ele atesta que essa questão gera confusões para a psicologia e para a ciência das ideologias:

no final das contas, a consciência tornou-se *asylum ignorantie* [refúgio da ignorância] para todas as construções ideológicas. A consciência foi transformada em um depósito para todos os problemas insolúveis, para todos os restos impossíveis de compor do ponto de vista objetivo. Ao invés de procurar uma definição objetiva da consciência, essa passou a ser usada para subjetivar e desintegrar todas as definições objetivas solidificadas (Volóchinov, 2017, p. 97).

Nesse sentido, para ele, a definição de consciência não pode ser outra, portanto, se não sociológica. Essa consciência, conforme Volóchinov (2017, p. 97), é constituída no material sígnico na comunicação social entre grupos organizados, de modo que tal consciência “se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis”. Em outras palavras, “são os indivíduos organizados que, ao relacionarem-se, constituem os objetos da consciência, (...) simbolizam o universo, dando-lhe a forma de signos ideológicos, naturalmente, que passam a povoar o pensamento” (Dorneles, 2002, p. 230). Posto isso, constatamos que, para esse teórico, é na interação, na comunicação social, que a consciência individual constitui-se, ou seja, ela “ganha existência pela imersão no meio social” (Dorneles, 2002, p. 230) e não de

forma direta na natureza (Volóchinov, 2017). Nesse contexto, o filósofo vai dizer que a consciência só pode ser armazenada “em uma imagem, palavra, gesto significante etc.”, porque “fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos” (Volóchinov, 2017, p. 98). Isso significa argumentar que a consciência só é passível de realização por meio de um corpo material e, dessa forma, constrói-se enquanto signo ideológico, que “se organiza para formular representações no espaço da interação social” (Carvalho, 2020, p. 318). Assim, segundo Volóchinov (2017), a consciência só passa a ter existência a partir do momento no qual é completada pelos signos na interação discursiva.

A partir desses apontamentos, a palavra – como alojamento da consciência individual – é o material mais utilizado na comunicação cotidiana, segundo assinala Volóchinov (2017), e é na ideologia do cotidiano que observamos o seu solo fértil de manifestação no âmbito social. Miotello (2005) aponta que:

esse tipo de comunicação tem vínculo direto tanto com os processos de produção material da vida, no lugar da infraestrutura, quanto com as esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas, na superestrutura, entendida como sistema de referência que troca sentido com toda a sociedade (Miotello, 2005, p. 171).

O trecho citado acima mostra que a palavra apresenta relações entre as forças de produção – “compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores” – e a superestrutura – “estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica” (Bodart, 2016). Assim, segundo Miotello (2005, p. 171), essa “posição manifesta respeito profundo pelos encontros casuais e fortuitos, que se dão no dia a dia, e em qualquer situação”. Para o autor, é nesse solo social que se forma o pilar primordial para que a ideologia aconteça, de modo que os signos vão ganhando espaços nas comunicações cotidianas – interações entre os indivíduos – reverberando as vozes sociais. E “nesses encontros”, para o pesquisador, enunciados simples da vida comum – “Será que vai chover hoje?” e “Que é isso que nosso presidente vem fazendo” (Miotello, 2005, p. 171) – vão construindo e conquistando espaços para o desenvolvimento dos signos e cada um deles torna-se “unidade da consciência verbalmente constituída” (Miotello, 2005, p. 171). Diante disso, Volóchinov (2017, p. 101) explica que a consciência, de alguma maneira, vai buscar incessantemente uma aproximação no âmbito verbal com o signo e é nesse sentido que em volta de todo signo são formados “como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais”.

Nesse cenário, Miotello (2005) discute o fato de que a palavra, por estar presente em todos os campos, banha-se nos diversos espaços sociais e é arquitetada por uma infinidade de

fios ideológicos – opostos mutuamente –, uma vez que está imersa e se constitui nas várias relações dialógicas e conflitos coletivos. Para o autor, é na palavra que as lutas de classes surgem e reverberam os antagonismos do meio social, pois, de acordo com seus argumentos, as múltiplas vozes ressoam nos signos e é a partir deles que observamos desacordos que são oriundos de outros tempos – presente, passado e futuro (Miotello, 2005). Em sua explanação a respeito da questão, ele chama a atenção para determinadas palavras – “trabalho”, “dinheiro”, “casa”, “democracia”, “povo”, “liberdade”, entre outras (Miotello, 2005, p. 172) –, para demonstrar que nelas há vastos sentidos e fios ideológicos, de modo a reiterar as vozes contraditórias ideologicamente presentes nesses signos.

Nessa linha de raciocínio, podemos pensar no signo protagonismo/protagonista da nossa pesquisa, porque nele também temos imbricadas as vozes sociais que ecoam muitos sentidos e, até mesmo, de forma contraditória. Partimos do pressuposto teórico de que esse signo é composto de muitos fios e a cada aparição repercute de uma determinada maneira e com valores sociais, ideológicos e históricos diferentes. A ideologia, que nasce na interação, por meio de grupos socialmente organizados, desenvolve seus valores nessa comunicação ordinária e representa-se no palco concreto dos acontecimentos, conforme reitera Miotello (2005). Diante disso, o referido autor, com base na presença da ideologia nas relações sociais, aponta para a relação que existe entre a superestrutura e a infraestrutura:

a superestrutura não existe a não ser em jogo e relação constante com a infraestrutura, defende Bakhtin, e essa relação é estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais. E em cada uma delas os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo (Miotello, 2005, p. 171).

Podemos notar, portanto, que a existência da superestrutura está ligada diretamente com a infraestrutura, posto que os sistemas ideológicos formados, de acordo com Volóchinov (2017, p. 213), “preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos”. Assim, para a base ter espaço e proliferar na estrutura dominante, de modo opositivo ou não, as interações precisam acontecer por meio dos signos e em todas as relações sociais.

Miotello (2005, p. 174) destaca, com base em Volóchinov, que a ideologia do cotidiano – relativamente instabilizada – surge das interações verbais nos encontros diários, e as ideologias oficiais – mais estabilizadas – dizem respeito ao “sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência etc.”. A partir dessa distinção, o autor reitera que os conteúdos das ideologias oficiais “já se encontram mais

[...] aceitos pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder”. Sendo assim, os denominados, por Volóchinov (2017, p. 213), signos ideológicos formados “se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano”.

Miotello (2005, p. 174), dentro desse escopo de discussão, argumenta que a ideologia dominante dispõe de uma influência relevante no campo social, sobretudo, porque é acessada pela classe superior, que se coloca de modo impositivo e hegemônico nas relações sociais. No entanto, o autor vai advertir que essa ideologia oficial não é una e muito menos neutra, “visto que as contradições sociais ainda persistem nas bases econômicas daquele grupo social. E destroem cotidianamente a ideologia oficial (Miotello, 2005, p. 174). O autor traz um exemplo pertinente e atual sobre a luta ideológica a respeito do sentido de “casamento” no Brasil. Em nossa sociedade, segundo o pesquisador, a palavra “casamento” apresenta inúmeras significações, tendo em vista as várias estruturas familiares e os tipos de casamentos existentes no meio social.

Para Miotello (2005, p. 174), estamos diante de um embate evidente de sentidos: de um lado, “a ideologia oficial buscando construir um sentido relativamente estável para “casamento” (união entre duas pessoas de sexo diferente)” e, de outro, temos que “os estratos inferiores da ideologia produzem uma multidão de sentidos e de realidades”. Posto isso, compreendemos que “na linguagem de cada classe há sempre um grau particular de correspondência entre o verbal e a realidade objetiva, cabendo ao proletariado o ponto de vista que mais intimamente se aproxima da ‘lógica objetiva da realidade’” (Faraco, 2006, p. 69). Isso significa dizer que a palavra – como signo ideológico –, no estrato inferior, desenvolve o que de fato está circulando no solo social, a título de exemplo, os vastos sentidos de casamento, não objetivando estabilizar nenhuma significação que pareça agradar a base, pelo contrário, ela polemiza e circula a lógica da realidade (Miotello, 2005).

Portanto, a proposta desta pesquisa é a de analisar o signo protagonismo/protagonista, de modo que possamos compreender os sentidos apresentados no meio social, sobretudo, no ensino/aprendizagem de linguagens. Dessa forma, observando o que reverbera em um contexto neoliberal – dominado pelas elites econômicas – sobre o signo e como a ideologia não oficial, na luta de classes, busca, no embate ideológico com ideologias constituídas, mostrar, de fato, o que a realidade efetiva revela a respeito da temática, pois “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais” (Volóchinov, 2017, p. 98).

2.5 Tema e Significação

Para concluir o rol de concepções bakhtinianas imprescindíveis para a análise do signo protagonismo/protagonista na pesquisa, discutiremos os conceitos de tema e significação. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2017) dedicou o capítulo 4 da Parte II da obra – *Tema e significação na língua* – para tratar dessas noções de forma mais específica, subdividindo-as em eixos: *Tema e significação. O problema da percepção ativa. Avaliação e significação. A dialética da significação* (Volóchinov, 2017, p. 227). Isso não significa dizer que em outros capítulos da obra o filósofo já não tenha se debruçado sobre os conceitos e também em outros textos do Círculo. Sendo assim, para o início das discussões, focalizaremos no respectivo capítulo e dialogaremos com textos de estudiosos da área: Cereja (2005), Boenavides (2015), Fuza e Rodrigues (2022), entre outros.

Na obra citada, Volóchinov (2017, p. 227) abre o capítulo pontuando que “o problema da significação é um dos mais difíceis da linguística”. A partir disso, Cereja (2005) explica que há uma preocupação do Círculo de tratar as questões de sentido de maneira extensa, expandindo os sentidos do signo para além do domínio da língua, de modo que os filósofos também consideram refletir acerca do domínio do discurso. Essa problemática compreende um interesse dos parceiros do Círculo de Bakhtin, a nosso ver, para uma análise que leva em consideração o contexto social, a ideologia e a interação dos sujeitos para a construção do signo.

Partindo da definição dada por Volóchinov (2017, p. 227-228), entendemos que o tema é “o sentido da totalidade do enunciado” e também, de acordo com o pensador, “deve ser único”, “individual e irrepitível como o próprio enunciado”. Nesse sentido, para Cereja (2005), o tema não pode se desligar da enunciação – é indissolúvel –, dado que está imerso na situação histórica concreta. Volóchinov (2017, p. 228), com base nisso, exemplifica o fato de a situação histórica ser relevante a partir do enunciado “Que horas são?”.

O enunciado “Que horas são?” tem uma significação diferente a cada vez que ele é pronunciado, e conseqüentemente, em nossa terminologia, tem um tema diferente, a depender da situação histórica concreta (histórica em uma dimensão microscópica) na qual é pronunciado e à qual pertence em essência.

O pensador russo indica, de acordo com o excerto acima, que o enunciado é atualizado em cada situação e, diante disso, o seu tema torna-se diferente, comprovando a sua unidade e a sua irrepitibilidade. Cereja (2015), ao utilizar o mesmo enunciado, traz ocorrências do discurso em situações diferentes para mostrar a dimensão concreta, histórica e dinâmica do tema. Ele parte de uma situação em que um docente pergunta para os discentes “Que horas são?”, para

saber, segundo o autor, quanto tempo falta para acabar a aula. Em uma outra situação, agora com uma criança que pergunta para a sua mãe, ao entrar na cozinha, “Que horas são?”, de modo a querer saber, conforme Cereja (2005), se o almoço já está na mesa. Esses exemplos dados pelo autor revelam, de maneira clara, aquilo que Volóchinov (2017) pontuou, ou seja, que um enunciado tem um outro sentido cada vez que é pronunciado. O enunciado em questão, ou melhor, o seu tema “recriou e renovou incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele” (Cereja, 2005, p. 202).

Nessa interpretação, destacamos que o tema do enunciado “é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação – mas também pelos aspectos extraverbaís da situação” (Volóchinov, 2017, p. 228). Desse modo, o tema não pode ser pensado fora do campo extraverbal, pois, “sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível”.

Como consequência disso, Boenavides (2015, p. 221) aborda que entre os elementos extraverbaís, por sua vez, “inclui-se a recepção [e] a atividade interpretativa do interlocutor”, tendo em vista o fato de a vertente bakhtiniana ser orientada para o outro e requerer uma interpretação do interlocutor a respeito do enunciado proferido pelo enunciador.

Dito isso, temos ainda dentro do tema, como expõe Volóchinov (2017, p. 228), a significação. Segundo o pensador, de forma inversa ao tema, a significação é compreendida “como aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências”. Diante disso, tal significação, com características diferentes do tema, “é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade” (Cereja, 2005, p. 2002). Acerca dessa diferenciação, Volóchinov (2017, p. 229) destaca que “o tema do enunciado é essencialmente indivisível”. Em oposição, a significação “se decompõe em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado”. Cereja (2005) destaca, por conseguinte, a capacidade de construção de sentido da significação:

a significação existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. É, portanto, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido (Cereja, 2005, p. 202).

Assim sendo, a significação, como reiterado acima, “é fundada em uma convenção. E essa corresponde à sedimentação de sentidos ao longo do desenvolvimento da linguagem” (Boenavides, 2015, p. 222). Desse modo, a significação – estável – apresenta em muitos enunciados historicamente constituídos sentidos semelhantes (Volóchinov, 2017). Isso pode

ser visto, mais nitidamente, no exemplo do enunciado “Que horas são?”. Para o autor, o tema desse enunciado é singular e tem uma forte ligação com a situação histórica concreta. De forma diferente do tema, o que compreendemos por significação do enunciado em questão permanece estável em todas as situações de sua aparição, visto que sua formação é dada “pelas significações das palavras, das formas da sua ligação morfológica e sintática, da entonação interrogativa etc.” (Volóchinov, 2017, p. 229).

A significação, portanto, não muda nos enunciados que são ditos pelos locutores, como pudemos ver a partir do enunciado “Que horas são?”, pois o discurso apareceu igual nas diversas situações; no entanto, o que sofreu uma mudança significativa foi o tema, com base na situação histórica concreta. Nesse sentido, o signo protagonismo/protagonista nos enunciados concretos selecionados para este estudo, a partir da teoria bakhtiniana, são únicos e irrepetíveis, ou seja, não vão aparecer nas situações históricas concretas da mesma forma. Assim sendo, os discursos direcionados para os professores em nosso *corpus* atualizam esse signo com um novo tema, como pressupomos, conforme a instabilidade e a individualidade do tema desse enunciado. Em relação à significação, o signo – protagonismo/protagonista – conserva-se com a estabilidade que seus aspectos morfológicos e sintáticos lhe conferem.

A nossa pesquisa, no que diz respeito ao signo em foco, tem o objetivo de analisar como o tema – singular – será atualizado nas diferentes esferas e nos enunciados escolhidos no *corpus*, que acontecem por meio das interações sociais, em uma situação histórica concreta.

Enfim, para Volóchinov (2017), não há um limite entre ambos os conceitos, pois um não funciona sem o outro, isto é, o tema não pode ser diferente em cada momento que é dito pelo sujeito por meio da linguagem sem a significação e vice-versa. Há, portanto, uma combinação e articulação dessas noções nas atividades humanas, porque é na dinâmica de uso da linguagem (ou linguagens), em solo social, que a significação acontece renovada pelo novo tema.

Os temas originam-se [dos usos da linguagem] que, por sua vez, derivam das atividades humanas. A continuidade e a recorrência de “linhas básicas” em determinadas atividades humanas se articulam a usos específicos da linguagem que sedimentam traços semânticos presentes no tema existente em cada enunciação, originando a significação. Essa permanecerá relativamente estável ao longo do desenvolvimento da linguagem, complementada, no entanto, nesse desenvolvimento, pela instabilidade semântica constitutiva da linguagem, representada pelo tema. Combinação essa, entre significação e tema, que permitirá à linguagem, a um só tempo, ser reconhecível semanticamente aos indivíduos pelo vínculo com os usos já feitos dela e deformar, desviar, “refratar” essa significação de acordo com o processo gerador de tudo isso, as realizações das atividades humanas (Boenavides, 2015, p. 223).

A partir disso, compreendemos que para a realização do tema em meio ao uso da linguagem na situação histórica concreta, segundo Volóchinov (2017, p. 229), é necessário que tal concepção apoie-se em determinada significação estável. O autor exemplifica que, caso isso não aconteça, o tema “perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido”. É por isso que o filósofo discute o fato de que não podemos revelar a significação de uma palavra que está isolada, sem transformá-la em um elemento do tema, ou seja, em uma totalidade enunciativa. Em consideração a isso, se desconsiderarmos por inteiro a relação com o todo (enunciado), de acordo com ele, vamos deixar de lado a significação (Volóchinov, 2017). Nesse caso, por conseguinte, as duas noções apresentam capacidade de significar em estágios diferentes, ou melhor dizendo, a significação tem um estágio inferior e o tema um estágio superior (Cereja, 2005). Essa diferenciação de estágios demonstra que, “em essência, apenas o tema significa algo determinado”, dado que a significação, por sua vez, “nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto” (Volóchinov, 2017, p. 231).

Essa discussão sobre ambas as noções leva-nos a discutir ainda que a palavra, conforme Volóchinov (2017), além de dispor dessas concepções para sua formação, também conta sempre com uma avaliação. Assim, para que exista uma palavra, revela o autor, é preciso uma ênfase valorativa, pois “todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*” e “cada elemento [do enunciado] não só significa mas também avalia” (Volóchinov, 2017, p. 236). Para o estudioso russo, essa avaliação social presente na palavra necessita, para sua realização, do auxílio da “*entonação expressiva*” (Volóchinov, 2017). Ele explica que, na maioria dos casos, a entonação é dada por situações mais próximas e em muitas vezes pelas suas circunstâncias efêmeras, entretanto, a entonação pode ser, para Volóchinov (2017), mais essencial. O pensador, a partir da narração de *Diário de um escritor*, de Dostoiévski, apresenta um caso de utilização de um substantivo para apresentar a relevância da entonação na vida rotineira.

No trecho selecionado, Volóchinov (2017) mostra, a partir do trecho selecionado por ele, as diversas formas de pronúncia que um grupo de seis operários desenvolve, cada um a seu modo, acerca do tal substantivo. O primeiro rapaz pronuncia de forma mais “intensa e energética”, com o intuito de expressar negação. Em seguida, o segundo homem repete a mesma palavra, no entanto, com um “tom de dúvida” em relação à expressão negativa do primeiro. Já o terceiro, com aversão ao primeiro rapaz, demonstra um tom de “repressão e injúria” (Dostoiévski, 2016, p. 2013 *apud* Volóchinov, 2017, p. 234). Dessa forma, ao longo do excerto, vamos entendendo os outros tons dos operários restantes enquanto caminham no final

de um domingo. Ao término da narrativa, percebemos, na conversa, que há uma variação dos tons dos homens ao dizerem a mesma palavra –, ou melhor dizendo, o discurso proferido por eles acontece “por meio de entonações que expressam as avaliações dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 235).

Tais entonações, como pudemos observar, podem ser mais intensas e energéticas, de caráter mais duvidoso ou com uma modulação mais repressiva, dado que tanto as avaliações quanto as entonações são definidas pela “situação social mais próxima da conversa” e “é por isso que elas não precisam de nenhuma referência concreta” (Volóchinov, 2017, p. 235). O autor expõe a relevante contribuição da avaliação social para a construção do tema e da significação:

a consideração da avaliação social é necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo, é determinada inteiramente pela ampliação da base econômica (Volóchinov, 2017, p. 238).

Entendemos, portanto, que “só podemos compreender a evolução histórica do tema e das significações que o compõem, em função do horizonte apreciativo de um dado grupo social” (Fuza; Rodrigues, 2022, p. 16). Além disso, esse entendimento da formação histórica de ambas as concepções é importante, visto que “ela determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significativos do enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 236).

Em vista dos apontamentos desenvolvidos até aqui, pensemos, a partir de Cereja (2005, p. 204), o tema e a significação da palavra *companheiro*, na esfera política, para observarmos “como os sentidos da palavra se modificam ou se atualizam, de acordo com a situação sócio- histórica em que é utilizada” e “os contextos que suscitam”. O linguista argumenta que “a palavra é sua história”, em outros termos, é ressignificação, é interação, é valoração, é contexto de produção, de circulação e de recepção. De acordo com isso, Cereja (2005) diz que tem como contexto de difusão da palavra em estudo as eleições de 2002, em que Luiz Inácio Lula da Silva tornou-se presidente da República e usou reiteradamente o signo *companheiro*. O autor delimita os discursos proferidos pelo candidato à presidência, que vão desde o momento das campanhas eleitorais até o dia da posse.

[...] passaremos a examinar o emprego desse signo em discursos do presidente, flagrando e comentando algumas situações que vão de 17.10.2002, em plena campanha política, até o discurso da posse, proferido em 1.1.2003. Também observaremos alguns usos feitos pela imprensa. Todos os fragmentos apresentados a seguir foram colhidos numa única fonte, o jornal *Folha de S. Paulo* (Cereja, 2005, p. 211).

A primeira notícia veiculada pelo jornal e analisada pelo linguista remete ao fato de o candidato à presidência ter utilizado a palavra *companheiro* para dizer que, caso ganhe as eleições, discutirá de modo direto com o presidente Bush sobre a Área de Livre-Comércio das Américas (ALCA). Em seguida, a *Folha* destaca que a maneira como o presidente reportou-se ao presidente dos Estados Unidos seria em tom de brincadeira. Para Cereja (2005), a tal notícia é um bom exemplo para mostrar o tema e a significação do termo estudado. Vejamos:

considerando que quem fala é o ex-líder sindical que nos vinte anos anteriores foi a expressão máxima do socialismo brasileiro e que ele chama de *companheiro* a George W. Bush, presidente da maior nação capitalista do mundo, parece contraditório que Lula trate o presidente americano do mesmo modo como trata seus parceiros de sindicato e de partido. [...] sendo Bush quem é e sendo ele o referente do signo, cria-se aí uma nítida dissonância. O sentido do signo é esclarecido pelo próprio jornal, que ressalta no segundo parágrafo do texto que Lula assim se referiu a Bush “em tom de brincadeira” (Cereja, 2005, p. 211).

Esse dado, que não está no plano estritamente verbal, mas está na *situação de produção do enunciado*, é decisivo tanto para a produção do sentido pretendido por Lula quanto para o sentido final construído na interação. O “tom de brincadeira”, que expressa uma *avaliação apreciativa* da parte de Lula em relação ao presidente americano, é suficiente para inverter os sentidos esperados no discurso de um presidente socialista (Cereja, 2005, p. 211).

Esses trechos escritos pelo linguista, de maneira interessante, mostram como as relações entre os interlocutores são primordiais para a construção do tema e da significação do termo *companheiro*. Ademais, o contexto de circulação do discurso, a história da palavra e o âmbito ideológico suscitam a atualização do termo. Assim sendo, o tom também é relevante para a análise, pois o “tema próprio a todo enunciado se realiza integralmente apenas por meio da entonação expressiva”. No caso aqui explícito, para tal avaliação e entonação foi levada em consideração pelo presidente a situação social em que estava inserido, ditando a ressignificação do sentido do signo *companheiro*.

Segundo Cereja (2005), o sentido de *companheiro* como aquele que é adepto aos anseios socialistas, com base no locutor, “constitui, nesse contexto específico, a *significação do signo companheiro*, já que esse é o sentido mais comum na comunidade semiótica da qual Lula faz parte” (Cereja, 2005, p. 211-212). Já o tema, por outro lado, “considera a avaliação apreciativa de Lula sobre o próprio uso dessa palavra, vem a ser aquilo que o uso comum tem consagrado, destituído da carga ideológica: colega, conhecido, parceiro de presidência” (Cereja, 2005, p. 212). Nesse exemplo, notamos como o tema e a significação de um signo ideológico constituem-se a partir da situação social e da interação em uma dada esfera de circulação, de modo que conseguimos observar o fato de “a significação ser *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro*” (Volóchinov,

2017, p. 232-233).

A partir desses fragmentos, compreendemos o quão significativos ambos os termos são para a nossa pesquisa, pois, como vimos, o mesmo signo pode ser ressignificado a depender do contexto, do interlocutor, ou seja, da situação social em que ele é proferido. Assim, um mesmo signo ideológico pode ter múltiplos temas, visto que “o tema é *um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação*”. Já a significação, é “*um artefato técnico para a realização do tema*” (Volóchinov, 2017, p. 229). Com base nisso, Cereja (2005), em suas coerentes palavras, conclui dizendo:

[...] a significação está para o signo linguístico assim como o tema está para o signo ideológico; ou, ainda, que a significação está para a língua assim como o tema está para o discurso e para a enunciação. Não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta significação e tema (Cereja, 2005, p. 218).

Neste momento, chegamos ao fim das explicações sobre os conceitos que consideramos como relevantes para a atual pesquisa. Adiante, elucidamos a metodologia utilizada e também fazemos a apresentação, de modo mais detalhado, do material selecionado para a análise.

3 METODOLOGIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Nesta seção, abordamos a metodologia dialógica de Bakhtin e do seu Círculo, com o intuito de exemplificarmos como os materiais serão cotejados entre si e quais serão esses objetos de análise. Esse espaço de discussão e de apresentação proposto no trabalho torna-se pertinente tendo em vista a nossa preocupação em esclarecer para os nossos destinatários os caminhos que serão percorridos na análise e a seleção dos materiais para a interpretação dos enunciados.

Apontamos, diante disso, que agrupamos em dois eixos temáticos o *corpus* selecionado. De um lado, temos como objetos de análise os documentos oficiais federais e/ou estaduais – a Base Nacional Comum Curricular, ano de 2018, na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais especificamente, na disciplina de língua portuguesa, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2018a); o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, volume 2, na área de Linguagens (Bahia, 2022); o Currículo em Ação – Linguagens e Suas Tecnologias – da 3ª série do Ensino Médio – Caderno do Professor – 1º semestre, de 2023 (São Paulo, 2023b); o Guia do Livro Didático do PNLD, do Ensino Médio, de língua portuguesa, do ano de 2018 (Brasil, 2017d); o Guia do Livro e do Material Didático do PNLD, do Ensino Médio, de língua portuguesa, de 2021 (Brasil, [2021b]); e o Guia do Livro e do Material Didático do PNLD, anos finais do Ensino Fundamental, de 2024 (Brasil, [2024c])⁸.

Por outro lado, elegemos um discurso pedagógico retirado da plataforma de ensino a distância Educa Brasil, isto é, um curso de formação continuada para docentes, para o Novo Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias (cf. Educa [...], [2023]). Em nossa pesquisa, de caráter dialógico, os sentidos depreendidos dos enunciados apresentados são cotejados (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2012) dentro de uma mesma esfera e/ou na relação entre diferentes esferas.

A seguir, iniciamos as discussões a respeito da metodologia, as motivações da escolha do *corpus* e, ainda, apresentamos as particularidades de cada material.

3.1 O cotejamento: relação dialógica entre enunciados

A proposta metodológica de Bakhtin (2011) e de outros membros do Círculo (Volóchinov, 2017), comentada por outros estudiosos contemporâneos (Geraldi, 2012; Brait, 2006), é a de que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”, de modo

⁸ Os Guias do Livro Didático do PNLD estão disponíveis no *site* do Portal do Governo Brasileiro (cf. Brasil, [2025b]).

que é “só no ponto desse contato de textos [que] eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (Bakhtin, 2011, p. 401). Diante disso, sob a abordagem dessa vertente teórica, o texto – criado por meio do homem – apresenta significação somente na relação com outros discursos presentes no solo social.

Assim, Geraldi (2012) afirma, partindo de Bakhtin (2011), que:

dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se propõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (Geraldi, 2012, p. 33).

A metodologia bakhtiniana, como demonstra o trecho anterior, é desenvolvida a partir do cotejo, possibilitando a construção dos contextos e das compreensões dos discursos dialogados. Dessa forma, “toda interpretação ou compreensão consiste em opor um enunciado a outro” (Amorim, 2004, p. 190). Tal procedimento metodológico baseia-se na “interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no nosso, no atual, no futuro)” (Bakhtin, 2011, p. 401). Desse modo, é por meio do diálogo entre os enunciados concretos que conseguimos analisar os sentidos de um determinado discurso e ressignificarmos a situação social comunicativa, visto que, se nos apartarmos desse processo de correlação, não é possível compreender sua atualização. Para Bakhtin (2011, p. 401), há “etapas do movimento dialógico da interpretação [isto é]: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto”. Sendo assim, para interpretarmos um enunciado, na abordagem bakhtiniana, o passado, o presente e o futuro precisam ser reiterados, de modo a trazer para o contexto discursivo os fios dialógicos construídos entre os sujeitos na interação.

Geraldi (2012), em suas pesquisas sobre o cotejamento, reitera a discussão de que a interpretação pode ser definida como a construção de sentido do enunciado. A partir de suas palavras, temos que:

interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos. O conhecimento que se obtém não se esgota no próprio objeto tomado para análise. A interpretação construída não se generaliza: permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos (Geraldi, 2012, p. 33).

O cotejo, dentro dessa vertente dialógica, é elemento fulcral para o desenvolvimento da interpretação dos sentidos dos enunciados. Diante disso, em nossa pesquisa, a análise do

material será feita a partir da metodologia do cotejo, correlacionando, assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) com os discursos da docente do curso Educa Brasil e com outros discursos advindos de outras esferas de atividade (como dos negócios, por exemplo). Dessa forma, é no cotejar dos enunciados concretos (orais e escritos) e considerando o contexto de circulação que iremos interpretar o signo protagonismo, ou seja, construir, como discute Geraldi (2012), um sentido para os discursos. Tal sentido “é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, o objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente” (Amorim, 2004, p. 190).

Geraldi (2012) esclarece, por meio dessas postulações, que o propósito metodológico do cotejo de textos é possibilitar a construção de uma compreensão profunda desses enunciados dialógicos por parte do homem, uma vez que “o aprofundamento [...] interpretativo resulta da ampliação do contexto”, ou seja, é uma metodologia que expande o horizonte contextual dos enunciados/textos, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva” (Geraldi, 2012, p. 29). Isso significa pontuar que a proposta do Círculo no estudo da linguagem é a de que aconteça um diálogo entre os “diversos textos e as múltiplas vozes” (Geraldi, 2012). Diante disso, podemos compreender o fato de o enunciado ser, metodologicamente, “uma unidade analítica que responde a um enunciado anterior e suscita uma resposta subsequente, gerando outro enunciado” (Stafuzza, 2019, p. 77). Assim, para que o enunciado escolhido nesta pesquisa, por exemplo, possa ser interpretado, de acordo com os princípios bakhtinianos (2011), “é importante que se estabeleça a correlação entre os elementos da cadeia enunciativa em análise” (Stafuzza, 2019, p. 77).

Diante dessas constatações, Amorim (2004) aponta que a fala é direcionada para seres que também falam e que, por isso, respondem. Com base nisso, na tentativa de explicar o motivo de a linguagem – enunciado concreto – não existir sem o diálogo, isto é, sem a réplica, a autora, por intermédio da diferenciação da comunicação que ocorre entre as abelhas e os homens, revela como o ato responsivo é essencial no processo comunicativo dos sujeitos falantes, expressando a natureza da linguagem.

Nas abelhas, uma vez emitida a mensagem, assiste-se a uma reação do outro, mas não a uma resposta. A comunicação entre as abelhas refere-se a um conjunto de referentes fixos e a reação é em geral uniforme: todas as abelhas vão em busca da flor indicada e é sempre assim que as coisas se passam. Isso faz com que seja perfeitamente possível prever o resultado, a modalidade e a duração de um processo de comunicação animal. No homem, a comunicação remete também a um referente, mas ele é variável e, além disso, esta comunicação refere-se sempre à própria mensagem. Na origem de uma verdadeira resposta está a condição de ser singular e variável, na forma e no conteúdo (Amorim, 2004, p. 95-96).

A pesquisadora, no excerto acima, quer distinguir a comunicação animal da linguagem humana a partir do ato responsivo do homem, dado que a “alteridade é formulada como um elemento inerente à linguagem humana e um dos mais importantes traços distintivos em relação à comunicação animal” (Amorim, 2004, p. 95). Essa comparação evidencia a questão de que a linguagem, na vertente bakhtiniana, “considera o outro sujeito e por considerar o outro sujeito, é dialógica” (Stafuzza; Pereira, 2021, p. 1706). À vista disso, fica claro que a linguagem sempre se dirige para o outro e o seu ato responsivo, pois “todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo” (Geraldi, 2012, p. 20).

Em face do exposto, Amorim (2004, p. 96) ainda reflete a respeito da impossibilidade de antever o término do discurso e se, de fato, ocorre tal finitude no processo dialógico, visto que “as variações de resposta e de tomada da palavra são infinitas”. Tais discussões demonstram que a linguagem – o enunciado –, em seu processo dialógico, ecoa, de maneira ininterrupta, os sentidos, as vozes, as lutas de classe e tantas outras questões do homem, de modo que ele “passa a vida a construir mensagens a partir de mensagens” (Amorim, 2004, p. 96).

Dito isso, para estudar a linguagem, os pesquisadores, nessa abordagem metodológica, analisam o enunciado em sua completude, isto é, além de fragmentos do discurso, como sugere Geraldi (2012):

quem estuda a linguagem não está interessado nos “recortes” dos discursos, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente (Geraldi, 2012, p. 27-28).

Assim sendo, o autor exemplifica que o estudioso da linguagem, nessa perspectiva, leva em consideração os discursos que são construídos pelo homem e que reverberam na cadeia comunicativa, podendo esses discursos serem alterados, questionados, reiterados etc. Nessa vertente científica, estamos diante de uma metodologia, de acordo com Geraldi (2012, p. 24), e não de um método, pois “dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia”, tendo em vista a complexidade da linguagem em processo vivo de interação e os múltiplos fios dialógicos e ideológicos desenvolvidos no ato comunicativo do homem.

O autor ainda elucida que, quando o pesquisador utiliza um método em sua pesquisa, obviamente, vai descobrir questões interessantes, no entanto, se um outro pesquisador fizer uso

do mesmo método nada de novo e surpreendente encontrará. Assim, para que o novo seja visto, portanto, é necessário “desobedecer ao método metodicamente diante de outros objetos sobre os quais se debruça o pesquisador” e “fazer isso é dispor de uma metodologia” (Geraldi, 2012, p. 24). Em vista da distinção observada, para o estudo da linguagem, dentro da vertente bakhtiniana, é imprescindível a utilização de uma metodologia do cotejo, dado que a proposta é a de analisar o enunciado na interação, almejando compreender os sentidos desses discursos que são atualizados no contexto de circulação e de produção. Diante de uma metodologia, as descobertas são sempre novas e nunca definidas e estanques, ao contrário do método, que traça um caminho de investigação “para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido” (Geraldi, 2012, p. 25).

Com base nesses apontamentos, ao pensarmos na pesquisa aqui proposta, podemos dizer que fazemos uso de uma metodologia que busca, por intermédio do cotejo, evidenciar os novos sentidos e os novos contextos de produção, de circulação e de recepção dos enunciados que discutem a noção de “protagonismo” na interação discursiva. Dessa forma, a partir da linguagem, a análise quer descobrir o que é dito, de maneira nova, acerca do signo em pauta, correlacionando os textos em esferas distintas. À vista disso, precisamos entender também como acontece o trabalho do pesquisador em Ciências Humanas. Para Geraldi (2012, p. 36), independentemente da metodologia escolhida, não há dúvidas de que “o investigador em ciências humanas trabalha com o outro, sujeitos de sua pesquisa (autores, oradores, entrevistados, depoentes)”. Em adição a essa discussão, o autor explica que:

o pesquisador relaciona-se com seus outros: aqueles que são os sujeitos de sua pesquisa, aqueles que serão os leitores de sua pesquisa (que nem sempre coincidem!), mas também com aqueles que, mesmo ausentes, sobre determinam todo o processo: são os pares da academia, os pares do mundo da pesquisa (Geraldi, 2012, p. 37).

Esse outro, dessa forma, pode, no processo dialógico, com suas contribuições, mudar o percurso do trabalho de um pesquisador, problematizar questões pertinentes para possivelmente serem analisadas na pesquisa e também potencializar novas descobertas ao longo do caminho, respondendo ao enunciado lido ou proferido pelo investigador. Ademais, como citado acima, esse outro também pode, mesmo estando ausente, responder à pesquisa e direcionar (ou não) o cientista em seus objetos de análise, pois é no diálogo que os sentidos e os significados são construídos na cadeia discursiva. Nesse sentido, para Amorim (2004, p. 97), “não há linguagem [e nem pesquisa] sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente”; também, segundo ela, “não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse”.

Dentro dessa perspectiva, destacamos também que, conforme Geraldi (2010, p. 42), ao aderirmos a relação dialógica como fundamental para a constituição do sujeito e da linguagem não quer dizer que ela seja “sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos”; pelo contrário, é nesse embate e nessa visão conflituosa do outro que se cria a totalidade do indivíduo e do enunciado, de modo que esse olhar da alteridade deva ser, para a completude de sentido, responsivo e responsável. Assim, “a visão do outro nos vê como um todo, como um fundo que não dominamos” (Siems, 2007, p. 4), ou seja, aquilo que, por nós próprios, não conseguimos enxergar sem o outro, visto que “ele tem relativamente a nós, um excedente de visão, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele” (Siems, 2007, p. 4). Esse excedente de visão – exotopia –, segundo Amorim (2006, p. 96), mostra que o sujeito em si não tem uma visão completa de si, dado que é “somente um outro [que] pode construir o todo que me define”.

Essas discussões reiteram o fato de que, em nossa pesquisa, é na comparação com os outros enunciados que conseguimos compreender o sentido do signo “protagonismo” nos materiais selecionados. Assim, essa concepção que aparece na BNCC (Brasil, 2018a), a título de exemplo, só possui um todo de sentido no diálogo com os outros objetos de análise: curso de formação do Educa Brasil, Guia do Livro e do Material Didático do PNLD (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]), Documento Curricular da Bahia (Bahia, 2022) e Currículo em Ação (São Paulo, 2023b). Desse modo, para desenvolvermos a compreensão dos materiais no capítulo de análise, é necessário conhecer com mais afinco a composição desses objetos e, inclusive, o seu contexto de circulação, produção e recepção.

Antes de discorrermos, detalhadamente, sobre as peculiaridades de cada um dos objetos que serão analisados nessa pesquisa e os procedimentos metodológicos, uma breve explanação a respeito da escolha e da motivação de seleção do material será pontuada nas linhas a seguir.

3.1.1 Breve descrição da motivação para a seleção dos objetos de análise

A seleção do *corpus* foi uma etapa que demandou muito cuidado e várias re-orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Quando da produção do projeto e fomos procurar os materiais para análise, desde o começo da trajetória, dois objetos já eram certos na composição do trabalho: a BNCC (Brasil, 2018a) e o curso de formação continuada do Educa Brasil. O documento oficial federal conhecido pelos inúmeros docentes e já polemizado por vários pesquisadores brasileiros ganhou ainda mais evidência, sobretudo, porque fazia parte

do meu cenário diário nas escolas onde trabalhei, como docente das disciplinas de Redação e Gramática, em que havia uma discussão constante na sala dos professores sobre o que, de fato, seria o conceito de “protagonismo” descrito na BNCC (Brasil, 2018a). A inquietação era: como poderíamos ministrar aulas em que os discentes pudessem se tornar protagonistas da sua própria aprendizagem, ou seja, reverter o ensino “bancário”, como destaca Freire (2022b), visto que os alunos deviam deixar de receber simplesmente os inúmeros depósitos no dia a dia escolar e começarem a atuar na sala de aula?

A proposta de pesquisa já estava em desenvolvimento e precisávamos encontrar mais enunciados direcionados aos professores – inquietos e sem entendimento do que seria o tal “protagonismo” – para que, assim, pudéssemos ter mais materiais para analisar as ressignificações na cadeia dialógica e compreender o que circula para os docentes acerca do termo. Nessas diversas discussões na sala dos docentes, os questionamentos ainda surgindo sobre o assunto, as reuniões entre gestão e professores sendo realizadas para o entendimento da BNCC (Brasil, 2018a) e do conceito de “protagonismo”, muitos colegas começaram a comentar os cursos gratuitos oferecidos pelo Educa Brasil (*cf.* Educa [...], [2023]) – plataforma de curso a distância – que disponibilizava conteúdo de ensino infantil, fundamental, médio e até de gestão escolar. Diante de todo esse conteúdo, fizemos o cadastramento dos nossos dados na plataforma para conhecermos o material. Ao entrarmos no *site*, encontramos um curso de “Linguagens e suas Tecnologias – Novo Ensino Médio” – em que, no módulo 3, chamado “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes”, apresentava um vasto material de estudo voltado para os docentes com um total de 10 horas de conteúdo proposto – leitura, vídeos, bibliografia, tarefas solicitadas e gabaritos comentados das questões⁹. Pronto, esse também seria um material de análise da pesquisa, visto que o curso de formação, segundo a página do Educa Brasil, já tinha formado mais de 50 mil professores.

A escolha do objeto de análise aconteceu na troca, na experiência compartilhada entre os parceiros dialógicos, nas discussões angustiantes e polêmicas dentro do universo da escola, afinal, os professores estavam preocupados em promover uma educação justa e em que o discente pudesse ser protagonista, pois era somente isso que ouvíamos nas reuniões escolares e que líamos nos documentos oficiais.

Nessa linha e no campo desses documentos oficiais, decidimos também analisar o Guia do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio, do ano de 2018, de língua portuguesa (Brasil, 2017d), visto que os enunciados apresentam reflexões e critérios de avaliação sobre as

⁹ O curso foi disponibilizado em 2021 e acessado pela autora em 2022. Não há link disponível ou ementa publicada.

obras didáticas aprovadas e distribuídas pelo Governo Federal para as escolas públicas brasileiras. Esses objetos, portanto, integraram o nosso universo de investigação desde a apresentação do projeto ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara.

Vale destacarmos, ainda, que na proposta de pesquisa tínhamos pontuado que havia a possibilidade de ampliação do *corpus*, tendo em vista os possíveis desdobramentos dos discursos e a arena em que valores ideológicos entram em conflito nos enunciados de cursos de formação continuada e da instância federal – BNCC (Brasil, 2018a) e PNLD (Brasil, [2021b], [2024c]) – direcionados aos professores.

Com base nisso, começamos as atividades de pesquisa, pensando sempre nos novos enunciados que poderiam agregar nas investigações. Diante disso, como destaca a vertente bakhtiniana, os sentidos de um enunciado são construídos e dotados de sentido na relação com o outro e com os vários textos, com base nisso, os outros materiais de análise selecionados são parte dos que foram sendo sugeridos nas várias apresentações em eventos de que participávamos. Na plateia, sempre nos assistiam muitos professores da rede pública e colegas assíduos do campo educacional. Dessa forma, a discussão que já se propagava na sala dos docentes reverberava nos congressos em que esses sujeitos também estavam para discutir a educação e suas experiências como pesquisadores e como professores da rede básica e do ensino superior de diferentes regiões brasileiras.

Nesses diálogos e debates, os educadores de várias localidades do Brasil sugeriam, para nossa pesquisa, materiais do seu dia a dia, que focalizavam o discurso sobre “protagonismo” em enunciados direcionados aos docentes de linguagens, entre eles selecionamos para esta pesquisa: Currículo em Ação – Caderno do Professor – Ensino Médio (São Paulo, 2023b); Currículo Referencial da Bahia (Bahia, 2022) e outros Guias dos Livros Didáticos (Brasil, [2021b], [2024c]). Nesse processo dialógico, construímos o nosso *corpus* com os professores, os debatedores em eventos e tantos outros na caminhada de pesquisa.

A relação dialógica construída entre os sujeitos e os enunciados é ininterrupta e perpassa o processo de constituição deste trabalho, visto que todo discurso ecoa e reverbera, no tempo e no espaço, os dizeres já ditos e que ainda serão proferidos na arena discursiva do ensino e dos documentos oficiais federais e/ou estaduais a respeito de tal concepção. Dessa forma, podemos dizer que esses materiais selecionados ecoam as vozes dos professores e dos inúmeros pesquisadores que já entraram em contato com essa concepção, de modo que os enunciados – como fios discursivos – chegaram também em nosso estudo e as discussões propostas aqui possibilitarão ressonâncias outras sobre o termo no contexto educacional.

Portanto, com base nessas discussões, estamos diante de um estudo que parte do cotejo – metodologia – para construir uma compreensão do signo “protagonismo”, pois Valdemir Miotello (Palavras [...], 2020), reverberando as palavras de Bakhtin (2011), destaca que compreendemos um texto com outro texto e uma palavra em correlação com outra palavra, como já pontuamos. Assim, as nossas pesquisas – ou trabalhos acadêmicos –, segundo o professor, vão dizer como estamos vendo o mundo – aqui, por exemplo, em nosso lugar de pesquisador e de professor. Para ele, de maneira fácil, conseguimos compreender as questões que os teóricos, os pensadores e os cientistas de hoje estão dizendo a respeito de um determinado assunto, dado que captamos e trazemos para os nossos trabalhos suas impressões. No entanto, o pesquisador, a partir de Bakhtin (2011), vai reiterar que isso é pouco, pois falta a nossa afirmação, a nossa palavra, a nossa resposta – singular – sobre o objeto estudado (cf. Palavras [...], 2020).

O autor reafirma que precisamos conversar com os outros – dialogar –, mas é a nossa resposta, a nossa afirmação responsiva – como ser particular – que precisamos colocar em um trabalho acadêmico. Alicerçados nisso, portanto, esse é o nosso objetivo aqui, ou seja, compreendermos – a partir de nossas particularidades – os sentidos de “protagonismo” observados no *corpus* dessa pesquisa. Essa compreensão não é estanque e também não temos a pretensão de que seja, mas é a nossa leitura, o nosso olhar individual sobre o objeto e a nossa resposta, visto que, claramente, ela pode ser discutida, polemizada e apoiada.

3.1.2 Critérios de seleção do corpus

Antes da apresentação do *corpus*, vale destacarmos o motivo das escolhas dos materiais e quais os critérios que foram considerados em sua seleção. Na escolha dos objetos de análise, priorizamos a etapa do Ensino Médio na grande maioria do *corpus*, tendo em vista a necessidade de recortar o *corpus* frente à grande quantidade de documentos direcionados aos professores e o fato de considerarmos essa etapa como o momento pujante da implantação de documentos oficiais relacionados às demandas neoliberais. No entanto, também optamos em considerar, em alguns materiais – BNCC (Brasil, 2018a) e Guia do Livro Didático (Brasil, [2024c]), o Ensino Fundamental anos Finais para analisarmos se, nesses objetos, havia diferenças em relação às menções da noção de “protagonismo” em comparação ao Ensino Médio ou se os discursos estão mantidos nas duas etapas de ensino/aprendizagem.

Também selecionamos o Currículo Referencial da Bahia (Bahia, 2022) e o Caderno do Professor, do Currículo em Ação (São Paulo, 2023b), ambos do Ensino Médio, pelo fato de

queremos analisar também se, em documentos de diferentes regiões do Brasil – sudeste e nordeste –, os discursos se mantêm ou não acerca do signo “protagonismo”, expandindo, assim, nosso escopo para outras localidades brasileiras.

4 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

O trabalho em questão tem como *corpus* discursos que se materializam em enunciados concretos com distintos projetos de dizer e que serão cotejados entre si para a compreensão dos sentidos do signo “protagonismo”. Para isso, selecionamos dois conjuntos de objetos para análise: o primeiro grupo refere-se aos documentos oficiais federais e/ou estaduais e o segundo abrange um curso de formação continuada para docentes de língua portuguesa. Os materiais selecionados serão analisados dentro da área de linguagens, mais especificamente, no componente de Língua Portuguesa. A seguir, encontra-se a descrição do *corpus* no quadro 1 e no quadro 2.

Quadro 1 – Documentos

Documentos oficiais federais e/ou estaduais
1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Fundamental e médio – 2018 (Brasil, 2018a).
2) Currículo Referencial da Bahia (DCR) – Ensino Médio – 2022 (Bahia, 2022).
3) Currículo em ação (Caderno do professor – SP) – 3ª série do Ensino Médio (1º semestre) – 2023 (São Paulo, 2023b)
4) Guia do Livro Didático (PNLD) – Ensino Médio – 2018 (Brasil, 2017d).
5) Guia do Livro Didático (PNLD) – Ensino Médio – 2021 (Brasil, [2021b]).
7) Guia do Livro Didático (PNLD) – anos finais do Ensino Fundamental – 2024 (Brasil, [2024c]).

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 2 – Curso

Curso de formação continuada
1) Curso: “Linguagens e suas tecnologias”, módulo 3, “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes” – Educa Brasil.

Fonte: elaboração própria (2023).

Como vemos nos quadros, esses são os materiais que serão analisados na pesquisa em voga. Nossa proposta é a de analisarmos os múltiplos sentidos em cada situação de enunciação do sintagma “protagonismo” e suas variações (“protagonista”, “protagonismo juvenil” etc.), ou seja, nosso interesse é o de investigarmos o *tema* (conforme entende Volóchinov, 2017) que o sintagma e suas variantes apresentam nos materiais selecionados para este trabalho. Assim, para encontrarmos o sintagma, abrimos os documentos digitais – que estão todos disponíveis na rede em formato PDF – e fizemos uma busca das palavras-chave, por meio do atalho de pesquisa (Ctrl+F), observando se estão dentro da disciplina de língua e, a partir disso, fizemos a análise do seu sentido no contexto em que aparece no documento, também considerando o contexto sócio- histórico em que se insere a publicação. Essa busca pelas palavras-chave também foi feita no curso de formação continuada do Educa Brasil na seção seguinte.

4.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O primeiro *corpus* de pesquisa contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo que determina as aprendizagens basilares para a formação dos discentes ao longo dos ciclos da Educação Básica (Brasil, 2018a). Isso significa dizer que tal documento “orienta as políticas educacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, tanto com diretrizes gerais quanto com específicas para cada disciplina” (Tílio, 2022, p. 10-11). Essa Base Curricular Regimental está disponível no *site* do Ministério da Educação (*cf.* Brasil, [2025a]). A área de Linguagens e suas Tecnologias e, mais especificamente, a disciplina de língua portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, serão analisadas em nossa tese.

Destacamos, de início, o propósito do documento descrito em suas linhas iniciais e sua pretensão de alcance no campo educacional brasileiro.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018a, p. 8).

O objetivo do material, com base no excerto, é o de promover um alinhamento na esfera educacional desde formações para os docentes até uma infraestrutura apropriada para o desenvolvimento da educação básica para todas as instituições de ensino – privadas ou

públicas – do Brasil. Há um objetivo implícito proposto, na apresentação do documento, de unificação e de centralização das bases educacionais e suas respectivas políticas públicas de atuação no cenário escolar¹⁰. Diante do cenário de criação desse material, vale pontuarmos, antes de tudo, o contexto sócio-histórico de produção e de homologação da BNCC, em 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro da educação José Mendonça Filho.

As versões do documento e a sua promulgação aconteceram em um período político conturbado do nosso país, passando pela “gestão de seis ministros da Educação (além de 1 interino) em dois governos” (Tílio, 2022, p. 11). Vejamos, nas palavras de Tílio (2022, p. 11), a situação política vivida pelos brasileiros na época da elaboração da BNCC:

iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de sua titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo.

Essa situação revela as diversas influências e os interesses políticos acerca da elaboração de um documento orientador e obrigatório para o desenvolvimento da educação básica brasileira, que sofre interferências de governos com ideologias e propostas políticas divergentes.

O texto da BNCC foi produzido em um contexto complexo no qual diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff; as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola sem Partido”; o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC; as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE (Franco; Munford, 2018, p. 161).

Em vista desse cenário, podemos notar que “os debates em torno da primeira versão (...) se realizaram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016” (Micarello, 2016, p. 66), ou seja, no auge de um momento de conflitos ideológicos e partidários sofridos pelo país e que, em consequência, “culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff” (Micarello, 2016, p. 66). Tal panorama, de acordo com Micarello (2016, p. 67), propiciou diversas

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular, ao longo dos anos, já recebeu e ainda recebe diversas críticas de estudiosos e pesquisadores brasileiros em diversos quesitos propostos no documento (Tílio, 2022; Gerhardt; Amorim, 2022; entre outros), inclusive, sobre “como conceber que um país de dimensões continentais, como o Brasil, possa ter um currículo único?” (Tílio, 2022, p. 14). Esse questionamento, por seu turno, problematiza muitos pontos, especialmente, no que concerne à heterogeneidade do nosso país, às particularidades e aos desafios enfrentados pelas escolas nacionais, de modo que, para Tílio (2022, p. 14), “a implementação da BNCC parece servir ao claro propósito de eximir o governo dos problemas com Educação e políticas educacionais”. Tais discussões iniciadas aqui serão pormenorizadas no capítulo de análise.

repercussões nos referidos debates, com setores que almejam deslegitimar o governo eleito, “criando um cenário favorável ao golpe contra a democracia impetrado em agosto de 2016”.

Nesse contexto de *impeachment* e de inúmeros conflitos políticos, o vice-presidente – Michel Temer – foi questionado sobre as acusações de um possível golpe de Estado para a tomada do cargo de presidente e ao responder negou os fatos; no entanto, seu argumento de que foi eleito de forma democrática pela chapa vencedora pode ser rebatido:

em resposta às acusações de que o processo de impeachment foi um golpe de Estado para o vice-presidente assumir a presidência, ele respondia reiteradamente que fora eleito democraticamente, na chapa vencedora. No entanto, seu argumento cai por terra quando se constata que os planos de governo por ele implementados não eram parte da plataforma que elegeu a chapa vencedora. E isso é notadamente relevante na Educação, em que o novo presidente modificou a estrutura do Ensino Médio de forma autoritária e impositiva através de uma Medida Provisória (MP746/2016), sem sequer promover qualquer tipo de debate ou escutar educadores e especialistas em Educação (Tílio, 2022, p. 11).

O contexto político e social, visto na criação da BNCC (Brasil, 2018a), coloca em destaque imposições ideológicas, autoritarismo, manipulação da mídia e medidas provisórias instauradas no país, sendo que há consequências para a educação brasileira. Assim, observamos que o documento foi construído em um cenário de crise, em que o estado democrático de direito estava ameaçado (Micarello, 2016). Diante desse contexto caótico, Micarello (2016), a partir dos apontamentos de Mainardes (2006), reitera que essa situação de conflito colabora para a disputa de grupos, com diversos interesses, levando em consideração suas ideologias e seus propósitos.

No caso da BNCC, é possível identificar pelo menos três grandes grupos de interesses que se manifestaram em seu processo de elaboração: os atores diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e de influenciar a política nacional (fundações privadas em geral) (Micarello, 2016, p. 68).

Essas influências eram de três grupos de interesses diferentes, com propostas específicas, com ideologias divergentes e com um conhecimento a respeito da educação que privilegia seus ideais particulares, afetando, de maneira direta e conflitante, a implantação de um documento básico unificado – obrigatório – para todo o Brasil. Dessa forma, podemos notar que estamos diante de um documento que foi criado em um período de crise política, sofrendo interferências de setores distintos e com uma proposta de homogeneização do ensino brasileiro, imputando, como aponta Tílio (2022, p. 14), o sucesso ou o fracasso do estudante

ao seu mérito próprio, tendo em vista que “o discurso por trás da implementação da BNCC é o de que, com ela, todos têm chances iguais, e aqueles que não foram bem-sucedidos não o foram por (falta de) mérito próprio”. Assim, não se levaram em consideração as condições sociais, históricas e regionais do território brasileiro, que são inúmeras e discrepantes.

Com base nessas discussões de contexto político a respeito da BNCC (Brasil, 2018a), destacamos ainda os fundamentos de criação do currículo a partir das leis educacionais, que foram amparadas por “documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996” (Gerhardt; Amorim, 2022, p. 20):

Figura 1 – A base legal da BNCC

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988⁵, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Fonte: Brasil (2018a, p. 10).

Observamos, na Figura 1, que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prenunciou o documento e a proposta de prover conteúdos mínimos de formação comum para os discentes. Dessa maneira, podemos notar que a formulação da BNCC (Brasil, 2018a) “não foi algo que se deu de um dia para o outro, mas tem sido implantada de forma lenta há mais ou menos trinta anos”, sendo “ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE), e orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)” (Santos Filho; Barroso; Sampaio, 2021, p. 2).

Seguindo o desenvolvimento desses documentos, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada (Brasil, 1996) e “nessa época já se falava de uma Base Nacional Comum Curricular” (Santos Filho; Barroso; Sampaio, 2021, p. 3). Nessa Lei (9394/96), em seu artigo 26, constam as seguintes regras gerais:

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 (Brasil, 1996).

Logo depois, no ano subsequente, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997) e, em seguida, para os anos finais (Brasil, 1998). Em 2000, esse documento foi ampliado e chegou ao Ensino Médio com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000). Essas implementações curriculares reverberaram ao longo de duas décadas no cenário educacional brasileiro e desencadearam inúmeras portarias, resoluções e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que previa a melhora na Educação Básica a partir da criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Santos Filho, Barroso e Sampaio (2021, p. 4), após a promulgação do PNE, um ano depois, o I Seminário Interinstitucional para a formulação da BNCC foi um momento emblemático da história da Educação. Em suas próprias palavras:

passado um ano da promulgação do PNE, entre os dias 17 a 19 de junho, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Tal evento é considerado um marco na história da Educação Brasileira, pois a partir desse encontro, através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu-se a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC.

A partir desse marco, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi lançada e ficou disponível para debate entre os agentes escolares das várias escolas brasileiras. No ano seguinte, no dia 3 de maio de 2016, a segunda versão do documento normativo também foi disponibilizada e debatida. Essa versão, como ressalta Costa (2021), foi produzida ainda sob o governo da presidenta Dilma, em um período, como já apontado, de gestão abalada pelo contexto político vivido na época e pela mobilização da bancada evangélica para o processo de *impeachment* da presidenta.

Vale destacarmos que a apresentação da segunda versão, entre julho e agosto, nos

Seminários Estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com docentes, gestores e especialistas, “não se deu no governo da presidenta eleita Dilma Rousseff, [pois] o Brasil [já] estava sob o governo do presidente interino Michel Temer” (Costa, 2021, p. 94). A autora também aponta a relevância desse cenário político para a elaboração e para a consulta do documento, enfocando as ideologias divergentes, a mudança de presidente e de interesses:

tais acontecimentos na política brasileira devem ser destacados, pois os interesses dos dois governos são divergentes e apresentam ideologias contrastantes. Ambos têm relações e alianças com o neoliberalismo, entretanto, o governo da presidenta Dilma Rousseff desenvolveu projetos voltados para o bem-estar social e redução das desigualdades sociais; enquanto o governo encabeçado por Michel Temer se constituiu por meio de grandes alianças com as instituições privadas, desconsiderando e retirando direitos trabalhistas, previdenciários e sociais. Este adendo é essencial, visto que as políticas públicas são reflexos das intenções e finalidades dos governos em exercício (Costa, 2021, p. 94).

Nesse cenário de mudanças e alianças diferentes, no comando de Michel Temer, em agosto de 2016, deu-se início à elaboração da terceira versão da BNCC. Por fim, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No mesmo ano, a Base foi homologada por José Mendonça Bezerra Filho, Ministro da Educação durante o governo de Michel Temer. Em dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c), estabelecendo a implantação da BNCC.

Em março de 2018, os docentes do Brasil tiveram acesso ao documento para análise e para possíveis indagações, debatendo principalmente a parte do ensino infantil e do ensino fundamental. Já em agosto de 2018, as escolas focaram no debate da etapa do ensino médio, preenchendo um formulário on-line apontando melhorias para o documento. Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares sanciona a versão final da BNCC para o Ensino Médio¹¹. Então, surge o documento que norteia a Educação Básica brasileira e que será analisado nesse trabalho, mais precisamente, na área de Linguagens, disciplina de Língua Portuguesa, buscando os sentidos atualizados do signo “protagonismo”.

Vale apontarmos, por fim, que, conforme as diretrizes da BNCC, há uma estrutura geral para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. O documento propõe, para o desenvolvimento dos estudantes, competências gerais e específicas ao longo de sua formação nesses níveis, ou seja,

¹¹ Essas informações sobre o processo de constituição da BNCC foram retiradas do *site* da Base Nacional Comum Curricular (cf. Brasil, [2022a]).

um ensino pautado em competências (Brasil, 2018a).

4.2 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

O Documento Curricular Referencial da Bahia (doravante DCRB) – Volume 2 – do Ensino Médio (Bahia, 2022) também faz parte do nosso material de análise e foi elaborado levando em conta “os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/18)” (Bahia, 2022, p. 19). Também, segundo os dados do currículo, foram consideradas para sua execução as características significativas dos 27 Territórios de Identidade do Estado Baiano (Bahia, 2022).

O currículo visa disponibilizar vagas de Ensino Médio em âmbito regular, integral, no campo tecnológico e profissional. Diante disso, o documento revela o seu intento na educação básica do Estado da Bahia:

garantir as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e literários historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento (Bahia, 2022, p. 19).

O objetivo é o de garantir aos estudantes, como previsto na BNCC (Brasil, 2018a), as “aprendizagens essenciais” e um ensino baseado em “competências e habilidades”. Esse currículo foi produzido com o apoio de membros do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Pro-BNCC), com o auxílio dos servidores da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, dos representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), de professores de ensino superior, leitores críticos de instituições educacionais do Estado da Bahia e do Instituto Reúna (Bahia, 2022, p. 20).

Ainda em seu processo de criação e com o propósito, segundo o currículo, de qualificar a formulação desse documento, houve uma pesquisa com os discentes da etapa do Ensino Médio – da Rede Estadual da Bahia – em que se buscou compreender quais eram as expectativas dos alunos acerca das mudanças do Ensino Médio baiano (Bahia, 2022)¹².

A formulação do DCRB, da etapa do Ensino Médio, teve início em 2019 e sua projeção era conseguir implantar o Novo Ensino Médio no ano de 2020, no entanto, a pandemia retardou

¹² Apesar de não sabermos com precisão o que, de fato, foi dito e pontuado no documento, ou seja, como essas vozes definiram o acabamento final do currículo, essa consulta aos alunos na configuração do documento nos chamou atenção, tendo em vista que eles serão os mais afetados nas propostas aqui colocadas e puderam, em meio a tantos estudiosos e pesquisadores, colocar seu ponto de vista sobre a sua própria educação.

seu desenvolvimento:

o processo de elaboração do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB), etapa do Ensino Médio, foi iniciado em 2019 juntamente com o processo de orientação e preparação das escolas-piloto para implementação do Novo Ensino Médio. Inicialmente, a ideia era implementar o Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da rede estadual em 2020, porém a pandemia de Covid-19 interrompeu os procedimentos, que só foram retomados no ano letivo *Continuum Curricular* 2020/2021 (Brito, 2023, p. 108).

A proposta inicial, em 2018, antes de sermos acometidos pela pandemia da COVID-19, foi a de a Secretaria de Educação do Estado da Bahia fazer uma adesão “via assinatura de termo de compromisso anexada à Portaria n.º 649/18, ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação (MEC)” (Souza *et al.*, 2022, p. 6). Nessa circunstância, segundo Souza *et al.* (2022), um total de 565 escolas-pilotos aderiram ao programa. No entanto, como não foi possível continuar por conta da pandemia, somente no ano de 2021, mais precisamente, no segundo semestre – julho a agosto – a primeira versão foi divulgada para consulta pública (Souza *et al.*, 2022). A segunda versão do currículo, por seu turno, foi entregue em novembro do mesmo ano para o Conselho Estadual de Educação – CEE (Brito, 2023). No ano seguinte, em 2022, o documento foi homologado e, em 2023, sua implementação entrou em vigor (Brito, 2023).

O documento passou por algumas etapas até sua efetiva implementação e foi constituído a partir de múltiplas vozes – estudantes, professores da rede básica, docentes de instituições de nível superior, técnicos, entre outras –, ressoando discursos e perspectivas ideológicas variadas na elaboração do material que, segundo o documento, objetivava desenvolver um processo de transparência e de participação comunitária:

até a sua homologação, este documento passou pelas seguintes etapas: elaboração da versão preliminar; pesquisa dos estudantes do Ensino Médio; leituras críticas; produção da 1ª versão do DCRB; submissão da 1ª versão à consulta pública; produção da 2ª versão; encaminhamento da 2ª versão para análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do Parecer de aprovação do DCRB (Parecer CEE-BA nº 111/2022); e homologação do Parecer de aprovação do DCRB pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Estas ações buscaram garantir a participação da comunidade baiana, a transparência e o aprimoramento no processo de elaboração do DCRB (Bahia, 2022, p. 20).

O documento, depois dessas etapas, dispõe de um total de 563 páginas e hoje está sendo utilizado no ensino do Estado da Bahia. Esse documento atualiza alguns discursos vistos na BNCC (Brasil, 2018a) e aponta discussões sobre questões políticas e de promoção de uma educação humanizadora¹³ que mostra um olhar a mais em vista do que é

¹³ A proposta humanizadora é apresentada pelo Currículo (Bahia, 2022).

colocado na BNCC (Brasil, 2018a) e também revela objetivos mais específicos para a educação do Estado da Bahia, tendo em vista a história e a constituição do Estado ao longo dos anos. Logo de início, na parte introdutória do documento, notamos uma discussão a respeito da constituição da BNCC (Brasil, 2018a) e as reformas educacionais globalizadas que estão inseridas na lógica capitalista (Bahia, 2022). Essas reformas iniciadas em 1990, de acordo com o currículo baiano, em grande parte dos países da América Latina foram desenvolvidas em um contexto de reformas neoliberais e promulgadas pelos Estados “por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, da avaliação e do currículo” (Costa, 2011 *apud* Bahia, 2022, p. 24).

Os principais marcos indutores dessas reformas foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em 1993 (MALANCHEN, 2016). Além desses, outro documento de projeção internacional, a serviço do capital e crucial no movimento reformista da educação no Brasil, foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No Brasil, o documento foi publicado em 1998 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, fruto de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação (MEC) (Bahia, 2022, p. 24).

Dentro desse panorama, o currículo baiano destaca o desafio de elaboração de propostas de políticas públicas educacionais, tanto para os trabalhadores quanto para os seus filhos, que condicionem a superação da lógica capitalista. Isso, de acordo com o currículo, é uma batalha bastante grande:

pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente de teorias que reforçam a ideia da escola como aparelho ideológico do estado, bem como o financiamento da educação no país é praticado por organismos internacionais (Bahia, 2022, p. 24).

Dessa forma, há uma preocupação explícita no currículo baiano de qualquer passo ou movimento em falso que impute a um retrocesso do Estado, tendo em vista que, ao longo de sua constituição histórica, a Bahia, de acordo com o documento, passou por diversas lutas de resistência e de libertação do seu povo e da sua ancestralidade (Bahia, 2022).

O Currículo Referencial da Bahia (Bahia, 2022), nessa etapa escolar e consequentemente nas outras, é alicerçado nas propostas normativas da BNCC (Brasil, 2018a) – habilidades e competências, por exemplo, que apresentam suas implicações no cenário educacional –, no entanto, ressignifica o documento com base na diversidade social, cultural, política e histórica dos territórios do Estado baiano, na busca por promover a inclusão dos

marginalizados e reiterar a singularidade dos Territórios de Identidade da Bahia. Conforme o currículo baiano, a educação deve atingir a todos – inclusive os sujeitos que estão presos, ou seja, privados de liberdade – enxergando as inúmeras realidades vividas pelos estudantes (Bahia, 2022).

Esse documento mostra-nos ser um material relevante para o estudo do protagonismo, visto que atualiza a BNCC (Brasil, 2018a) e reitera as particularidades do seu Estado, ampliando o nosso escopo para outra região do Brasil.

4.3 Caderno do Professor 2023: Currículo em Ação – Língua Portuguesa, 1º Bimestre, da 3ª série do Ensino Médio

O próximo material utilizado para análise é o Currículo em Ação, na área de Linguagens e suas Tecnologias, na disciplina de língua portuguesa, da 3ª série do Ensino Médio, 1º semestre de 2023, **Caderno do Professor** (São Paulo, 2023b). Tal material pode ser encontrado por meio do *site* da Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (*cf.* São Paulo, [2023f]) – criado, de acordo com o *site* da instituição, como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola” – que tem como objetivo possibilitar a qualificação dos profissionais da área da educação para sua atuação no Ensino Básico. Nesse endereço eletrônico, na aba “Programas e Projetos”, deparamo-nos, como observamos na figura a seguir, com um ícone + que nos oportuniza acesso direto ao *site* do Currículo Paulista.

Figura 2 – Site do Efape



Fonte: São Paulo ([2023f]).

No referido *site* (São Paulo, [2023f]), especificamente, podemos observar, como vemos a seguir na Figura 3, algumas abas que possibilitam a entrada em diversos materiais como: Currículo Paulista (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), documentos de legislações educacionais brasileiras, materiais de formação, de apoio e de aprender a ser, entre outros. A aba que nos interessa é a de “Materiais de Apoio do Ensino Médio”, em que temos acesso ao **Caderno do Professor** da disciplina de língua portuguesa:

Figura 3 – Currículo Paulista

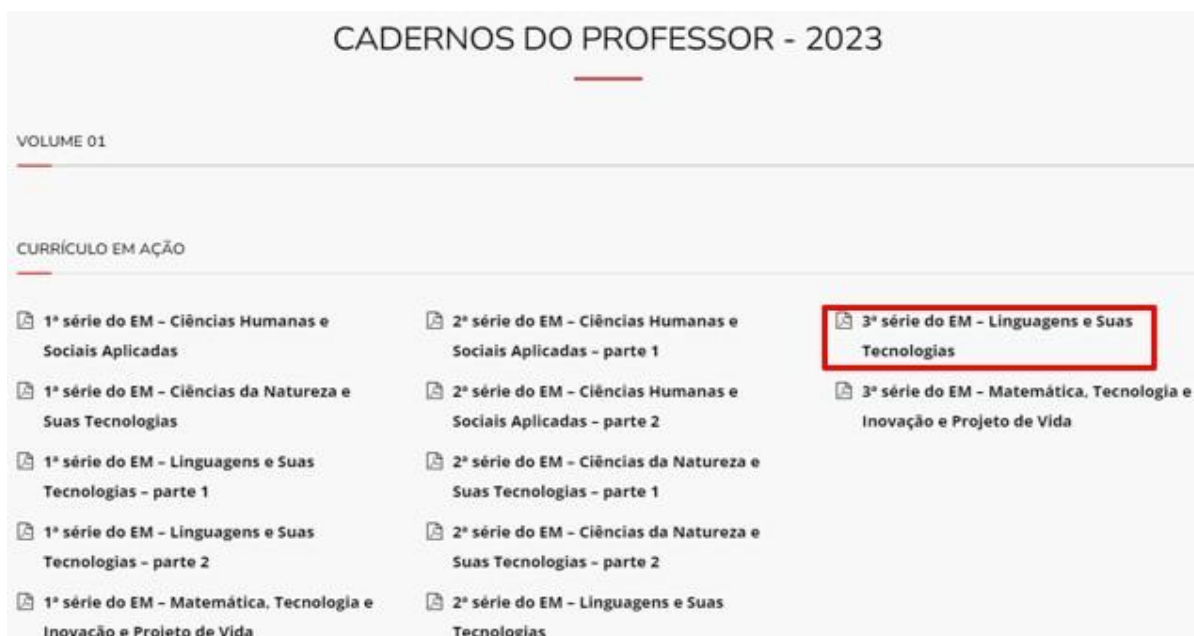


Fonte: São Paulo ([2023e]).

Dentro desse espaço, os Materiais de Apoio, até o momento, dos anos de 2020 a 2023, são os seguintes: os Materiais de Apoio do Inova Educação, as Habilidades essenciais da Rede Estadual, as Habilidades do Currículo Paulista, os Cadernos do Professor, os Cadernos do Aluno e o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA). Para a pesquisa em questão, selecionamos o **Caderno do Professor – 2023**, volume 1, Currículo

em Ação, da 3ª série do Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias –, Língua Portuguesa, 1º semestre (São Paulo, 2023b).

Figura 4 – Caderno do Professor



Fonte: São Paulo ([2023d]).

O **Caderno do Professor** – do Currículo em Ação (São Paulo, 2023b) – foi elaborado pela Coordenadoria Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP – com o auxílio de técnicos curriculares e de profissionais das redes pública e privada de educação, conforme consta no *site* (cf. São Paulo, [2023c]). Esse material, dentro da disciplina de língua portuguesa, é composto por Situações de Aprendizagens que contemplam o 1º e 2º bimestres, assim como as outras disciplinas presentes no documento: Arte, Língua Inglesa e Educação Física. Nessas Situações de Aprendizagem, o professor de língua portuguesa depara-se com propostas de atividades que podem ser ensinadas para os discentes, desenvolvendo as habilidades e as competências propostas no Currículo Paulista. Esse é um material destinado ao docente, possibilitando, conforme o documento, a formação continuada dos profissionais do campo educacional.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresenta o Caderno do Professor, criado pelos técnicos das Equipes Curriculares de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, como apoio à implementação do currículo e às ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. Este Caderno tem como referência o trabalho organizado por área de conhecimento, conforme disposto no Currículo Paulista para o Ensino Médio da área de Linguagens e suas Tecnologias (São Paulo, 2023b, p. 13).

A proposta desse estudo, dessa forma, é a de analisar como aparece no **Caderno do**

Professor 2023 o conceito de “protagonismo” nas Situações de Aprendizagens presentes no material de língua portuguesa da 3ª série do Ensino Médio. O Caderno, com recurso para o professor, apresenta, nas Situações de Aprendizagens, os seguintes descritores das atividades sugeridas: o tema da aula, as questões norteadoras, a competência da área, as habilidades da área, as habilidades de língua portuguesa, os objetos de conhecimento e os campos de atuação (São Paulo, 2023b). Assim, a partir do que é disponibilizado, de forma digital e gratuita, interpretamos as atualizações do signo em pauta.

4.4 Guia do Livro Didático: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Também selecionamos para análise três edições do Guia de Livros Didáticos, anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, [2024c]) e Ensino Médio (Brasil, 2017d, [2021b]). Os materiais dos anos de 2021 e 2024, atualmente, estão dentro da nova nomenclatura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁹ e o objeto de análise do ano de 2018 (Brasil, 2017d) ainda está instaurado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tais documentos podem ser acessados de forma *on-line* e estão disponíveis para os professores no *site* do Portal do Governo Brasileiro (*cf.* Brasil, [2025b]).

Esses documentos são centrais e fundamentais para as escolhas por parte dos professores das obras que serão usadas no seu trabalho pedagógico. Os materiais trazem para os docentes do Brasil orientações e resenhas sobre as obras selecionadas, especificamente, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. A seleção para a nossa pesquisa desse conjunto de objetos de estudo pode ser justificada, tendo em vista que apresenta reflexões e critérios de avaliação sobre as obras didáticas aprovadas e distribuídas pelo Governo Federal para as escolas públicas brasileiras; a hipótese de que partimos é que apareça a noção de sujeito protagonista nessas avaliações.

Antes de discorrermos a respeito das mudanças advindas do Decreto nº 9.099/2017 (Brasil, 2017a), que abrange novas proposições para o Programa em questão, vale destacarmos como aconteceu a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁴ – que foi lançado em 1929 (*cf.* Brasil, [2022b]); na época, o nome ainda não era o atual, mas sua implantação ocorreu com a criação do Instituto Nacional do Livro a partir do Decreto-Lei nº

¹⁴ Segundo o *site* do Portal do Ministério da Educação (Brasil, [2023b]), foram unificadas, por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, as ações de obtenção e de distribuição de livros didáticos e literários que antes eram contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, a nova nomenclatura – Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – expandiu seu fito e inclui outros materiais além dos respectivos livros de didática e de literatura, com descreve o *site*, colocando à disposição materiais de reforço, *softwares* e jogos educacionais, obras pedagógicas, entre outros.

93, de 21 de dezembro de 1937 (Brasil, 1937).

Para o entendimento da origem do Guia, destacamos, a seguir, a história do Programa que implantou o documento no cenário educacional brasileiro, retirada do *site* Gov.br, na parte de histórico:

1937 - O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.

1938 - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

1945 - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

1966 - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

1970 - A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

1976 - Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

1983 - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

1985 - Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

1993 - A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

1993/1994 – São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a

publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.

1995 - De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

1996 - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

1997 - Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

2000 - É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

2001 - O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy.

2002 - Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série. Em 2002, foi executado o PNLD 2003.

2003 - O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular. É publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com execução em 2003, o PNLD 2004 atendeu aos alunos do ensino fundamental.

2004 - Para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, para reposição e complementação, e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. O atendimento do Ensino Médio foi instituído progressivamente. Em 2004, seu primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Nortee do Nordeste. 2005 – Em caráter de reposição e complementação, são distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental, sendo plena a complementação dos livros consumíveis de 1º ano. No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões.

2006 - Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o 1º segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD

2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/2004 (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano). No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia.

2007 - O FNDE adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para 1ª série consumível) e distribuição integral para anos finais. Foram atendidos, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do material para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química.

2008 - Para utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos e todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). No âmbito do ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (química e história), foi em caráter de complementação e reposição.

2009 - Houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição.

2010 - Em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R\$893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Houve reposição e complementação para anos iniciais, sendo plena para alfabetização lingüística e alfabetização matemática de 1º e 2º anos, e distribuição integral para anos finais. Para esse segmento foram distribuídos livros de língua estrangeira pela primeira vez. Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009.

2011 - Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O material será utilizado inicialmente em 2012. Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). Para os alunos do ensino fundamental, foram distribuídos os livros anteriormente escolhidos, para reposição e complementação do PLND 2010 e do PNLD 2011. Os alunos de 1º e 2º ano receberão complementação plena dos livros de alfabetização lingüística e alfabetização matemática.

2012 - O PNLD 2012 é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental) (Brasil, 2021a).

Com base nessas descrições acerca do histórico de implantação do Programa Nacional do Livro Didático, pudemos observar os acontecimentos, as dificuldades e os avanços, para que fossem instaurados e concretizados os processos de distribuição e de inserção de outros

materiais. Essas mudanças, vistas ao longo da formulação do Programa, ainda reverberam, na atualidade, com a alteração da nomenclatura de Programa Nacional do Livro Didático para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, por meio do Decreto nº 9.099/2017 (Brasil, 2017a), e também das novas modalidades de escola que serão contempladas com o Programa: instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, [2023b]).

Copatti e Andreis (2020) ressaltam, de um lado, que essa implementação é questionável por abranger escolas não públicas e, por outro, percebe-se, devido à avaliação rigorosa, o acesso amplo a materiais de qualidade:

por um lado, essa mudança é questionável na medida em que instituições que não são públicas têm a possibilidade de receberem materiais oriundos de uma política pública. Por outro lado, por serem materiais que passam por um processo de avaliação pedagógica realizada por um conjunto diverso de profissionais, tem-se a ideia de que são disponibilizados materiais com melhor qualidade e criteriosidade em sua produção¹⁵ (Copatti; Andreis, 2020, p. 2).

Além disso, as autoras reiteram uma outra mudança acerca da distribuição dos materiais didáticos e literários. Cada um dos quatro segmentos – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – adquire os livros em ciclos diferentes. A avaliação pedagógica desses materiais, como título de entendimento, acontece “a cada quatro anos (o que anteriormente ocorria a cada três anos) e, caso sejam aprovados, são escolhidos e encaminhados às escolas” (Copatti; Andreis, 2020, p. 2).

Segundo o *site* do MEC, “os segmentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos” (Brasil, 2019). Essa logística, como reitera Copatti e Andreis (2020), já ocorria só que não existia a distribuição anual de livros de cunho literário. Tal Decreto, conforme Copatti e Andreis (2020, p. 3), contempla ainda as obras de anos iniciais para crianças pequenas, assim, “estes materiais não deverão ser devolvidos ao final do ano letivo, sendo possível responder as atividades diretamente no LD”.

¹⁵ As escolas que as autoras citam, como sendo oriundas de políticas públicas, são aquelas comunitárias sem fins lucrativos sustentadas pelas universidades e que são administradas pelo conselho das comunidades e, também, as privadas sem fins lucrativos.

Diante disso, parece-nos que o Programa está ampliando o escopo para outras modalidades, atingindo todos os segmentos e contemplando os diversos estudantes em suas respectivas séries.

Outros pontos também foram colocados pelas pesquisadoras a respeito do Decreto nº 9.099/2017 (Brasil, 2017a), ou seja, as propostas didáticas serem constituídas, a partir de 2019, por meio das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a). Além disso, para elas, a possibilidade, conforme o Decreto, da escolha das coleções abranger não somente os professores de cada segmento, mas também as redes de ensino cadastradas pode ser um problema no processo de ensino, visto que, de acordo com Copatti e Andreis (2020), a mudança pode inibir a autonomia de seleção dos docentes, ocasionando dificuldades de uso e de adaptação.

As alterações também tocam o tempo de uso dos materiais, apresentando os lados negativo e positivo:

os LDs passaram para um ciclo de quatro anos de uso, o que, por um lado, é questionado diante da desatualização dos dados presentes em algumas informações inseridas nestes materiais e da dificuldade em manter a qualidade física destes recursos. Por outro lado, contribuem para uma economia na produção destes materiais na medida em que demora um ano a mais para realizar todo o processo de submissão, avaliação, escolha e redistribuição (Copatti; Andreis, 2020, p. 4).

Como destacado anteriormente, o Programa, ao longo dos vários anos, vem passando por modificações, atualmente, até a ampliação de uso do material ocorreu, de modo que revela os prós e os contras, assim como toda mudança e implantação de documento. Essas alterações, segundo Copatti e Andreis (2020), também perpassam a questão de editoras privadas produzirem o material e, ainda, a intencionalidade do Estado com essas transformações. Existe um outro lado da problemática em que as questões de capital e de implementação de interesses governamentais com a produção, a circulação e a inserção desses materiais impactam na educação brasileira.

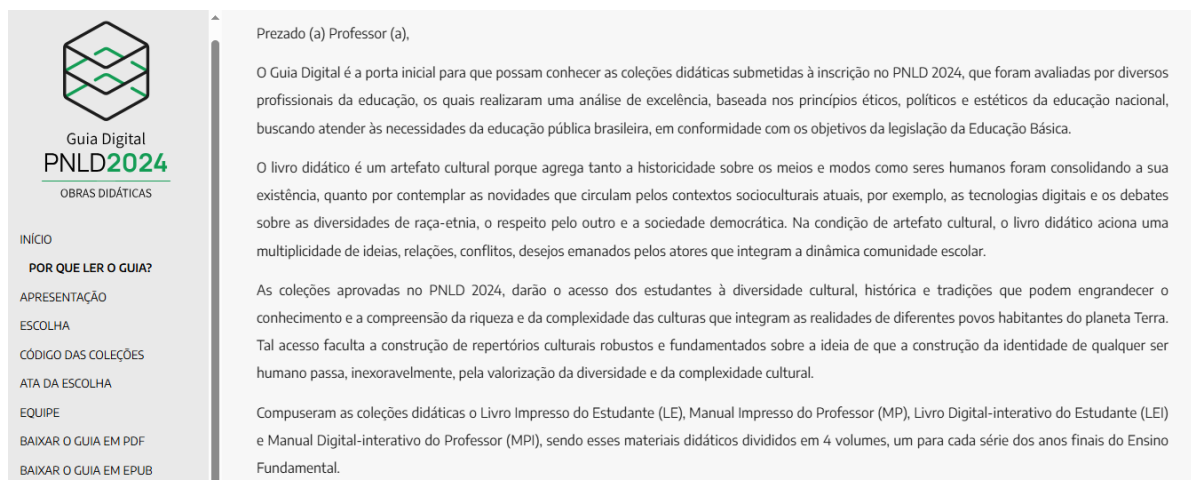
Diante desse panorama histórico, vale destacarmos que os Guias (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]), têm o objetivo de auxiliar os docentes na escolha do livro didático que será utilizado em suas práticas ao longo dos anos. Diante disso, esse *corpus* será analisado a fim de observar a presença do discurso sobre o sujeito protagonista e sua ressignificação ao longo do material.

Os guias (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]) também têm a função de orientar os professores na seleção das obras que deveriam ser usadas no ensino das escolas brasileiras. Os documentos trazem reflexões voltadas para a formação docente em relação aos procedimentos pedagógicos; além disso, revelam os parâmetros de concretização do Programa, mostrando os

procedimentos de aquisição e distribuição dos livros para as escolas brasileiras (Brasil, 2017d).

Tais documentos são direcionados para os docentes e em todos os Guias Digitais há uma indagação – “Por que ler o Guia?”. Em seguida, ao clicarmos no *link* “Por que ler o Guia?”, deparamo-nos com o propósito da leitura e da apreciação desse documento. Selecionamos o Guia Digital de 2024 para elucidar a respectiva aba no Portal do Governo Brasileiro. Adiante, um pequeno trecho da descrição:

Figura 5 – Guia Digital



Fonte: Brasil ([2023a]).

Podemos notar, nessa indagação, que a ideia é mostrar para o professor que seria essencial ler o Guia (Brasil, [2024c]) e que as coleções aprovadas no PNLD, segundo o Guia, teriam o objetivo de proporcionar ao estudante a construção de repertório que lhe dê acesso à diversidade cultural, histórica, entre outras.

Por fim, os materiais são analisados com o objetivo de interpretarmos a presença do discurso sobre o sujeito protagonista e sua resignificação ao longo do material, levando em consideração o contexto de criação e de circulação para uma análise mais completa dos documentos. A seguir, apresentamos a seguir o último objeto de análise da nossa pesquisa.

4.5 Linguagens e suas tecnologias – Educa Brasil

O último objeto de análise é o curso de formação continuada da plataforma Educa Brasil (cf. Educa [...], [2023]) na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, módulo 3 do curso, denominado “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes¹⁶”. Esse módulo ao todo

¹⁶ Lembramos que se trata de um curso livre ministrado por Lygia Santos, em formato online (plataforma Educa

contém um total de 10 horas de conteúdos propostos, com leituras sugeridas, vídeos explicativos, bibliografia indicada e avaliações (objetivas e discursivas).

Antes de discorrermos a respeito do módulo e as partes selecionadas do material para a análise, ressaltamos o intento da *Editora do Brasil* de criar, em 2018, a plataforma Educa Brasil. Em sua página, a editora acentua seu compromisso ativo acerca da formação continuada (em destaque):

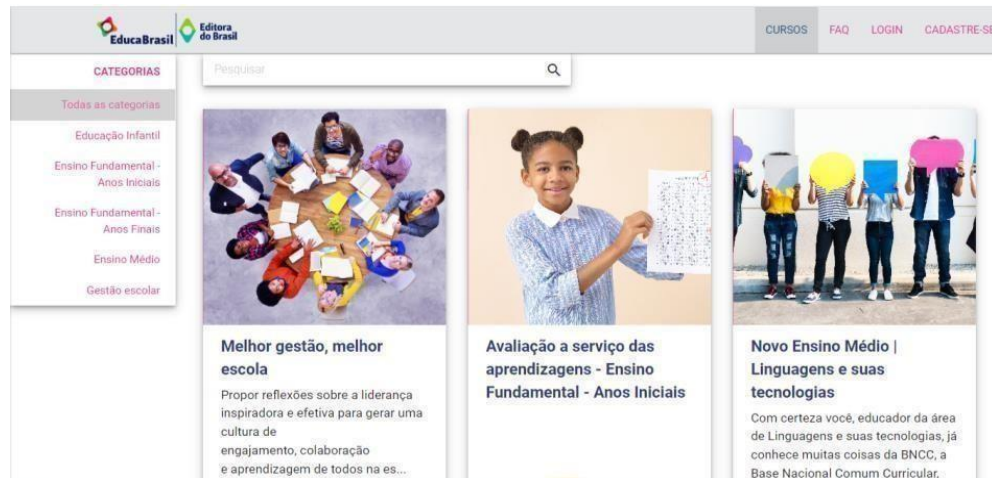
Figura 6 – Educa Brasil



Fonte: Educa [...] (2021).

A plataforma criada pela *Editora do Brasil* releva a iniciativa de promover cursos para os professores se atualizarem e se certificarem, enfatizando a necessidade da colaboração da gestão escolar para o aperfeiçoamento dos educadores. Os cursos de formação continuada do Educa Brasil são oferecidos para os docentes nas distintas categorias da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio e gestão escolar. Observamos nos cursos citados, portanto, as três grandes etapas de ensino/aprendizagem da educação brasileira e a gestão que direciona o caminho para a execução dessas frentes. Adiante, destacamos algumas das categorias disponíveis para os professores realizarem cursos de formação continuada.

Figura 7 – Algumas categorias de ensino/aprendizagem do Educa Brasil



Fonte: Educa [...] ([2023]).

Foram contabilizados, ao todo, 13 cursos dentro das categorias destacadas e que envolvem diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, entre outras. Listamos a seguir, com base na apresentação da plataforma, os cursos oferecidos pelo Educa Brasil:

Figura 8 – Cursos oferecidos pela Educa Brasil

- 1) Melhor gestão, melhor escola;
- 2) Avaliação a serviço das aprendizagens;
- 3) Novo Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias;
- 4) Novo Ensino Médio – Matemática e suas tecnologias;
- 5) Novo Ensino Médio – Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- 6) Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- 7) Novo Ensino Médio – Gestão Escolar;
- 8) Educação Infantil – Da releitura dos saberes à ressignificação das práticas;
- 9) Anos Finais do Ensino Fundamental – Completo;
- 10) Anos Finais do Ensino Fundamental – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- 11) Anos Finais do Ensino Fundamental – Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- 12) Anos Finais do Ensino Fundamental – Linguagens e suas Tecnologias;
- 13) Anos Finais do Ensino Fundamental – Matemática e suas Tecnologias.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

As duas categorias com mais cursos são o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, revelando, dessa forma, a maior amplitude de discussões por parte dos palestrantes nesses segmentos da educação básica. A nossa hipótese seria, em um primeiro momento, o fato de estar ocorrendo atualizações das diretrizes curriculares nacionais como no caso da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018 (cf. Brasil, 2018a).

Destacamos, inclusive, que a escolha dessa plataforma deu-se pelo fato de, desde sua inauguração, no ano de 2018, o Educa Brasil já ter formado mais de 50 mil educadores até o momento (dados obtidos em www.editoradobrasil.net.br). Esse número mostra como a editora comercial – interlocutores profissionais – expandiu o seu discurso persuasivo aos educadores ao longo dos últimos cinco anos. Além disso, também podemos destacar a facilidade de acesso à rede, bastando apenas os educadores realizarem um breve cadastro para obterem uma vasta quantidade de materiais de estudos da área de Linguagens.

Figura 9 – Página inicial do Educa Brasil



Fonte: Educa [...] ([2023]).

Em nossa pesquisa, selecionamos o curso “Novo Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias”, mais especificamente, o módulo 3 – “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes” – pela temática relacionada à pesquisa. Em sua totalidade, o curso apresenta uma carga horária de 50 horas e subdivide-se em cinco módulos, cada um com 10 horas de estudo. Ao todo, são 15 vídeos, 20 provas e 31 textos disponíveis para os professores. Sua divisão segue a ordem a seguir:

Figura 10 – Módulos do Educa Brasil

Módulo 01 - Novo Ensino Médio e BNCC (Base Nacional Comum Curricular);
 Módulo 02 - Itinerários formativos: novos olhares e novos fazeres;
 Módulo 03 - Protagonismo e projeto de vida para as juventudes;
 Módulo 04 - Metodologias inovadoras e cultura digital no Ensino Médio; Módulo 05 -
 Linguagens e suas Tecnologias.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Os módulos da plataforma de estudos são divididos em 7 aulas e são ministrados por professores de diferentes áreas de formação: biologia, história, português, etc. O curso à distância de formação continuada, de acordo com o Educa Brasil, é destinado para educadores ou qualquer profissional da educação que atue na área de linguagens, mais precisamente, no Ensino Médio. A *Editora do Brasil* destaca que criou o curso com o tema central “Novo Ensino Médio: dos fundamentos teóricos aos desafios da implementação” para possibilitar que os educadores compreendam as leis e as aplicações impostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio (cf. Brasil, 2018a).

Com a realização das etapas dos módulos, que consistem em leituras, análises de vídeos e resoluções de exercícios – dissertativos e múltipla escolha – o cursista avança na formação oferecida. Caso o cursista erre algumas questões da avaliação ou atinja uma pontuação abaixo da média, ele tem a chance de refazer quantas vezes achar necessário.

A proposta é a de o cursista ter a possibilidade de ler e de estudar os módulos até chegar no entendimento completo do conteúdo proposto pelo curso, desse modo, podendo errar, ver a resposta correta, entender e novamente selecionar a questão certa em uma outra tentativa.

Durante a realização do curso, os professores têm à sua disposição um canal de atendimento em que podem tirar suas dúvidas e resolver qualquer problema sobre o sistema. Como podemos observar na imagem que segue, o cursista escreve sua mensagem, escolhe o seu curso e envia sua pergunta. As respostas das dúvidas dos professores são recebidas pelo próprio e-mail do cursista cadastrado no *site*.

Figura 11 – Página de atendimento

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Há também um outro meio de atendimento, isto é, um e-mail disponibilizado na aba FAQ (Frequently Asked Questions – Perguntas frequentes): eeduca.brasil@gmail.com.

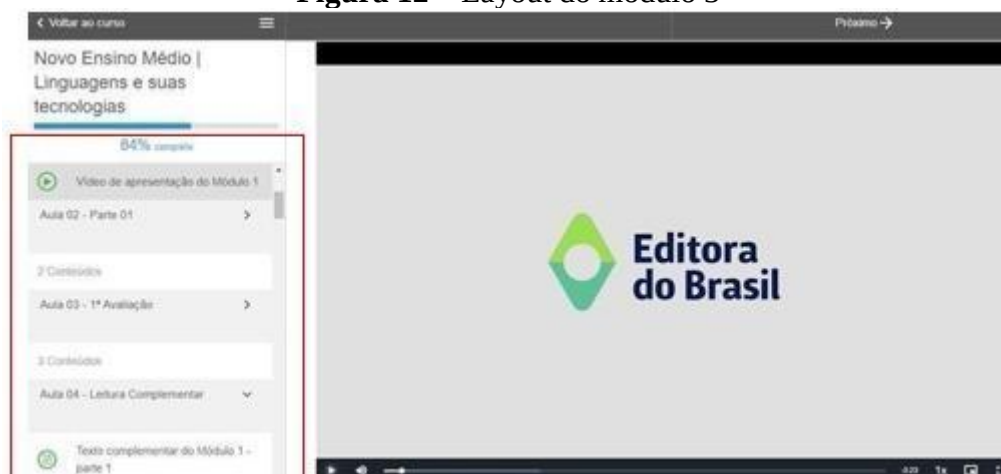
Na barra lateral, observamos os acessos liberados para os educadores, de modo que podem escolher o que fazer na plataforma: ver o seu boletim, os cursos disponíveis, anotar no calendário as datas das atividades, enviar mensagem para o atendimento e ler o FAQ.

Feitas, portanto, as primeiras descrições da plataforma Educa Brasil, nos centramos, agora, na exemplificação da dinâmica das aulas do módulo 3 – “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes”, visto que é o *corpus* da pesquisa. O curso é separado em duas categorias:

a) Protagonismo juvenil e b) Projeto de vida para as juventudes, que correspondem respectivamente à parte 1 e parte 2 do módulo. Com base na leitura e análise do conjunto dos materiais e dado a especificidade da pesquisa – analisar enunciados direcionados aos professores nos quais o signo “protagonismo” aparece –, optamos por focalizar na discussão sobre o protagonismo juvenil, presente na primeira parte do módulo.

Para compreensão total do módulo 3, apresentamos as duas partes disponíveis e a estrutura das atividades de ambas categorias. Na figura 12, destacamos o *layout* da página em que são realizados os módulos para uma possível visualização da plataforma.

Figura 12 – Layout do módulo 3



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Identificamos na parte esquerda da imagem, em realce, a sequência das atividades, os materiais e as avaliações pedidas. Os cursistas devem realizar as atividades propostas até a completa finalização do módulo. Vejamos, na sequência, a disposição das aulas e as atividades solicitadas no módulo 3.

Quadro 3 – Sequência do curso e suas respectivas atividades¹⁷

AULA 1 – Vídeo de apresentação¹⁸
AULA 2 – Parte 1 (Protagonismo juvenil) ○ Videoaula Módulo 3 – parte 1 (Protagonismo juvenil) ○ Texto-base do Módulo 3 – parte 1 (Protagonismo juvenil) AULA 3 – 1ª Avaliação ○ Atividades de múltipla escolha do Módulo 3 – parte 1 ○ Atividades dissertativas do Módulo 3 – parte 1 ○ Gabarito das atividades dissertativas do Módulo 3 – parte 1
AULA 4 – Leitura Complementar ○ Texto complementar do Módulo 3 – parte 1 AULA 5 – Parte 2 (Projeto de vida para as juventudes) ○ Videoaula Módulo 3 – parte 2 ○ Texto-base do Módulo 3 – parte 2 AULA 6 – 2ª Avaliação ○ Atividades de múltipla escolha do Módulo 3 – parte 2 ○ Atividades dissertativas do Módulo 3 – parte 2 ○ Gabarito das atividades dissertativas do Módulo 3 – parte 2 AULA 7 – Leitura Complementar ○ Texto complementar do Módulo 3 – parte 2

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do curso (2022).

Como notamos, o curso de formação continuada do Educa Brasil concentra em seu primeiro momento uma discussão voltada para o protagonismo juvenil (a parte de análise deste trabalho) e etapas de formação básica e de verificação de aprendizagem com provas de múltipla escolha e dissertativas. Esse processo ocorre da mesma forma na segunda parte do

¹⁷ Este quadro foi descrito conforme a aba de atividades da plataforma (esquerda da figura 12) e mostra as etapas em que o cursista deve clicar para realizar o curso. Para seguir adiante, é necessário cumprir as partes sequencialmente.

¹⁸ Neste vídeo, o palestrante faz uma apresentação pessoal e explica a temática que será abordada na primeira parte do curso.

curso e confirma, nessa dinâmica, a estrutura de ensino/aprendizagem adotada pela plataforma.

As provas que são analisadas neste trabalho são compostas de duas questões de múltipla escolha e duas questões dissertativas. Na avaliação de múltipla escolha, o gabarito das questões é divulgado ao final da prova, com explicações das alternativas incorretas e corretas. Já a resolução da prova dissertativa fica disponível, abaixo das atividades, depois de resolvidas, para ser lida e compreendida. A questão está bem detalhada para uma compreensão mais específica da resposta. Em relação aos textos complementares, são divulgados pela plataforma artigos em suas diferentes vertentes para um aprofundamento da discussão trabalhada que são pormenorizados na seção de análise.

Por fim, observamos que a dinâmica do curso é composta de aula teórica e de avaliação do conteúdo, a partir da resolução de questões objetivas e discursivas. Como já mencionado, focamos nossa análise e discussão na parte 1, nas aulas 2, 3 e 4, em que são disponibilizados materiais e aulas sobre o *Protagonismo Juvenil*, visto que é o cerne do trabalho a respeito dos discursos direcionados aos educadores sobre o signo em pauta. Essa seção foi dedicada exclusivamente para a descrição do *corpus* de análise, revelando suas singularidades e suas construções. A partir disso, vale pontuarmos que esses materiais – documentos oficiais federais e/ou estaduais e o curso de formação docente – serão cotejados entre si para uma análise qualitativa e interpretativa do signo protagonista, visto que é por meio de outro enunciado que compreendemos o sentido de um determinado signo.

5 SUJEITO-ESTUDANTE: ser passivo *versus* ser ativo (protagonista?)

Nesta seção, realizamos uma discussão a respeito do sujeito-estudante, destacando a sua constituição no processo de ensino/aprendizagem como ser passivo na história da educação brasileira e ser ativo e crítico (protagonista?) na contemporaneidade. A proposta é a de compreendermos quem é esse sujeito e quem é aquele que se pretende formar na educação brasileira.

As práticas pedagógicas, a escola e as metodologias de ensino/aprendizagem ao longo do tempo passaram por mudanças que influenciaram o papel do aluno dentro e fora do contexto escolar. Desde o período da colonização brasileira, o sujeito-estudante passou por vários contextos sociais, econômicos, ideológicos e políticos que contribuíram para os avanços no seu processo de ensino. Nesse ínterim, discorreremos, nas linhas a seguir, no que concerne a constituição do sujeito-estudante na educação brasileira.

5.1 O sujeito-estudante no “Ensino Tradicional” e na “Educação Bancária”

Ao pensarmos nas características do processo de ensino/aprendizagem na escola, devemos pontuar acerca do “Ensino Tradicional” empregado nas salas de aula brasileiras. De acordo com Saviani (1991), essa forma de ensino pode ser vista ainda hoje nas escolas e foi constituída após a Revolução Industrial e implantada nos denominados sistemas de ensino. Libâneo (2013, p. 83), em seus escritos, chama essa prática de ensino de tendência tradicional, destacando que:

a atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova.

Essa forma de ensino inibe o “pensar verdadeiro” (Freire, 2022b, p. 89) do sujeito-estudante, colocando-o como um memorizador de conteúdos que não contribui, de forma efetiva, para o seu desenvolvimento crítico sobre o objeto estudado. Além disso, podemos observar, em tal atividade de ensino, que “o trabalho do docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem a preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola” (Libâneo, 2013, p. 84). Isso porque o educador “transfere o conhecimento” para o discente e não explora, de fato, sua cognição, de modo que esse educando passa a ser “marionete” em suas

mãos, pois não questiona e só reproduz a matéria. Esse docente, em nossa visão, ainda não sabe o seu real papel enquanto professor, porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022b, p. 47).

Com base nisso, vale pontuarmos que o docente, nos primeiros anos de educação no território brasileiro, de acordo com Silva (2022, p. 201), era compreendido e atuante como “único detentor do conhecimento”, e o estudante, consequentemente, era o receptor. A partir dessa discussão acerca do ensino tradicional, Libâneo (2013) apresenta algumas limitações de cunhos pedagógico e didático, a que o aluno, por meio da prática docente, é submetido. De acordo com ele, o educador, nesse processo de ensino, como já citado, é o elemento ativo que passa a matéria e o discente recebe e reproduz, de forma mecanizada, o conteúdo “transferido”.

Tal forma de ensino/aprendizagem – em que o educador é o detentor do saber e o educando é um mero receptor – “subestima (...) a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento” (Libâneo, 2013, p. 83). Em nossa percepção, essa é uma educação limitadora, mecânica e que não contribui, com efeito, para o desenvolvimento cognitivo do sujeito-estudante, formando sujeitos “para serem meros robôs, sem capacidade de reflexão, sem autonomia em suas decisões” e que, além de tudo isso, devem “apenas obedecer” (Martins; Moura; Bernardo, 2018, p. 416).

Freire (2022b, p. 80), professor e filósofo brasileiro, teceu inúmeras críticas a esse mecanismo de ensino/aprendizagem e o denominou de “educação bancária”, visto que “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Para o autor, a narração, difundida pelo docente, por exemplo, direciona os alunos a uma memorização de caráter mecânico em relação ao objeto narrado. Ele aponta, ainda, fazendo uma analogia, que tal “narração transforma os estudantes em ‘vasilhas’ que serão ‘enchidas’ pelo professor” (Freire, 2022b, p. 80), isto é, os discentes são simples depósitos de conteúdos.

Partindo dessa concepção de ensino tradicional, podemos discorrer sobre a ação de os docentes simplesmente depositarem conteúdo, como discute Libâneo (2013, p. 83), no excesso de importância dado pelos educadores acerca do cumprimento dos conteúdos dos livros didáticos, de modo que eles não se preocupam, de fato, em tornar a matéria mais significativa para o aprendizado do aluno, mas sim em terminar o material proposto pela gestão escolar até o fim do ano letivo, como “se a aprendizagem dependesse de ‘vencer’ o conteúdo do livro” e do “enchimento das vasilhas”.

De acordo com essas observações, fica evidente, em nossa análise, que o docente está

mais preocupado com a quantidade do que com a qualidade do ensino, pois o cuidado em desenvolver uma aprendizagem efetiva, sólida, reflexiva e produtiva está distante dos objetivos reais desse educador tradicionalista. A meta de tal professor, nos parece, está voltada para o cumprimento total dos conteúdos elencados nos livros didáticos impostos pelo coordenador da escola, visto que seu grau de excelência, enquanto educador, está atrelado à finalização do livro no tempo estipulado pela gestão escolar e não em relação ao desenvolvimento intelectual de seu aluno.

O livro, enquanto recurso didático, destaca Libâneo (2013), é importante para a aprendizagem, “mas por si mesmo ele não tem vida”, ou seja, sem o trabalho do educador e do seu comprometimento com o significado do conteúdo de uma matéria o livro não tem sentido, pois é “um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor” (Libâneo, 2013, p. 83). Esse educador não pode meramente “passar” a matéria e dizer que ensina e o discente que “aprende”, na realidade, “os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando por intermédio deles aprendem a pensar com sua própria cabeça” (Libâneo, 2013, p. 83).

Dessa forma, evidenciamos que “o papel do professor no passado era somente de um passador de informações, no qual os estudantes eram “domesticados” para serem indivíduos obedientes e sem consciência crítica” (Martins; Moura; Bernardo, 2018, p. 411). A proposta era a de que os alunos fossem meros memorizadores e repetidores de conteúdo, tendo em vista que “o estudante não era preparado para ser um homem crítico e reflexivo” (Martins; Moura; Bernardo, 2018, p. 410). Tal tipo de ensino/aprendizagem, adverte Teixeira (2018, p. 96), “é meramente reduzido à absorção e repetição do conhecimento, há uma substituição da criatividade pela mimetização”. Assim, de acordo com o autor, “ao se barrar a criatividade humana, acaba-se por reduzir o homem a arquivista, barrando então seu próprio talento e potencialidade”.

Essa prática pedagógica não apresenta uma proposta educacional que objetiva um desenvolvimento intelectual sólido e significativo para o sujeito-estudante, pois “o ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria” (Libâneo, 2013, p. 84). Diante disso, a postura do professor de apenas “passar” o conteúdo do livro didático e cumprir os seus capítulos proporciona para o discente um acúmulo de dificuldades não detectadas pelo docente e, como consequência, ele caminha para o fracasso escolar (Libâneo, 2013).

O professor, em seu campo de atuação, dentro da escola, mostra-se unilateral e o único

detentor do saber/conhecimento, em que o sujeito-estudante nada pode acrescentar com sua experiência de vida, nem mesmo questionar ou indagar a respeito do conteúdo abordado. Assim, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2022b, p. 80-81).

Nas palavras de Mizukami (1986, p. 12), nessa escola tradicional, temos uma relação social vertical entre o professor e o aluno:

o tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

Nessa abordagem vertical, ou seja, de cima para baixo, o professor é visto como o único da relação social, dentro da escola, a ter a capacidade de “transmitir” algum tipo de conteúdo para o sujeito-estudante, já que “atribui-se ao indivíduo um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento” (Mizukami, 1986, p. 11). Em vista disso, Freire (2022b, p. 81) faz uma crítica a essa postura do docente que acredita ser o detentor do saber e o discente que julga nada saber:

na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

A partir dessa discussão, Teixeira (2018, p. 97) alerta para o fato de que esse saber ou conhecimento proporciona a um determinado indivíduo ou a um grupo dominador uma condição de poder sobre aqueles que não o detêm, “podendo facilmente ser convertido em uma relação de opressão e/ou humilhação”. Essa visão do autor reitera a ideia de um “saber”, como dito por Freire (2022b, p. 81), que se fundamenta na ideologia da opressão e na postura superior de um educador que se “reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão da sua existência” (Freire, 2022b, p. 81).

Nesse panorama de soberania da educação tradicional, Martins, Moura e Bernardo (2018, p. 416) também abordam, ratificando os argumentos dos dois autores, que na chamada Pedagogia Tradicional “o professor era o centro, detinha o saber e não aceitava nenhum tipo de contestação”, ou seja, ele era “absolutista” e “autoritário”.

Isso revela que tal educação – “bancária” (Freire, 2022b, p. 83) – tem o propósito de

inibir a consciência crítica do educando e de fazer imperar um ensino/aprendizagem opressor por parte do educador:

quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (...). Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade.

Com base nisso, Martins, Moura e Bernardo (2018, p. 416) deixam claro que o educador repassa o conhecimento para as crianças e a educação recebida deveria ser aquela em que elas “seriam pessoas boas e (...) submissas ao governo”. Assim, a educação transmitida para o povo mostra, como discute Freire (2022b), a preservação da situação que privilegia os opressores.

Tal situação evidencia uma pretensão por parte dos opressores – benéfica, obviamente, para seus interesses políticos, econômicos, ideológicos e sociais –, ou seja, de eles pretenderem transformar a mentalidade dos oprimidos e não as condições de opressão que os povos vivenciam (Beauvoir, 1934 *apud* Freire 2022b). Isso, de acordo com Freire (2022b, p. 84), é para que os opressores “melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”, expressando “que toda educação tem uma intencionalidade política” (Santos, 2019, p. 3) e está baseada no interesse dos detentores do poder. Assim sendo, a chamada “educação bancária”:

é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (Freire, 2022b, p. 88).

A partir dessas discussões, Teixeira (2018, p. 99) exemplifica que, na década de 1990, por exemplo, a escola – vista na época como empresa – tinha o intento de preparar o sujeito para o mercado de trabalho e também para a propriedade privada. Isso significa que o interesse político dos opressores que reinava nas escolas, naquele momento, era o de o sujeito-estudante “se tornar alguém qualificado, não priorizando o conhecimento cultural, apenas o utilitário e tecnicista”, em outras palavras, “formar” um aluno para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, então, podemos pensar em uma educação que adentra e que treina o discente para os interesses sociais, econômicos e políticos dos opressores, de modo que não é estranho, nessa “visão bancária da educação, [que] os homens sejam vistos como seres da

adaptação, do ajustamento” (Freire, 2022b, p. 83). A Ditadura Militar, no Brasil, marcou o desenvolvimento da educação tradicional centrada na reprodução e na fixação de conteúdo, em que se propagavam as predileções dos dominadores.

Guedes (2006, p. 19) comenta que a ditadura Militar foi a época em que mais se investiu no professor reprodutor, no seu silenciamento e no do aluno. Começou pelo arrocho salarial, causa e consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em salas de aula e a quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou não só o professor, ao tirar-lhe qualquer tempo para estudo, mas também o aluno, ao impedir o professor de tratá-lo como um indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender (Dias; Freitas, 2010, p. 129).

O sujeito-estudante – mero receptor do “conhecimento” – viveu e ainda vive em uma situação em que as possibilidades para a sua construção enquanto sujeito – pensante e marcado por experiências próprias – não foram exploradas em grande parte pela história da educação tradicional brasileira. Isso porque esse ensino é “caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo” (Mizukami, 1986, p. 14). Diante disso, temos um docente que perpetuou um ensino condizente com o contexto político, econômico e social de sua época, ou seja, “ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo” (Mizukami, 1986, p. 14). Podemos dizer, em vista disso, que os alunos não desenvolveram um senso-crítico e foram oprimidos por uma política educacional dirigida pelos interesses de terceiros.

O ensino/aprendizagem, nesse contexto escolar, é limitado ao universo da sala de aula, de modo que o educador, em seu ofício, não tem a preocupação com o universo externo do discente e não direciona os seus olhares “para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade” (Libâneo, 2013, p. 84). Assim, como reitera Mizukami (1986, p. 13), nessa vertente tradicional, é dado ênfase:

[...] às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.

A prática social, as experiências de vida do sujeito-estudante e o seu entorno não são elementos constitutivos do saber e o professor estrutura e organiza o “ensino” a partir da “sistematização dos conhecimentos”, tendo em vista que “as tarefas de aprendizagem quase

sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações” (Mizukami, 1986, p. 14). Sendo assim, ao refletirmos a respeito dessa forma de ensino/aprendizagem, percebemos que a proposta de fixação de conteúdo restringe a capacidade intelectual do aluno e ele passa a viver dentro de uma bolha de “conhecimento”, sendo impossibilitado de pensar fora desse invólucro, isto é, além de regras e de informações condicionadas pelo professor. Nessa metodologia, o que interessa, de acordo com Mizukami (1986, p. 15), é o produto da aprendizagem:

o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado.

Observamos, a partir da discussão da autora, que a efetivação do “conhecimento” está no fato de o aluno fixar o conteúdo que será verificado em atividades posteriores – como provas e tarefas –, ou seja, uma didática que “poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição” (Mizukami, 1986, p. 15). Com base nisso, fixar um “conhecimento” não significa que houve o entendimento por parte do sujeito-estudante e a reflexão necessária para a sua compreensão acerca do assunto abordado. Diante disso, a “aprendizagem” não é completa, dado que a “aquisição de informações e demonstrações transmitidas” desencadeia “a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos” (Mizukami, 1986, p. 13).

Assim, é no hábito e na repetição do conteúdo passado que o professor diz que “ensinou”, mas, na realidade, a aprendizagem foi “parcial”, visto que as reações estereotipadas “estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica, ou numérica, que as desencadeiam” (Mizukami, 1986, p. 14). Tal expressão “tem um lugar proeminente”, melhor dizendo, que se destaca em relação às demais, por essa razão, “esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno” (Mizukami, 1986, p. 14). Nos apontamentos de P. C. Pereira (2013, p. 51), o ensino/aprendizagem se expressa, apenas, “no âmbito da sala de aula e o professor ensina de modo instrutivo, com ênfase em um maior número de conteúdos possíveis a ser transmitido, em menor tempo possível”.

A metodologia expositiva empregada privilegia tal forma de ensino, dentro da sala de aula, pois o docente “transmite” o conteúdo e o educando recebe – sem assimilar – a matéria apresentada, sendo “o professor (...) agente [e o] aluno (...) ouvinte” (Mizukami, 1986, p. 16). Esse estudante, em um primeiro momento, só recebe a matéria passada pelo educador, de modo que o seu “trabalho intelectual [...] será iniciado, propriamente, após a exposição do professor,

quando então realizará os exercícios propostos” (Mizukami, 1986, p. 16). A nosso ver, um “trabalho” cerceado, sem autenticidade e sem considerar o sujeito-estudante – principal afetado nesse processo de ensino –, ou seja, uma “situação [que] é preparada e, por isso, artificial” (Mizukami, 1986, p. 16).

O professor, perante o exposto, cria um cenário irreal e controlado, em que há um simulacro da efetivação do processo de ensino/aprendizagem. Acredita-se na ideia de um “desenvolvimento intelectual” e de uma “participação ativa”, quando da resolução de exercícios de fixação, por parte do estudante; mas, na realidade, “o aluno [...] tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos” (Libâneo, 2013, p. 83).

A partir disso, podemos notar, por exemplo, que as atividades avaliativas cobradas pelos docentes têm o intuito de verificar, nessa forma de ensino tradicional, “a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula” (Mizukami 1986, p. 17). A preocupação do educador e da gestão escolar recai na quantidade de reproduções que são feitas pelo sujeito-estudante em atividades e provas cobradas posteriormente e não na qualidade e assimilação do conteúdo. Isso pode ser notado na discussão de Mizukami (1986, p. 17) a respeito da avaliação, em que o “conhecimento” adquirido:

mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição de patrimônio cultural.

Tais provas, atividades orais e exercícios de fixação comprovam que a proposta desse ensino/aprendizagem, na visão de Freire (2022b, p. 87), é a de os homens/estudantes serem “espectadores e não recriadores do mundo”. O docente, por meio dessa prática de ensino, não estimula o aluno a pensar, a debater, a ser crítico e consciente do mundo e da sua própria existência, ou seja, a intenção é a de “dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (Freire, 2022b, p. 89). Diante disso, o filósofo reafirma a proibição do “pensar verdadeiro” induzida na verificação do conteúdo em exames e na relação professor-aluno:

nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva”¹⁹ e

¹⁹ Freire (2022b, p. 88) explica que essa concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber, proposta por Sartre, assemelha-se, ou melhor dizendo, é a mesma proposição da sua concepção “bancária” do saber, pois “este é como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda”. Então, quando Freire (2022b) diz que em tudo há sempre uma sugestão de ordem digestiva, o filósofo está destacando que o educando só armazena o conteúdo passado pelo docente e não reflete acerca do assunto abordado.

a proibição ao pensar (Freire, 2022b, p. 89).

A partir do exposto, observamos que o estudante é controlado pelo professor, de modo que ele impõe, de forma autoritária, o “conhecimento” e não realiza uma educação compartilhada e em diálogo com a realidade do aluno. Esse educador não entende que só “na comunicação tem sentido a vida humana” e “que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 2022b, p. 89).

Com base nisso, Libâneo (2013, p. 83) enfatiza que o ensino deve ocorrer muito além de reproduções e, a nosso ver, de inibição de capacidades intelectuais e de imposição de conteúdo por um único indivíduo no processo de aprendizagem. Na verdade,

compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias e criativas, nas várias situações escolares e na vida prática.

Esse pensar deve ser em diálogo, na interação entre professor e aluno, não “no isolamento, na torre de marfim”, pelo contrário, deve ser sempre “na e pela comunicação, em torno (...) de uma realidade” (Freire, 2022b, p. 89-90). Dessa forma, essa proposta de ensino/aprendizagem tradicional, que deixa à margem as situações cotidianas e escolares do sujeito-estudante e não apresenta o diálogo como meio significativo para o processo de assimilação, rompe com a dinâmica de professor e aluno ensinarem e aprenderem, ao mesmo tempo, sobre a realidade da qual fazem parte (Freire, 2022a). Por isso, de acordo com Freire (2022b, p. 25), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, isto é, o ensinar acontece na relação, na ação de formar e ser formado, levando em conta as práticas sociais e escolares da vida de ambos os sujeitos – educador e educando.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 2022b, p. 25- 26).

Com base nesses apontamentos, o ensino tradicional brasileiro debatido há muitos anos inibia e inibe o aprendizado em via de mão dupla e “o indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie” (Mizukami, 1986, p. 18). A partir dessa visão, a busca, segundo Freire (2022b, p. 27),

em suas críticas a esse ensino, é a de que “subordinado, embora, a prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, (...) de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”.

Vale reiteramos, por fim, que “a educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido ao seu caráter socialmente determinado” (Libâneo, 1998, p. 71), visto que os meios, os processos, os alunos, a sociedade e os professores se atualizam, ou melhor, as classes dominantes – detentoras do poder – ditam o agir e o desenvolver social, político, educacional e econômico, de acordo com seus interesses no momento. Em vista disso, “novas formações sociais surgem a partir das anteriores e a escola muda” (Mizukami, 1986, p. 18) na tentativa de suprir as imposições dos dominadores e sanar as defasagens das abordagens de ensino desenvolvidas ao longo das décadas.

5.2 O sujeito-estudante na contemporaneidade

O sujeito-estudante ativo, crítico e participativo quanto ao seu processo de ensino ganha lugar na educação brasileira contemporânea. De acordo com Souza (2006, p. 195), não é recente no discurso educacional “o ataque a um tipo de ensino, por vezes nomeado ‘tradicional’, cuja ênfase seria a pura transmissão de conhecimentos e a memorização de conteúdos”.

Para ela, tal prática de criticar recai sobre o princípio da atividade de “substituição da imposição e do verbalismo do professor pela ‘participação ativa’ do aluno no processo de aprendizagem” (Souza, 2006, p. 195). A autora destaca que isso pode ser observado na implantação da Nova Escola – movimento de ressignificação de ensino na Europa e na América no começo do século XIX – que teve seu início no Brasil na década de 1920.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412), em vista disso, também realizam uma discussão para explicar, de forma detalhada, o discurso da participação ativa dos estudantes:

o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que prevêm o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80.

Os autores explanam que a consolidação desse conceito se deu na década de 1990 quando foram emitidos documentos oficiais federais e estaduais. Vejamos:

embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 412).

Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), é nesse cenário de destaque para a participação que o “protagonismo” nasce. Eles alegam, ainda, que para a compreensão acerca do termo e, inclusive, das atualizações feitas por muitos autores é impossível não levar em conta alguns fatos atuais. Assim, de acordo com eles, as mudanças de ordem cultural e social, do século XXI, sobretudo, no campo do trabalho, da ciência e da tecnologia foram cruciais para as consequências na vida do homem contemporâneo.

Com base nisso, os estudiosos abordam que, a partir dessas mudanças, há uma necessidade social de promoção dos valores e das atitudes consideradas cidadãs, “que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413). Além disso, há também nesse turbilhão de transformações, de acordo com os autores, uma forma de resposta às inquietações e anseios dos jovens em uma sociedade com desafios e novas formas de trabalho (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004). Para eles, é nesse cenário que entra o “protagonismo”, em outras palavras, seria o meio pelo qual daríamos conta de suprir as demandas sociais e individuais da sociedade atual. Nessa discussão, na visão de Conrado *et al.* (2016, p. 8), seria ainda “uma tentativa de mascarar os limites da agenda neoliberal e sua influência no processo de socialização dos jovens brasileiros”.

Segundo Azeredo e Jung (2023, p. 2), nesse modelo de ensino, “a ênfase [dada] é [a de] que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, responsáveis por seu desenvolvimento cognitivo e emocional”. Tal educando passa a ser o centro do seu processo de ensino com uma “participação ativa” e o docente torna-se o mediador dessa aprendizagem. Para Azeredo e Jung (2023, p. 2), a postura do professor é a de facilitador do conhecimento:

o professor oferece direcionamento, sugere recursos, faz perguntas e fornece feedbacks, mas é o aluno quem lidera sua própria jornada de aprendizado. Para cultivar alunos protagonistas, o professor deve criar um ambiente colaborativo e participativo, estimulando a troca de ideias, questionamentos e reflexões.

O educador, dessa forma, deixa de ser o único detentor do saber e possibilita meios e recursos para uma troca de conhecimento entre ele e o educando, de modo que o ambiente educacional se torna colaborativo e não apenas instrutivo. Essa é uma abordagem, segundo Azeredo e Jung (2023, p. 5), “que valoriza a participação ativa dos estudantes em sua própria educação e desenvolvimento, e que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”, no entanto, para os autores, fica explícito, diante disso, que “o professor e suas metodologias possuem um papel decisivo para que este perfil prevaleça”. Costa e Vieira (2006, p. 218), a partir dessa argumentação, explicam que o adolescente – como ator protagonista – não pode ser visto pelo professor como uma possível “ameaça à autoridade dos adultos ou à ordem imperante na instituição escolar, mas como parte real da solução de suas dificuldades e impasses”. Para isso, o educador precisa, conforme Costa e Vieira (2006), modificar sua visão, sua forma de entender e de agir no tocante aos jovens. Isso significa, para o autor, que a adesão ou aceitação da pedagogia do “protagonismo juvenil” – como nomeada por ele – extrapola a simples compreensão de conceituações sobre o tema pelo docente – vai além disso, ou seja:

essa adesão deve traduzir-se em um compromisso de natureza ética do educador com essa pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, que é o adolescente. O protagonismo deve ser vivido como participação do adolescente no ato de criador da ação educativa, em todas as etapas de sua evolução (Costa; Vieira, 2006, p. 218).

Ademais, Costa e Vieira (2006, p. 218) enfatizam a importância da vontade política por parte do docente no trabalho com propostas que exploram o protagonismo juvenil.

[...] Exige-se do educador uma clara vontade política no sentido de contribuir – através de seu trabalho – para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população.

Nesse contexto, Azeredo e Jung (2023) destacam os benefícios do protagonismo dos discentes:

os benefícios do protagonismo do aluno são variados, proporcionando maior engajamento e motivação, pois os alunos se sentem valorizados e reconhecidos como contribuintes para seu próprio crescimento intelectual e emocional. Essa abordagem também contribui para o desenvolvimento de habilidades cruciais, como comunicação, resolução de problemas, criatividade e liderança, fundamentais para a vida adulta.

Compreendemos que, de acordo com os autores citados, essa abordagem coloca os discentes em um lugar de destaque e de engajamento, sendo agentes atuantes no processo de

ensino/aprendizagem da contemporaneidade, e desenvolve participações ativas em suas vidas social e pessoal. A escola atual prima por um sujeito-estudante capaz de enfrentar os problemas sociais e tecnológicos da sociedade em que está inserido, ou seja, que esses educandos saibam, sobretudo, “tomar decisões, definir objetivos e estratégias, participar de projetos e atividades, bem como avaliar e refletir sobre suas próprias experiências de aprendizagem” (Azeredo; Jung, 2023, p. 5).

A partir de tais apontamentos, parece-nos razoável – à primeira vista – a definição e o que se propõe para a educação brasileira com o chamado aluno protagonista, no entanto, “o conceito é passível de diferentes interpretações” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413) e questionamentos. Assim, só é possível entendermos quem é esse sujeito da atualidade e quem é aquele que se pretende formar na educação brasileira discutindo a polissemia do conceito. Há um número considerável de estudiosos que abordam o signo “protagonismo” e que desdobram os seus sentidos e vinculações²⁰. Em vista disso, de início, destacamos os dizeres de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413), em que os autores apontam que o termo “protagonismo dos jovens/alunos” recebe diversos predicados e alude também a “outros conceitos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’”.

Ainda nessa discussão a respeito das múltiplas interpretações do signo em pauta, os pesquisadores explicam que até mesmo os conceitos de “participação” e de “protagonismo” não estão bem definidos na bibliografia estudada, podendo ser usados pelos muitos autores como sinônimos ou como uma noção no lugar da outra. Os autores apontam que alguns estudiosos elegem o termo “participação”, pois preferem não privilegiar o protagonismo individual, primando por um viés mais coletivo (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004). Com base nisso, Schlatter (2020, p. 24) critica a forma imprecisa com que o signo “protagonismo” é definido e veiculado, sendo “jogado em meio a um emaranhado de conceitos sem conexões, de forma a facilitar a aceitação de um consenso sem que seja preciso defini-lo em termos específicos”. Dessa forma, acaba colocando em evidência “o caráter despolitizante” do termo “em documentos oficiais de organizações do terceiro setor”.

Seguindo para as outras definições, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) notaram que o signo em pauta é relacionado, por parte de alguns autores, à ideia de formação para a cidadania:

²⁰ A nossa proposta nesta seção não é a de esgotarmos todas as definições e interpretações do signo “protagonismo” – nem seria possível, mas a de destacarmos algumas discussões que estão sendo feitas na literatura. Reiteramos, também, que, conforme for necessário nas análises do material, outras visões serão apresentadas para um melhor desdobramento do termo nos enunciados do *corpus*.

diversos autores consultados (Costa, 2001; Barrientos, Lascano, 2000; Konterlinik, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim, “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 414).

Com base nessas associações quanto ao signo “protagonismo”, parece-nos que a definição mais consensual entre os autores seria, como observado, “a de ação cidadã ou preparação para tal tipo de ação, como forma de chamar o envolvimento dos adolescentes em seus contextos de vida” (Souza *et al.*, 2010, p. 181). A nosso ver, a falta de uma linha comum entre os estudiosos do signo “protagonismo”, como a ideia de ação cidadã vista acima, abre margem para interpretações dúbias e confusas, de modo que coloca em alerta o sentido que determinado documento federal, autores ou professores defendem. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 422) chamam-nos a atenção para essa mistura semântica acerca do signo em questão, assim, em suas discussões, o fenômeno do “hibridismo semântico” pode, por um lado, não ser negativo, mas, por outro lado, pode enviesar sutilmente os significados do termo. Para eles, mais detalhadamente:

não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, o processo também pode ser perigoso, pois, enviesando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica.

Por isso, a proposta desta pesquisa de Doutorado é a de analisar as atualizações do signo, buscando compreender as relações e os sentidos empregados em documentos oficiais federais e em discursos de formação docente, visto que, na contemporaneidade, os enunciados/discursos “são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados, ou seja, é cada vez mais veloz a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 422). Diante disso, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) ainda ressaltam que a consequência dessa apropriação pode desencadear usos em práticas e em relações sociais diferentes, ou seja, que não condizem com o cenário original de aplicação desse termo.

Nessa discussão sobre as várias definições do signo “protagonismo”, não podemos deixar de explicar que, para Souza (2006), o termo “protagonismo juvenil” já emergia em textos do terceiro setor e havia aparecido, pela primeira vez, em um artigo de 1996 da Fundação

Odebrecht – *Odebrecht Informa*.

O título do artigo – “Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade” – sintetizava muito bem alguns dos pontos principais do discurso já bem consolidado: a adoção dos projetos como estratégia, a noção de *atuação* (que supõe a noção de ator social) concomitante à noção de atividade (ou *fazer*) com o modelo de participação na sociedade; uma mal definida ideia de “comunidade”, que tem a função de indicar que se trata de atividades locais, dirigidas a segmentos populacionais específicos e demarcados (uma “comunidade” e não a “sociedade”, mais ampla, mais geral e, supõe-se, fora do alcance) (Souza, 2006, p. 118).

Em relação ao campo educacional, destacamos que Antônio Gomes da Costa tornou-se o pioneiro na difusão do signo na educação brasileira. Ao falarmos de “protagonismo juvenil”, o docente é o primeiro nome a ser mencionado e, além disso, é referência em muitos trabalhos e artigos que discutem tal conceito. Conforme Souza (2006, p. 125), Costa e Vieira (2006), em seu livro “Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática”, publicado pela Fundação Odebrecht, propagou, no Brasil, os estudos acerca do termo, dado que tal obra “apresenta referências a praticamente todas as noções e objetos que compõem o *protagonismo juvenil*, além de trazer os principais deslocamentos e operações desse discurso”. Ela também menciona que o pedagogo virou referência para uma grande parcela de ONGs voltadas para o trabalho com a juventude, de modo que suas assessorias, suas consultorias e seus textos chegaram a organizações que defendiam o “protagonismo”, sendo elas: o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Educar DPaschoal e a Fundação Odebrecht – patrocinadora do livro – (Souza, 2006).

Em Costa e Vieira (2006, p. 150), no capítulo “Juventude, educação e mudança”, os docentes fazem menção à etimologia da palavra “protagonismo”, explicando que sua origem “vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor”. A formação dessa palavra, na percepção de Costa e Vieira (2006), que centraliza sua discussão na figura do jovem ou da juventude, remete a um papel central desses sujeitos por uma transformação social.

Em vista da explicação do estudioso, compreendemos que a ideia desenvolvida a respeito do termo destaca o discente como promotor, a partir de uma participação assídua e central, de ações em prol de uma sociedade capaz de vencer seus desafios e de vivenciar as novas realidades sociais. Na adolescência, período de amadurecimento do sujeito, é o momento em que os jovens “devem sair do particularismo de seus problemas pessoais, familiares e escolares e inserir-se, de maneira concreta, nas questões sociais e políticas de seu tempo e de sua circunstância” (Costa; Vieira, 2006, p. 153). O protagonismo da juventude, portanto, vem

com uma proposta de desenvolvimento para além do núcleo particular do adolescente:

a proposta do protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos (Costa; Vieira, 2006, p. 126).

Nessa nova roupagem de ensino contemporâneo, não cabe mais o aluno passivo e reprodutor do conteúdo, melhor dizendo, nessa cultura pós-moderna, ele deve ser “um interlocutor e um parceiro ativo e crítico”. Objetiva-se, desse modo, que o educando seja capaz de discriminar os valores que serão integrados em sua pessoa e os que serão extirpados, isto é, aqueles princípios que mudam o seu plano como humano, profissional e cidadão (Costa; Vieira, 2006, p. 124). Assim, para Silva (2022, p. 5), os jovens podem encontrar meios para se tornarem protagonistas da sua história de vida e quebrarem também “as estruturas opressivas que os aprisiona, construindo junto com seus coletivos processos de emancipação para toda a sociedade”. Isso significa, conforme Silva (2022, p. 37), que “tornar o aluno protagonista é fornecer a ele condições e espaços para que ele empreenda nele mesmo a construção pessoal e social de si mesmo”.

Nessa conjuntura, o “protagonismo juvenil” é uma forma de desenvolvimento e de expansão da ação do jovem em sociedade, ou seja:

é a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária (igrejas, clubes, associações) e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário (Costa; Vieira, 2006, p. 176).

Os autores defendem que o “protagonismo”, a participação dos adolescentes, deve ser explorada no seio social, na realidade vivida e na relação com os pares, isto é, para além do seu universo individual, de modo que tais jovens possam tornar-se “empreendedores subjetivos e sociais, de algo que eles desejam modificar e construir” (Silva, 2015, p. 16). Assim, participar é o adolescente influenciar, por meio de palavras e de ações, na sua própria vida e na vida dos sujeitos com quem ele “assumiu uma atitude de não indiferença, uma atitude de valoração positiva” (Costa; Vieira, 2006, p. 176). O jovem participa, diante disso, de uma forma efetiva e comprometida com a sociedade, construindo sua história particular como sujeito-singular e ajudando na construção da vida daqueles que ele considera como sua responsabilidade.

Costa e Vieira (2006, p. 177) destacam que a escola é o primeiro contato que o jovem

tem com o ambiente público, sendo, para o autor, o início do processo de participação desses adolescentes em questões que “não lhes dizem respeito”, pois é nessa inserção e nesse comprometimento com o coletivo que o sujeito-estudante se constrói, portanto, de forma crítica e autônoma para a cidadania:

envolver-se com questões de interesse coletivo, empenhar-se construtivamente no esforço de identificar, compreender e intervir na superação de situações- problema não é, como pensam alguns, apenas uma ação preventiva das práticas divergentes ou antagônicas à moralidade e à legalidade vigentes. É muito mais do que isso. Na verdade, estamos diante de um processo de construção de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta (Costa; Vieira, 2006, p. 177).

À vista disso, para os respectivos autores, o “protagonismo juvenil” está relacionado com a “preparação para a cidadania”, isto é, “a atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto as pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (Costa; Vieira, 2006, p. 21-22). Com base nesse esclarecimento, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 414-415) discutem o trabalho pedagógico do docente, reiterando que ele tem a função de orientador e o discente de posicionar-se no centro da dinâmica educativa, “deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino”. Diante disso, para os referidos autores, o educando passa a ser o protagonista de tal processo.

De acordo com essa nova posição do educando, Costa e Vieira (2006, p. 22) ressaltam que o “protagonismo” desse sujeito-estudante “pressupõe e exige a presença do educador como polo ordenador (irradiador de referência) da relação do adolescente consigo mesmo, com os outros adolescentes e com a situação sobre a qual ele está atuando”. Existe, dessa forma, uma necessidade de relação entre os jovens e os adultos (por exemplo, os docentes), sem colocar a responsabilidade total no adolescente e possibilitar uma atuação em conjunto:

não se trata, portanto, de os adultos se demitirem do seu papel e jogar sobre os jovens o peso total da responsabilidade do que ocorreu ou deixou de ocorrer. Trata-se do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre jovens e adultos pelo curso dos acontecimentos, que resulta de sua atuação conjunta. O objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social (Costa; Vieira, 2006, p. 23).

Acerca dessa perspectiva, Costa e Vieira (2006, p. 23) adotam uma visão ético-política e uma metodologia do “protagonismo juvenil” a partir, portanto, “de mudanças na cultura das pessoas, das organizações (com ênfase na escola) e no contexto sociocomunitário em que a ação se desenvolve”. A indagação dos autores, em relação à participação do jovem, é a de

investigar se há uma forma mais acertada de instruir as gerações atuais para viver em uma doutrina democrática, atuando no campo do trabalho e construindo uma relação de si para si e uma relação com os terceiros, na pós-modernidade, de uma perspectiva mais construtiva e altruísta (Costa; Vieira, 2006). O “protagonismo juvenil”, para o pedagogo, fundamenta-se “em uma pedagogia democrática e ativa”, por meio de uma “metodologia de cooperação e fundamentalmente da ação” (Silva, 2015, p. 16), em que o sujeito deve ser participativo no seio social.

Ainda nessa discussão polissêmica do signo “protagonismo”, vale destacarmos com mais afinco os estudos de Souza (2006). A autora tece críticas e faz apontamentos a respeito do “Discurso do protagonismo juvenil”, título de sua tese de doutorado. Ela explica como esse discurso em relação ao conceito está sendo analisado e qual é a matriz discursiva em torno dele:

o protagonismo juvenil está sendo tomado como [um] dos enunciados possíveis de um discurso que prescreve um certo modelo de participação política, não só para a juventude, mas para todos os segmentos da sociedade. Identificou-se uma matriz discursiva ou, em outros termos, um discurso explicativo do social, que concebe a sociedade um aglomerado de atores sociais (Souza, 2006, p. 14).

A autora parte do âmbito social para discutir o discurso protagonista, assim, para ela, o ator social é tido como um sujeito que, desejando conquistar seus interesses próprios, negocia com terceiros atividades que vão beneficiar tanto ele quanto o outro (Souza, 2006). Entendemos, com base nisso, que o discurso apresentado por Souza (2006) é o de que os atores sociais desenvolvem relações de negociação com o intuito de se beneficiar e beneficiar a coletividade a partir das atividades realizadas. Sendo assim, “o próprio indivíduo é o grande responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a serviços (...) de educação, saúde, segurança etc., enfim, pela sua ‘inclusão’ na sociedade” (Souza, 2006, p. 62-63).

Nesse contexto, Souza (2006, p. 9) ainda reitera, de forma crítica, que “o jovem protagonista é “lembrado como o ‘ator principal’ no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política. Contudo, uma ação política despida da luta e transformada em *atuação social*”. Portanto, tal maneira de atuação social revela que essa dinâmica de atividade e de negociação é o que a estudiosa cunhou chamar de sociedade civil (Souza, 2006), de modo que o sujeito protagonista “é engendrado através da ação conjunta de agências internacionais e do Estado, que atuam como tecnologias do eu, neste processo de subjetivação” (Crivelaro, 2016, p. 60). Tal sociedade civil que possibilita esse desenvolvimento por meio da atividade e da negociação, segundo Souza (2006, p. 106):

seria composta por essas unidades denominadas de atores sociais, entre os quais não haveria relação de exploração, dominação ou conflito, mas negociação de interesses. E o Estado também seria um ator social em processo de negociação com os outros atores, talvez com a única diferença de ser mais ineficiente que os outros. O discurso, portanto, denega as oposições e escamoteia os conflitos. Omite a desigualdade econômica e política sobre a qual se assenta a sociedade, e faz desaparecer o próprio Estado, que não tem mais nenhuma função a cumprir além de se comportar (ou atuar, melhor dizendo) como um ator entre outros. É, portanto, um discurso homogeneizador.

Souza (2006) apresenta uma crítica sobre o discurso que suscita o “protagonismo juvenil”, pois, para ela, estamos diante de um modelo prescritivo, em que o ator social – nesse cenário público – está inserido em uma “nova forma” de participação política – em que ele assume as consequências de seus atos, desempenhando sua atuação social, ou seja, uma forma de encenação, que leva, conforme a autora, para a anulação política e para a integração da juventude. Com isso, “as ideias de *atuação* e *encenação* podem sugerir a concepção de uma vida social em que os indivíduos-membros da sociedade desempenham papéis predeterminados, a exemplo de uma peça teatral (Souza, 2006, p. 37).

Caminhando nessa polissemia do signo em questão, Guedes (2007), por sua vez, apresenta o “protagonismo estudantil” por meio do empoderamento e do âmbito coletivo. Segundo o autor, o “protagonismo juvenil” no viés do empoderamento é uma composição de ordem política-ideológica, visando abrandar a situação de exclusão social dos jovens pobres, tendo em vista que, para o autor, é “ineficaz por não contemplar a discussão e implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades estruturais da base econômica” (Guedes, 2007, p. 141). Em relação ao protagonismo coletivo, o autor reitera a necessidade de conscientização do sujeito sobre a sua classe social e a sua posição “nas contradições da sociedade capitalista na contemporaneidade” (Guedes, 2007, 142).

Por fim, nesse campo de possíveis interpretações do signo “protagonismo”, ou melhor, do sujeito-estudante contemporâneo – intitulado protagonista – deparamo-nos com definições, por exemplo, que ressaltam “as responsabilidades sociais” do educando e outras que apontam “a despolitização da participação juvenil e [a] superação individual da segmentação social” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 422). À vista disso, de acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 422):

cabará aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse ‘inferno semântico’ de que nos fala Veríssimo (apud FRIGOTTO, CIAVATTA, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.

Neste trabalho de Doutorado, interpretamos os enunciados, direcionados para os

educadores, que explicitam o aluno como “protagonista” do seu processo de ensino/aprendizagem. Analisamos, com base nisso, os desdobramentos enunciativos que entram em conflito na arena discursiva em que são lançadas diferentes perspectivas – de forma controversa em alguns momentos – a respeito da subjetividade agentiva do estudante; no caso desta pesquisa, estudamos a visão de um curso de formação continuada disponível na rede e documentos federais e/ou estaduais que norteiam a educação do nosso país.

5.3 Sujeito, linguagem e ensino/aprendizagem

Neste momento do trabalho, partimos para uma discussão acerca da abordagem interacionista e dialógica da linguagem presente nos documentos oficiais brasileiros – BNCC (Brasil, 2018a) e PCNs (Brasil, 1997) –, mais especificamente na disciplina de língua portuguesa, visto que o sujeito aprende na alteridade, isto é, na relação com o outro. A concepção interacionista da linguagem, como podemos observar em Bakhtin (2011), compreende o âmbito social e dialógico da língua como relevantes para a construção do sujeito. Para Geraldi (2015, p. 384), a concepção de sujeito, na Base (Brasil, 2018a), é formada pelas práticas de linguagem:

no contexto das interações verbais que praticamos no mundo, e a elas concomitantes, se dá uma ação da linguagem sobre o sujeito, constituindo sua consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos (nos termos de BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1982; VOLOCHÍNOV, 2013). Admitida essa ação da linguagem, podemos dizer que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem e que estas são marcadas pela ação da linguagem que o constitui e que continuará o constituindo no curso das interações com outro de que participa (GERALDI, 1991) (Geraldi, 2015, p. 384).

Nessa linha de discussão, a BNCC (Brasil, 2018a) adota uma concepção de linguagem alinhada à perspectiva enunciativa discursiva, que já está presente em documentos como os PCNs (Brasil, 1998). Essa abordagem compreende uma forma de ação interindividual orientada para fins específicos e situada em práticas sociais historicamente construídas (Brasil, 2018a). Diante desse contexto, a BNCC (2018a) está reafirmando e atualizando, em seus enunciados concretos, por exemplo, o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos e as inúmeras práticas de linguagem que acontecem no âmbito das interações sociais.

Com base nisso, podemos destacar que o documento coloca em evidência um trabalho com a linguagem que considera, sobretudo, a interação dos sujeitos sociais em práticas ligadas às suas experiências dentro dos campos de atuação (Hissa; Sousa, 2020), evidenciando, dessa

forma, um uso significativo dessa linguagem “em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018a, p. 67). Em tal perspectiva de linguagem, de acordo com Schmitt (2021, p. 99), o texto é compreendido como unidade de trabalho e almeja-se relacioná-lo com os seus contextos de produção. Essa proposta exige do professor um olhar mais voltado para as condições reais de interlocução do estudante, desenvolvendo práticas que considere o contexto de vida e situações reais da língua.

Assim, a Base (Brasil, 2018a), ao dar enfoque às práticas de linguagem, “propõe que os campos de atuação (...), uma novidade do documento em termos de organização da área, sejam um dos seus principais eixos organizadores” (Duarte, 2022, p. 188). Por conseguinte, esses campos “se referem aos espaços sociais de produção, de circulação e de recepção de discursos e às esferas de concepção de ações tipificadas de linguagem (ou seja, de práticas de linguagem), e de modos de organização dos gêneros do discurso” (Duarte, 2022, p. 188). Em outras palavras, a Base (Brasil, 2018a) está propondo uma reorganização do ensino da linguagem a partir dos chamados campos de atuação, levando em consideração a articulação entre linguagem e vida social por meio das práticas de oralidade, escrita, leitura e escuta. Dessa forma, estamos diante de um ensino de linguagem dialógico, situado e responsivo às complexidades do mundo contemporâneo.

O trabalho com a linguagem na BNCC (Brasil, 2018a), “por meio de esferas – e não por sugestões de listas de gêneros”, atualiza os pressupostos dos PCNs (Brasil, 1997, 1998, 2000), de modo que destaca um “posicionamento de trabalho da linguagem enquanto prática de interação”, em inúmeras “materialidades, orais, escritas, visuais, verbovisuais, verbo-voco-visuais” (Lara, 2022, p. 125). Dessa forma, temos que a linguagem, no processo de ensino/aprendizagem, no componente de Língua Portuguesa, nos documentos normativos, “é resultado de um processo interacional que ocorre em contextos que são histórico, social e ideologicamente situados” (Mota; Rocha; Miléo, 2022, p. 124).

Diante do exposto, podemos notar que o sujeito, na vertente bakhtiniana, é constituído na e pela linguagem, em um processo de interação ininterrupto e vivo; assim, a alteridade, no ensino/aprendizagem dos sujeitos, é peça-chave para a valorização do outro na construção do “eu”. Dessa forma, na abordagem adotada pelos documentos, as diferenças não podem ser recusadas ou desvalorizadas entre os sujeitos sociais, pelo contrário, como vemos na fala de Geraldi, 2010, p. 114):

depredação e recusa na relação com a alteridade produziram desigualdades, e muitas do que denominamos “diferenças sociais” são produções dessas desigualdades, já que diferenças apenas podem emergir entre semelhantes e iguais. [...] Diferença não é

sinônimo de desigualdades. Diferença só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusa de partilha (Geraldi, 2010, p. 114).

Com base nesses apontamentos, podemos destacar que o sujeito é “atravessado pelo discurso de outrem”, em outras palavras, pela alteridade, sendo “uma construção polifônica que se estabelece no processo enunciativo” (Mota; Rocha; Miléo, 2022, p. 124) e atua na “transformação do alheio no ‘meu alheio’” (Mendonça, 2024, p. 54). Assim, a linguagem, no desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos estudantes, “é uma forma de ação e interação no mundo” (Geraldi, 2015, p. 384).

É do nosso lugar social, político, histórico e, portanto, único que encontramos o outro, e é deste lugar que emerge nosso excedente de visão possibilitando que só o eu possa emitir uma visão inédita. O eu e o outro caminham, necessariamente, juntos, lado a lado. No outro está a nossa busca incessante por nós mesmos, sem êxito, nos realizamos com a ausência da ‘experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele’ (Geraldi, 2010, p. 107) (Barbosa, 2015, p. 43).

Nessa perspectiva de linguagem, os sujeitos e os seus discursos são formados pelos enunciados dos outros – palavras alheias – que são atualizados e compreendidos na cadeia dialógica. Tal compreensão é um “processo responsivo-ativo, em que o outro (vozes que falam no texto) e o eu (quem compreende o texto) se misturam, mas não se anulam” (Mendonça, 2024, p. 54). Em tal dinâmica, segundo Mota, Rocha e Miléo (2022, p. 124), há um sujeito, na interação, “que possui uma ação responsiva do eu sobre a linguagem, do outro sobre o eu e do eu sobre o outro, concomitantemente”.

Partindo das concepções enunciativas, Geraldi (2011, p. 41), em sua obra “O texto na sala de aula”, enfoca a relevância do **texto** para o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, sendo a “linguagem uma forma de interação”. Para Geraldi (2011, p. 41):

mais do que possibilitar uma transmissão de informação de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Diante desses apontamentos, podemos reiterar que a unidade comunicacional é o texto e que cada texto, que circula em uma sociedade complexa, é produzido por meio de um processo de interlocução (Geraldi, 2006). Com base nisso, quando nos voltamos para a proposta de um ensino de língua, segundo Geraldi (2011, p. 45), que considera as relações humanas – interação – exige-se que “consideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal ação representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos”. Para Lima (2020, p. 3), o trabalho desenvolvido pelo educador em

sala de aula, a partir do texto, é embasado em uma concepção de língua e linguagem, corroborando a sua prática de ensino e considerando o aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Em sala de aula, o trabalho com o texto é orientado, fundamentalmente, a partir da concepção de língua e linguagem que embasa a prática do professor, tornando urgente, a discussão sobre o modo como ensinar e abordar o texto em sala de aula, despertando o interesse e desenvolvendo uma aprendizagem significativa; e, principalmente, para que eles se sintam parte da discussão trazida pelo texto, o que implica sentir-se inserido em toda a estrutura sociocultural, política e ideológica, ofertada pela escola no exercício de ensino da leitura e da escrita.

Nessa forma de ensino da língua materna, Geraldi (2011) esclarece que é mais relevante estudar as relações construídas pelos sujeitos-estudantes no momento em que falam/enunciam do que ficarem preocupados simplesmente em classificar e dominar as sentenças. Isso porque “estudar a língua é, então, detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (Geraldi, 2011, p. 42). Assim, tal ensino perpassa a dinâmica social, histórica, política, entre outras, em que o sujeito precisa, para sua aprendizagem, engajar-se e interagir-se no desenvolvimento da língua, de modo que o professor possa “considerar o aluno no ‘texto’” (Lima, 2020, p. 3). Dessa forma, a partir dessa abordagem, o sujeito cognoscente passa a dominar as habilidades de uso da língua em situações de interlocução, de forma a entender e produzir enunciados concretos, percebendo as diferenças de uma expressão em comparação com a outra (Geraldi, 2011).

Tal proposta de interação aparece, nos primeiros enunciados da área de Linguagens, na BNCC (Brasil, 2018a), como podemos ver abaixo:

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018a, p. 61).

Tal concepção, como já dito anteriormente, leva em consideração a linguagem como forma de interação social. Para Geraldi (2011, p. 384), essa abordagem é tributária dos estudos da Linguística da Enunciação – atravessada por teorias da Análise do Discurso –, assim, de acordo com ele, “o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero

discursivo”. Com base nessas discussões, segundo Geraldi (2015, p. 392), as concepções de linguagem e de subjetividade, já descritas nos PCNs (Brasil, 1997, 1998, 2000) – como uma continuidade dos fios ideológicos –, estão mantidas na BNCC (Brasil, 2018a), assim, o que ocorre na Base (Brasil, 2018a) é “um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação”, tornando “mais palatáveis e compreensíveis os PCNs”.

Portanto, podemos destacar que as práticas de linguagem assumidas pelos documentos estão levando em consideração, no processo de ensino/aprendizagem de língua, as relações entre os sujeitos, de modo que o indivíduo interprete e compreenda a realidade e a língua por meio da interlocução. Com base nisso, tais práticas “situam-se no campo do real, do subjetivo, da relação entre o homem, o meio social e a língua, estabelecendo os *continuum* interacionais e ideológicos” (Lima, 2020, p. 16). Assim, compreendemos que o sujeito aprende e se constitui, em suas práticas de linguagem, a partir da alteridade, de modo a absorver, assimilar e atualizar as palavras alheias.

6 A BNCC E SUAS INFLUÊNCIAS

Para a análise do material escolhido, faz-se relevante pontuarmos os marcos políticos e ideológicos por trás da composição da Base (2018a) – percurso já iniciado na seção de apresentação do *corpus* (subseção 4.1) –, pois, dialogicamente, todo o contexto sociohistórico da construção da BNCC reverbera em seus enunciados e em outros subsequentes ao documento. Com base nisso, discorreremos, nas linhas a seguir, sobre as influências políticas e ideológicas que culminaram na criação da BNCC e que refletiram nas políticas de educação do Brasil.

6.1 A BNCC e suas influências políticas

A BNCC é um documento normativo que integra a política nacional da Educação Básica e visa promover o alinhamento de outras políticas e ações de forma mais abrangente, isto é, em âmbito municipal, estadual e federal (Brasil, 2018a). Como descrito na subseção 4.1, a Base já era vista como necessária “desde a Constituição Federal de 1988”, tendo, já naquele momento, a finalidade de promover a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, todavia, “foi somente em dezembro de 2017 que tal base foi efetivamente promulgada” (Domingues, 2022, p. 275). À vista disso, Amorim e Silva (2022, p. 158) expõem que “a necessidade de construção dessa base provocou a constituição de diversos documentos oficiais orientadores da ensinagem nas três últimas décadas”, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs) (Brasil, 2006), entre outros.

Nesse cenário, destacamos que a discussão a respeito da criação da Base não é de hoje, no entanto, de acordo com Souza (2019), o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, em janeiro de 2015, pode ser considerado um marco temporal para a oficialização do processo de construção da BNCC. A autora também explica que o Ministério da Educação – comandado na época pelo ministro Renato Janine – instituiu, no mesmo período, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015b), a equipe responsável pela redação preliminar do documento. Nessa conjuntura, Souza (2019) aponta que o mandato de Dilma Rousseff ficou marcado pelo lema “Pátria Educadora” e essa seria a prioridade de seu governo.

O documento, segundo Souza (2019), ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), que tinha como líder o Ministro Roberto Mangabeira Unger.

O “Pátria Educadora” foi divulgado em 22 de abril de 2015, pouco antes de se intensificar a circulação do tema da Base Nacional Comum. O documento se apresenta como dividido em duas partes, uma dedicada ao ideário do projeto e outra dedicada às ações necessárias para colocá-lo em prática. Nesta segunda parte, uma das ações apontadas é a construção da Base Nacional Comum Curricular, havendo inclusive indicações sobre como deveria ser o processo de elaboração e apontando algumas diretrizes para a sua construção (Souza, 2019, p. 60).

O conteúdo do documento sofreu diversas críticas por vários setores da sociedade e instituições atuantes no campo educacional – Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – não ficaram caladas diante de tal situação (Souza, 2019).

Nessa seara, o MEC, a partir da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE), ainda no governo de Dilma Rousseff, foi o responsável pela implantação da equipe que redigiria **a primeira versão preliminar** da BNCC. Para Souza (2019), isso se mostra contrastante com o que foi noticiado no “Pátria Educadora”, visto que o MEC não foi registrado como o encarregado de criar o documento, afinal, há apenas referência a uma “instituição específica”, sem nomeá-la.

Tal versão, que foi disponibilizada para discussão nas escolas em uma plataforma do MEC, conforme Aguiar e Tuttman (2020, p. 81), ocorreu “no período de 2 a 15 de setembro, [de 2015], sendo oferecido aos seus profissionais apenas dez dias úteis para a análise de um documento volumoso”. Essa pouca quantidade de tempo para análise do material pode ter refletido no conteúdo e na verificação de possíveis problemas em relação à qualidade do documento. O objeto de análise era extenso e requeria uma leitura minuciosa, sobretudo porque era a primeira etapa de um documento que seria a base da educação do país. Já a consulta pública, de forma *on-line*, de acordo com Aguiar e Tuttman (2020), teve sua extensão até março de 2016.

A primeira versão não passou ilesa de receber críticas do meio acadêmico, sendo “vista como um currículo prescritivo que respondia às tendências internacionais de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização de professores e gestores” (Aguiar; Tuttman, 2020, p. 81). No cenário de implantação dessa versão e das seguintes, ao pensarmos nos políticos e nas políticas por trás das três versões da BNCC, observamos diferentes polêmicas, críticas, interesses e investidas governamentais, ou seja, esse documento no contexto em que nasce está inserido em um conflito ideológico e político – de transição de poderes.

Em 2016, a **segunda versão do documento** foi criada pela SEB. Nas palavras de Aguiar e Tuttman (2020, p. 81), o caminho feito em relação a essa versão da BNCC foi:

a 2ª versão da BNCC foi entregue pelo ministro Aloizio Mercadante, acompanhado do secretário da SEB Manuel Palácios, no dia 3 de maio de 2016, ao CNE, ao Consed e à Undime, com a informação que seria da responsabilidade dos dois últimos órgãos a realização das conferências estaduais com o propósito de discutir com estados e municípios a última versão da Base. O clima na solenidade de entrega do documento já refletia a crise político-institucional que sobressaltava o Brasil, tanto que o ministro da Educação, após valorizar “a participação de todos no processo” da construção da Base, encerra seu posicionamento com a seguinte frase: “A educação não vai permitir golpe na Base Nacional Comum Curricular e se tentarem vai ter luta!”.

A tensão sobre um possível golpe já pairava no ar e a fala do ministro da Educação, na ocasião de entregue do documento, deixava clara a sua preocupação a respeito da derrubada da presidenta Dilma Rousseff do poder. Em tal situação, Aguiar e Tuttman (2020) apontam que para a compreensão da trajetória da Base, de fato, não seria viável sem a análise do contexto de afastamento da presidenta, refletindo nas ações e nas políticas de ordem ministerial. Elas reiteram que, no dia 12 de maio de 2016, por deliberação do Congresso Nacional, a presidenta foi afastada por 180 dias e o vice-presidente Michel Temer assume a presidência. “Em 31 de agosto de 2016, com a decisão do Senado Federal, Dilma Rousseff foi afastada definitivamente” (Aguiar; Tuttman, 2020, p. 82).

Nesse turbilhão de emoções que vivia o país, podemos notar como tais situações podem comprometer a elaboração de um documento basilar para a educação e prejudicar o processo de ensino/aprendizagem dos discentes brasileiros. A presidência de Temer ocasionou mudanças no setor político-institucional e educacional, segundo Aguiar e Tuttman (2020, p. 82):

Michel Temer (MDB), como vice-presidente interino, em 12 de maio de 2016, nomeou Mendonça Filho (DEM) para o Ministério da Educação, e, com uma nova coalizão no poder, as políticas educacionais foram redirecionadas com alterações na máquina administrativa, interrupções de programas, esvaziamentos e mudanças em vários conselhos.

Em tal cenário conflituoso, a **segunda versão do documento** foi disponibilizada em Seminários Estaduais realizados pelas Secretarias Estaduais e coordenados pelo CONSED e pela UNDIME. Diante desse contexto, Aguiar e Tuttman (2020) destacam que Mendonça Filho alterou a sistemática de elaboração da Base quando instituiu, por intermédio da Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016 (Brasil, 2016b), um Comitê Gestor da Base e da Reforma do Ensino Médio – constituído pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação. Esse Comitê ficou incumbido de delimitar os caminhos a respeito da revisão da segunda versão preliminar e propor nomes de especialistas que seriam responsáveis pela versão final (Aguiar; Tuttman, 2020).

Souza (2019) revela que, assim como a consulta pública da primeira versão preliminar, a metodologia adotada nesses seminários também foi criticada:

a metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso (Brasil, 2017b, p. 34).

Na discussão da segunda versão preliminar da Base, voltamos os nossos olhares para os coordenadores. Souza (2019, p. 72) aponta que é necessário compreendermos o posicionamento da CONSED e UNDIME sobre a implantação da Base.

Ambas as instituições são parceiras declaradas do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e, adicionalmente, tem como parceiros um conjunto de agentes privados que atuam como investidores sociais na área da Educação – e que, igualmente, apoiam a construção da BNCC –, os quais buscam cada vez mais espaço para atuar nesta seara, ofertando serviços educacionais de gestão, formação de professores, materiais didáticos, entre outras possibilidades de atuação privada na educação pública. Alguns exemplos são o Itaú Social, o Todos pela Educação, a Fundação Lemann.

Nessa conjuntura, é relevante levarmos em consideração as parcerias e alianças feitas pelas instituições que estão por trás da elaboração da BNCC, visto que elas ditam o caminho, os interesses e aquilo que pode ser implantado nos documentos. Fica claro, diante disso, que as negociações do CONSED e da UNDIME estão de acordo com as “mesmas demandas defendidas por tais grupos como projeto para a educação, um projeto que, por diferentes meios, estimula a privatização da educação” (Souza, 2019, p. 72). Percebemos que há um interesse do privado no público, pois “o empresariado tem se aproximado, cada vez mais, do Estado, de modo a influenciar na definição das políticas sociais” (Ferreira; Santos, 2020, p. 199). Isso porque o “terceiro setor”, composto por “parceiros privados” (Macedo, 2014), pode “supostamente ‘auxiliar’ na melhoria da qualidade da educação” (Ferreira; Santos, 2020, p. 200), que é vista, pelas avaliações de larga escala, segundo Souza (2019), como de má qualidade.

Notamos que esses parceiros participam das discussões de cunho educacional “por meio do movimento Todos pela Educação, que é mantido por grandes empresas e instituições financeiras, como: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Fundação Lemann”, entre outros (Souza, 2019, p. 99). De acordo com Canuto e Oliveira (2023), o movimento é formado por fundações e instituições que almejam uma pretensa educação de qualidade e uma padronização e controle do ensino.

No meio dessa seara, Ferreira e Santos (2020) explicam que o processo de privatização

da educação é desenvolvido, de forma menos visível, por meio das “parcerias” que são feitas entre os órgãos públicos e privados. Ou seja, os ditos “parceiros” têm interesses – como a privatização – que são “mascarados” pela suposta necessidade de atuação dessas empresas para a melhoria da educação:

(...) a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Diante disso, parece-nos que o mercado é o “salvador” da crise e das falhas feitas pelo Estado. Assim, segundo Ferreira e Santos (2020, p. 193), o que fica em voga “é a terceirização da função do Estado, acusado de ser ineficiente com a gestão pública”. Vale destacarmos, como reitera Souza (2019), que a presença do setor privado nas políticas e debates acerca da educação pública acontece por meio de uma relação de cumplicidade e não de divergência entre Estado e instituições privadas. Dentro desse contexto, destacamos o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), criado em 2013, com o propósito de construir a BNCC.

(...) um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países (Brasil, 2018b).

No grupo, há apoiadores institucionais (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco etc.) e individuais (Rossieli Soares da Silva, Mariza Abreu, Magda Soares, entre outros). Como podemos ver, esse movimento foi organizado e patrocinado por instituições públicas (INEP, UnB, entre outros) e privadas que interferiram na construção da BNCC. Diante dessa circunstância e partindo da discussão de Munhoz *et al.* (2023), podemos pensar que a parceria com empresas pode ser interpretada como uma forma de integrar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. Essa integração visa preparar os educandos para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades desse mercado. Tal abordagem pode ser vista como uma tentativa de alinhar a formação educacional com as exigências econômicas contemporâneas, o que pode gerar debates acerca dos impactos dessa relação na autonomia e nos objetivos da educação.

Depois desse panorama, retomamos a discussão para a **terceira versão** da BNCC que ficou sob a responsabilidade do Comitê Gestor, nomeado por Mendonça Filho, rompendo, de acordo com Aguiar e Tuttman (2020), com a sistemática de construção das outras duas

versões anteriores. Essa versão de 2017, diferente das outras duas, foi divulgada no governo de Michel Temer (2016-2018), logo depois do afastamento de Rousseff (maio de 2016), sendo a versão final das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Alves; Oliveira, 2022).

Como apontam Aguiar e Tuttman (2020), essa versão recebeu críticas de associações do campo educacional – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entre outras – acerca do conteúdo, da forma rápida de análise e avaliação feita pelos membros interessados no documento. Mesmo com a insatisfação do conteúdo do documento e pedidos de vistas por conselheiras do CNE, não se conseguiu barrar a aprovação do texto pelo CNE (Aguiar; Tuttman, 2020).

Para entendermos esse processo de homologação da Base Nacional do Ensino Médio, Souza (2019) explica que, depois da tomada do poder pelo presidente, houve um novo rearranjo nas equipes do Ministério da Educação (MEC) e novos caminhos foram feitos para o processo de construção da Base. A autora ressalta a fragmentação da educação básica com a reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016a) realizada pelo presidente:

muitas políticas educacionais que atacam a luta pela oferta de educação pública de qualidade também foram aprovadas no Congresso Nacional (SOUZA, GIORGI, ALMEIDA, 2018), como a Lei 13.415/2017 que normaliza a chamada “reforma do ensino médio”. Diante disso, como vimos, o MEC feriu o conceito de Educação Básica, desmembrando a elaboração da BNCC, de modo a manter a redação do texto referente ao ensino fundamental e adiando a redação do texto do ensino médio, uma vez que era iminente a aprovação da referida normativa (Souza, 2019, p. 234).

Para Canuto e Oliveira (2023), essa situação de ruptura revela muitos questionamentos, pois coloca em questão a compreensão do que seja a educação básica formada pelas três etapas de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), como se elas fossem seguidas de maneira independente. Assim sendo, Ferreira e Santos (2020) explicam que o contexto de composição da Base revela uma instabilidade não somente no âmbito governamental, mas também no plano econômico, político e social. Isso porque houve rupturas de partidos no poder, disputas entre órgãos, golpes, mudanças de ministros, entre outros. Com a homologação da BNCC de 2018, Aguiar e Tuttman (2020, p. 87) exemplificam o desfecho do processo de construção do documento:

encerra-se um capítulo da história da educação brasileira, em um contexto sociopolítico-econômico de grandes dificuldades e desafios, evidenciando o resultado momentâneo de um processo de disputas de projeto de sociedade, de educação e de

formação humana, refletidas nas políticas públicas de educação básica e intensificadas no chão da escola.

A Base (Brasil, 2018a) faz parte do projeto político educacional para todas as escolas do Brasil. Em tal documento, que sofreu, como vimos, diversas críticas e interferências ao longo do seu processo de criação, o signo “protagonismo” aparece nos enunciados em muitos momentos. Diante disso, podemos observar que o respectivo signo reflete as vozes e os conflitos ideológicos e políticos que estão sendo reverberados na Base (Brasil, 2018a).

Por fim, reiteramos que os embates ocorridos em todo processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018a) demonstram os posicionamentos divergentes dos setores privados e dos governos acerca da esfera educacional. Dessa forma, é dentro dessa arena de conflitos políticos e ideológicos que os sentidos do signo “protagonismo” emergem e serão analisados nesse trabalho.

6.2 A BNCC e suas influências de ordem ideológica (neoliberal)

O ideário neoliberal surgiu após o término da Segunda Guerra Mundial (Ortega; Militão, 2022), e em seus princípios pode-se dizer que “postula a liberação total do mercado e transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 100). Em vista disso, o neoliberalismo tem como proposta diminuir a ação do Estado na área do bem-estar social, de modo a privatizar bens e serviços públicos, limitar financiamentos e diminuir gastos mediante a redução de programas e benefícios de ordem assistencialista (Alves, 2022). Tal ideário político aponta o capitalismo como a forma mais adequada de organização e de gerenciamento da sociedade, garantindo os interesses individuais (Alves, 2022).

Essa ideologia foi se desenvolvendo em todo globo ao longo do século passado até chegar em 1990 no Brasil. Nas palavras de Sala e Militão (2020 *apud* Militão; Queiroz; Ortega (2023, p. 5), verificamos o desdobramento dessa proposta e os governos que estavam no poder para a ascensão dos propósitos neoliberais:

os pressupostos neoliberais começaram a ser disseminados na Inglaterra, com a ascensão de Margareth Thatcher ao cargo de primeira ministra em 1979, nos Estados Unidos, com Ronald Reagan em 1980, e na Alemanha, com Helmut Kohl em 1982 (ZOIA; ZANARDINI, 2016). Na segunda metade de 1980, a onda neoliberal atingiu países latino-americanos chegando ao Brasil a partir da redefinição do Estado no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e intensificando-se na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002).

Com base nesse caminho de disseminação do modelo neoliberal, importa mencionar que seu início, no Brasil, aconteceu no governo de Fernando Collor de Mello e o progresso dessa ideologia foi intensificado na presidência de Fernando Henrique Cardoso, doravante FHC, o “principal ator na implantação das políticas públicas de cunho neoliberal” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 7).

Em relação à educação – nosso interesse primordial –, sabemos que foi no cenário de Reforma do Estado (1995), no governo do FHC, de acordo com Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 6), que algumas políticas no setor educacional em esfera nacional caminharam no sentido de consolidar o ideário neoliberal, impactando em “todas as demais políticas implementadas a partir de então, são elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 96) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação”. As reformulações no Estado feitas pelo ministro Bresser- Pereira, no referido governo, segundo Barbosa e Figueirêdo (2023, p. 7), trouxeram mudanças na máquina pública com princípios instaurados no campo mercadológico, como “eficiência, qualidade total, competitividade, polivalência, individualismo e flexibilização”.

Nesse contexto, os autores reiteram que o Banco Mundial “aproximou-se do governo brasileiro interferindo nas decisões com suas agendas de reformas pautadas na teoria do capital humano e na recuperação da mais-valia através da reforma do Estado” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 7). A Reforma, que também aconteceu no campo educacional, foi “alinhando-se à escola a demanda do Capital” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 8), por consequência, os organismos internacionais Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, por exemplo, aproveitaram desse momento para intervirem com “suas ideologias políticas e econômicas”, com o objetivo de “abrir fronteiras para o mercado internacional” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 8).

Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 8) exemplificam a situação:

as reformas educacionais de cunho neoliberal começaram a ser implantadas, conduzindo para a consolidação de uma educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades que antedesses as transformações do mundo do trabalho. Tais reformas representaram o alinhamento do Brasil aos interesses do capital e à agenda global, que argumentava que os problemas encontrados na educação só poderiam ser solucionados com a adoção de mecanismos de mercado, sob a lógica da racionalidade econômica.

A entrada do capital na gestão da escola pública, em conformidade com Barbosa e Figueirêdo (2023, p. 8), sucedeu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), do mesmo modo que se tornaram obrigatórios o direito ao ensino médio e o ensino voltado para a formação de atitudes, valores e procedimentos – as chamadas competências. Frente a esse cenário, Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 8) explicam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998 (Brasil, 1998), já apresentavam, naquela época, conceitos da esfera do mercado, como “gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes”, que foram, ao longo do tempo, sendo incorporados à política educacional.

Borges (2020, p. 14), apoiado em Galian (2014), explica que tanto os PCNs (Brasil, 1997, 1998) como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013), documentos educacionais da década de 1990, foram severamente criticados no período de implantação. Isso porque ambas as políticas estavam alinhadas à visão neoliberal de educação, que tem como fundamento a formação por competências para a “competividade, produtividade e flexibilidade”. Desde 1990, as políticas educacionais estão voltadas para o campo do mercado, para o preparo de mão de obra barata, produtiva e adaptável e para formação de “sujeitos passivos diante das precárias condições de vida e trabalho que lhes (...) [são] impostas”.

Dentro dessa seara, Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 9) tecem discussões sobre a questão docente: novas estratégias de instrução foram evidenciadas na formação do educador, como a evolução do conhecimento acerca de teorias do professor reflexivo e a defesa de uma formação professoral com foco na prática pedagógica, baseada no argumento de que é na “reflexão sobre a ação que os saberes da docência se consolidam” (Militão; Queiroz; Ortega, 2023 p. 9). O docente, como podemos ver, sofreu interferências em sua base formativa para se adequar aos moldes e aos vieses neoliberais dos documentos da época.

Com os respectivos apontamentos, notamos que, desde os PCNs (Brasil, 1997, 1998, 2000), encontramos indícios de uma política neoliberal, porém essa incorporação ideológica na educação não é nova e não chegou com a BNCC (Brasil, 2018a). De fato, a Base “representa o aprofundamento das políticas educacionais de viés neoliberal, instauradas no Brasil a partir dos anos 1990, e a inserção de um novo gerencialismo, cujo objeto da política de governo é o currículo” (Militão; Queiroz; Ortega, 2023, p. 10). Nesse contexto, para os neoliberais, a crise no setor educacional é um colapso no âmbito da eficiência, eficácia e produtividade, e os países com problemas de ordem educacional passam por uma dificuldade de gerenciamento (Ortega; Militão, 2022).

Alves (2022), tendo em vista as discussões de Toschi (2008), reitera que a política neoliberal de mercado, de maneira ideológica, propaga um discurso de crise e de fracasso da

escola pública como resultado da inabilidade de gestão administrativa e financeira do Estado sobre o bem comum. Ele explica que o papel do Estado é colocado de lado com o fito de serem valorizados os métodos da iniciativa privada no progresso e na ascensão individual e social.

À vista disso, Laval (2019) discorre que a Escola Neoliberal considera a educação como um bem privado, dispondo de “uma visão mercadológica da educação com concepção individualista e padronizada a todos” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 8). Esse modelo de educação “está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2019, p. 37).

Em meio a essa discussão, Barbosa e Figueirêdo (2023, p. 9) defendem, partindo de Laval (2019), que a escola é transformada em “fábricas de competências”, ou seja:

é [o] novo modo de concepção do conhecimento sendo transmutado para competências com atributo necessário ao trabalhador para garantir sua empregabilidade, retirando a formação humana para a lógica mercadológica do conhecimento necessário e útil na prática diária, o imediatismo. A escola passa a ser flexível, como principal competência “aprender a aprender”, na qual essa flexibilização está diretamente ligada ao mundo produtivo e improdutivo, treinando assim os futuros trabalhadores a resistirem às intempéries do mercado com habilidades e competências na escola.

A escola, em face disso, passa a ser inserida nessa dinâmica de mercado, de produção e de lucro, visando garantir o emprego dos futuros trabalhadores em detrimento do conhecimento humano. Para Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 11), a Pedagogia das Competências favorece o prosseguimento do capitalismo e do *status quo*, atendendo os interesses do capital. Os autores discutem, além do mais, que a função do docente é diminuída e ele passa a ser mediador e motivador do processo de ensino. Desse modo, ao modificar a aprendizagem, a formação e a conduta do professor dentro da sala de aula, toma-se outro rumo e o propósito da aprendizagem também é alterado. Isso significa que, “com o foco na aprendizagem, o ensino fica em segundo plano, propagando-se as ideias de que são necessárias metodologias inovadoras, plataformas interativas e outros recursos que atraiam os estudantes” (Militão; Queiroz; Ortega, 2023, p. 11).

Notamos que “competência”, em consonância com Laval (2019, p. 93), “designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber”. Em outras palavras, “é a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais”. Nessa lógica, Laval (2019) explica que a concepção tem um elo estreito “com a exigência de eficiência e flexibilidade”, aditivos que enquadram o sujeito na esfera do trabalho e o torna um tipo de cidadão com atributos para responder às necessidades

de um mercado exigente (Santos *et al.*, 2023).

Vale destacarmos, com base nesses argumentos, que, de acordo com Borges (2020), o conceito de competência é originário das áreas da administração e da psicologia, surgindo na década de 1970 e sendo debatido a partir dos anos de 1980, com a transformação do mundo do trabalho (Le Boterf, 2003). Diante disso, segundo Borges (2020, p. 6), apesar da polissemia do conceito, “ele desde o seu surgimento (...) esteve associado ao desenvolvimento profissional e à necessidade do trabalhador se adequar às novas exigências do mercado”. Na esfera educacional, o termo foi desenvolvido na década de 1990 e foi compreendido como uma fórmula de sucesso para a melhoria da educação e para adequar princípios neoliberais, como: empregabilidade e polivalência do trabalhador (Borges, 2020).

O disseminador de tal concepção para o campo da educação, conforme Borges (2020), foi o pesquisador Perrenoud (1999). Essa formação, segundo Borges (2020, p. 7), tem a proposta de preparar os discentes para desenvolver “um padrão de habilidades e competências que facilitem sua adaptação, sua flexibilização”, sem que os sujeitos reivindiquem mudanças nas condições discrepantes do mundo do trabalho, do campo social e da economia em que estão imersos.

Em diálogo com essas observações neoliberais, De Jesus e Soares (2022, p. 4) mostram que a estruturação escolar a partir desse ideário de ensino pautado em competências e habilidades legitima, dentro da escola, “a lógica mercadológica do neoliberalismo, em que toda atividade humana tem como finalidade a questão da produtividade”. Para eles, as justificativas propostas pela BNCC (Brasil, 2018a) sobre a formação dos educandos em competências e habilidades são uma falácia. Em suas palavras:

defender que a formação através de competências e de habilidades, como propõe a BNCC, confere um caráter mais útil e prático aos processos de ensino e aprendizagem, para que, assim, os estudantes possam aplicá-los em sua vida diária, trata-se, então, de uma grande falácia, pois, na verdade, o que se busca é conformar indivíduos, por meio da educação, a aceitar a desigualdade e a exclusão, intensificadas pela hegemonia da racionalidade neoliberal (De Jesus; Soares, 2022, p. 4).

Nessa linha de argumentação, Branco *et al.* (2019, p. 162) também destacam que a BNCC (Brasil, 2018a), ao dar ênfase às competências e às habilidades no processo de ensino/aprendizagem, promove “uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultura dos alunos”. Ainda podemos destacar, quanto à ordem social neoliberal revelada por meio das competências, os dizeres de Stutz (2014, p. 28 *apud* Mafra, 2020, p. 148), visto que, para a pesquisadora, “o

conceito de competências segue a lógica do mercado e não compreende a dimensão humanista da escola”.

Laval (2019, p. 95) articula considerações a respeito da noção de competência e o seu papel no campo mercadológico:

a competência não é validada por um título que faça valer de maneira segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado. De um sistema em que o julgamento sobre o valor de uma pessoa cabia a uma instituição pública passa-se a um sistema em que a avaliação compete diretamente ao jogo de mercado. O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo.

Seguindo esse debate, Santos (2022) salientam que o neoliberalismo é um sistema que desajusta os regimes da escola pública, almejando a mínima interferência do Estado e a “formação”, como observamos, de um cidadão para o mercado de trabalho. Destarte, a validação pessoal atribuída pelo Estado é substituída pela validação de um “mercado do valor profissional”, que é mais adaptável e transparente (Laval, 2019, p. 97). Assim sendo, podemos observar que:

[...] as competências são a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática, seu modo mais desenvolvido. Com todo aparato tecnológico e o avanço da inteligência artificial a seu dispor, as grandes empresas, dinamizadas pela alta competitividade, investem em novos padrões de gestão e de conhecimento, deste modo, pleiteia-se um novo perfil de trabalhador, bem diferente da era fordista/taylorista. São esses princípios, expressados em conjuntos de competências e habilidades, que são levados para os currículos das escolas, espaços fundamentais para sua disseminação, apropriação e reprodução (Lima; Sena, 2020, p. 28-29).

A presença de instituições privadas e empresas na elaboração da BNCC (Brasil, 2018a), de maneira geral, potencializa os interesses mercadológicos e abre margem para a introdução de noções – como a de competências – que irão formar os sujeitos-estudantes em mão de obra, criando “uma ‘personalidade global’ que combina qualificação profissional *stricto sensu*, comportamento adequado à empresa flexível, propensão ao risco e à inovação, comprometimento máximo com a empresa” (Laval, 2019, p. 97). Com isso, Militão, Queiroz e Ortega (2023) explanam que a BNCC (Brasil, 2018a), ao ter como parâmetro a Pedagogia das Competências, determina uma educação que fragiliza a classe trabalhadora, dado que os currículos direcionam para a reprodução do sistema e não para sua superação.

Borges (2020), em seus estudos a respeito da relação da BNCC (Brasil, 2018a) com a retomada do ideal neoliberal para educação de 1990, exemplifica que há três categorias fundamentais que o documento retoma, as competências, o empreendedorismo e a

flexibilização, mais precisamente, na etapa do Ensino Médio.

Sobre essa discussão, Pimentel Júnior *et al.* (2022, p. 11) discutem que o protagonismo do estudante é um aspecto relevante para ser abordado, tendo em mente que a BNCC (Brasil, 2018a) segue o ensino por competências. Para eles, esse ensino é uma hibridização, pois a memorização e o disciplinar permanecem no processo de aprendizagem, no entanto o que acontece agora é que há “uma ideia de que existam conhecimentos comuns a todos e, por isso, torna-se indispensável conhecê-los”. Nesse sentido, a essência ainda é a ação do discente, mas se trata de “[...] uma ação homogeneizada, de acordo com fundamentos e metas sociais anteriormente definidas, que ditam o que seria o ideal de cidadão ou profissional”. Conforme defende Laval (2019, p. 101), ao pensarmos a questão da reprodução e da homogeneização do ensino, temos que:

a pedagogia das competências, segundo seus promotores, deve responder ao imperativo geral de controle fino e avaliação rigorosa, de acordo com as regras idênticas para todos, eliminando o que pode ser uma feição de classe ou um código implícito do meio social. No entanto, introduzir a noção de competência na escola não contribui necessariamente para a melhoria da relação com o saber das crianças oriundas das classes populares; na verdade, essas tais competências ou são especializadas demais, e nesse caso perdem todo o sentido intelectual, ou são amplas demais (saber tomar a palavra, trabalhar em equipe ...), o que remete de novo a modos de ser implícitos e competências socialmente herdadas.

Essa perspectiva crítica sobre as competências, na prática, perpetua desigualdades ao invés de mitigá-las. Nessa conjuntura, surge a discussão a respeito do Projeto de Vida, que, para Pimentel Júnior *et al.* (2022, p. 11), parece ser uma extensão das mesmas problemáticas associadas às competências. Em conformidade com eles, os projetos de vida aparentam mais “uma celebração vazia da diferença dentro de um projeto notoriamente fechado de currículo que se pretende hegemônico”.

Canuto e Oliveira (2023), amparados em Lopes (2019), acreditam que definir o projeto de vida pelas competências e habilidades pré-determinadas é uma forma de controle do projeto de vida dos discentes. Isso parece ser um projeto “moldado”, de restrição do futuro dos sujeitos- estudantes por intermédio de “metas fixadas *a priori*” (Lopes, 2019, p. 63). Logo, para Canuto e Oliveira (2023), não está sendo levado em conta o inesperado da vida, além de o contexto socioeconômico poder influenciar na efetivação do projeto de vida. Diante desse cenário, Lopes (2019) faz indagações sobre a proposta de projeto de vida:

Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré- programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro

que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (Lopes 2019, p. 68-69).

Nesse âmbito, podemos destacar que as competências na esfera educacional “estão relacionadas à realização de uma formação diretamente associada às qualificações exigidas pelo mercado no contexto da acumulação flexível” (Borges 2020, p. 11). Para Ramos (2020, p. 1), o protagonismo, que interessa diretamente a esta pesquisa, é “restrito ao que se entende por competência para o mundo do trabalho regulado por políticas neoliberais”. Assim:

a Base, ao recuperar o discurso da centralidade das competências, também utiliza a mesma justificativa da década de 1990: necessidade da adequação da educação e do currículo às mudanças do mundo do trabalho. Sendo assim, concordamos com Silva (2018) quando afirma que a retomada desse discurso com foco nas competências revela uma concepção de formação administrada, que restringe a formação para autonomia, visa à padronização, produtividade e eficiência, uma formação que é sujeita ao controle e subordinada aos interesses do Capital (Borges, 2020, p. 14).

Levando em consideração essas ponderações, os estudantes não serão preparados para compreender a realidade em que estão envolvidos, de modo a concebê-la criticamente e a participar da transformação do meio. Na realidade, eles estão sendo moldados para “desenvolver as “competências” que o mercado exige dos indivíduos” (Branco *et al.*, 2018, p. 59).

Nessa linha de pensamento, Fortunato (2023, p. 8) explica que a BNCC (Brasil, 2018a) estabelece que os processos educativos oportunizam a criação de protagonistas (“cada um sendo o lutador ou personagem principal e seus colegas e professores os coadjuvantes e figurantes”), pois, no final, de acordo com ele, “será mesmo cada um por si, enfrentando-se no competitivo mercado de empreendedores inovadores”. Ademais, o autor argumenta que o sucesso virá para aqueles que fizerem uma boa apropriação das **competências** oferecidas no seu percurso escolar; já o fracasso é considerado só autorresponsabilidade do protagonista, que não quis usufruir dos estudos no período acadêmico (Fortunato, 2023).

Nesse panorama, Fortunato (2023) vai dizer que é graças à ideia de autorresponsabilização que a esfera educacional pensa no protagonismo. Para ele, quando o indivíduo empreendedor prospera, pode ser entendido como fruto do seu esforço na apropriação das competências, assim, o seu resultado glorioso vem de uma educação de ótima qualidade. Por outro lado, o fracasso do educando é compreendido como a própria falta de vontade desse discente de aproveitar as oportunidades escolares. Diante disso, “o protagonismo implementado desde a infância, que percorre toda a escolarização, tende ao empreendedorismo” (Fortunato, 2023, p. 6). A partir das discussões de Vincentin e Silveira

(2021) sobre a responsabilização do educando acerca da sua trajetória escolhida e sobre a proposta da escola de os discentes serem empreendedores de si, isso revela que o protagonismo entra na escola por um viés de caráter neoliberal (Fortunato, 2023).

O discurso da Base (Brasil, 2018a) em desenvolver a formação por competências atualiza o que já era observado nos documentos educacionais da década de 1990, ou seja, uma proposta de ensino neoliberal “que visa atender as demandas do mercado” (Borges, 2020, p. 20), gerar lucros e fazer com que o indivíduo acredite estar transformando o mundo, assim, não questionando sua situação trabalhista, econômica e social. Isso pode ser notado quando a atuação do jovem- estudante na BNCC (Brasil, 2018a) está associada ao conjunto de atitudes que podem ser atreladas ao desenvolvimento do Capital: a formação por competência, o desenvolvimento da autonomia, vida pessoal etc.

Nessa discussão, como pontua Borges (2020), quando voltamos para as categorias de competências, empreendedorismo e flexibilização, a BNCC (Brasil, 2018a) retoma do modelo neoliberal de educação dos anos de 1990 o empreendedorismo, principalmente pautando-nos no Ensino Médio, que deve ser discutido. Nas palavras da autora:

ao se referir às finalidades do ensino médio, o documento ressalta que, para enfrentar os desafios dessa etapa da educação básica, deve ser proporcionada uma escola que “acolhe as juventudes”, comprometida com a “educação integral dos estudantes e a construção do seu “projeto de vida” (Borges, 2020, p. 15).

Borges (2020, p. 15) explica que a Base designa o chamado empreendedorismo como uma “competência essencial” para promover, como explícito no documento, o “desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade” (Brasil, 2018a, p. 466). Nesse momento, a autora mostra que, com esse sentido, podemos aproximar, no âmbito da BNCC (Brasil, 2018a), o termo com as exigências do mercado, melhor dizendo, o “empreendedorismo como competência para a empregabilidade” (Borges, 2020, p. 16). Dessa forma, observamos que:

a articulação da educação aos discursos de empregabilidade e empreendedorismo é fundamental para formar um sujeito que atenda as demandas do mercado. O empreendedorismo e sua vinculação à educação tem ganhado destaque nos últimos anos e o conceito de empreendedorismo tem fundamentação liberal e está relacionado à ideia de que o trabalhador precisa inovar e buscar ele próprio a solução para seus problemas, com confiança, iniciativa, sem medo de arriscar. Essa atitude levaria a um melhor desenvolvimento econômico. No entanto, o conceito de empreendedorismo, assim como o de empregabilidade, nada mais é de que uma forma de escamotear as contradições do sistema capitalista e, conseqüentemente, a exploração do trabalhador (Borges, 2020 p. 16).

Perante o exposto, compreendemos que há uma continuidade de propostas,

considerando termos da BNCC (Brasil, 2018a), que atualizam um ideário neoliberal de educação, vigente desde a década de 1990 para o aprimoramento de políticas públicas educacionais. Referente a isso, a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016a) e a promulgação da BNCC, esclarecem Branco *et al.* (2018, p. 66), aparecem “como velhos mecanismos para defender os interesses do capital (...), seguindo os preceitos do neoliberalismo (estado mínimo, flexibilização, controle e privatização)”.

A última categoria proposta por Borges (2020), a respeito da retomada do modelo neoliberal nos documentos atuais, é a de flexibilização curricular. A pesquisadora relata que a ênfase nos conceitos de competências, empreendedorismo e empregabilidade estão dentro das propostas de flexibilização curricular, que apresentam como finalidade o amoldamento das necessidades do mercado. A Base (Brasil, 2018a), para ela, resgata uma crítica sobre os currículos estáticos e imensos do “velho” Ensino Médio e coloca em pauta um currículo flexível e orientado pelos projetos de vidas dos adolescentes.

Por essa razão, em harmonia com Borges (2020, p. 17), houve a escolha dos itinerários formativos e a proposta de formação por meio das competências, pois “seria uma forma de otimizar os saberes do ensino médio de uma forma mais prática, de acordo com o que o mercado deseja”. Constatamos, então, que o processo de reforma e de flexibilização do documento normativo ocorre por anseios mercadológicos, culminando em uma educação com princípios neoliberais e de adequação ao Capital.

Borges (2020) salienta que o argumento para a flexibilização do currículo do Ensino Médio está ancorado nas noções de “projeto de vida” e de “protagonismo juvenil”. Diante disso, ela ressalta que o discurso do protagonismo juvenil teve uma disseminação maior nos discursos da UNESCO e da ONU, das ONGs e de educadores a partir de 1985 – em suas palavras, ano internacional da juventude. Esse enquadramento do protagonismo juvenil na esfera das políticas públicas está sendo utilizado como uma validação das políticas orientadas para a educação e a juventude, datando de 1990 (Borges, 2020). Sobre isso, Borges (2020) exemplifica que o jovem deve atuar enfaticamente no meio social, com o intento de suprir as exigências da sociedade em transformação. Todavia, tais necessidades e mudanças estão relacionadas ao mercado.

Com esse panorama, observamos que a BNCC (Brasil, 2018a) é um documento que traz propostas de políticas públicas educativas que recuperam, sobretudo na etapa do Ensino Médio, o modelo neoliberal de educação desenvolvido em políticas anteriores – como na década de 90. Essa flexibilização do currículo do Ensino Médio é uma iniciativa, segundo Borges (2020), desde a LDB de 1996. A flexibilização curricular, portanto, foi difundida

como uma proposta de modernização da educação para atender aos ideais dos adolescentes, explica Borges (2020, p. 19), tornando os jovens protagonistas do seu processo de aprendizagem. Para ela, a ideia dissipada é uma maneira de encobrir a influência do ideário neoliberal no currículo.

Nesse sentido, os conceitos aqui apresentados – competência, protagonismo juvenil, por exemplo – não são atuais e já estavam presentes nas políticas de 1990. Isso mostra, portanto, que a Base (Brasil, 2018a) propõe um ideal de estudante que será preparado para o mercado, desenvolvendo competências e habilidades para cumprir o que lhe for imposto socialmente pelo mundo do trabalho. Por fim, discutir as influências políticas e ideológicas na construção da BNCC (Brasil, 2018a) são pertinentes para compreendermos os interesses, as investidas e as mudanças impostas pelos governantes em seus mandatos, e, em especial, para discutirmos a ideia de jovem protagonista difundida desde 1990 e que ganhou muita força nos últimos anos com a Base (Brasil, 2018a).

No próximo capítulo desta pesquisa, a partir das discussões sobre as influências sofridas pelo documento curricular nacional – que ressoa nos outros enunciados aqui selecionados e no ensino/aprendizagem dos jovens estudantes – damos início a análise dos materiais.

7 ANÁLISE DIALÓGICA DE DOCUMENTOS FEDERAIS E/OU ESTADUAIS: a atualização do signo “protagonismo”

Nesse momento, iniciamos uma análise das atualizações encontradas no que diz respeito ao signo “protagonismo” em documentos oficiais federais e/ou estaduais brasileiros – BNCC (Brasil, 2018a), DCRB (Bahia, 2022), Caderno do Professor – Currículo em Ação (São Paulo, 2023b) e PNLD (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]). A proposta deste espaço não é a de exaurirmos as ressignificações observadas no *corpus*, mas a de possibilitarmos diálogos profícuos sobre o signo em questão.

Dado que os enunciados concretos, na abordagem bakhtiniana, só adquirem sentido na relação com outros discursos já polemizados na arena dialógica, valemo-nos da metodologia do cotejo (Bakhtin, 2011) para a análise. Destacamos que, segundo Volóchinov (2017, p. 101), “em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias”. Logo, o signo em investigação recebe novas e diferentes significações e ecos cada vez que surge nos enunciados que compõem esta pesquisa. Nessa direção, examinamos dois principais eixos temáticos, levando em consideração suas relações dialógicas a cada nova atualização do signo “protagonismo” nos documentos selecionados.

O primeiro eixo aborda o âmbito individual/pessoal e social/coletivo em torno do signo “protagonismo”, isto é, as vozes dispares – na arena de conflitos ideológicos – que emergem nos enunciados analisados. Já o segundo eixo concentra-se em outros temas – autonomia e autoria, por exemplo – que aparecem associados ao signo “protagonismo”. Ou seja, nessa parte da análise focamos o fato de o signo em pauta estar ligado pontualmente a algumas noções que são relevantes para a interpretação de seu sentido.

Ainda ressaltamos que, para uma exposição mais didática do *corpus*, nas análises, elaboramos uma legenda de cores, apontando, com fundamento nos eixos propostos, o que significa cada trecho em destaque nos enunciados dos documentos em foco:

LEGENDA:

ROXO: corresponde à ideia de social/coletivo
Laranja: corresponde à ideia de individual/pessoal
Vermelho: corresponde à aparição do signo protagonismo
Rosa: corresponde às noções relacionadas ao signo protagonismo

Essa legenda é uma maneira de organização das análises aqui propostas, tendo em vista

a seleção dos eixos e as vozes sociais que estão em disputa dentro dos documentos federais e/ou estaduais. Os materiais, em todo o processo analítico, são colocados em diálogo entre si e em relação a outros enunciados e esferas de atividade em vários momentos da análise. Isso significa que as discussões acerca do signo “protagonismo” foram ressignificadas ao longo das nossas interpretações, pois o enunciado concreto está continuamente em diálogo com outros discursos (Volóchinov, 2017).

7.1 O signo “protagonismo” na arena de conflitos: entre o individual/pessoal e o social/coletivo

Damos início, nesta subseção, às interpretações que o signo “protagonismo” ganha na arena de conflitos por meio da metodologia do cotejo, em outras palavras, a partir das relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados na trama discursiva (Bakhtin, 2011). Nos enunciados concretos da BNCC (Brasil, 2018a), em seu *todo de sentido*, a palavra “protagonismo” e suas manifestações como outra classe de palavra (“protagonista”, por exemplo) ou em composições em um sintagma (“protagonismo juvenil”, por exemplo) aparecem mais de 50 vezes. Essa quantidade significativa de aparições do signo na Base (Brasil, 2018a) mostra que há uma motivação para o “desenvolvimento da agentividade” do sujeito-estudante, em outros termos, para que ele se torne “agente” do seu processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, do seu projeto de vida.

As primeiras análises, seguindo a ordem da etapa de ensino, são do Ensino Fundamental anos finais da BNCC (Brasil, 2018a) e serão cotejadas com outros discursos em diferentes esferas de atividade, conforme propõe a perspectiva bakhtiniana. A primeira ocorrência do signo acontece quando a Base (Brasil, 2018a) apresenta um total de dez competências específicas de Língua Portuguesa que o professor deve desenvolver a fim de garantir a aprendizagem do discente no Ensino Fundamental. Vejamos:

(1)

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 (Brasil, 2018a, p. 87).

Como averiguamos no enunciado da BNCC (Brasil, 2018a), a perspectiva de linguagem assumida, na área de Linguagens, especificamente no componente de Língua Portuguesa, é **enunciativo-discursiva**. Nesse olhar, os sujeitos-estudantes, em suas práticas sociais, fazem uso da língua de modo social e interacional dentro de um contexto de produção específico. Assim, estamos diante de uma perspectiva de linguagem como prática sócio-histórica, ou por outra, de uma forma de linguagem como objeto cultural, social e interacional. Em face disso, na análise das competências específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais, vemos que ressoa um conflito ideológico entre o âmbito individual/pessoal e o social/coletivo.

Entendemos que o aluno, ao terminar a Educação Básica, vai enfrentar o campo competitivo do mercado de trabalho, o qual, por seu turno, trata-se de um dos objetivos dos documentos orientadores para o ensino/aprendizagem na sociedade brasileira²¹ e é reverberado na BNCC (Brasil, 2018a). Podemos notar que o incentivo à continuação dos estudos no Ensino Superior é menos realçado no documento, uma vez que a ênfase é dada à formação de uma mão de obra profissional.

Nessa seara, a proposta de ensino/aprendizagem das práticas de escrita é direcionada para uma educação que possibilite, como observamos na competência oito, o aprimoramento do

²¹ A Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996, em seu Artigo 1º, afirma: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social” (Brasil, 1996).

sujeito em selecionar textos para um projeto pessoal de vida que inclui a esfera trabalhista – neste caso, o enunciado significa de forma a se aproximar de um valor neoliberal de busca de sucesso pessoal.

Antes de discutirmos o novo *tema* do signo “protagonismo” que aparece na competência número **dois**, cerne desta pesquisa, convém analisarmos, mais amplamente, o âmbito social que permeia as competências específicas do Ensino Fundamental anos finais em comparação com o aspecto individual. Tendo em mente que as práticas de linguagem no Ensino de Língua Portuguesa estão pautadas em uma perspectiva social, sublinhamos que as propostas da Base (Brasil, 2018a) não são elaboradas fora dessa noção de língua.

A competência **um** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) – entende a língua enquanto social, cultural e histórica, a qual deve ser desenvolvida dentro de um contexto de uso – em outras palavras, a língua é uma atividade social. Nessa linha, a competência **dois** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) – frisa que a apropriação da linguagem escrita, um mecanismo de interação nos campos de atuação social, possibilita a participação do sujeito-estudante no meio coletivo. Já na competência **três** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) –, as práticas de linguagem – que são sociais – estão em circulação nos diversos domínios de atividade humana.

Quanto à competência **quatro** – “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018a, p. 87) –, temos o fenômeno da variação linguística – conceito que deveria ser mais explorado no documento e que também está fundamentado no social, englobando as influências culturais, regionais e sócio-históricas que condicionam a linguagem dos falantes. Na competência **cinco** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) –, o olhar recai na forma e no estilo de linguagem a serem empregados em interações sociais, de acordo com determinada situação comunicativa,

atentando aos interlocutores e ao gênero discursivo adequado para tal contexto.

No que tange à competência **seis** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) –, a Base evidencia que as análises de informações, argumentos e opiniões necessitam ser realizadas nas interações sociais e nos meios comunicativos, isto é, no seio social e na troca do aluno com seu interlocutor. Na competência **sete** – “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018a, p. 87) –, é posto que o discente deve reconhecer o texto como um lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias, em outros dizeres, ele deve apreender os princípios sociais que moldam o discurso de um grupo.

Em referência à competência **oito** – “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.” (Brasil, 2018a, p. 87) –, o material aponta que a seleção de conteúdos para leitura precisa estar ancorada em objetivos, interesses e projetos pessoais dos sujeitos-estudantes – com sua formação centrada em um viés pessoal. Essa competência, de modo conflitante em relação às outras, apresenta uma proposta de ensino individualizante que não condiz com o quadro de valorização do social focalizado nas práticas de linguagem das outras competências. Na competência **nove** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) –, a orientação é de trabalhar com as práticas de leitura literária, visando potencializar a transformação e a humanização das experiências com a literatura e possibilitar, então, uma maior criticidade do estudante para seu desenvolvimento na sociedade. Por fim, a competência **dez** – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) – volta-se para a mobilização de práticas digitais que estimulem o educando a refletir acerca do meio em que vive e a efetuar projetos autorais.

À luz dessas descrições, constatamos que predomina uma **voz social** em detrimento da **individual** na BNCC (Brasil, 2018a). Com essas competências específicas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos um “compromisso” ou uma “motivação” da BNCC (Brasil, 2018a) em sugerir aos professores o fomento a uma educação

crítica, transformadora, horizontal, dialógica e social (Freire, 2022b), por exemplo. No entanto, quando temos a elaboração do documento por membros que concebem a educação sob um viés individualista e mercadológico, essa noção de sujeito é confrontada. O sujeito individual – no neoliberalismo – não precisa do outro para se desenvolver plenamente, afinal, ele é o responsável por suas próprias ações. Nesse cenário, o outro, o meio e o contexto nada têm de relevantes, dado que é da competência do estudante progredir como indivíduo. Como resultado, há um enviesamento dessas visões díspares no documento normativo, tornando frágil a proposta social, cultural e interacional de língua e de sujeito que se manifesta na BNCC (Brasil, 2018a).

Ante o exposto, entendemos que o signo “protagonismo” está inserido em uma arena de conflitos, o que reflete em seu sentido dentro do componente de Língua Portuguesa. Essa confrontação ocorre devido à Base (Brasil, 2018a), em seu *todo de sentido*, ressoar vozes que divergem e estão em disputas – individual *versus* social. Nessa esteira, retornando à análise da competência dois – “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” (Brasil, 2018a, p. 87) –, podemos verificar que o signo “protagonismo” assume um novo *tema*.

É possível dizermos que, em tal enunciado, a “participação” do educando em sociedade se dá mediante uma prática de linguagem, ou seja, sua inclusão social é dada pela utilização da linguagem escrita na forma de interação. Isso nos mostra que a atualização do signo está ligada, nesse caso, às práticas de linguagem, em especial ao desenvolvimento de textos escritos. Portanto, nesse novo *tema*, o signo “protagonismo” – que deve ser desenvolvido através da interação e nos campos de atuação da vida social – emerge relacionado às práticas de linguagem escrita, adquirindo, como já reiterado, um novo sentido na totalidade do enunciado (Volóchinov, 2017).

Levando em conta tais apontamentos, o sentido de “protagonismo” – em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais –, na competência **dois**, parece estar ancorado na dimensão social, visto que essa apropriação da linguagem escrita, segundo a BNCC (Brasil, 2018a), sinaliza um envolvimento “protagonista” do discente na vida em coletividade, isto é, um ensino que se apoia no uso social da Língua Portuguesa.

Esse “protagonismo”, em consonância com a descrição da competência mencionada, será construído na interação, no diálogo, ampliando, por conseguinte, o horizonte espacial e temporal do aluno que está sendo motivado pela Base (Brasil, 2018a) a buscar uma aprendizagem além do núcleo escolar. Assim, o signo “protagonismo” está vinculado ao

benefício da coletividade, pois implica um maior comprometimento desse sujeito com a sociedade. Nessa lógica, dentro do campo escolar, notamos que um valor “positivo” é atribuído ao signo “protagonismo”, posto que a competência específica **dois** almeja uma apropriação da linguagem escrita por parte do educando que não fique restrita à sala de aula, mas que, sobretudo, extrapole o muro da escola e chegue à comunidade, propiciando o “protagonismo” para esse sujeito.

Todavia, ao pensarmos no processo de construção da BNCC (Brasil, 2018a) e nas pressões políticas e ideológicas sofridas pelo documento, o signo “protagonismo” se torna uma arena de conflitos, nos pressupostos de Volóchinov (2017), por ser carregado de outros sentidos. Ele, aqui, pode não ser compreendido somente como um recurso de participação do educando na esfera social por intermédio da linguagem escrita. Em um movimento oposto, a subjetividade agentiva do estudante pode incorporar, na arena de conflitos ideológicos, um outro *tema* (Volóchinov, 2017), voltando-se para a ascensão do discente no mercado de trabalho, em um projeto individual de sucesso pessoal difundido no campo empresarial. Com fundamento nessas discussões, realçamos que o signo “protagonismo”, presente na disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, pode ser atualizado com outro *tema* e veicular um caráter neoliberal de educação. Essa possibilidade de interpretação se dá quando se relaciona, na composição do todo de sentido, com a competência 8: “8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, *interesses e projetos pessoais* (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (Brasil, 2018a, p. 87, *italico adicionado*).

Em função disso, Volóchinov (2017) argumenta que todo signo ideológico é um espaço de disputa, permeado de diferentes valores sociais. No caso da BNCC (Brasil, 2018a), o protagonismo exemplifica tal disputa, porque representa não apenas o papel do estudante na educação, como também a influência de valores de mercado, gerando um novo sentido para o signo, o qual evolui e assume novas formas à medida que outros discursos sociais entram em cena.

Em outros dizeres, os signos ideológicos, tal qual o “protagonismo” estão em constante relação e interação com diferentes esferas sociais. Nesse caminhar, na BNCC (Brasil, 2018a), a relação com valores de mercado atualiza o sentido do signo “protagonismo”, levando-o de uma visão coletiva de participação social, a partir das práticas de linguagem, para uma perspectiva individualizada, direcionada para o sucesso no mercado de trabalho.

Isso posto, discorreremos sobre outros enunciados selecionados na BNCC (Brasil, 2018a), os quais estão inseridos no campo de atuação na vida pública e contêm a ocorrência do signo “protagonismo” na disciplina de Língua Portuguesa. No tocante às habilidades a serem

desenvolvidas pelos estudantes no seu processo de aprendizagem, importa citarmos que tal campo aparece, de modo muito próximo, tanto no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) quanto no Ensino Médio. Diante disso, escolhemos priorizar o trecho do Ensino Médio para uma melhor compreensão do todo do enunciado:

(2)

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Trata-se de consolidar habilidades relativas à **participação e atuação política e social**, ao debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos, por meio de:

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas de **participação institucionalizadas e não institucionalizadas, incluindo manifestações culturais e artísticas e intervenções urbanas**;
- **participação em diversos canais** (incluindo digitais) e instâncias, seja na forma de acompanhamento de políticos e de desenvolvimento de projetos e políticas, seja na discussão de temas, propostas, ações, projetos, projetos de lei, programas ou políticas, relativos a temáticas gerais de **interesse coletivo** e, em especial, vinculados à juventude;
- envolvimento com questões de interesse **coletivo e público** e compreensão do **contexto promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos**, do Estatuto da Juventude e das políticas afirmativas, como forma de valorizar a democracia e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade;
- consolidação e desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de novos procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos e à elaboração de **projetos culturais e de intervenção de diferentes naturezas**.

Trata-se também de **fomentar** experiências significativas e **contextualizadas** de exercício do **protagonismo juvenil** por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os **interesses e escolhas pessoais dos jovens**.

Essas habilidades mais gerais envolvem a ampliação do domínio contextualizado de gêneros já considerados em outros campos – palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, anúncio (de campanhas variadas) – e de outros gêneros, como discussão oral, debate, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *on-line*, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquête, relatório etc.

A utilização desses gêneros supõe o **reconhecimento de sua função social** e a análise relativa à forma como se organizam, aos recursos e elementos linguísticos e às demais semioses – elementos envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros –, visando consolidar e ampliar as aprendizagens iniciadas no Ensino Fundamental (Brasil, 2018a, p. 512).

O signo “protagonismo juvenil”, no enunciado (2), encontra-se na parte de habilidades no campo de atuação na vida pública, que se refere-se à leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Ou melhor, esse campo se relaciona às práticas de linguagem que devem ser desenvolvidas pelo educando mediante as orientações dos professores a fim de que ele participe da vida política e social em sua volta e, consequentemente, exerça sua cidadania e reconheça os Direitos Humanos instaurados na sociedade. A atualização do signo “protagonismo”, nessa circunstância, indica que as práticas de linguagem incentivam o aluno a

construir seu “protagonismo”, em outros termos, a se “posicionar” e a “participar” da vida pública coletivamente.

Nesse cenário educacional, a BNCC (Brasil, 2018a) busca estimular o “protagonismo” do discente, atentando ao conhecimento de diversos gêneros discursivos e às suas funções sociais (seu contexto de aplicação, os valores daquela esfera) em práticas colaborativas. Por conta disso, nas habilidades do campo de atuação na vida pública, observamos uma complexa proposição de leituras, produções de textos e oralidades – regimentos, códigos, estatutos – que devem ser ensinados pelos docentes, no intuito dos estudantes desenvolverem as aprendizagens fundamentais – os conteúdos, os conceitos e as formas – no que concerne às práticas de linguagem sugeridas pela Base (Brasil, 2018a).

Tendo em mente essas interpretações, podemos assimilar que o “protagonismo” deve ser desenvolvido, segundo a BNCC (Brasil, 2018a), através da utilização dos gêneros discursivos – nas práticas de linguagem – de maneira dinâmica e contextualizada, considerando principalmente o âmbito social. Ou seja, trata-se de fomentar um engajamento do discente para questões de interesse coletivo e público, de valorização da democracia e de respeito aos Direitos Humanos, bem como para a promoção de uma “participação” ética e responsável.

Entretanto, tais pressupostos nos mostram uma contradição, uma vez que o documento é constituído por fundamentos neoliberais – por exemplo, o ensino por competências e habilidades, como aponta Laval (2019) –, o que implica que a essência desse viés não contempla uma preocupação social, ética, solidária e crítica por parte do discente. Pelo contrário, seu anseio é de valorização do Capital e de ascensão do mercado por meio de uma mão de obra que não deve pensar, questionar e reivindicar seus direitos, ou por outra, deve somente executar determinadas funções que lhe são impostas pelo empresariado. Ainda é relevante pontuar que a escola e os professores – em sua maioria – não possuem recursos ou alternativas, a depender da região do colégio, para propiciar ao educando uma formação humana, crítica, criativa e de transformação social (Freire, 2022a, 2022b).

Nessa direção, a BNCC (Brasil, 2018a), ao propor tal desenvolvimento da linguagem no ensino de Língua Portuguesa, por intermédio das práticas de linguagem, pretende desenvolver um processo de aprendizagem associado à vida cotidiana e às experiências coletivas dos alunos – o que é um aspecto positivo. Porém, a Base (Brasil, 2018a), ao incluir os “interesses” e as “escolhas pessoais” do educando, além do ensino por competências e habilidades, pode mascarar uma visão meritocrática, a qual responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, sem levar em conta os fatores sociais e culturais mais amplos que impactam seu processo de aprendizado.

Seguindo esse raciocínio, entendemos que há uma disputa de interesses reverberando no documento, pois, embora a BNCC (Brasil, 2018a) mencione a importância da participação social e política do discente, o sentido do signo “protagonismo” – nos enunciados concretos da Base – revela um conflito ideológico, porquanto essa participação do estudante é reconfigurada para atender uma lógica neoliberal de esforços e méritos individuais.

A abordagem neoliberal que atravessa a Base (Brasil, 2018a) coloca o projeto educativo em uma seara de sucesso pessoal e de ascensão do mercado em oposição à formação humana e crítica, produzindo, dessarte, uma bivocalidade discursiva. Logo, a influência dos ideais neoliberais presentes no documento normativo – como a autorresponsabilização do discente sobre seu sucesso pessoal – entra em conflito com o papel da coletividade e do desenvolvimento humano proposto nas práticas de linguagem, que são sociais.

Devido ao material apontar para uma formação individualista – voltada para o sucesso pessoal e para o desenvolvimento das competências requeridas pelo mercado – podemos questionar em que medida a BNCC (Brasil, 2018a) consegue de fato aventar uma participação política e social. Nesse quadro, o sentido do signo “protagonismo” presente na Base (Brasil, 2018a) é atravessado por vozes bivocais, quer dizer, tangentes, as quais apresentam definições e interesses contrários acerca da participação do aluno na esfera escolar e social. Isso nos indica que o sentido do signo, como reiterava Volóchinov (2017), reflete e refrata os valores e os acentos que cada classe ou determinado grupo preconiza, conforme verificamos no embate ideológico do signo “protagonismo” na BNCC (Brasil, 2018a).

Nessa etapa de análise dialógica, no intento de ampliar o escopo de interpretação, exploramos algumas aparições do signo em pauta na **área de Linguagens** do Ensino Médio – a qual contempla os componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Em tal área, encontramos as ocorrências do signo na seção de competências específicas.

A seguir, temos as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio em seu âmbito geral e as especificidades das competências **três** e **seis** com suas respectivas habilidades:

(3)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de **atuação social** e nas diversas mídias, para ampliar as formas de **participação social**, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação **crítica da realidade** e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as **práticas sociais** de linguagem, respeitando as **diversidades e a pluralidade de ideias e posições**, e **atuar socialmente** com base em princípios e valores assentados na

democracia, na igualdade e nos **Direitos Humanos**, exercitando o autoconhecimento, a **empatia**, o **diálogo**, a resolução de conflitos e a **cooperação**, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com **autonomia** e colaboração, **protagonismo** e **autoria** na vida **pessoal** e **coletiva**, de forma **crítica**, **criativa**, **ética** e solidária, defendendo pontos de vista que **respeitem o outro** e **promovam os Direitos Humanos**, a **consciência socioambiental** e o consumo responsável, **em âmbito local, regional e global**.
4. Compreender as línguas como fenômeno **(geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso**, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, **pessoais** e **coletivas**, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva **democrática e de respeito à diversidade**.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e **culturais**, considerando suas **características locais, regionais e globais**, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções **autorais individuais** e **coletivas**, exercendo **protagonismo** de maneira **crítica e criativa**, com **respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas**.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, **críticas**, **criativas**, **éticas** e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas **autorais** e **coletivas**, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida **pessoal** e **coletiva** (Brasil, 2018a, p. 490).

(4)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, **protagonismo** e **autoria** na vida **pessoal** e **coletiva**, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista **que respeitem o outro** e **promovam os Direitos Humanos**, a **consciência socioambiental** e o consumo responsável, **em âmbito local, regional e global**.

Essa competência específica focaliza a construção da **autonomia** dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens.

No Ensino Fundamental, os estudantes já desenvolveram, em todos os componentes, habilidades básicas requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e de produção (planejamento, organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias ou desenhos e pinturas). No Ensino Médio, pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira **crítica**, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária **que respeite as diferenças sociais** ou **individuais** e **promova os Direitos Humanos**, a **consciência socioambiental** e o consumo responsável, **em âmbito local, regional e global**.

HABILIDADES

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente

à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética (Brasil, 2018a, p. 493).

(5)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes.

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.

Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações.

HABILIDADES

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (Brasil, 2018a, p. 496).

Antes de analisarmos as vozes em embate nos enunciados acima, destacamos que a formação por competências está fundada em uma perspectiva neoliberal de educação. De acordo com Laval (2019), o modo de concepção do conhecimento foi alterado na escola – a partir das

propostas neoliberais de ensino – para a lógica das competências, sendo condição necessária para o trabalhador adquirir sua empregabilidade.

Essa lógica do desenvolvimento e sucesso pessoal, profissional e criativo – que atende aos anseios do Capital – é vista, no caso da BNCC (Brasil, 2018a), quando os sujeitos-estudantes, na Educação Básica, desenvolvem determinadas competências específicas de Língua Portuguesa ou da área das Linguagens, como as pontuadas anteriormente. Nesse contexto neoliberal, a escola passa a se valer da noção de competência no campo educacional – a qual foi inserida nos documentos normativos pelo terceiro setor –, com a finalidade de propagar uma formação focada no indivíduo e no seu esforço individual, ou seja, de promover um ensino que não é transformador do meio e não é centrado na criticidade e na criatividade para benefício da sociedade como um todo, na contramão do que almejava Freire (2022a, 2022b).

Em realidade, na BNCC (Brasil, 2018a), é pensado um ensino que potencializa capacidades, competências e habilidades favoráveis ao mercado (por exemplo, a competitividade, a produtividade e a flexibilidade). O termo competência, então, não pode passar despercebido no documento normativo, pois seu sentido é carregado de valores do capital, do desenvolvimento profissional, do sucesso pessoal e das demandas de mercado – conquista de bens de consumo e esforço individual. Por esse ângulo, notamos que o signo “protagonismo” – atualizado na BNCC (Brasil, 2018a) – reflete ideologias que são divergentes, conferindo, por isso, uma contradição à Base (Brasil, 2018a).

As competências pormenorizadas à frente abrangem essa disputa de vozes. Convém afirmarmos que damos ênfase na **terceira** e na **sexta**, dado que o signo “protagonismo” aparece mais precisamente nos dois enunciados. Tais competências são desenvolvidas dentro da arena de lutas ideológicas, pois, por um lado, há uma proposta coletiva e interacional – de transformação social por meio da leitura, da oralidade, da produção de textos – e, por outro, uma ideologia de cunho neoliberal que sustenta o documento e que é direcionada para a produtividade e para o mercado. Dito isso, voltamo-nos para a análise global das Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio nesse campo de embates de vozes em que se encontra o signo “protagonismo”.

A **primeira** competência – “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo” (Brasil, 2018a, p. 490) –

estabelece que o discente, no Ensino Médio, deve entender de maneira mais analítica o funcionamento das distintas linguagens e práticas culturais, empregando e explorando tais conhecimentos no campo social e midiático, com o propósito de ampliar seus modos de participação social, de interpretação crítica da realidade e de desenvolver a aprendizagem mediante as variadas formas de linguagem manifestadas no seio social.

Essa competência na área de Linguagens, portanto, precisa ser desenvolvida pelos docentes e adquirida pelos discentes em seu processo formativo, fazendo jus à proposta de trabalhar as práticas de linguagem adotada pelo documento. O objetivo almejado pela BNCC (Brasil, 2018a) é a formação de um estudante capaz de ser crítico e usar a linguagem nos diversos meios sociais, ou seja, ter base para compreender, questionar e analisar, através dos textos, o mundo em sua volta. Para um professor – que lê tal competência sem conhecimento prévio das lutas ideológicas por trás dos enunciados – a BNCC (Brasil, 2018a), de fato, parece pregar uma educação transformadora (Freire, 2022a, 2022b).

Contudo, na sociedade capitalista, meritocrática e com inúmeros problemas sociais e políticos, sabemos que é uma proposta utópica, já que, no contexto de educação neoliberal, não faz sentido o desenvolvimento crítico do educando por intermédio da linguagem, afinal, ele criticaria a proposta de um ensino para o mercado e para o sucesso pessoal. Esse confronto do aluno com a abordagem neoliberal é o que os grupos do terceiro setor menos desejam, porquanto, ao contrário disso, querem uma mão de obra pouco crítica. Sem embargo, não podemos deixar de reiterar que se fosse possível, realmente, implementar as metas descritas na referida competência, talvez conseguiríamos conquistar uma *educação como prática libertadora* (Freire, 2022b) e um ensino de Língua Portuguesa – como está posto nos enunciados – para transformar e mudar o meio social.

A **segunda** competência – “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018a, p. 490) –, mais uma vez, enuncia a voz social, reiterando a necessidade de o discente assimilar os processos identitários, os conflitos e as relações de poder que estão em jogo nas práticas sociais de linguagem – uma visão bakhtiniana de língua. Esse estudante deve atuar em sociedade baseado em princípios e valores que levem em consideração o coletivo, o outro e o pleno desenvolvimento da igualdade e dos direitos sociais que supram as diferenças e combatam qualquer tipo de preconceito.

Na **terceira** competência – “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (Brasil, 2018a, p. 490) –, momento em que aparece o signo “protagonismo”, há uma discussão a respeito de como fazer a utilização das diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais – para que o educando possa exercer seu “protagonismo” e sua “autoria” na vida **pessoal e coletiva**. Nesse enunciado, assim como nas outras competências, observamos, apesar de citar o aspecto **pessoal** do estudante, um destaque maior para o aspecto coletivo do signo “protagonismo” pela Base (Brasil, 2018a), sugerindo uma atuação social em várias frentes da sociedade – ética, solidária, crítica, criativa, de promoção dos Direitos Humanos, de consciência socioambiental e de consumo responsável tanto local quanto global.

Logo, a competência três (trecho 4) – conforme vemos mais detalhadamente no recorte acima – propõe uma ampliação do uso da linguagem, dando importância ao fato de que o desenvolvimento do discente não se dá somente pela linguagem escrita ou oral, mas também pelas diferentes semioses. Nesse caminhar, apontamos que, no Ensino Médio, são adicionadas mais formas de linguagem e sugerido um uso mais “crítico”, “aprofundado”, “ético” e “responsável” das práticas sociais permeadas pela linguagem.

Esse uso mais “crítico” da linguagem só ocorre porque fica entendido que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o sujeito-estudante já tenha desenvolvido as tais “habilidades básicas” e que ele já tenha a noção de que, como nos mostra Bakhtin (2011), a linguagem não é neutra, reflete e refrata as ideologias, as relações de poder, a cultura, as identidades – o meio como um todo. Nesse viés, valer-se da linguagem de modo mais ético e responsável, segundo atesta Bakhtin (2011), é levar em conta o outro e a condição do outro dentro de uma sociedade. Em outros dizeres, necessitamos pensar nas nossas ações frente ao outro e ao contexto de comunicação.

Além disso, a Base (Brasil, 2018a) reitera que os sujeitos-estudantes devem usar as diversas linguagens de maneira posicionada, isto é, cada indivíduo deve deixar explícita sua ideologia, sua história e sua posição acerca do mundo em que vive, assumindo uma ética solidária – que pensa no outro – e que respeite as diferenças sociais **ou** individuais. Em nossa leitura, a proposta da competência volta-se para o cuidado e o olhar para o coletivo, dado que a linguagem não é um ato solitário, e sim, em consonância com Bakhtin (2011), um ato social e entre os sujeitos na trama discursiva.

Nessa seara, podemos averiguar que o âmbito individual/pessoal se faz presente no enunciado dessa competência, embora de uma forma menos enfática em relação ao todo do discurso. Diante disso, há um conflito ideológico por trás do signo “protagonismo”, posto que ele igualmente aparece atrelado ao **aspecto pessoal** – apesar de essa discussão individual não ser tão expressiva no enunciado, tendo em vista que há um direcionamento maior do texto à colaboração, solidariedade e ética, por exemplo.

Podemos sublinhar, com base nessa visão pessoal de desenvolvimento do “protagonismo”, que as noções de colaboração e de ética solidária, previstas pela BNCC Ensino Médio (Competência Específica 3), não são, com efeito, estimuladas/concretizadas “fora do papel”. Isso porque a estrutura neoliberal funciona como uma barreira para a aplicação desses princípios, que são mencionados, mas não efetivamente incitados.

No que tange à **quarta** competência – “compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018a, p. 490) –, é reiterada a proposição de apreender a língua enquanto uma atividade social, agora considerando as vivências pessoais e coletivas – aqui, novamente, ressoam esses dois lados ideológicos. A **quinta** competência – “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (Brasil, 2018a, p. 490) –, por seu turno, indica que as práticas corporais devem ser entendidas e reconhecidas sob uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade, ou por outra, atentando ao outro e às suas diferenças.

Na **sexta** competência específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio – “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (Brasil, 2018a, p. 490) –, encontramos, mais uma vez, o signo “protagonismo”. Em tal enunciado, vemos que é esperado que o discente aprecie as produções artísticas e culturais, mobilizando seus saberes acerca das linguagens artísticas a fim de criar e reconstruir diversas artes – pintura, música, poesia etc. –, de modo autoral e protagonista.

Nessa circunstância, a BNCC (Brasil, 2018a) destaca que o estudante deve mobilizar produções autorais (tanto individuais quanto coletivas) para o exercício do seu “protagonismo”

na esfera escolar. À face do exposto, uma possível interpretação é de que essas produções autorais propostas desencadeiam um conflito de valores instaurado no enunciado, visto que temos duas ideologias veiculadas no enunciado – uma mais voltada para um projeto individual/pessoal de autoria, em que o indivíduo é responsável pelas suas produções, e outra voltada para uma autoria participativa e inclusiva, a qual traz à luz o contexto, o outro e as relações sociais entre os sujeitos. Assim, o discurso da BNCC (Brasil, 2018a), ao apreciar as respectivas produções artísticas e culturais para o desenvolvimento do “protagonismo”, salienta duas perspectivas em conflito: social e individual.

No âmbito social – em grande parte do enunciado –, há a proposta de que os discentes observem as diferentes conjunturas, culturas e épocas, inclusive, as diversidades de referências estéticas, sociais e políticas para a fruição artística. Em contrapartida, a BNCC (Brasil, 2018a) atualiza uma abordagem de ensino neoliberal, perceptível na associação da atuação do jovem-estudante ao conjunto de atitudes que podem ser atreladas ao desenvolvimento do Capital: a formação por competência, o desenvolvimento de um projeto individual/pessoal de vida etc.

Com respaldo nisso, o contexto de produção, de circulação e de recepção do discurso, ou seja, o cenário político de construção da Base (Brasil (2018a), marcado pela presença de grupos econômicos operantes em sua divulgação e elaboração, e as ressonâncias ideológicas de outros documentos da educação brasileira de cunho neoliberal, como os PCNs (Brasil, 1998), contribuem para a valoração e para os novos sentidos – *tema* (Volóchinov, 2017) – que o signo assume na trama discursiva.

Enfim, a **sétima** competência – “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018a, p. 490) – é orientada para as práticas de linguagem do meio digital, apontando que o educando precisa se engajar analítica e criticamente na área da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), com o intento de aprender e desenvolver práticas autorais e coletivas nos variados campos sociais. Nesse espaço, então, o uso das tecnologias está vinculado à produção de sentidos, a qual é adquirida pela mobilização, pelo compartilhamento, pela aplicação e pela alteração das práticas de linguagem digitais realizadas nas esferas sociais.

Em resumo, as competências da área de Linguagens e de Língua Portuguesa apresentam uma proposta de desenvolvimento das práticas de linguagem alicerçadas no âmbito social, cultural, histórico, contextual e interacional. Portanto, é dentro dessas inserções coletivas, participativas e dialógicas que a linguagem é propriamente manifestada na fala, na escrita, na

gestualidade etc. Isso posto, nas competências analisadas, percebemos que o aspecto social das práticas subjetivas com linguagem (ou do protagonismo) soou mais evidente do que o aspecto individual. Todavia, há, mesmo que num tom menos enfático, uma voz que ecoa o individual/pessoal, revelando um outro viés ideológico da Base (Brasil, 2018a).

Ao expandirmos nossas análises, aferimos que as competências da área de Linguagens e suas Tecnologias são atualizadas em diferentes documentos curriculares. Vejamos, a seguir, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) correspondente ao Ensino Médio, de 2022:

Figura 13 – Competências – Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – 1ª SÉRIE
COMPONENTES CURRICULARES: ARTE, EDUCAÇÃO FÍSICA, INGLÊS E LÍNGUA PORTUGUESA
• CAMPOS DE ATUAÇÃO: • CAMPO DA VIDA PESSOAL • CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO • CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA • CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA • CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – 1ª SÉRIE
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA

C1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

C2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

C3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

C4. Compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores identitários, pessoais e coletivos, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

C5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

C6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo o protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

C7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Bahia (2022, p.153-154).

Na Estrutura Curricular do documento da Bahia, no componente de Língua Portuguesa, podemos identificar as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens que foram retiradas da BNCC (Brasil, 2018a). Na Figura 13, constatamos uma reprodução dos enunciados da Base (Brasil, 2018a). Como sabemos, os currículos que surgem depois da BNCC (Brasil, 2018a) devem levar em consideração as propostas impostas pelo documento normativo, na medida em que ele rege a Educação Básica do país.

O sentido do signo “protagonismo”, reverberado nos enunciados do DCRB (Bahia, 2022), reitera o aspecto individual/pessoal e coletivo/social que permeia as competências da BNCC (Brasil, 2018a). Podemos citar como exemplos a referência a projeto de vida, autorias individuais e coletivas, cuidado de si mesmo e dos outros, vida pessoal e coletiva, línguas como formas de expressão de valores identitários, pessoais e coletivos, participação social etc.

Essa bivocalidade – o pessoal *versus* o coletivo –, atualizada nos enunciados concretos do DCRB (Bahia, 2022) instaura sentidos distintos no discurso em termos do que, de fato, seria o desenvolvimento do sujeito-estudante para o exercício do seu “protagonismo” na vida pessoal e na coletiva/social. Tal discurso pode indiciar uma disputa – que acreditamos acontecer na BNCC (2018a) e no DCRB (Bahia, 2022) – entre ideologias diversas que estão presentes no campo empresarial e no político, ora tendendo para uma visão de sociedade sob a ótica de uma esquerda política, ora sob a ótica da direita. Essa disputa pode passar despercebida pelo docente em uma leitura menos profunda do contexto de criação e de produção dos referidos discursos. Veja-se que o DCRB (Bahia, 2022) reproduz, em seus enunciados concretos, conceitos – como

os de competências e habilidades – atravessados por ideologias neoliberais de ensino, sinalizando que o estudante deve ser “competente” e “habilidoso” para ingressar no mercado de trabalho.

Conforme pontuamos, o signo, cada vez que surge na trama enunciativa, é atualizado pelo contexto de produção e de circulação – tal qual podemos visualizar nos enunciados do DCRB (Bahia, 2022). À vista disso, o signo em questão aparece, apesar de ser uma “reprodução” da BNCC (Brasil, 2018a), em um documento que **marca sua voz frente ao ensino de Língua Portuguesa** e que deixa claro qual é seu compromisso com o desenvolvimento do discente no campo da linguagem:

[...]

O currículo articulado para o Ensino Médio instiga o estudante a se tornar **um ser ativo e transformador**, reconhecendo a plurifuncionalidade da língua, inclusive por vias não institucionalizadas. Assim sendo, valoriza outras práticas como meios para a inserção social, reconhecendo que o letramento precisa ser compreendido como uma prática social responsável pela construção de identidades e de poder e distinguindo a escola como uma agência promotora de equidade linguística. Neste contexto, retomando o compromisso pautado no DCRB-EF, o DCRB-EM apresenta-se como **criador de condições** para um **trabalho com texto, na perspectiva bakhtiniana**, como um **evento dialógico, semiótico, falado, escrito, que contempla os signos estabelecidos na sociedade e as duas camadas constitutivas: a camada linguístico-formal e a camada histórico-ideológica**. Isso, a partir de diferentes estratégias de planejamento, mas sempre subsidiadas pela aprendizagem da leitura e da escrita e concatenada com as demais áreas. Por essa razão, também, assume o caráter transversal. Não é perspicaz um exercício de construção de texto baseado unicamente em situações anacrônicas e descontextualizadas, com tonalidades apenas técnica e estanque. As leituras social e histórica capacitam o indivíduo não somente na pertinência do discurso amplo e aberto como também na interlocução do aparato mais formal e até unidimensional. É importante lembrarmos que a perspectiva aqui sugerida como orientação curricular **para o Ensino Médio não contempla a escola numa condição redentora ou imponente, mas, sobretudo, transformadora** [...] (Bahia, 2022, p. 152).

A partir desse enunciado, compreendemos que o “compromisso” do DCRB (Bahia, 2022) – tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio – é de criar condições para trabalhar o texto – **com fundamento na vertente bakhtiniana** – como um evento de caráter dialógico, histórico, linguístico e ideológico. Convém recapitularmos que, de acordo com Volóchinov (2017), integrante do Círculo de Bakhtin, a língua é viva, se forma historicamente na interação entre os sujeitos, está dotada de poder e reflete/refrata as lutas de classes e ideologias. Sob essa ótica, nas palavras do autor, ela “não é constituída no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 220).

Também podemos realçar que o objetivo do currículo, para o DCRB (Bahia, 2022), é possibilitar condições para que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio seja transformador para o aluno. Na concepção de Freire (2013), tal proposta transformadora de

educação é um meio de mudar o mundo e as pessoas, de modo que “o compromisso com o mundo, que é próprio da existência humana [...] só existe no engajamento [dos indivíduos] com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ‘ensopados’” (Freire, 2022b, p. 15).

Essa proposta de ensino transformador e pautado na interação dos sujeitos presente no DCRB (Bahia, 2022) se mostra coerente com a abordagem de linguagem adotada. Porém, na prática, parece ser contraditória devido às marcas deixadas pela BNCC (Brasil, 2018a) e, conseqüentemente, pelo cenário político e ideológico neoliberal em que foi construída. Nessa esteira, reconhecemos um conflito de vozes, tendo em vista que as competências reproduzidas pelo DCRB (Bahia, 2022) partem de um outro ideal de educação – mercadológico e empreendedor –, o qual não apresenta mobilizações de conhecimentos para uma transformação efetiva do sujeito e do contexto social, em direção a uma sociedade mais igualitária e inclusiva, fugindo do que a perspectiva bakhtiniana advoga (constituída a partir das noções fundadoras de alteridade, responsabilidade/responsabilidade e dialogismo) e do que Freire (2022b) pregava.

Essa situação compromete o entendimento do educador a respeito do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e abre margem para indagações sobre o que é esperado com esse tipo de educação em uma sociedade neoliberal: formar discentes críticos, reflexivos e criativos? Capazes de transformar o mundo a sua volta? Tais dúvidas são ainda mais acentuadas quando observamos que o DCRB (Bahia, 2022) precisa enfatizar a necessidade de considerar a realidade local e os aspectos históricos e culturais dos 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia.

Nessa linha de raciocínio, o documento parece rebater a proposta da BNCC (Brasil, 2018a) de colocar em prática um projeto de educação que visa à uniformização do ensino no território brasileiro – que é diverso e plural –, expressando seu posicionamento no que concerne à importância de olhar a heterogeneidade dos brasileiros, os aspectos relativos à população da região nordestina (especificamente a da Bahia) e as desigualdades que assolam a nação.

Outro ponto relevante é o fato de o Nordeste – região onde a Bahia se encontra – ter um ensino precário em comparação com o Sudeste e o Sul – regiões nas quais a taxa de analfabetismo é menos de 4% (Nery, 2024). No caso do Nordeste, segundo o Censo Demográfico de 2022 (Nery, 2024), o analfabetismo permaneceu o dobro (14,2%) em relação à média nacional (7%). Isso reforça a nossa dúvida de como práticas voltadas para o autoconhecimento – como previstas na BNCC (Brasil, 2018a) – podem ser verdadeiramente eficazes se não consideram o contexto social, econômico e político dos estados do Brasil, já

que esses fatores podem impedir muitos jovens de executarem seu projeto de vida.

Diante disso, nesse enunciado concreto do DCRB (Bahia, 2022), vemos que há uma reprodução das competências advindas da Base (Brasil, 2018a) e algumas marcas enunciativas – vozes – que remetem à teoria bakhtiniana de linguagem. Em adição, como uma forma de atualização do discurso, o excerto chama a atenção para a pluralidade dos territórios baianos e para a necessidade de ajustes nos Projetos Políticos Pedagógicos nas diversas escolas de Ensino Médio do estado da Bahia.

Sendo assim, o DCRB (Bahia, 2022) atualiza e replica à sua maneira os discursos que são postos na BNCC (Brasil, 2018a). No entanto, deixa em destaque as lutas e os interesses por trás de cada enunciação – o que exprime um discurso bivocal e contrastante, porque, ao mesmo tempo que evidencia sua voz social, de um ensino transformador e não uniformizante, descreve exatamente as competências e habilidades provenientes da BNCC (Brasil, 2018a), as quais são norteadas por um viés neoliberal, em consonância com Laval (2019).

Ao retornarmos ao componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, presente na BNCC (Brasil, 2018a), nos deparamos com os campos de atuação social, que correspondem às seguintes áreas de utilização da linguagem: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Nessa discussão, o campo de atuação jornalístico-midiático, por exemplo, apresenta conhecimentos e habilidades voltados para a comunicação, para a informação e para a transmissão de conteúdos da mídia. Em outros termos, os textos desenvolvidos pelos discentes são aqueles que atendem às competências de planejamento, de análise de textos opinativos (editoriais, artigos de opinião, *memes* etc.) e de produção de textos para imprensa.

Ante o exposto, o **campo da vida pessoal** é relevante para a nossa pesquisa, pois o signo “protagonismo” aparece de forma bem explícita nos enunciados:

(6)

O campo da **vida pessoal** pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço **dos projetos de vida dos estudantes**. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a **ampliação do saber sobre si**, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as **condições juvenis no Brasil e no mundo**.

Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em **situações de interação** presenciais ou em ambientes digitais, inclusive por meio da articulação com outras áreas e campos, e com **os projetos e escolhas pessoais dos jovens**. Nessas vivências, os estudantes podem aprender procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações, e a usar esses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, **exercendo protagonismo de forma contextualizada.** (Brasil, 2018a, p. 502).

Em tal campo, notamos que a proposta de desenvolvimento das práticas de linguagem pelos docentes na escola está centrada nos **projetos de vida** dos estudantes. Esse enunciado enfatiza que, para a concretização do projeto de vida e para o autoconhecimento dos educandos, as aprendizagens adquiridas por eles em outras áreas de estudo são integradas a esse campo pessoal como um modo de articulação e síntese. Essas aprendizagens são subordinadas a um propósito – a ampliação do saber do discente acerca de si mesmo – e a promoção do projeto de vida do aluno.

Perante isso, partimos da ideia de que o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem dos educandos não podem ser afastados do social, e sim obtidos na interação com o meio e com os parceiros na trama discursiva, como postula Bakhtin (2011). Ou seja, há, no documento, uma valorização do social nesse processo de desenvolver o autoconhecimento e os planos do aluno para o futuro. O excerto frisa que as práticas de linguagem a serem privilegiadas estão pautadas na ampliação do saber do estudante sobre si, levando em conta os contextos contemporâneos – o social, o político e o campo cultural – e as condições dos jovens tanto dentro quanto fora do Brasil.

Em face disso, o enunciado (6) já nos abre margem para questionamentos sobre quais condições dos jovens devemos olhar, uma vez que as circunstâncias a serem acatadas não são esclarecidas. Seria a pobreza? A falta de acesso à escola? A desigualdade social? O mercado de trabalho? Essas lacunas no enunciado comprometem o entendimento do educador sobre o que deve ser considerado no universo dos jovens e, conseqüentemente, como desenvolver esse conhecimento do discente em relação a si mesmo a partir do seu contexto de vida.

Nessa seara, a questão da desigualdade social precisa ser enfatizada, pois, segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2024b), a taxa de abandono do Ensino Médio atinge 5,9% dos estudantes, o que representa milhares de jovens anualmente. Tal evasão é mais acentuada em áreas com menor renda – tal qual o Nordeste –, onde os jovens necessitam interromper seus estudos a fim de buscar sustento para sua família.

Outro ponto a ser ressaltado é que o enunciado (6) não detalha que “as condições que cercam a vida do estudante contemporâneo no Brasil” são marcadas pela desigualdade de oportunidades, especialmente entre os jovens e adolescentes de baixa renda e de regiões com um elevado índice de analfabetismo, os quais são limitados pelo acesso desigual à educação. Portanto, sem esse reconhecimento, a proposta do referido campo corre o risco de tratar o desenvolvimento pessoal como um processo homogêneo, ignorando a realidade heterogênea das regiões do território brasileiro.

As práticas de linguagem, nesse caminhar, devem ser adaptadas para o contexto atual e

pessoal do jovem – que é múltiplo. Isto é, a aprendizagem deve ocorrer em diálogo com o coletivo, em contextos reais e significativos de produção – consoante à teoria sobre os gêneros do discurso de Bakhtin (2011). No caso aqui posto, a proposta é de que esses gêneros favoreçam os anseios individuais do discente. Para ilustrar, ao produzir textos, esse aluno é orientado por suas visões de mundo, suas predileções, e faz o levantamento, o planejamento textual, as divulgações de dados e de informações tendo como referência seu projeto de vida. Em nossa leitura, a ênfase dada ao projeto de vida pode desencadear uma visão de mundo por parte do estudante focalizada somente nos seus próprios interesses, o que acaba por desvalorizar as ações coletivas e sociais.

O exercício do “protagonismo” pelo educando em situações contextualizadas, por meio dos gêneros do discurso, está intimamente ligado ao seu projeto de vida. Nesse sentido, as relações sociais podem fomentar ações pessoais do aluno voltadas para o capital humano. Ou seja, as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes são vistas como um capital humano a ser acumulado para fins de produtividade econômica. Esse desenvolvimento pessoal do aluno e seu projeto de vida pode minimizar a formação cidadão, crítica e de responsabilidade social, tendo em mente que o foco pode estar direcionado para uma visão particular, de identificação de interesses pessoais, de competências e habilidades individuais.

Em alinhamento com Silva (2023), o desenvolvimento de competências e habilidades sociais pode transformar o discente em um “gestor de si”, permitindo-lhe organizar sua trajetória de vida tendo como alvo as metas pessoais. Entretanto, embora essa perspectiva seja eficaz em preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a autorregulação, como proposto na LDB (Brasil, 1996), levanta questões importantes a respeito do risco de um individualismo exagerado. Ao enfatizar o “empresário de si”, há a possibilidade de o discente desvalorizar o papel do coletivo no processo educativo, pois seu desenvolvimento estará centrado em atingir seu plano individual de vida – projeto pessoal –, o que pode levá-lo a desconsiderar as diferenças de classe, de realidade social e de promoção do ensino que influenciam o acesso às oportunidades, tornando menos enfática a necessidade de uma educação que promova a justiça social.

Com base nisso, a aprendizagem para o desenvolvimento de um projeto de vida pode ser tida enquanto um instrumento pedagógico que viabiliza a autorregulação do indivíduo para aquisição de habilidades (liderança e flexibilidade) e conhecimentos técnicos úteis à esfera do mercado (Silva, 2023). Em contrapartida, isso poderia reduzir a relevância das dimensões sociais e éticas da educação, comprometendo, por conseguinte, a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes das responsabilidades coletivas.

A recomendação da BNCC (Brasil, 2018a) de estimular o sujeito-estudante a ser criativo, resiliente, participativo, a desenvolver seu projeto de vida e a dar importância ao contexto social para atribuir significado à sua aprendizagem e sentido ao seu protagonismo, por exemplo, poderiam orientar as relações de ensino para uma transformação social direcionada à redução de desigualdades. Apesar disso, o projeto de vida alinhado ao protagonismo do aluno, em uma sociedade neoliberal, pode não incentivar o desenvolvimento de um jovem proativo, que seja capaz de gerir sua própria vida e considerar seu meio como fundamental para sua formação crítica e social.

A fim de dar continuidade a essa discussão, um outro enunciado concreto da BNCC (Brasil, 2018a) que nos chamou a atenção, no nível do Ensino Médio, foi a abordagem sobre todos os campos da atuação social, especialmente porque trata do “protagonismo” na esfera do trabalho:

(7)

5.1.2.1.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES
 TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Embora a maioria das habilidades seja apresentada tendo em vista o contexto das práticas sociais de cada um dos diferentes campos de atuação social, os campos apresentam várias intersecções. Nesses casos, a habilidade é descrita em um dos campos e referida no outro. Também são desejáveis diferentes níveis de articulação entre os campos.

A pesquisa, por exemplo, além de ser mais diretamente dedicada a um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação, envolvidas na curadoria de informação, devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos.

Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.).

Por fim, o trabalho, entendido como ato humano de transformar a natureza – ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando – e como forma de (re)produção da vida material, também está contemplado. No primeiro sentido,

o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB nº 5/201164).

Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas,

letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades [...] (Brasil, 2018a, p. 505- 506).

A proposta de uma formação escolar voltada para o mercado de trabalho não é nova nos enunciados da Base (Brasil, 2018a), sendo já debatida nos Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998) e na LDB (Brasil, 1996), a título de exemplificação. Na BNCC (Brasil, 2018a), no componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como podemos observar no enunciado (7), há uma argumentação relativa às intersecções que ocorrem entre os diversos campos de atuação social, de modo que uma determinada habilidade é descrita em um campo específico e aparece referida também em outro campo.

No mesmo enunciado, temos a noção de trabalho dividida em dois sentidos: (i) **como ato humano de transformar a natureza** e (ii) **como forma de re(produção) da vida material**. Em tal excerto, constatamos que o signo “protagonismo”, cerne desta pesquisa, aparece atrelado ao primeiro sentido de trabalho, quer dizer, de transformação – imputando um viés social e de mudança do meio.

No primeiro sentido de trabalho, temos a ideia de que o sujeito – orientado pelo âmbito ético, estético e político – irá interpretar e produzir, a partir dos letramentos, dos novos e dos multiletramentos, as diferentes formas de linguagens em suas práticas sociais, transformando o contexto social, cultural e ideológico do qual faz parte. Esse discente deve ser valorizado pelos seus aspectos culturais e sociais, em um movimento de afirmação da sua identidade e da diversidade linguística, de maneira a desenvolverem um maior “protagonismo” em suas práticas letradas na esfera do trabalho. Nas práticas de linguagem, o educando é ativo e as atividades de aprendizagem se constituem enquanto um processo de inclusão social e uma prática ideológica (Street, 2014).

O protagonismo, no enunciado (7), é associado aos multiletramentos e à dimensão social/coletiva, com a expectativa de haver um maior engajamento e uma maior inclusão social do aluno, promovendo uma vivência mais participativa na comunidade e no mundo do trabalho. Essa proposta parece ser coerente com o fato de vivermos em uma grande diversidade sociocultural e linguística.

Contudo, a ideia de desenvolver o “protagonismo” no campo do trabalho não assume necessariamente esse sentido, dado que o discente, nas práticas de linguagem, pode não ser ativo, e as atividades de ensino podem não se configurar como um processo de criatividade e de inclusão social. Isso pode acontecer devido à ausência de uma contextualização cultural e

linguística para os estudantes, à falta de estrutura nas escolas públicas e à inadequação dos recursos para o desenvolvimento dos multiletramentos que assegurem a inclusão dos alunos de baixa renda. Em suma, nessas situações apontadas, práticas pedagógicas falham e não oportunizam ao discente criar e conquistar espaço na escola e na sociedade.

Além disso, o segundo sentido de trabalho sugere que sejam contemplados a criatividade e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa, a resoluções de problemas e ao planejamento. Melhor dizendo, é aventada uma formação aparentemente mais atrelada ao campo mercadológico do que uma formação crítica e criativa (Freire, 2022a) – na qual o docente baseie seu ensino nos novos letramentos, na multiplicidade cultural e na multiplicidade de textos, com o objetivo de possibilitar ao aluno a construção de uma identidade a partir de novas práticas de linguagem, capacitando-o a se tornar analista crítico e produtor de sentido.

Em nossa ótica, o sentido do signo “protagonismo”, neste caso, parece carregar semanticamente valores presentes na esfera econômica conectados a atitudes bem-vistas no meio empresarial, como planejamento, resolução de problemas, avaliação de projetos de intervenção, entre outras. Essas são as habilidades pretendidas, de acordo com a descrição do próprio documento.

Importa frisarmos que a dimensão estética, ética e política, no primeiro sentido dado ao conceito de trabalho, soa relevante quando pensamos em uma formação em que o discente, por exemplo, precise levar em consideração o âmbito social para o exercício da sua ética e da sua forma de política. Não obstante, as possibilidades para o desenvolvimento efetivo dessa postura por parte desse indivíduo é pouco explorada em uma estrutura mercadológica competitiva, flexível e direcionada para o lucro.

Podemos averiguar que o desenvolvimento do “protagonismo” do estudante está pautado na apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos para sua entrada no campo do trabalho. Em uma primeira leitura, a abordagem assumida pelo documento normativo faz jus ao que já foi proposto por outros documentos – LDB (Brasil, 1996) e PCNs (Brasil, 1998) –, isto é, formar sujeitos capazes de interpretar, de identificar, de criar e de se comunicar com outro por meio da linguagem, promovendo seu desenvolvimento na vida e no mundo do trabalho, de modo a serem protagonistas desse processo de aprendizagem e a ingressarem no mercado.

Em outros dizeres, mediante a utilização dos letramentos e novos letramentos, a BNCC (Brasil, 2018a) traz a ideia de desenvolvimento das práticas sociais de produção das diversas linguagens, visando à formação de um sujeito que trabalhará em um cenário neoliberal e de interesses mercadológicos. Esse enfoque, porém, inviabiliza o processo de ensino/aprendizagem,

que deve ser transformador, em sintonia com Freire (2022a, 2022b).

Dessa forma, há um embate de vozes sociais no documento concernente ao sentido do signo “protagonismo” – social/coletivo ou individual/pessoal –, além de outros conceitos que reverberam na Base (Brasil, 2018a), já que não fica evidente qual perspectiva teórica é adotada em relação aos letramentos e aos multiletramentos. Mesmo que essas visões estejam na BNCC (Brasil, 2018a), o que saltará aos olhos do professor que lê o material estará, certamente, de acordo com o viés político e ideológico com o qual ele se alinha e a interpretação que ele faz do texto.

Com fundamento na BNCC (Brasil, 2018a), outros documentos são criados no intuito de “auxiliar” o professor na elaboração das atividades em sala de aula e fazer com que o discente se torne um protagonista da sua aprendizagem. Pensando nisso, adiante, voltamos nossa atenção para o Caderno do Professor (São Paulo, 2023b), referente à 3ª série do Ensino Médio, o qual instrui os professores da rede pública estadual de São Paulo sobre os conteúdos a serem abordados em sala.

A seguir, estão descritas duas propostas de atividades (independentes e diferentes) para o 1º bimestre de 2023, em que verificamos a atualização do signo “protagonismo”. A primeira proposta selecionada é uma Situação de Aprendizagem – as orientações dadas aos docentes, antes da atividade que deve ser passada para o aluno, estão em azul (cor do próprio documento). No segundo excerto, por seu turno, está o Momento 3 da Situação de Aprendizagem 4 – que consiste em um Desafio de Elaboração de Mapa Mental:

(8)
1º BIMESTRE
SITUAÇÃO DE APRENSIZAGEM 1

Tema: Visões de mundo e consciência social.

Questão norteadora: Como posicionar-se **críticamente** respeitando a opinião do outro?

Competência da área: 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e **práticas culturais** (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de **atuação social** e nas diversas mídias, para ampliar as formas de **participação social**, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação **crítica** da realidade e para continuar aprendendo.

Habilidade da área:

EM13LGG102 - Analisar **visões de mundo**, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção **crítica** da/na realidade.

Habilidades de Língua Portuguesa:

EM13LP26B - Identificar possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar

a compreensão de direitos e deveres em textos e documentos legais e normativos que envolvam as definições de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens.

EM13LP26C - Inferir motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres em textos e documentos legais e normativos que envolvam as definições de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens.

Objetos de conhecimento:

Contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos. Regularidades de gêneros de textos legais e normativos. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, **visões de mundo e ideologias** veiculados por textos e atos de linguagem). Identificação e inferência de motivações e/ou finalidades para ampliação da compreensão de textos normativos e documentos legais.

Campos de atuação: Todos (área), **Vida Pública** (LP).

Professor, a escolha do tema **Visões de mundo e consciência social e da questão norteadora**

Como posicionar-se **criticamente** respeitando a opinião do outro? tem como objetivo principal ampliar o repertório dos estudantes com relação às percepções que eles possuem sobre as relações sociais e culturais da sociedade atual com a juventude. Para tanto, propomos iniciar a Situação de Aprendizagem 1 realizando uma leitura compartilhada do poema A flor e a náusea, de Carlos Drummond de Andrade. A leitura e a análise do poema, publicado no livro A Rosa do Povo, de 1945, possibilitam aos estudantes refletirem sobre grandes **questionamentos referentes ao ser e estar no mundo**. Em um passeio por uma rua cinzenta, um indivíduo se depara com a náusea que provoca enjoo diante de tudo que o incomoda e perturba. Ao mesmo tempo uma flor feia brota do asfalto, desafiando tudo aquilo que poderia impedir sua existência. Essas questões, **ligadas ao realismo social**, ou neorrealismo, característica da produção literária da segunda fase do modernismo, podem ser potencializadas nas discussões realizadas com a turma. Sugere-se estabelecer relações com o Texto I, Flores no Asfalto, propondo reflexões sobre menores em situação de rua. Esse tema, por sua vez, conecta-se com a obra “Capitães da Areia”, de Jorge Amado. O Texto II, Os direitos da criança e do adolescente no Brasil, traça um histórico da legislação brasileira que trata do assunto. Já o Texto III, Reflexões sobre a obra Capitães da Areia, de Jorge Amado, traz apontamentos sobre a obra e o contexto na qual foi produzida.

Diante disso, propõe-se aos estudantes exercitarem a oralidade e a escrita para expressarem-se de forma ética, buscando apresentar reflexões que **impactem positivamente o seu entorno**, produzindo conteúdo para contribuir no exercício pleno do seu protagonismo, com base em argumentação consistente. Como última atividade dessa SA, eles produzirão um remix político, com discussões sobre questões sociais relevantes relacionadas aos jovens e ao respeito à opinião alheia.

A habilidade da área, EM13LGG102, estará em constante diálogo com as habilidades específicas de Língua Portuguesa, EM13LP26B e EM13LP26C. Essa relação dialógica proporcionará aos estudantes a **ampliação da compreensão de direitos e deveres**, especificamente relacionados a crianças e adolescentes, promovendo e potencializando a ampliação das possibilidades que eles possuem de **explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade**.

O início do trabalho em Língua Portuguesa na terceira série partirá do tema “Visões de mundo e consciência social”, objetivando ampliar seu repertório com **relação às percepções que você possui sobre as relações sociais e culturais da sociedade atual com a juventude**. Para isso, a questão norteadora “Como posicionar-se criticamente respeitando a opinião do outro?” valerá como ponto constante de reflexão, pensando em maneiras de promover o aprendizado **em torno da realidade na qual você está inserido**, por meio da mobilização de diferentes saberes. A necessidade de exercitar o protagonismo, buscando **ampliar as percepções sobre os direitos e deveres** que permeiam a fase da adolescência, está em pauta nas atividades propostas. **Ao analisar diferentes visões de mundo, conflitos de interesse e ideologias marcadas por questões sociais relevantes**, você poderá ampliar seu repertório de conhecimentos, para que propostas de intervenção **crítica na realidade que o cerca** possam ser

promovidas a partir das suas **interpretações do mundo ao seu redor**.

A Situação de Aprendizagem 1 tem como ênfase propor **reflexões sobre o ser e estar no mundo**, a partir do trabalho com dois autores da segunda fase do modernismo: Carlos Drummond de Andrade, por meio da leitura e discussão de seu poema A flor e a náusea, que será apresentado em uma roda de conversa **para discutir percepções de mundo**, e o autor Jorge Amado, com a obra Capitães da Areia, propondo refletir sobre como a literatura pode apresentar **questões sociais relevantes relacionadas ao universo das crianças e adolescentes**.

A partir do trabalho com três textos, serão sugeridas leituras e reflexões. O Texto I, Flores no Asfalto, é um poema que traz questões sobre a modernidade e a condição das crianças em situação de rua. O Texto II, Os direitos da criança e do adolescente no Brasil, traça um histórico da legislação brasileira que trata do assunto. Já o Texto III, Reflexões sobre a obra Capitães da Areia, de Jorge Amado, traz apontamentos sobre a obra e o contexto no qual foi produzida.

Diante disso, você poderá exercitar a oralidade e a produção escrita para expressar-se de forma ética, buscando apresentar reflexões que **impactem positivamente o seu entorno**, em produções que contribuirão **para o exercício pleno do seu protagonismo**, com base em argumentação consistente. Como última atividade dessa SA, você terá a oportunidade de ocupar seu lugar de fala, promovendo a criação de viddings, no caso um remix político, com discussões **relacionadas às questões sociais relevantes e ao respeito a opinião alheia**.

Bom estudo! (São Paulo, 2023b, p. 77-79).

(9)

MOMENTO 3 - PRODUÇÕES FINAIS

DESAFIO 1 – FECHAMENTO BIMESTRAL: Elaboração de Mapa Mental Modernista

O MOMENTO 3 refere-se à elaboração de um produto, o qual buscará dinamizar a organização e subsidiar nas produções finais de um mapa mental modernista (desafio 1) e um roteiro (desafio 2). Para o DESAFIO 1, auxilie os grupos na curadoria, desenvolvimento do esboço, criação da diagramação digital (no aplicativo gratuito Canva) e apresentação efetiva do mapa mental.

Quanto ao DESAFIO 2, como sabemos, o Caderno é organizado ao longo do bimestre de forma que haja diálogos nas Situações de Aprendizagem de toda a área de conhecimento, visto que possuem o mesmo tema gerador e questão norteadora articulados entre os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, formando, assim, a estrutura do material da área de Linguagens. Criamos deste modo, um roteiro, a fim de auxiliá-lo na última etapa do bimestre.

Para tanto, você pode mediar a turma desde a triagem, escolha do produto à apresentação final. Lembrando que o trabalho deverá (caso haja possibilidade) responder aos temas investigados, bem como expressar o conhecimento das competências e habilidades (cognitivas e socioemocionais) desenvolvidas em meio ao estudo das linguagens, e ainda, refletir **o protagonismo**, o **conhecimento de si mesmo**, da sua cultura e do mundo em que o estudante vive.

É relevante, portanto, a realização de um produto criativo, para isso, sugerimos a possibilidade de divulgação em forma de eventos, saraus, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, slams etc., ou ainda, mediante mostra cultural. Cabe salientar que a escolha ficará a seu critério, juntamente com os estudantes.

Acesse, com a turma, no final do MOMENTO 4, o box explicativo. Lá consta o roteiro (vide box) que norteará o processo de elaboração do trabalho final (São Paulo, 2023b, p. 140-141).

O documento apresenta, para cada área do campo de Linguagens e suas Tecnologias,

um tema e uma questão norteadora a serem trabalhadas pelo professor com seus estudantes. O Caderno do Professor (São Paulo, 2023b), conforme descrito no próprio material, almeja apoiar o docente em seu planejamento de aula e propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes.

No primeiro bimestre, tal qual aponta o currículo, foi proposto o tema integrador dos componentes **“Visões de mundo e consciência social”** e a questão norteadora **“Como posicionar-se criticamente respeitando a opinião do outro?”**. Os temas são explorados através de situações de aprendizagem, totalizando quatro para cada disciplina da área de Linguagens. Esses temas, como reitera o documento, apresentam as habilidades e os objetos de conhecimento característicos de cada componente, incorporando metodologias ativas com a finalidade de diversificar o processo de ensino e melhorar a qualidade do trabalho pedagógico. Vale salientarmos que, para cada Situação de Aprendizagem, há um Momento – Momento 1, Momento 2 etc., a depender da área e da Situação de Aprendizagem –, no qual os alunos irão desenvolver as atividades solicitadas.

Na área de Linguagens, no componente de Língua Portuguesa do 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio, analisamos a Situação de Aprendizagem 1, que está dentro do tema e da questão norteadora mencionados anteriormente. O Caderno começa destacando qual é a competência que será mobilizada da área, quais as habilidades (tanto da área quanto do componente) que serão desenvolvidas (no caso, aqui, de Língua Portuguesa), quais são os objetos de conhecimento (os conteúdos) e qual o campo de atuação social.

Em nosso entendimento, trata-se de uma forma do Caderno do Professor (São Paulo, 2023b) reiterar e evidenciar para os docentes que as competências e os objetos propostos na BNCC (Brasil, 2018a) estão sendo trabalhados, ou seja, que estão colocando em prática as orientações feitas pela Base – o desenvolvimento de competências e habilidades – para o processo de ensino/aprendizagem dos educandos na Educação Básica.

O professor, nesse enunciado, é orientado pelo Caderno a desenvolver atividades que estimulem o jovem a ampliar, na sociedade vigente, seu repertório social e cultural. Na proposta da Situação de Aprendizagem 1, os estudantes devem realizar uma leitura e análise do poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade. Tal Situação de Aprendizagem mostra a intenção do Caderno do Professor – Currículo em Ação (São Paulo, 2023b) – de desenvolver competências de linguagem e pensamento crítico acerca do mundo por meio da interpretação de textos literários, como os de Drummond, potencializando esse processo analítico com a leitura e discussão de outras obras emblemáticas, a exemplo do poema “Flores no Asfalto”, do texto “Os direitos da criança e do adolescente no Brasil”, de

Marcos Rohfe, e do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado.

As obras trazem um debate relevante sobre as mazelas sociais, como as enfrentadas por menores de idade, e aponta os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros. Com isso, os sujeitos-estudantes devem exercitar sua oralidade e sua escrita a fim de produzir conteúdos que estimulem seu “protagonismo”, promovam reflexões críticas que impactem o meio e os conduza a se tornarem seres éticos.

Ademais, também foi proposta uma última atividade de produção de um remix político, em que os alunos devem explorar questões sociais importantes atreladas aos jovens e ao respeito com o posicionamento alheio. Para exemplificar, no Momento 1 – Conexões Textuais –, os discentes devem efetuar, como foi sugerido, a leitura colaborativa da obra “A flor e a náusea”, de Drummond. O documento, na intenção de ajudar o professor, apresenta análises das obras, indica outros *links* para o aprofundamento da leitura sobre os textos e disponibiliza todos os materiais sugeridos na íntegra, inclusive com QR Code.

As propostas descritas pelo material, as obras selecionadas e o objetivo da atividade incentivam, à primeira vista, o “protagonismo” do estudante, sua criatividade e sua criticidade para que ele, desse modo, possa intervir na realidade. Nessa esteira, percebemos que as discussões e leituras têm por objetivo que o aluno não seja alheio aos problemas sociais presentes na sociedade e que haja um compromisso em compreender seus direitos e deveres enquanto cidadão social.

No entanto, ainda que a proposta pedagógica seja coerente e relevante para o desenvolvimento crítico do aluno, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) trazem à luz outra realidade: em 2018, três em cada dez brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são considerados analfabetos funcionais. Esse número sugere que, embora haja uma proposta de educação crítica nesse documento em questão, muitos discentes não possuem a competência leitora necessária para analisarem uma obra mais complexa como as que foram indicadas no material. Considerando isso, o educando não possuiria condições para questionar, de maneira crítica, o mundo a sua volta, muito menos ser protagonista da sua vida e delinear um projeto de vida coletivo mais acolhedor das diferenças, inclusivo, e orientado para a transformação da realidade de grupos sociais marginalizados. Podemos notar que esse embate entre (i) a visão idealizada de promoção da reflexão e do posicionamento crítico na atividade sugerida pelo Caderno do Professor (São Paulo, 2023b) – que atualiza a BNCC (Brasil, 2018a) – e (ii) a realidade do sistema educacional brasileiro – que sofre com falta de professores, com falta de estrutura escolar, com falta de investimento etc. – reforçam a crise da educação no país. Outro aspecto que poderia ser destacado, acerca

dessas atividades propostas, é que o contexto social em que se dá a produção dessas obras não aparece em destaque para o professor considerar nas atividades pedagógicas – tratam-se de obras literárias produzidas em contexto social conturbado politicamente (em 1945 há a queda do governo ditatorial de Getúlio Vargas), de denúncia das mazelas sociais, por autores (Carlos Drummond de Andrade e Jorge Amado) que se assumiam como da esquerda política.

Sob essa ótica, realçamos outra proposta de atividade para o docente, presente no Caderno do Professor (São Paulo, 2023b), que aborda os desafios sugeridos pelo Momento 3, o qual faz parte da Situação de Aprendizagem 4 do componente de Língua Portuguesa. Segundo o material, tais desafios se referem ao estudo das variações linguísticas e das relações de cultura e poder a partir da análise da 1ª fase modernista brasileira, expandindo para a compreensão dos artistas e dos escritores do período, principalmente do modernista Mário de Andrade.

O Caderno recomenda que os educandos elaborem um mapa mental no qual respondam aos temas investigados, expressem o conhecimento das competências e habilidades e façam uma reflexão no que tange ao seu **protagonismo** e ao **conhecimento sobre si e sobre o mundo a sua volta**. Tal prática de linguagem, assim como a anterior, é interessante e propõe o desenvolvimento dos estudos da linguagem em suas diversas semioses. Não obstante, a problemática recai na sala de aula, ou melhor, nas condições que são ofertadas pela escola e pelo professor para que esse trabalho seja, de fato, desenvolvido e para que haja o “protagonismo” do discente.

Outrossim, esse enunciado busca que o estudante tenha um conhecimento da sua individualidade, além do âmbito social. Nas atividades propostas, vemos que o processo de aprendizagem, guiado pelas práticas de linguagem, tem um enfoque maior no mundo e no social. Convém sinalizarmos que, sutilmente, no Momento 3, o aspecto individual do aluno também é contemplado. Isso nos faz pensar na abordagem de linguagem assumida pela BNCC (Brasil, 2018a) e no campo de atuação em que o signo “protagonismo” apareceu no Caderno do Professor, isto é, na esfera pública.

Selecionamos, então, os enunciados em que o referido signo é citado nos Guias do PNLD (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]), com o propósito de analisar como acontece sua citação nesses materiais de orientação para o professor. Na sequência, exibimos os trechos de cada ano, em que o documento explica a proposta dos livros que devem ser trabalhados e qual é seu intento:

Por que ler o guia? Professora e professor

Este Guia foi elaborado especialmente para você, com o objetivo de auxiliá-lo na escolha do livro didático que subsidiará sua prática docente nos próximos anos. Ao escolher uma coleção didática para o trabalho com Língua Portuguesa, você estará selecionando um dos principais instrumentos de aprendizagem de seus estudantes e, em grande medida, uma importante ferramenta para o desenvolvimento de suas aulas, de modo que as coleções que se apresentam neste Guia, cada qual com suas peculiaridades, poderão viabilizar um trabalho pedagógico bem-sucedido.

É preciso ressaltar, no entanto, que você e seus estudantes são os grandes **protagonistas** de uma prática de ensino bem-sucedida. Um docente, de posse de um bom material, pode formar centenas de estudantes preparados para **os desafios políticos, econômicos e sociais com os quais se deparam as pessoas no exercício da cidadania na contemporaneidade**. Para tais desafios, o domínio dos usos mais complexos da língua – seja para a leitura e escuta, seja para a produção de textos escritos e orais – é essencial.

Assim, seu **protagonismo** no processo que desencadeia uma prática docente de sucesso e a formação consistente **em relação aos usos sociais da língua começa com seu compromisso político em relação à formação dos estudantes**, seguido da escolha da obra didática que oferecerá suporte ao trabalho. Apenas você poderá avaliar todos os aspectos importantes e atinentes à prática, a serem considerados no ato da escolha do livro didático, **como o contexto social em que está inserida a escola**, o perfil dos estudantes e as necessidades mais emergentes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; e, ainda, **suas próprias demandas (desejos, habilidades) como profissional da educação**.

Por isso, não abram mão do direito de escolha! Participem das discussões, analisando e avaliando qual seria a melhor obra para o desenvolvimento do trabalho que você pretende empreender nos próximos anos. Este Guia o auxiliará nessa tarefa.

[...] (Brasil, 2017d, p. 7).

(11)

Obras didáticas – Guia do PNLD 2021

Caro (a) professor (a)

[...] As diretrizes da reforma do Ensino Médio preconizadas pela BNCC estão contempladas nas obras didáticas do PNLD 2021, que asseguram a aprendizagem das competências gerais e das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. A BNCC define dez Competências Gerais da Educação Básica. De maneira sintética, essas Competências sugerem que os educandos aprendam a valorizar e **utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para explicar a realidade**; exercitem a curiosidade intelectual com base na ciência, investigando hipóteses e analisando problemas com **críticidade e criatividade**; conheçam várias manifestações artístico-culturais, para fruir e participar de produções diversas; utilizem diferentes linguagens, para expressar sentimentos e ideias, partilhar informações e produzir sentidos; utilizem e compreendam as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma **crítica e ética**, para exercer seu protagonismo e assumir a **autoria** [...] (Brasil, [2021b], p. 20).

(12)

Coleções aprovadas – Guia do PNLD 2021

COERÊNCIA E PERTINÊNCIA DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

As obras didáticas da área de Linguagens e suas Tecnologias aprovadas pelo PNLD 2021 foram produzidas numa perspectiva interdisciplinar, articulando os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Educação Física e tomando como referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - etapa do Ensino Médio, cuja proposta, guiada pelos princípios da Educação Integral, tem como enfoque principal o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. No Ensino Médio, de acordo com esse referencial curricular, a área de Linguagens e suas Tecnologias prioriza a **autonomia**, o **protaginismo** e as diferentes formas de agir a partir de diferentes linguagens, recursos midiáticos e

manifestações artísticoculturais. Dessa forma, as obras que chegarão às escolas públicas brasileiras foram concebidas nessa perspectiva, explorando a linguagem sob diferentes aspectos e projetando a formação de estudantes **críticos, autônomos** e protagonistas, que sejam capazes de refletir, argumentar e agir em diferentes circunstâncias sociais.

A proposta da BNCC – Ensino Médio alinha-se à Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu mudanças no Ensino Médio brasileiro e, juntos, esses documentos normativos priorizam a inserção do jovem estudante **na sociedade e no mundo do trabalho**. Sendo assim, o estudante deve ser motivado e educado para fazer escolhas sobre o seu futuro, conhecer, analisar, criticar e propor ações **para a sua comunidade e para os diferentes contextos nos quais se insere**. Ao mesmo tempo, **ele precisa estar preparado para as situações socioculturais, políticas e econômicas nacionais e internacionais que, por vezes, extrapolam as situações vivenciadas nos microcontextos de sala de aula e da comunidade nos quais ele está inserido**.

Nesse sentido, as obras de Linguagens e suas Tecnologias aprovadas subsidiam a implementação do projeto curricular da BNCC- EM, na medida em que contemplam em suas propostas pedagógicas conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), bem como atividades que exploram diferentes aspectos relativos ao desenvolvimento de competências e habilidades, à educação socioemocional – valorizando a cultura de paz e **relações colaborativas** –, ao **protagonismo** escolar juvenil, ao **pensamento crítico, criativo e propositivo** – buscando respostas para os **desafios da sociedade contemporânea** –, ao exercício de valorização do conhecimento científico, da argumentação e da inferência, ao trabalho com o pensamento computacional e às possibilidades de leitura e análise de diferentes textos e de diferentes discursos. Essas obras, consideradas as suas especificidades, potencialidades e possíveis fragilidades teórico-metodológicas, contribuem para a vivência, compreensão e análise crítica de diferentes práticas de linguagem, **contemplando a diversidade de identidades brasileiras, valorizando diferentes saberes culturais** e reconhecendo a experiência estética e corporal como um importante instrumento para a construção do conhecimento e da identidade juvenil [...] (Brasil, [2021b], p. 26).

(13) [...]

QUALIDADE DO TRATAMENTO DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS

É evidente a importância de o estudante do Ensino Médio compreender, em profundidade, os princípios éticos como fundamentos para as escolhas dos seus **projetos de vida** e **convivência social**. Nessa etapa de formação educacional, esses jovens são tomados por incertezas e inquições sobre como **projetar a própria vida** e **de que modo estabelecer relações éticas com os outros em diferentes campos de atuação social**. Sob essa perspectiva, as obras contribuem para o alcance dessa compreensão, que incidirá nas práticas de **convívio sociocultural** e no futuro **desempenho profissional destes jovens**. Considerando o cenário composicional das obras de Linguagens e suas tecnologias, pode-se afirmar que elas valorizam a formação crítica e cidadã do jovem, apresentando, nos textos selecionados e nas atividades propostas, um conjunto de princípios orientadores do comportamento ético humano. Cumprindo os critérios estabelecidos pelo PNLD, as obras aprovadas fundamentam os seus conteúdos e suas atividades sobre o marco legal que determina as normas do exercício social democrático, e sobre as diretrizes oficiais endereçadas à Educação Básica no Brasil, priorizando os princípios éticos necessários **à construção da cidadania e ao convívio social republicano**. Nesse sentido, são respeitados e considerados pelas obras: **o respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, o respeito às pessoas com deficiência, o direito de apoio e de convivência dos idosos no contexto social, as práticas seguras e respeitadas no trânsito, a defesa legal do meio ambiente, a relevância da igualdade racial, o direito à alimentação saudável, a garantia dos direitos humanos e do compromisso com o atendimento educacional especializado**. Esse marco legal garante ao estudante materiais didáticos que lhe permitam conhecimento e compreensão dos seus direitos e deveres, bem como dos valores morais consolidados pela sociedade. Assim, as obras consideraram a observância incondicional de outros aspectos normatizados pela legislação brasileira, tais como: **exclusão de estereótipos ou preconceitos de qualquer natureza; discriminação, violência ou violação de**

direitos humanos; liberdade de doutrinação religiosa, respeitando o caráter laico da educação pública; valorização de diferentes formas de atuação profissional; promoção positiva da imagem feminina e compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher; promoção positiva da cultura, saberes e história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo; respeito à diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil. A despeito das diferenças e estilos de projetos didáticos, todas as obras aprovadas buscam introduzir os estudantes no universo da construção ética e formação para a cidadania, considerando a diversidade social e geográfica do Brasil e do mundo, mas, de forma diferenciada, explorando em maior ou menor profundidade as questões éticas aqui pontuadas. Ademais, as propostas das obras, em geral, procuram explorar as Linguagens e suas tecnologias sob o enfoque das práticas linguísticas, artísticas e corporais, incentivando estudantes e professores ao exercício da cidadania e favorecendo a conscientização da necessidade de uma sociedade mais tolerante e respeitosa, pautada na alteridade e na diversidade. É igualmente importante considerar que a formação ética e cidadã se dá num trabalho paralelo com o exercício de por meio do qual o estudante participa ativamente, analisando as situações, emitindo suas opiniões e buscando respostas para os problemas da sua realidade. Nesse sentido, observam-se fragilidades em algumas obras, já que nem todas elas conduzem os estudantes a esse exercício protagonista, o que potencializa um movimento didático de professores e professoras no sentido de preencher as lacunas do material didático e intensificar o trabalho com o protagonismo juvenil [...] (Brasil, [2021b], p. 28).

(14) [...]

COERÊNCIA E PERTINÊNCIA DO MATERIAL DO PROFESSOR DIGITAL

As obras, conforme indicado anteriormente, contribuem com a organização e o incremento da prática docente por meio do Material Digital do Professor (MDP). Considera-se a pertinência e coerência desse material na obra quando ele está articulado com os demais volumes que as constituem. Em destaque, o material explica sobre os aspectos da BNCC, as competências gerais, as competências e habilidades específicas da área de LGG e algumas da Língua Portuguesa. A recente implantação tanto da BNCC quanto do novo Ensino Médio justifica a ênfase sobre as múltiplas linguagens e o uso de recursos digitais que se coadunam com o movimento das demandas da sociedade contemporânea. O MDP reitera e amplia as propostas de atividade direcionadas ao estudante, qualificando o processo de ensino e aprendizagem. Os recursos didáticos aliados às metodologias de ensino, apresentados no material, têm potencialidade para motivar estudantes para que se envolvam com os

seus estudos, oportunizam o protagonismo discente, incentivam a participação nas

aulas, considerando as necessidades e os interesses dos jovens, contribuindo efetivamente para a ampliação da sua visão de mundo [...] (Brasil, [2021b], p. 29).

(15)

Obras didáticas – Guia do PNLD 2024

Prezado(a) Professor(a),

Este Guia tem o objetivo primordial de disponibilizar orientações detalhadas sobre as obras aprovadas no PNLD 2024 - Anos Finais do Ensino Fundamental do componente curricular Língua Portuguesa, que compõe a área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e proporcionam aos estudantes experiências que contribuem para a ampliação do letramento, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As coleções contemplam as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas da área de Linguagens, as competências específicas da Língua Portuguesa e as habilidades específicas desse componente curricular, a partir dos campos de atuação indicados na BNCC (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública), promovendo as práticas de linguagem em torno da leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. É necessário indicar, porém, que algumas coleções contemplam parcialmente determinadas

competências e habilidades, especialmente aquelas que perpassam mais de um ano escolar, o que demandará do professor um esforço a mais, no sentido de complementar essas fragilidades com outras atividades, de modo a impedir que haja algum tipo de prejuízo na formação dos estudantes no domínio das práticas de linguagem a serem desenvolvidas por meio dessas habilidades e competências. Destacam-se, nas coleções, os Temas **Contemporâneos Transversais (TCT)** em sintonia com a BNCC, por meio dos quais os estudantes poderão se **envolver em debates em torno de temas da atualidade que gravitam nos mais variados contextos humanos**, possibilitando inclusive ao professor de Língua Portuguesa interação com os professores dos outros componentes curriculares. As coleções tomam como unidade de organização dos conteúdos e das atividades, nos seus quatro volumes, **normalmente diferentes temas sociais** e/ou gêneros do discurso. Dessa forma, a seleção de textos nas coleções é variada e rica tanto na temática como nos gêneros, que promovem um diálogo com as diferentes culturas e o dia a dia dos jovens leitores, levando em consideração a necessidade de construção do conhecimento de maneira processual, por meio de uma pedagogia da participação, mobilizada pelas culturas juvenis e pelo protagonismo do estudante [...] (Brasil, [2024c], p. 76).

Os enunciados dos Guias do PNLD (Brasil, 2017d, [2021b], [2024c]) destinados aos docentes apresentam, como podemos averiguar nos excertos (11), (12), (13), (14) e (15), o signo “protagonismo” e suas ocorrências em diferentes formas morfológicas e sintáticas. Nesses recortes, com exceção do Guia de 2018 (11), é sublinhado que a seleção das obras tem em vista as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a), ou por outra, as habilidades, as competências e os campos de atuação que devem ser trabalhados pelos professores dentro da escola.

Dessarte, os Guias de 2021 e 2024 reforçam o que é colocado pelo documento normativo: trabalhar com as competências e habilidades. Na elaboração do Guia de 2018 (11), como sabemos, ainda não havia sido implementada a última versão da BNCC (Brasil, 2018a) com a qual estamos trabalhando, razão pela qual o documento orientador das escolhas dos materiais didáticos não menciona as tais diretrizes. Quando foram divulgados os Guias seguintes, já havíamos tido a promulgação da BNCC (Brasil, 2018a) e a proposta de desenvolver uma educação voltada para essas aprendizagens.

Os Guias do PNLD de 2021 e de 2024, ao trazerem as habilidades e as competências em seus enunciados, atualizam o discurso da BNCC (Brasil, 2018a) e reiteram a questão do mercado de trabalho, estimulando o desenvolvimento das qualidades e dos atributos necessários para um bom êxito profissional. Isso porque a prioridade para o Ensino Médio, consoante ao Guia de 2021, é a inserção do estudante na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse sentido, a visão neoliberal que norteia os documentos se revela no momento em que há uma preocupação com a adaptação do estudante ao trabalho.

Ao analisarmos as atualizações dos enunciados, constatamos que o signo “protagonismo”, no Guia do PNLD de 2018 (10), não se refere apenas ao discente, mas ao docente também. Em outras palavras, para o Guia 2018, tanto o educando quanto o professor

são os protagonistas do sucesso de uma boa prática de ensino. O enfoque do discurso protagonista é dado para a prática docente, pois, de acordo com o documento, o educador, munido de um bom material, pode formar alunos que consigam enfrentar os desafios sociais, políticos e econômicos. O Guia destaca, inclusive o compromisso político desse educador na formação dos estudantes.

No Guia de 2021, enunciado (11), as obras didáticas, como pontuado, contemplam as competências gerais e específicas da área de Linguagens. O sujeito-estudante, por seu turno, deve valorizar e utilizar os conteúdos do mundo para conseguir explicar a realidade e desenvolver as diferentes linguagens criticamente e eticamente a fim de exercer seu protagonismo.

Nesse caso, identificamos que o signo em pauta aparece no Guia de forma muito semelhante ao que já examinamos na BNCC (Brasil, 2018a), uma vez que há uma proposta de desenvolvimento do protagonismo estudantil na esfera social, visando à criticidade, criatividade e autoria do aluno por intermédio das práticas de linguagem. Essa proposta é recorrente tanto nos Guias quanto nos outros documentos estudados nesta tese – BNCC (Brasil, 2018a) e DCRB (Bahia, 2022). Em outras palavras, há uma atualização desse mesmo discurso nos enunciados oficiais.

À face disso, compreendemos que os conceitos de criatividade e de criticidade, a título de exemplo, podem ser interpretados nos documentos mediante duas vertentes. Pela ótica empresarial, a criatividade e criticidade são competências profissionais desejadas pelos gestores de empresas, dado que o trabalhador deve ser criativo para propor projetos inovadores e resolver problemas rapidamente, sendo talentoso e crítico nos dilemas empresariais do cotidiano. Ao passo que, pelo âmbito educacional, em harmonia com Freire (2022a), a criatividade e criticidade devem ser libertadoras, não vinculadas aos moldes opressores de uma sociedade neoliberal focada no capital, mas como um meio de transformação e de senso crítico. Tendo em mente essa última concepção, os estudantes seriam capazes de analisar os problemas sociais, políticos e econômicos em que estão inseridos de maneira mais crítica, possibilitando o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária e mais plural.

Tais conceitos estão nessa ambivalência de significados – de valor emancipador ou de uma habilidade funcional para o mercado – soando, por conseguinte, como um embate de vozes nos documentos orientadores da educação no país. Essa dualidade pode ser identificada pelo contexto e pelos interesses dos sujeitos por trás dos materiais analisados – o que revela uma problemática para a educação brasileira, na medida em que os conceitos são instáveis e eivados de conflitos ideológicos e políticos.

O Guia de 2021, como aborda o enunciado (12), destaca que, no Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, a busca é por obras didáticas que priorizam o protagonismo, o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia do aluno, com a intenção de que esse sujeito seja capaz de agir na sociedade através das diversas formas de linguagens, dos multiletramentos e das manifestações culturais. Esse estudante, conforme os enunciados, deve ser preparado para as situações sociais mais amplas – nacionais e internacionais –, as quais ultrapassam as barreiras da escola.

Os anseios descritos no Guia de 2021 (enunciado 12), no entanto, aparentam ser contraditórios, já que as diretrizes da educação brasileira têm bases neoliberais e a prioridade – como observada no enunciado – é para uma formação voltada para a entrada no mercado de trabalho. Tal confronto de ideias e de propostas nos documentos produz uma bivocalidade, pois os apoiadores e defensores da Base (Brasil, 2018a) preconizam uma educação plural e de qualidade, porém, na prática, o que vemos é uma educação crítica apenas no papel. Na vida real – dentro das escolas –, o conteúdo e as diretrizes de cunho libertador e social dos materiais podem não ser colocados em funcionamento.

Nessa lógica, podemos questionar se o discente tem a possibilidade de criar uma identidade juvenil em meio a uma sociedade neoliberal focada no lucro e no desempenho empresarial. Os sujeitos-estudantes conseguirão compreender o que os livros didáticos recomendam? O docente será capaz de desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade em um contexto pandêmico, como o vivido em 2021 no Brasil e no mundo²²?

A pandemia de covid-19, a título exemplificativo, foi uma situação que assolou a população mundial e teve diversas consequências educacionais, afetando especialmente aqueles estudantes que não tinham acesso a computadores ou celulares em suas casas para seguir o ensino remoto proposto pelo Estado na época. Diante disso, podemos refletir se, nessa conjuntura, todos os discentes tiveram as mesmas condições e o mesmo ensino. Na verdade, sabemos que não foi possível, assim como não é coerente um documento defender uma educação uniformizante.

Ao voltarmos para o Guia do PNLD de 2021 (enunciado 13) – no subitem qualidade de tratamento dos princípios éticos –, a relevância dada é para que o discente do Ensino Médio

²² Esses questionamentos podem ser respondidos por meio das notícias que saíram no período pandêmico, as quais mostram o quão desigual foi o processo de ensino/aprendizagem para os jovens de escola pública, de baixa renda e sem acesso à internet. Um estudo sobre os impactos da pandemia na exclusão escolar no Brasil, realizado pelo UNICEF e pelo CENPEC Educação, identifica que as escolas fechadas na pandemia, em 2020, registraram 1,5 milhão de crianças sem aulas remotas ou presenciais. Além desse número, tal investigação aborda que 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso às tarefas e não conseguiram continuar aprendendo em suas casas. As informações aqui levantadas podem ser lidas no *site* da instituição (cf. Crianças [...], 2021).

compreenda os princípios éticos, com a finalidade de poder escolher seus projetos de vida e viver em sociedade.

Nessa circunstância, as obras no interior da área de Linguagens e suas Tecnologias devem apresentar, segundo o enunciado 13, atividades e textos que valorizem uma formação crítica e cidadã para o jovem, visto que ele está em um momento de formação repleto de dúvidas sobre como planejar sua vida e como estabelecer relações consideradas éticas. Ademais, as práticas estão direcionadas para o convívio social e a busca para um desempenho profissional desses estudantes. Essa formação ética e cidadã é construída em paralelo, tal qual afirma o Guia, com o exercício do “protagonismo juvenil” – em que o discente deve opinar, analisar situações e buscar respostas para os problemas sociais, em outros termos, ser ativo.

Identificamos, mais uma vez, que as obras do Guia do PNLD de 2021, em sua maioria, devem estar pautadas em um ensino/aprendizagem que inclua a diversidade e, consequentemente, colabore com uma sociedade mais respeitosa, ética e cidadã. Os documentos – que surgem depois da BNCC (Brasil, 2018a) – atualizam esse discurso de pluralidade, de ética e de solidariedade, contudo, não deixam de tecer que o ensino deve ser pensado para o mercado de trabalho. Essa é, portanto, uma construção enunciativa bivocal, que reitera o jogo de interesses inserido nos enunciados da BNCC (Brasil, 2018a). Vemos que, no enunciado 14 – “Coerência e pertinência do material do professor digital” –, há também uma demanda vinda do documento – o uso de recursos digitais – para o novo Ensino Médio, em que o “protagonismo” pode ser visualizado.

No campo digital, os materiais devem conter recursos didáticos que possam potencializar o “protagonismo” do discente e incentivar suas participações nas aulas, dando importância aos seus interesses e às suas necessidades – individuais – para favorecer seu desenvolvimento a partir das mídias. Como podemos notar, o Guia do PNLD de 2024 (no enunciado 15) segue a mesma linha, destacando uma prática de linguagem com variados gêneros e temáticas e pensando na ampliação dos letramentos e na participação crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais construídas pela oralidade, pela escrita e por outras formas de linguagens. É nesse cenário, em conformidade com o Guia, que o conhecimento, a participação e o protagonismo do estudante serão desenvolvidos na sala de aula por intermédio das obras selecionadas.

Mediante a leitura dos materiais, acentuamos que a BNCC (Brasil, 2018a) marca um embate ideológico e de valores na educação brasileira, o que representa uma possível consolidação dos interesses neoliberais em confronto com valores que estão também há décadas na educação brasileira, incorporadas pelo campo educacional por influência de Freire

e outros estudiosos da educação, alinhados a uma prática educativa inclusiva e crítica. Isso posto, os documentos educacionais federais e/ou estaduais analisados nesta pesquisa revelam que, na área de Linguagens, no componente de Língua Portuguesa, o signo “protagonismo” é atualizado a cada aparição, isto é, há um novo contexto e um novo tempo, de modo que suas significações ganham contornos diferentes, mas, em todos os casos, ainda se manifesta a bivocalidade que incorpora valores ideológicos em conflito.

Dessa forma, podemos verificar, com a análise dos materiais, que o signo “protagonismo” se configura como uma arena de conflitos ideológicos, que são, por sua vez, desencadeados pelos contextos sociais, pelas mudanças políticas, culturais e sociais e pelos interesses de cada classe em disputa. No caso dos documentos federais e/ou estaduais aqui examinados, como vimos, o embate de vozes concernente ao desenvolvimento de um sujeito-estudante protagonista está entre o ideário neoliberal de ascensão ao mercado e o ideário mais à esquerda política.

Esse signo, por um lado, nos enunciados de tais documentos, faz ecoar valores do neoliberalismo – que está alicerçado na sociedade capitalista brasileira. Em outros dizeres, o aluno é formado para o mercado de trabalho, atendendo ao interesse do terceiro setor, o qual necessita de um sujeito ativo, resolutivo, e de uma mão de obra barata para fazer o capital da sociedade girar.

Mas o signo também faz ecoar um outro discurso, no embate ideológico de forças. Vimos que, na disciplina de Língua Portuguesa, enquanto espaço de disputa, há uma proposta social e dialógica de linguagem que, guiada pelos gêneros do discurso e pelas práticas de linguagem, busca desenvolver o protagonismo do estudante em sua vida social, em diálogo crítico com o outro. Em tal proposta estão presentes os postulados bakhtinianos, como já argumentado aqui, e proposta de educação de Freire (2022a, 2022b) ao evidenciar a necessidade de um ensino libertador, democrático e social.

7.2 O signo “protagonismo” em relação com os signos autoria e autonomia

Em nossa leitura dos documentos estaduais e/ou federais, outro eixo temático pertinente para a compreensão da atualização do signo “protagonismo” nos enunciados concretos oficiais refere-se aos termos que chamamos aqui de “marginais” por estarem ligados ao signo protagonismo e, estando nas “margens” desse signo, interferem em seu sentido; mais precisamente, analisamos aqui os casos dos signos autoria e autonomia. Tais termos aparecem em relação ao signo “protagonismo” em vários enunciados do *corpus* e

merecem, portanto, a nossa atenção. Abaixo, recortamos os discursos em que o signo ocorre – alguns já debatidos na seção anterior:

Quadro 4 – Conceitos marginais: autonomia e autoria

Documentos	Enunciados
1) Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BNCC) (Brasil, 2018a).	Enunciado 1: “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” (p. 87).
1) Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (BNCC) (Brasil, 2018a).	Enunciado 2: “Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (p.136).
1) Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BNCC) (Brasil, 2018a). 2) Documento Curricular da Bahia (DCRB) (Bahia, 2022).	Enunciado 3: 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. Essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens [...]”.

1) Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BNCC) (Brasil, 2018a). 3) Documento Curricular da Bahia (DCRB) (Bahia, 2022).	Enunciado 4: “6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (p. 490 e p. 154)
2) Guia do PNLD – Obras didáticas (Brasil, [2021b]).	Enunciado 5: “[...] conheçam várias manifestações artístico-culturais, para fruir e participar de produções diversas; utilizem diferentes linguagens, para expressar sentimentos e ideias, partilhar informações e produzir sentidos; utilizem e compreendam as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética, para exercer seu protagonismo e assumir a autoria [...]”
	(p. 20).
3) Guia do PNLD – Coerência e Pertinência da abordagem teórico-metodológica (Brasil, [2021b]).	Enunciado 6: “[...] No Ensino Médio, de acordo com esse referencial curricular, a área de Linguagens e suas Tecnologias prioriza a autonomia, o protagonismo e as diferentes formas de agir a partir de diferentes linguagens, recursos midiáticos e manifestações artísticoculturais” (p. 26).

Fonte: elaboração própria.

Ao longo dos materiais, como podemos averiguar no Quadro 4, nessa esfera educacional, o signo “protagonismo”, em sua atualização, aparece acrescido ao termo “autonomia”. Tal soma entre o signo e o termo pode ser vista no enunciado por intermédio da conjunção “e”, imputando a ideia de adição. Em outros dizeres, o educando, ao fazer uso da linguagem escrita, como no enunciado 1, vai “participar” da comunidade e da cultura letrada não só com maior autonomia, mas também com maior “protagonismo”.

Não há, nesse discurso, um signo ou termo mais relevante – hierarquicamente – do que

o outro, dado que o signo e o termo serão “adquiridos” no uso da escrita a partir desse envolvimento social do sujeito-estudante. Essa nova roupagem do signo – isto é, seu entendimento como um signo que se soma a outro termo – indica que, nesse novo *tema* dentro do campo da educação brasileira contemporânea, “protagonismo” ganhou um sentido diferente no campo social e na utilização da linguagem, de maneira a ampliar-se e desenvolver-se na arena dialógica e ideológica do discurso, à luz dos pressupostos bakhtinianos, com maior autonomia e maior “protagonismo”.

Percebemos que os sujeitos terão mais ações autônomas e protagonistas ao se apropriarem da linguagem escrita no cenário social, nas diferentes formas de interação com o meio e nos diferentes usos da linguagem. Embora essa seja a proposta do documento para o Ensino Fundamental anos finais, sabemos que as condições sociais, históricas, políticas e culturais dos alunos, em concordância com o Círculo de Bakhtin, influenciam diretamente esse desenvolvimento da linguagem na sociedade e dentro da escola – espaços de interação e ideologias.

Assim, algumas indagações potencializam o nosso olhar para pensarmos mais sobre essa proposta: será que todos os discentes terão as mesmas condições e possibilidades de ampliar sua participação na cultura letrada e de construir conhecimentos escolares e sociais? Aliás, será que essa autonomia e esse protagonismo serão desenvolvidos em um mundo cada vez mais tecnológico, influenciado pela Inteligência artificial (IA), abalado pelas catástrofes ambientais e pelas pandemias? Como vemos, se, de fato, forem concretizados a tal apropriação da linguagem e o desenvolvimento de educandos mais autônomos e mais protagonistas, isso será um movimento benéfico para o estudante. Todavia, a realidade, os interesses dos órgãos políticos e as condições sociais precisam ser observadas com mais cautela por todos a fim de que essa ideia seja colocada em prática.

No enunciado 2, o termo autônomo, segundo o documento normativo, é compreendido enquanto uma continuidade de formação – implicando um trabalho iniciado anteriormente –, posto que o fortalecimento da autonomia está necessariamente relacionado ao fato de os alunos alcançarem um maior “protagonismo” na escola e na sociedade, nas novas e inúmeras práticas de linguagem. Ou seja, o signo “protagonismo” e o termo “autonomia”, no processo de ensino/aprendizagem de linguagens, são fortalecidos juntos. Nessa esteira, a autonomia é potencializada em um momento de ascensão do “protagonismo” do estudante ao atingir uma etapa escolar mais avançada. Convém ainda pontuarmos que há uma interdependência entre o signo e o termo no Ensino Fundamental anos finais. Isso significa que existe uma relação de fortalecimento do aspecto autônomo e maior destaque do discente no âmbito do

“protagonismo”.

Em tal enunciado, nessa resignificação, o signo “protagonismo” não é colocado em adição, e sim como um modo de impulsionar a autonomia que será desenvolvida no meio social e escolar pelo educando em uma nova etapa de ensino. Melhor dizendo, a continuidade da formação para a autonomia do discente será fortalecida nos anos finais do Ensino Fundamental, em que o jovem/adolescente estará mais imerso nas situações comunicativas, será mais “crítico”, terá uma maior interlocução com os parceiros do discurso – colegas, professores e gestão – e assumirá um “protagonismo” maior nas práticas de linguagem dentro e fora do contexto escolar.

Nesse novo ciclo de ensino, o discente deverá ser mais protagonista em suas atividades escolares e ações do dia a dia, e isso culminará na sua maior autonomia como sujeito social. Assim, a mudança de etapa – do Ensino Fundamental anos iniciais para o Ensino Fundamental anos finais – promove e fortalece uma participação mais autônoma e protagonista do discente. Dentro dos próprios enunciados da BNCC (Brasil, 2018a), o termo é atualizado de modo a configurar relações dialógicas e sentidos diferentes em torno do signo “protagonismo”, pois o sentido ora é de adição, ora de impulso para o maior exercício da autonomia, a qual deve ser desenvolvida pelo sujeito-estudante na etapa do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, ampliando seu conhecimento advindo dos anos iniciais.

No enunciado concreto 3, na etapa do Ensino Médio, constatamos que o aparecimento do signo “protagonismo” pode ser visualizado tanto na BNCC (Brasil, 2018a) quanto no DCRB (Bahia, 2022), isto é, o discurso sofre atualizações, perpetuando-se na cadeia dialógica. Nesse trecho do enunciado, a competência específica de número 3, da área de Linguagens, traz uma discussão a respeito de como fazer a utilização das diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais – de forma “autônoma”, “protagonista” e “autoral”, dando ênfase, como o próprio discurso aponta, para a construção da autonomia do estudante nas práticas de compreensão/recepção e produção de diversas linguagens.

Esse uso mais diversificado das linguagens só ocorre porque fica entendido que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o sujeito-estudante já tenha desenvolvido as tais “habilidades básicas”. Sob a ótica da BNCC (Brasil, 2018a, p. 498):

ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens.

Nessa direção, o documento espera que o uso múltiplo da linguagem seja exercido com

foco na autonomia e com colaboração, protagonismo e autoria. Aqui, novamente, o signo “protagonismo” está em adição aos termos colaboração, autoria e autonomia, mostrando ser uma somatória de ações para que o sujeito-estudante consiga se desenvolver e utilizar as inúmeras formas de linguagem.

Tais meios de desenvolvimento do estudante através do uso da linguagem evidenciam que o signo “protagonismo” – diferentemente do que foi visto no Ensino Fundamental anos finais na BNCC (Brasil, 2018a) – não está associado somente à ideia de autonomia, a despeito de o documento normativo enunciar que o enfoque da competência 3 está na autonomia. Nesse novo contexto de produção, de recepção e de circulação, está igualmente atrelado ao termo colaboração e autoria. O educando deve, por meio de suas ações cotidianas e das práticas de linguagens, desenvolver mais “habilidades”, de maneira pessoal e coletiva, que o capacitem a ser protagonista do seu processo de ensino/aprendizagem.

O sentido do signo, na esfera educacional do Ensino Médio, foi ressignificado pois a palavra ganhou outras significações na nova abordagem. O *tema*, na acepção de Volóchinov (2017), então, foi renovado e apareceu de modo diferente em relação aos sentidos anteriores, sinalizando sua atualização enunciativa. Com fundamento nisso, podemos assinalar que a ideia é de que o docente estimule o educando a ter uma postura autônoma e autoral no desenvolvimento de suas ações protagonistas, ou por outra, que haja a promulgação de cada uma das características nas práticas de linguagem trabalhadas nas escolas. Ambos os signos, no campo educacional, somam-se no processo de ensino, de sorte que não podem ser entendidos como correlatos, mas como aspectos independentes que formam, com seus atributos específicos, o sujeito-estudante contemporâneo.

No enunciado 4, deparamo-nos com mais uma competência específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio que aborda o signo em discussão. Nele, identificamos que é esperado que o discente aprecie as produções artísticas e culturais, mobilizando seus saberes acerca das linguagens artísticas, com o propósito de criar e reconstruir diversas artes – pintura, música, poesia etc. – de maneira autoral e protagonista. Nesse trecho, houve a produção de um novo *tema* para o sentido de “protagonismo”, reiterando o que afirma Volóchinov (2017) sobre o sentido de um signo (palavra) ser dinâmico e mudar de acordo com o contexto social e ideológico em que é utilizado.

Na competência 6, propõe-se que os alunos produzam as linguagens artísticas (individuais e coletivas) de forma autoral, assumindo a responsabilidade por suas criações, expressando suas particularidades e, conseqüentemente, colocando em prática seu protagonismo.

Em continuidade, notamos que, nos enunciados 5 e 6, o signo “protagonismo” aparece adicionado aos termos autoria e autonomia. Nesses casos de soma, estamos diante de um signo e de termos que são, cada um na sua especificidade, estimulados nos respectivos enunciados. No enunciado 5, há a proposta de o educando conhecer manifestações artístico-culturais, utilizar diversas linguagens para expressar suas emoções, usar e compreender as tecnologias de informação e comunicação a fim de conseguir exercer seu protagonismo e assumir sua autoria. Nessa conjuntura, ele desempenha seu “protagonismo” e, por conseguinte, passa a tomar para si a responsabilidade de suas ações – a chamada autoria.

No tocante ao enunciado 6, o Guia do PNLD 2021, na área de Linguagens e suas Tecnologias, aponta a autonomia, o “protagonismo” e as diferentes formas de agir do aluno por meio das inúmeras linguagens, dos recursos midiáticos e das manifestações artístico-culturais enquanto prioridade de desenvolvimento nas escolas. Isso significa que, no Ensino Médio, não somente a autonomia é desenvolvida, mas também o “protagonismo”. Importa realçarmos que essas características são independentes e, por isso, devem ser potencializadas, somando-se para estimular o processo de ensino/aprendizagem das diferentes linguagens sociais e interacionais dos estudantes.

Mediante essas discussões, verificamos que o *tema* de “protagonismo” presente no *corpus* está atrelado, no Ensino Fundamental anos finais, à autonomia. Por seu turno, no Ensino Médio, na área de Linguagens e componente de Língua Portuguesa, averiguamos a expansão de termos associados ao signo, haja vista que, além do termo autonomia, foi incorporado o termo autoria. Nesse cenário, vale destacarmos que os documentos oficiais não apresentam nenhuma referência a autores ou estudiosos que expliquem como devemos assimilar os termos autoria e autonomia, mas vincula – adiciona – tais palavras claramente ao signo “protagonismo”, tal como constatamos na seleção dos enunciados.

Assim como o signo “protagonismo”, os termos autoria e autonomia – que aparecem nos enunciados aqui selecionados e são reverberados nos diversos contextos de produção e circulação de discursos educacionais – carecem de definição e de contextualização para que se faça pertinente seu entendimento, sobretudo em documentos normativos e curriculares direcionados para os educadores e para a gestão escolar.

No caso do termo autoria, podemos identificar, como apontam Calabria e Leurquin (2022), discussões de teóricos da Análise do Discurso – com suas especificidades –, como Bakhtin (2011), Foucault (1996) e Maingueneau (2010). Inclusive, pensando o termo nos contextos e textos escolares, sublinhamos as contribuições de Orlandi (1988) e Possenti (2002). Contudo, tais autores e pesquisadores, que debatem o termo há décadas, não são

reportados nos documentos analisados enquanto possíveis fontes teóricas. A mesma situação acontece com o termo autonomia: essa proposta é orientada para a perspectiva freiriana (Freire, 2022a)? Ou seja, ela envolve criticidade, estética e ética?

São questões que surgem como hipóteses, porém nada é determinado pelo documento, o que impacta o entendimento dos docentes sobre os referidos termos, utilizados reiteradamente nos enunciados da BNCC (Brasil, 2018a). Nesse viés, mesmo não havendo uma fonte teórica que oriente os sentidos dos signos em questão na BNCC (Brasil, 2018a), ela serve como referência para a criação de outros documentos normativos na esfera educacional.

Logo, a ausência de conceituação/referências dificulta a interpretação dos signos, o que é negativo para a BNCC (Brasil, 2018a), uma vez que envolve a educação do país como um todo. Portanto, inúmeras questões podem ser colocadas pelos educadores nas escolas: O que é ser um estudante autoral? Autônomo? O que esses termos têm de relação entre si e com o signo protagonismo? Qual teorização está por trás deles? O que a sociedade espera dos educandos? O que os docentes apreendem dos termos?

A relação entre protagonismo e autonomia parece reforçar a ideia do protagonismo como “liderança”, já que o sujeito autônomo “caminha com as próprias pernas”, busca seus próprios caminhos para se desenvolver e ampliar seu conhecimento (como aponta uma das definições do Dicionário Michaelis *on-line* – “capacidade de autogovernar-se, de dirigir por suas próprias leis ou vontade própria; soberania”. Assim, há um reforço da ideia de protagonismo ligado às práticas empresariais, em que a liderança é tomada como um aspecto positivo do empregador. Ess reforço pode ser observado em discursos motivacionais, como no vídeo de Gilberto de Souza (O que é ser protagonista?²³), em que o empresário discute o signo “protagonismo” e sua relação com a autonomia e a liderança. No vídeo, Souza argumenta que o sujeito protagonista, dentro de um ambiente empresarial, deve buscar resolver os problemas encontrados, assumir a responsabilidade pelas suas escolhas e ser o principal agente – líder – de transformação do ambiente e da sua vida.

Já no caso da aproximação entre os signos “protagonismo” e autoria, há uma relação direta entre o signo aqui estudado e as práticas de linguagem, o que se relaciona com nosso objetivo de pesquisa (investigar se a concepção de protagonismo no *corpus* está relacionada às práticas de linguagem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa). Uma pequena incursão sobre estudos na área do discurso sobre o tema da autoria levariam a entender o signo como categoria responsável por, por exemplo: (i) organização do discurso, no sentido

²³ O vídeo pode ser encontrado no Youtube (cf. O que [...], 2023).

de lhe dar unidade, identidade e coerência em determinado contexto sócio-histórico (conforme Foucault, 1996) e (ii) organização do discurso, dando voz a determinados sujeitos e se aproximando ou se distanciando deles, de forma a configurar, no enunciado, um jogo de forças que refrate a realidade sócio-histórica (conforme Bakhtin, 2011).

Nas duas acepções de autoria, temos um sujeito que emana como figura fundamental na construção da textualidade. Nesse sentido, o signo protagonista, somado/aproximado ao de autoria, ganha características na sua relação com a textualidade: um protagonista-autor é aquele que organiza o discurso e se destaca ao fazer isso?; um protagonista-autor é aquele que, ao organizar o discurso, assume a responsabilidade por seus efeitos sócio-históricos, seus efeitos sobre os outros?

Essas indagações são possíveis e são consequências das leituras que podem ser feitas quando os documentos analisados dão ao signo em estudo nesta tese um novo contexto, em relação com outros signos preñes de sentidos históricos e no campo científico, estes produzidos pelas ciências da educação e da linguagem.

8 ANÁLISE DIALÓGICA DO SIGNO “PROTAGONISMO” NO EDUCA BRASIL: Linguagens e suas Tecnologias

Neste espaço de análise, discutimos os *temas* do signo “protagonismo” no curso de formação continuada do Educa Brasil, na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, módulo 3, parte 1, chamado “Protagonismo e projeto de vida para as juventudes”. Verificamos, em um gênero multimodal e em uma outra esfera de circulação, os sentidos do signo “protagonismo” valorados no curso em pauta e os diálogos traçados com os documentos oficiais federais e/ou estaduais explorados na seção anterior.

No referido módulo 3, parte 1, são disponibilizados Textos-base de leitura obrigatória e exercícios tanto de múltipla escolha quanto dissertativos que expandem as discussões feitas por Santos²⁴ na aula. O Texto-base, por exemplo, vai além e traz definições e aprofundamentos de termos e conteúdos que foram discutidos em aula. Por essa razão, esses materiais também fazem parte do cotejo dos enunciados postos em investigação.

Isso posto, dividimos a análise em três eixos temáticos: o **primeiro eixo** é nomeado de “protagonismo juvenil” – momento em que temos por objetivo compreender os motivos de os educadores terem que estudar o respectivo signo na Educação Básica e qual o contexto de análise em que o signo está situado. Já o **segundo eixo** temático aborda as relações de sentido estabelecidas entre o signo “protagonismo juvenil” com os termos projeto de vida e empoderamento. O **terceiro eixo**, por fim, examina a correlação do “protagonismo juvenil” com as competências socioemocionais trabalhadas pelo professor e o papel da escola na formação do aluno.

8.1 Protagonismo juvenil

A aula acerca do signo “protagonismo juvenil”, do curso de Linguagens para o Ensino Médio, foi ministrada por Lygia Santos – licenciada em Letras e bacharel em Comunicação Social. Ela também é, segundo dados do Educa Brasil, mestre em Educação, gestora pedagógica e executiva, além de palestrante, consultora e *coach*²⁵. Nesse módulo, a educadora leciona por aproximadamente 20 minutos²⁶, de modo a explicar para o docente como

²⁴ Lygia Santos é professora do programa Educa Brasil (cf. subseção 8.1).

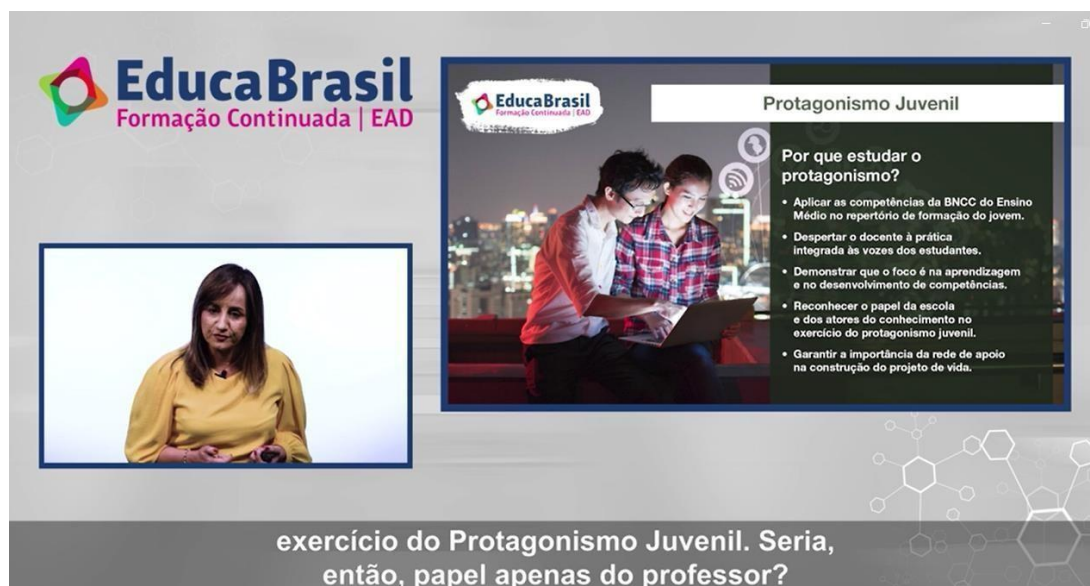
²⁵ Informações retiradas da página inicial do *site* da plataforma Educa Brasil (cf. Educa [...], ([2023])).

²⁶ A quantidade de minutos da aula condiz com a proposta de um curso EAD e com a demanda de trabalho na atual

estimular o estudante a ser “protagonista” dentro e fora da escola. A formadora inicia o curso com um questionamento aos educadores: “por que estudar o protagonismo juvenil na Educação Básica?”.

A resposta é dada pela docente de maneira a considerar cinco pontos relevantes. A Figura 14 exhibe os motivos para se estudar o “protagonismo juvenil”:

Figura 14 – Layout da aula



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Diante desses cinco apontamentos, apresentamos trechos da fala da professora sobre cada um desses itens:

[...] [1] Ele se estuda para aplicar as competências da BNCC no Ensino Médio no repertório de formação do jovem. Se eu não estiver, como profissional educador, atento ao que o jovem precisa ou traz de necessidade, a gente não vai conseguir relacionar as propostas que são curriculares. Então, o protagonismo vem por uma necessidade de se entender aquele que é o principal interlocutor da nossa comunidade diária.

[...] [2] Despertar o docente a essa prática integrada e, de ouvir o estudante, ela também é uma atuação de formação continuada, mais uma necessidade aplicada ao protagonismo juvenil na escola.

[...] [3] Demonstra que o foco é na aprendizagem e no desenvolvimento das competências. Então, é a maior relação que a gente tem das tendências educacionais. Não dá para pensar em desenvolver aprendizagem sem pensar aquele que está para aprender. Não é técnica de “ensinagem”, mas de aprendizagem.

[...] [4] Então, o protagonismo juvenil precisa ser trazido para escola, precisa ser estimulado. Reconhecer o papel da escola e dos autores do conhecimento no exercício do protagonismo juvenil. Seria, então, papel apenas do professor? Protagonismo

conjuntura dos docentes, dado que estes não dispõem de tempo, pela rotina escolar, para se dedicar ao acompanhamento de videoaulas longas, de muitas horas.

juvenil se faz no acesso, no pátio, nos momentos em que se tem contato com gestor, com o responsável pelo staff e pelo acompanhamento das estruturas da escola. Ele precisa ser levado não só para a sala de aula como para o universo escolar.

[...] [5] Garantir a importância da rede de apoio na construção do projeto de vida. Projeto de vida, uma inter-relação com a proposta curricular. Como eu vou desenvolver uma rede de apoios? Rede de apoios compreende-se que não se faz sozinho e o protagonismo, também, não se faz sozinho. Todas essas abordagens aí apontadas trazem sim a fundamentação para que se exista protagonismo juvenil como discussão, se traga ao contexto da escola.

O primeiro momento de nossa análise parte do enunciado não verbal da Figura 14 – *print* da tela em que o cursista assiste à aula. Podemos observar que, na parte superior, à esquerda, temos o logo do programa Educa Brasil, forma da empresa deixar em evidência que o curso está sendo promovido por eles. Abaixo, temos a docente em um plano de fundo branco, a qual, em nossa leitura, parece ler um *teleprompter* ao longo de toda a aula. No lado direito, vemos os slides usados e lidos pela professora. Em uma parte desses slides, notamos dois jovens entusiasmados, sentados em uma poltrona – de frente a um notebook. O homem parece mostrar algo com o dedo para a jovem na tela do aparelho, e ela, com o laptop na perna, comanda o teclado – cena típica de quando estamos envolvidos com algum conteúdo na rede. Além disso, símbolos – *wifi* – aparecem sutilmente ao lado da mulher. No lado esquerdo, temos, mais uma vez, o logo do Educa Brasil, reforçando o patrocínio do curso.

Ao fundo, conseguimos visualizar uma cidade com prédios e luzes em um cenário noturno, comprovado pelas luzes acesas da cidade e pela claridade da tela do computador. Talvez ambos os jovens tenham ficado tão entretidos no conteúdo do computador que não viram a hora passar – situação típica dos jovens que passam horas navegando na internet. Paralelo a eles, podemos identificar a primeira discussão da aula e as respostas da professora, apresentadas em formato de tópicos. Embaixo, aparece a legenda da fala da docente, que é automaticamente projetada durante a aula, permitindo ao cursista o acompanhamento da exposição, caso não entenda trechos de sua fala – ferramenta comum em cursos digitais.

No *print*, também podemos ver um plano de fundo de cor cinza-claro – neutro e *clean*. O layout pensado pela empresa, em geral, tem cores mais neutras, com imagens de interação entre os sujeitos em um computador e uma organização visual, pois cada elemento – professora, slides, legenda e logo – estão em um determinado lugar, ocupando a tela como um todo. A seleção de cores e elementos do curso reiteram o desejo de divulgação do patrocinador, dentro da esfera mercadológica, e – a partir do produto (no caso, o curso) – os valores que cada membro carrega – professora, empresa etc. – na composição do enunciado, expandindo sua visão para outras esferas, como a educacional.

No que se refere aos enunciados verbais direcionados para os docentes, a primeira

resposta de Santos, no que tange ao motivo de o professor estudar o “protagonismo juvenil”, é para que ele aplique as competências da BNCC do Ensino Médio no processo de formação do jovem estudante. Em outras palavras, de acordo com Santos, o que importa é o fato de o educador estar atento às necessidades do jovem a fim de conseguir, com base no que o aluno precisa, relacionar suas demandas às propostas curriculares. Assim, se o docente não estiver ciente de tais necessidades do discente, não há como estabelecer uma conexão entre essa vivência e as propostas do currículo.

O olhar do professor para as vivências do educando, em consonância com Santos, está ligado à formação continuada desse profissional, que precisa compreender o meio e o sujeito-estudante para colocar em prática as competências da Base (Brasil, 2018a). Porém, em nossa análise, a grande questão é observar o meio em que o estudante vive e perceber que, em algumas situações, como no caso da falta de recursos financeiros e infraestrutura do aluno, a circunstância adversa pode dificultar mais o trabalho do docente e também pode haver diferença sobre o que se entende como projeto de vida. Ou seja, em um contexto em que os estudantes dão valor ao crime organizado, por exemplo, o projeto de vida pode ser participar desse crime.

Na perspectiva de Bakhtin (2011), o sujeito é um ser social e é constituído pelo lugar em que vive e pelas pessoas com quem convive. Nessa direção, há uma interferência do meio, o qual pode influenciar a execução ou não dessas competências. Esse aspecto deve ser levado em conta ao pensarmos no fato de o professor estar atento às demandas dos estudantes, pois, talvez, algumas delas não venham a ser atendidas como esperava o professor, comprometendo a eficácia do processo de ensino/aprendizagem. Isso dificulta o desenvolvimento do “protagonismo” discente e, inclusive, a adoção das competências solicitadas pela BNCC (Brasil, 2018a) por parte do docente.

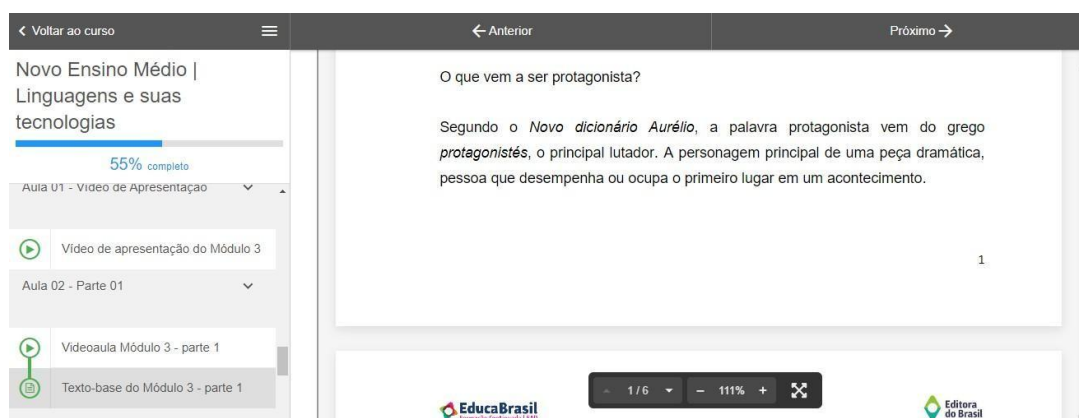
Para nós, a ideia de Santos é a de centrar-se no “protagonismo” do jovem. No momento em que isso acontece, a atenção do professor volta-se para o desenvolvimento do sujeito – o principal interlocutor da sociedade. Podemos averiguar, então, que o *tema* do “protagonismo” é atualizado, no discurso de Santos, quando há a preocupação com esse cuidado que o educador deve ter com as necessidades do aluno, visto que é a partir disso que será, de fato, desenvolvido o tal “protagonismo juvenil”.

Ademais, a fala de Santos evidencia que a finalidade de os professores estudarem o protagonismo é fazer uso das competências da BNCC (Brasil, 2018a), atualizando, por conseguinte, o discurso de que as propostas de ensino difundidas no país devem ser cumpridas e uniformizadas em congruência com a Base (Brasil, 2018a). Esse “protagonismo juvenil” é

respaldado pela BNCC (Brasil, 2018a) – uma maneira de alinhar o que os educadores esperam com o curso, pois, provavelmente, eles buscam entender e aprender como propagar o “protagonismo” em aula e compreender o que seria, portanto, um aluno protagonista.

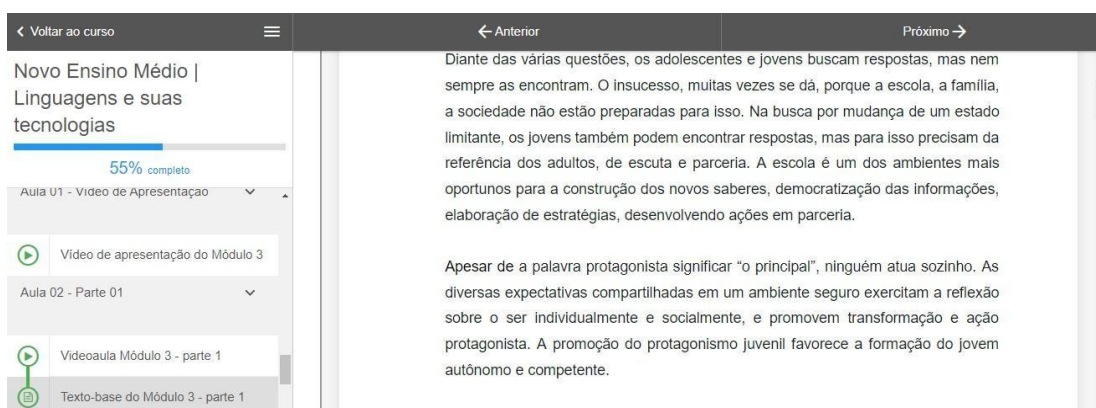
Dando prosseguimento à análise, focamos no Texto-base do módulo 3 – parte 1, posto que esse material serve como uma complementação e requer leitura obrigatória do cursista. No texto, que amplia a discussão feita em aula, podemos visualizar a definição de “protagonismo”. Os textos, de leitura basilar, não podiam ser baixados pelo cursista, de modo que, a seguir, trouxemos *prints* das telas das primeiras páginas do arquivo:

Figura 15 – Texto-base: protagonismo

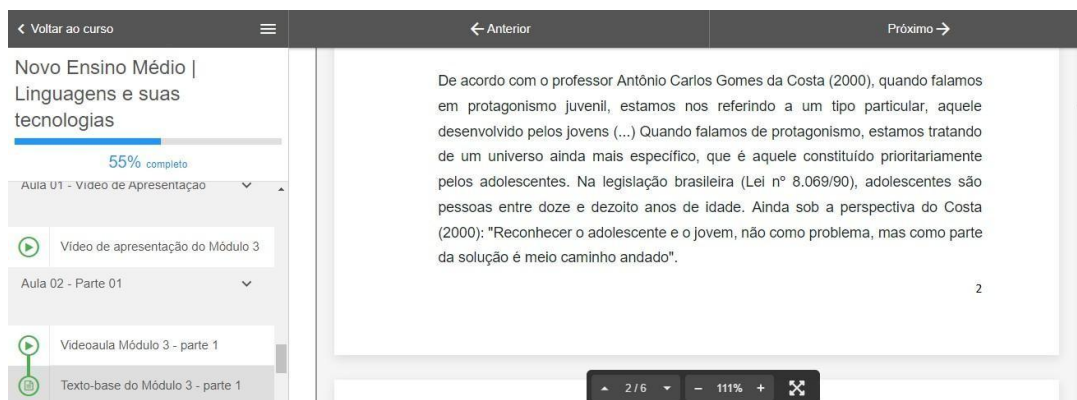


Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 16 – Texto-base: continuação



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 17 – Texto-base: definição

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

O Texto-base não é uma transcrição da fala da docente, e sim uma discussão em torno do que é passado em aula. Nos enunciados acima, podemos observar que, diferentemente dos primeiros momentos da aula (Figura 14), há uma descrição do que seja o “protagonismo”. Os professores, ao se depararem com o material, vão ler a definição do *Novo dicionário Aurélio*, na qual o protagonista pode ser compreendido como o personagem principal de uma peça de teatro (Figura 15).

Em seguida, na Figura 16, o Texto ressalta que, embora o protagonista signifique o “principal” em uma encenação, sua atuação não é isolada. Ou seja, para a execução desse “protagonismo”, o educando precisa compartilhar suas experiências em um ambiente seguro, em que possa refletir sobre ser um sujeito individual e social, transformando-se em protagonista e, assim, sendo autônomo e competente. O termo competente, nesse caso, nos faz aludir ao discurso de Laval (2019), que aponta a escola como uma “fábrica de competência”, na qual os educandos devem adquirir uma formação mercadológica – por competência – para que possam virarem “protagonistas” e ingressarem no mercado.

Outro dado que podemos recuperar da Figura 17 é a citação de Costa (2000) e da legislação brasileira – Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990) – como referências para captarmos o sentido do signo “protagonismo juvenil”, ou melhor, da ação desenvolvida pelos adolescentes. Como dito, muito além do que foi tratado em aula, o Texto-base apresenta os teóricos e os fundamentos que embasam a concepção de “protagonismo juvenil” propagada por Santos. Logo, esse signo vem de autores como Costa (2000) – precursor dos estudos do “protagonismo” na educação.

Em continuidade à análise da aula, o segundo tópico [2] dito por Santos seria o de desenvolver a docência junto com as vozes dos sujeitos-estudantes. Nesse tópico, parece ecoar o discurso de Freire (2022b), para quem o educador não é o único detentor do conhecimento e

não deveria executar uma educação bancária. Afinal, pensar, antes de tudo, no educando é inverter a ordem canônica de que o professor é o único detentor do saber e passar a olhar para o sujeito-estudante. Esse tópico está em consonância com o Texto-base, que destaca que a escola – em conjunto com seus membros – é um local propício para o desenvolvimento dos saberes, da democratização e das ações em parceria.

Tal qual um fio dialógico, no terceiro tópico [3], Santos defende que o docente deve focalizar seu trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento das competências, isto é, executar atitudes, habilidades e valores propostos por essas diretrizes. A docente, ademais, frisa que a maior relação com as tendências educacionais do momento é desenvolver as competências. Essas competências, como aponta Laval (2019), enquadram o sujeito-estudante na esfera do trabalho, imputando técnicas de aprendizagem.

Portanto, parece-nos que a proposta do curso é que sejam ensinados pelos professores métodos e estratégias para facilitar o aprendizado do estudante no tocante à sua entrada no mercado de trabalho. Esse tópico parece refratar um conflito de sentidos, tendo em vista que aqui a preocupação é com a promoção das competências, as quais, mediante os interesses do terceiro setor, pode fundamentar uma educação com viés neoliberal. Convém indicarmos, nesse caminhar, que não é surpreendente o interesse desse setor na construção da Base (Brasil, 2018a), posto que o documento representa o alicerce da educação brasileira e é uma possível maneira de incluir “os desejos neoliberais”.

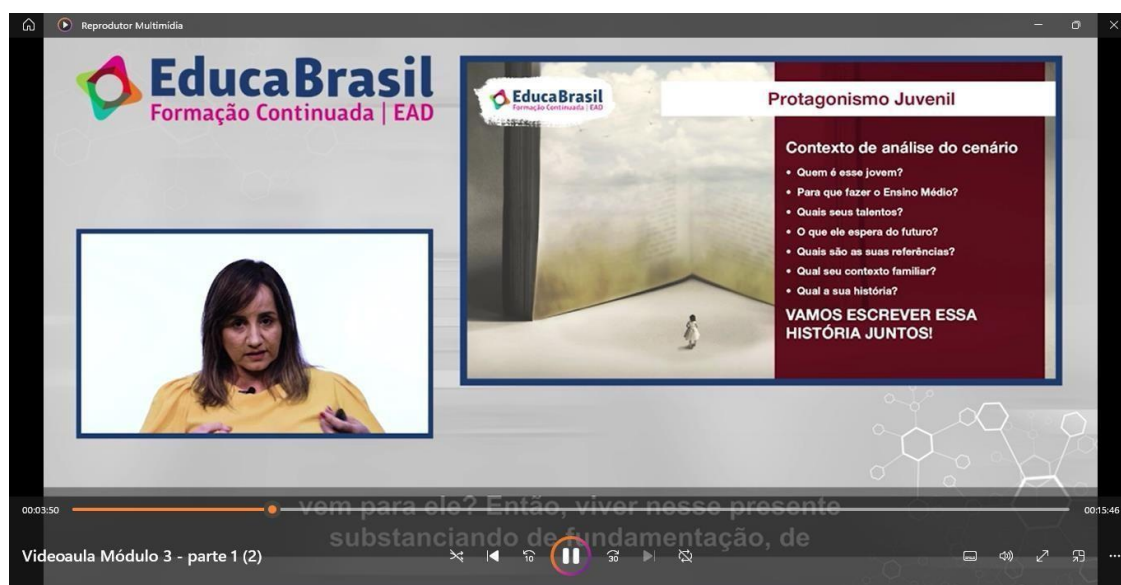
Além disso, no item quatro [4], são colocados em destaque os papéis da escola e dos atores de conhecimento no desenvolvimento do “protagonismo juvenil”, evidenciando, dessa forma, a necessidade de a escola e os atores reconhecerem sua importância nesse processo de promoção do “protagonismo”. Nessa parte do enunciado, temos mais uma atualização do *tema* do signo “protagonismo”, em confluência com a ideia de Bakhtin (2011), segundo a qual o sujeito, em sua formação, não se constitui sozinho e sem a interação com o outro no seio social. Desse modo, o “protagonismo” se fortalece e se constitui na relação com os variados sujeitos e na composição estrutural da escola, como explica Santos em sua aula e como ressalta o Texto-base. Isso nos mostra a preocupação da docente com o papel do ambiente escolar e o quanto a ação dos membros que compõem o cenário de ensino/aprendizagem do discente é relevante para a execução do “protagonismo juvenil”, já que a ação de promover o “protagonismo” do estudante deve ser de todos.

Por fim, no item cinco [5], Santos enfatiza a importância de garantir a rede de apoio para o desenvolvimento do projeto de vida. Ela esclarece aos docentes que tanto a rede de apoio quanto o “protagonismo” não se realizam sozinhos. Consequentemente, o *tema* do signo

“protagonismo” ganha novos contornos, exigindo suporte e apoio de outros para que o projeto de vida do aluno seja alcançado. À vista disso, a construção social do signo “protagonismo” e do projeto de vida depende de um conjunto de pessoas e do contexto escolar. Notamos que Santos relaciona diretamente a ação do signo “protagonismo” com o termo projeto de vida em função de ambas as ações carecerem da mesma estrutura social – ou melhor, das relações, do outro e do contexto – para funcionar.

Feita a explanação acerca da relevância de estudar o “protagonismo juvenil”, ela parte para o contexto de análise do cenário em que o signo está situado:

Figura 18 – Print do contexto de análise do cenário do protagonismo juvenil



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

O enunciado não verbal da Figura 18 apresenta um layout bem semelhante ao da Figura 14, o que muda é a imagem do slide (lado direito), que faz jus à frase em caixa alta no final dos tópicos: “vamos escrever essa história juntos!”. Na Figura 18, no enunciado não verbal, temos um livro gigante e uma pequena garota – constatação feita pelo vestido branco da menina – diante da imensidão de um campo – com nuvens e gramado maior do que a criança, remetendo à ideia de que a garota pode escrever sua história de vida no gigante livro. As imagens selecionadas exibem uma certa coerência e não aparecem sem fundamento com o conteúdo tratado, pelo contrário, a ligação entre as partes é nítida, ou por outra, há o todo de sentido no enunciado do curso.

Santos, sempre lendo um possível *teleprompter* – pelo *print*, ela olha para baixo – faz alguns questionamentos a respeito do contexto de análise do cenário do “protagonismo juvenil”. Esse olhar da professora, que se volta, em todo o curso, para a leitura de um material

preparado previamente, mostra que a docente tem um suporte visual e, na gravação, passa a lê-lo. Nos tópicos sobre o contexto de análise do cenário, ela traz as seguintes discussões:

quem é esse jovem com quem a gente traz a discussão? Para que ele vai fazer o Ensino Médio? Imagina que muitos jovens questionam: Por que eu vou fazer Ensino Médio, dentro de uma estrutura social em que, de repente, não se tem acesso ou quando se tem por que eu não posso avançar? Quais são os talentos desses jovens? A gente já parou para pensar? Levantou, buscou percepções sobre o que pode contribuir para esse desenvolvimento ou até mesmo descoberta? O que ele espera do futuro? É uma questão muita necessária a ser discutida, porque ele fala muito do futuro, é uma expectativa do jovem, mas ele vive ainda esse presente. Como ele enxerga situações estilo uma pandemia, por exemplo, que a gente está vivendo, atualmente, em que ele vai pensar o que do futuro? Qual é a expectativa que isso vem para ele? Então, viver nesse presente substanciado de fundamentação, de conteúdo, de vivências históricas para que a gente possa fazer valer, né, essa referência a esse jovem. Quais são as referências que eles têm ou quais referências a gente pode trazer para eles, também, relacionar? Seja no contexto familiar, seja de formação, seja de instrução. Qual é essa história? Não se quer, com isso, imaginar que esse professor seja um psicólogo, né, para se entender a história desse indivíduo, mas é necessário discutir, levantar essa possibilidade. Então, se não entendo qual é o contexto do jovem a gente não vai conseguir fazer interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, a não ser com os conteúdos e não se traz esse jovem para fazer a realidade acontecer dessa história que ele quer construir. Então, vamos escrever essa história juntos?

A partir dessas indagações, Santos apresenta um contexto de produção do “protagonismo juvenil” no cenário de vida do sujeito-estudante. Seu propósito é entender quem é esse jovem e o que o motiva a cursar o Ensino Médio. De acordo com ela, dentro de uma estrutura social, muitas vezes, o estudante ou não tem acesso a instituições sociais (como a família, o governo, a religião, a educação e a economia), ou questiona os motivos pelos quais não pode avançar socialmente.

A preocupação da professora recai em compreender os “talentos” desse jovem e o que ele espera do seu futuro. Santos afirma que esse é um aspecto muito pensado pelo aluno, a despeito de ele viver no presente, no agora, ou seja, no momento atual. A docente aponta concretamente a questão do futuro quando mostra a situação da pandemia vivida na época da implantação do curso, enfatizando a maneira que o jovem enxerga seu porvir à luz de suas experiências no presente, as quais, no caso, envolviam uma crise sanitária que assolava o mundo e matava milhares de pessoas diariamente. Esse debate do contexto é relevante para Santos, pois o cenário atual de vida do aluno é capaz de alterar seu processo de desenvolvimento e trazer situações, como o período pandêmico, que podem inibir seu futuro.

Mais uma vez, é possível percebermos a atenção da professora ao contexto de vida do adolescente. Essa é uma perspectiva que está em conformidade com a premissa de Bakhtin (2011) sobre a relevância do social, englobando a ideologia e a situação econômica e política

como fundamentais para a construção do sujeito. A pandemia, por exemplo, impactou severamente as aprendizagens escolares, dado que muitas escolas passaram dias fechadas, pois não tinham conectividade com a internet (Dias; Ramos, 2022). Sob nosso ponto de vista, o desenvolvimento do discente protagonista, durante e após uma fase pandêmica, tem um efeito mais expressivo, na medida em que ser um sujeito-estudante ativo e participativo em uma conjuntura de emergência sanitária e humanitária é ainda mais complexo.

O tema do “protagonismo juvenil”, então, foi revalorado a partir das indagações e do olhar da docente para o contexto de vida do aluno, haja vista que não se trata de somente desenvolver as competências previstas pelos currículos educacionais, mas de refletir acerca da viabilidade e possibilidade de o estudante, em seu contexto de vida, se tornar agente da sua própria trajetória.

Santos aborda as situações do presente e quais as expectativas de vida desse discente, considerando os cenários como o da pandemia enquanto referência para se pensar no amanhã. Para ela, a proposta é a de entender a história de vida desse estudante, além de poder trazer exemplos, discutir questões e explorar alternativas para que o jovem faça sua realidade acontecer, obviamente, sem que o docente se transforme em um psicólogo. Afinal, a história de vida de cada sujeito é singular e única, com vivências e experiências distintas, moradias e famílias diferentes, fatores que interferem na sua postura e na promoção do seu “protagonismo”.

A orientação de Santos de levar em conta o contexto de vida do sujeito-estudante e sua história de vida é pertinente, sobretudo quando confrontada com a proposta de uniformização do ensino – evidenciada na BNCC (Brasil, 2018a) e já rebatida por alguns estudiosos (Geraldi, 2015; Diálogos [...], 2020; Carneiro, 2019; Tílio, 2022). Nessa lógica, fica claro que o “protagonismo” e as imposições por competências não podem ser uma padronização.

O impacto da pandemia não foi igual para todos os estudantes brasileiros. Em outras palavras, cada um, mediante suas condições sociais, sofreu de determinado modo, interferindo, de diversas formas, em seu processo de formação. Além disso, algumas regiões do Brasil enfrentaram mais bruscamente a proliferação do vírus – é o caso das regiões Norte e Nordeste, as quais tiveram uma maior aceleração da covid-19²⁷.

Ante o exposto, percebemos um olhar da professora para aquilo que está fora da sala de aula, isto é, para o cotidiano, a vida familiar e o âmbito social do estudante, imputando a necessidade de se trabalhar com os jovens suas realidades concretas a fim de que eles

²⁷ Dados extraídos do site da Fiocruz (cf. Brasil, 2020).

construam suas histórias. Contudo, isso só é viável quando o docente estuda a história desse discente ou quando conhece seus “talentos”. Portanto, para desenvolver o “protagonismo”, o professor precisa ter acesso à história de vida do estudante e saber compreender suas condições singulares.

Nessa linha, podemos observar, no diálogo da cadeia discursiva, que uma das questões dissertativas cobradas aos professores relaciona-se ao contexto/enredo de vida desse jovem:

Figura 19 – Atividades dissertativas do módulo 3 – questão 2

Atividades dissertativas do Módulo 3 - parte 1

2/2

2.

O enredo em questão é do jovem, na última jornada da Educação Básica. Considere as questões elucidadas no texto e as responda em um parágrafo. Quem é esse jovem? Para que fazer o Ensino Médio? Quais seus talentos? O que ele espera do futuro? Quais suas referências? Qual contexto familiar? Qual a sua história?

Resposta:

Sua resposta

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Vemos, com base na Figura 19, que a pergunta está voltada para o cenário de vida do discente. Tais indagações, previamente debatidas em aula pela professora – conforme demonstrado na Figura 20 –, devem ser respondidas pelo cursista, com a finalidade de concatenar as ideias e promover o entendimento da aula. Ao concluir a tarefa, o docente tem acesso a uma possível resposta esperada pelo curso:

Figura 20 – Resposta da questão 2

O jovem do século XXI enfrenta novos desafios em meio às suas transformações. Ele encontra situação diferente da geração que viveu esse mundo dos anos 1970 ou 1980, inclusive em termos de ofertas no mundo do trabalho. Um jovem sem formação se depara com oportunidades de emprego que exige pouca qualificação, mas também oferece salários baixos. Esse é o cenário dos inseridos no mundo do trabalho, entre 16 e 24 anos, cuja inexperiência, bem como a necessidade de ter uma renda, pressiona-os a aceitar, muitas vezes, extensas jornadas de trabalho, abrindo mão de direitos trabalhistas. Essa situação afasta os jovens da escola e limita as condições para a construção de um projeto para suas vidas. É claro que esse cenário também é associado ao jovem dessa geração como nativo digital.

Independente de se tratar de um jovem com condições de se dedicar aos estudos como do que não precisa conciliar estudo e trabalho, cursar o Ensino Médio é indispensável pelo seu caráter sistematizador e uma das portas para construção da sua identidade e projeto de vida. É durante a elaboração do projeto de vida que o jovem responderá: quais seus talentos? O que ele espera do futuro? Quais suas referências? Qual contexto familiar? Qual a sua história? A reflexão em relação a todas essas questões, quando acompanhada da mediação, vai preparar adequadamente a busca pela condição para atuar com dignidade, competência, exercendo o protagonismo e visualizando expectativas de futuro.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Notamos, a partir do gabarito da questão, que os enunciados apresentam uma dubiedade, pois Santos, ao mesmo tempo que salienta a necessidade de conhecer o contexto de vida do estudante, coloca em destaque a importância do discente atuar com competência para exercer seu “protagonismo” e conseguir vislumbrar seu futuro (**projeto de vida**), configurando, diante disso, uma arena de lutas (Volóchinov, 2017).

O termo competência, nesse enquadramento e em falas anteriores da docente, a exemplo da Figura 14, evidencia ideologias em disputa no curso de formação, isto é, valores ideológicos presentes em discursos neoliberais – a ideia de competência – e valores ideológicos de cunho mais coletivo – a coletividade como impulso para a construção do sujeito social.

Sob nossa ótica, o “protagonismo” não é o desenvolvimento de competências e habilidades para se atingir o tal “domínio” da vida, uma vez que, dependendo da situação do aluno, tais ações não serão concretizadas, de forma que ele não conseguirá colocar em prática seu projeto de vida. As competências e as habilidades são do mundo do mercado, mas a escola não é uma “fábrica” de desenvolvimento de sujeitos “competentes” (no sentido

mercadológico). Ela é, antes, um espaço de formação de senso crítico e de criatividade, preparando os educandos para a vida em sociedade, e não para o alcance de metas voltadas para o trabalho e sucesso pessoal.

Em uma análise da possível resposta da atividade (Figura 20), identificamos um panorama das mudanças dos jovens do século XXI e dos anos de 1970 e 1980, principalmente no que toca ao mundo do trabalho. A discussão do enunciado verbal é direcionada para o jovem menos escolarizado, o qual, como consequência, conquista um emprego que exige pouca qualificação e pouco salário. Os jovens inseridos no mundo do trabalho, nessa condição, buscam um meio de sobrevivência, de modo que desenvolvem o seu projeto de vida, portanto, levando em consideração seu contexto social e financeiro.

O “protagonismo” do estudante, nesse enunciado verbal, está associado às condições sociais desse sujeito. Podemos captar que o “protagonismo” é parte do processo de elaboração do contexto de vida, permitindo que o docente olhe para o discente e suas necessidades particulares – seu cenário de vida. Nesse sentido, o professor, antes de qualquer aplicação das competências, deve ter em mente o contexto social do educando. Somente assim o educador poderá seguir as diretrizes norteadoras de ensino/aprendizagem e ajudar o discente a construir seu futuro, abrindo caminhos para que ele se torne “protagonista”.

Tal discurso atualiza os enunciados dos documentos oficiais federais e estaduais – como os da BNCC (Brasil, 2018a) – que não consideram a realidade heterogênea e singular dos discentes ao implantar as competências e a uniformização do ensino. Também são atualizados enunciados como os do DCRB (Bahia, 2022), o qual, apesar de propagar o discurso de competência observado na Base (Brasil, 2018a), salienta a necessidade de levar em consideração as diferenças históricas e regionais do sujeito.

8.2 Relações de sentido entre o “protagonismo juvenil” e os termos projeto de vida e empoderamento

Posterior a essa discussão sobre o contexto no qual o “protagonismo” está inserido, Santos continua desenvolvendo sua aula na tentativa de responder algumas questões norteadoras – dentre elas, a de explicar como o professor pode incentivar o “protagonismo” entre os estudantes. Nesse momento, fica evidente a associação feita por Santos entre o signo “protagonismo juvenil” e os termos projeto de vida e empoderamento. Ela, ademais, faz outros apontamentos no momento em que discute as maneiras de estimular o “protagonismo juvenil”. Por essa razão, analisamos os outros pontos abordados por Santos, tendo em conta a

totalidade do enunciado, mas com foco na relação do signo em análise com os termos projeto de vida e empoderamento.

À frente, trazemos o *print* da tela do conteúdo referido:

Figura 21 – Como incentivar o protagonismo entre os estudantes



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

No enunciado não verbal da Figura 21, constatamos, no lado esquerdo, como já dito, o olhar da professora voltado para baixo – em direção a um possível *teleprompter* –, realizando a leitura detalhada dos conteúdos que estão colocados em tópicos ao lado direito dos slides. No desenvolvimento do curso, o que muda são os slides lidos pela professora. Nesse caso, visualizamos pessoas, em conjunto, segurando duas peças de um quebra-cabeça, as quais nitidamente serão encaixadas uma na outra. Essa imagem representa a ideia de coletividade num projeto de construção a partir de várias possibilidades, e faz alusão ao tópico trabalhado na aula: a promoção e o incentivo do “protagonismo” entre os estudantes.

O enunciado da Figura 21 atualiza o *tema* do signo “protagonismo juvenil” como forma de colaboração e de vínculo social, visto que o intento é promover o “protagonismo” dos sujeitos por meio da relação e da colaboração mútua. Isso é notório na montagem do quebra-cabeça, em que cada pessoa, em sua singularidade, segura a peça e se torna essencial para a construção do jogo de imagens como um todo. Em tal jogo, cada peça deve ser encaixada para a produção de uma imagem maior e completa, demandando raciocínio lógico e agilidade dos jogadores na escolha das peças e no adequado encaixe das partes que compõem a figura.

Em nossa visão, é essa a proposta de Santos: pensar que os sujeitos-estudantes, em colaboração, podem construir seu “protagonismo” e seu projeto de vida. Dessarte, o enunciado visual remete-nos às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a), a qual defende a difusão coletiva do “protagonismo”, atualizando, então, o enunciado presente no documento normativo.

Outrossim, o quebra-cabeça pode fazer referência à vida do adolescente, que constrói (em grupo) peça por peça sua história, com a imagem final formada refletindo os objetivos conquistados pelo discente.

Também podemos compreender que, na perspectiva de Santos, é na execução das ações colocadas nos tópicos dos slides que será possível o fomento ao “protagonismo”. Nessa esteira, tais respostas/ações da questão – uma a uma – são imprescindíveis para a concretude do propósito de tornar o discente protagonista de sua história.

A resposta da professora a respeito das perguntas acima está dividida em cinco partes e será detalhada na transcrição de sua fala, com grifos nossos:

[1] a gente vai trazer algumas possibilidades que, na verdade, elas não se esgotam, elas são apenas mobilizadoras. **Exercitar a juventude:** comoseria exercitar essa juventude? Primeiro exercício do que é ser jovem. Ser jovem tem uma marca temporal, às vezes não tão definida, né, dependendo de qual a base que a gente busca, diz lá que o jovem tá de 12 anos, enfim, não vou entrar na faixa etária, mas entender o que o jovem espera. O jovem tem, se for entender no mundo da condição biológica, tem energia, se eu for buscar no mundo da autoestima, pode ser que ele não esteja utilizando essa energia tão bem, né? Quantas vezes a gente identifica temas transversais como depressão, o próprio suicídio? Será que não é o exercitar a juventude? É trazer à tona para que eles possam apresentar essas queixas, soltar o que incomoda? E essa questão, ela está muito relacionada ao socioemocional, ao sociointeracional, mas é, principalmente, ao eu, a esse indivíduo que tem coisas a colocar. Não se quer dizer que a voz é toda dele, mas que ouvir para que a gente possa conduzir, como educador, contribuir para que ele, no próximo passo, **possa elaborar esse projeto de vida.**

[2] Então, **elaborar projeto de vida**, a gente vai ter um módulo específico para este fim, mas tem que trazer em abordagem, **porque projeto significa olhar para frente, lembrando do que eu estou agora, entendendo o que eu tenho.** E o que esse jovem tem? 12 anos? 13, 14, 15? O que ele tem a construir, né? Ele não tem nada? Então, vem da fundamentação de se entender que ele não é raso, que ele tem algo a oferecer e tem muitas questões a serem, também, contempladas.

[3] Proporcionar liberdade de expressão. E aí a gente entra, também, numa outra discussão forte. O que é liberdade, né? E liberdade de expressão? Possibilidade de se expressar entendendo que ele não vai se expressar sem entender que existe uma norma no ambiente que ele está, ele entender como as articulações de legislação existem, né? Até que ponto a liberdade dele é a liberdade do outro? Tudo isso a gente traz em tudo que é disciplina para ser trabalhada. Liberdade de expressão é explorar a possibilidade de, no mínimo, se posicionar, mas não necessariamente de ser ouvido como ele acredita que o seja. Porém, com condição de não ser convencido, necessariamente, mas pelo menos de se trazer a uma discussão.

[4] Desenvolver o significado para a ação. Provavelmente, aí está o grande mérito de trazer o protagonismo para a escola. Entender que significado para o que ele estuda vai fazer toda uma diferença para ação. Não vamos trazer como se ele tem que fazer algo, agir também está relacionado a pensar, né? Eu posso agir pensando no futuro e não agir necessariamente porque eu fiz algo. Há uma confusão entre fazer e ser, que a gente vai ver um pouquinho mais daqui a pouco. Mas entender que dentro da escola precisa ter significado. O que ele vai produzir, né? O que ele vai produzir não é, necessariamente, um feito, mas até a leitura que o faz aquele movimento, o momento porque aquela aula foi feita com o grupo, quantas vezes eles não entendem: “ah, meu colega está fazendo uma aula expositiva, vou aprender pelo que ele está dizendo e não é mais o professor?” Então, até essa discussão, entender essa transição, né, das metodologias. Até o próprio estudante pode se questionar, mas ele entendendo essa ação, ele vai entender o significado dessa construção.

[5] Promover, portanto, o empoderamento. A gente traz a palavra “empoderamento” como ela é está aí super à tona, né? Totalmente atual. **Ela vem correlacionada**, principalmente, **às questões de sucesso**, não é? Ela **vem do mundo**, justamente, das **tecnologias e traz essa forte expressão das mídias digitais**. Muito se fala de **empoderamento feminino, do empoderamento de todas as vias** e o jovem empoderado? Seria aquele **jovem que está pelo menos na condição de sair do lugar que ele está, enxergando a possibilidade de seguir**. Então, protagonismo juvenil e empoderamento, **eles vão ganhar uma certa relação**.

A docente apresenta, nos enunciados verbais transcritos acima, algumas possibilidades de incentivo à implementação do “protagonismo juvenil” que, na percepção dela, são mobilizadoras e não esgotáveis. A primeira maneira de estimular o “protagonismo” seria o **exercício da juventude**. A ideia de ser jovem, consoante Santos, tem a ver com a questão de o sujeito estar na idade de construir um projeto de vida para si e para os outros. No entanto, como o jovem pode ter baixa autoestima e possuir problemas psicológicos, o papel do professor seria ajudá-lo a superar essas dificuldades, permitindo que ele desenvolva seu projeto de vida.

Isso significa, segundo Santos, criar oportunidades para que o jovem expresse seus anseios, além de suas angústias, e se posicione no meio social no qual vive. Por essa razão, a professora, em sua fala, estabelece uma relação com o socioemocional e o sociointeracional. Em outras palavras, temos a valorização do eu – singular – com o meio social – em uma mútua relação de interação. Tal processo implica levar em conta sua voz e, a partir dela, proporcionar ao educador subsídios para que o aluno elabore seu projeto de vida, de forma a enfrentar suas emoções, trabalhar em conjunto, tomar decisões e ter opinião sobre determinada situação, quer dizer, exercitar a juventude.

Em seguida, a docente discute a questão do **projeto de vida** – o olhar para frente. Ou seja, o jovem precisaria refletir sobre o momento atual – seu contexto de vida, suas condições sociais, financeiras e políticas –, visando projetar um futuro e conquistá-lo. Também é frisado que não podemos desconsiderar que o jovem teria muito a ofertar para o meio – colaborar com atividades e ações sociais (conforme ilustrado na Figura 21). Ademais, ele deveria ser apoiado em suas dificuldades cotidianas, havendo uma troca mútua entre os pares.

Assim, o projeto de vida está atrelado ao desenvolvimento do “protagonismo”, visto que o jovem, no cenário de sua vida, contribui para que o outro construa seus propósitos, pessoais e profissionais, e necessita de ajuda para construir seu projeto. Com isso, a fim de que o projeto de vida de um estudante seja conquistado, seria fundamental o auxílio dos responsáveis por viabilizar esse desenvolvimento (no caso, os professores), os quais deveriam levar em conta as circunstâncias exteriores do jovem (aspectos sociais, psicológicos,

emocionais, financeiros etc.). Dentro dessa abordagem, a primeira atividade dissertativa do módulo 3 – parte 1 – solicita que o cursista relacione “protagonismo juvenil” ao desenvolvimento do projeto de vida.

Sob esse enfoque, a ideia é que o docente perceba tal ligação no processo de ensino/aprendizagem. Vejamos:

Figura 22 – Atividade dissertativa do módulo 3 – questão 1

Atividades dissertativas do Módulo 3 - parte 1

1/2

1.

Relacione protagonismo juvenil ao desenvolvimento do projeto de vida na fase jovem.

Resposta:

Sua resposta

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 23 – Gabarito da atividade dissertativa do módulo 3 – questão 1

Relacione protagonismo juvenil ao desenvolvimento do projeto de vida na fase jovem.

O exercício do protagonismo permite ao jovem se tornar o elemento central da prática educativa, participando ativamente de todo o procedimento, desde a elaboração, passando pela execução até a avaliação das ações propostas. Isso ajuda na formação de sua identidade, na capacidade de compartilhar e comunicar seus sonhos e em uma experiência de aprendizagem que está intimamente ligada à construção do projeto de vida.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

O signo “protagonismo juvenil” é atualizado, portanto, nesse curso, quando ele é intimamente associado à construção do projeto de vida do estudante. Isso indica que o discente participaria de todo o processo de formação – como sujeito central –, o que poderia propiciar o desenvolvimento de sua identidade e seus projetos de vida – sonhos, anseios, aspirações. A questão, nessa situação, enfatiza a necessidade de o professor entender a relevância do “protagonismo juvenil” e do projeto de vida, uma vez que ambos estariam envolvidos na construção do sujeito, que precisaria alcançar suas metas e, a partir delas, buscar sua independência e progredir como protagonista ao longo de sua trajetória de vida.

Dando continuidade aos tópicos, Santos, em seu enunciado, mostra ser necessário

incentivar a **liberdade de expressão**. Em seus dizeres, para se expressar adequadamente, o educando deveria compreender: (i) que existem normas no ambiente no qual está inserido; e (ii) até que ponto vai sua liberdade em relação ao outro indivíduo presente no mesmo espaço. Em nossa interpretação, a noção de liberdade de expressão está vinculada à linguagem – manifestação do pensamento, dos posicionamentos e das ideias por meio dos enunciados. Além disso, conecta-se à democracia, ou melhor, ao direito de o sujeito se expressar sem ultrapassar ou atacar os direitos do outro.

Em seu penúltimo ponto, a professora evidencia que o grande mérito de trazer o “protagonismo” para a escola seria desenvolver o significado para a ação. Nesse caminhar, Santos afirma que apreender o significado do que é estudado faz toda a diferença para a ação do estudante. Ela destaca que o discente pode agir ao pensar em seu futuro (**projeto de vida**), por exemplo, em vez de agir simplesmente no sentido de fazer algo. Isso porque as aulas deveriam ter significado, e o aluno precisaria entender a pertinência de cada uma delas – a aula em grupo ou a exposição de um colega deveria significar algo ou alguma coisa. Essas diferentes metodologias necessitariam ser assimiladas pelo educando como uma forma de aprendizagem, e não somente como uma aula que é ministrada pelo professor, dando significado às ações e ao seu **projeto de vida**.

Enfim, o último estímulo nos chama a atenção, pois a educadora relaciona o signo “protagonismo” à ideia de **empoderamento**. Nesse caso, há uma discussão sobre a possível origem e significação do termo. Para Santos, o empoderamento é uma noção atual, tem ligação com a questão do sucesso, vindo do mundo das tecnologias, e carrega uma carga expressiva das mídias digitais. Nesse enunciado concreto, há um conflito ideológico acerca do termo, posto que a refração do sentido de empoderamento pode ser ambivalente e, diante disso, pode significar mudar a realidade social de grupos (mulheres, pretos, indígenas etc.), mas também – como aqui – estar associado ao sucesso pessoal e, conseqüentemente, ao projeto de vida do sujeito. Nesse sentido, o signo materializa conflito ideológico presente na sociedade, como arena de lutas que é (Volóchinov, 2017). Essa ambivalência pode ser observada considerando o contexto sócio- histórico de visibilidade dos marginalizados e do neoliberalismo exacerbado no que se refere à necessidade de sucesso pessoal, evidenciando os valores díspares ecoados na sociedade atual.

Ainda no mesmo enunciado verbal, a docente traz a reflexão sobre as várias formas de empoderamento, com ênfase no feminino, e questiona o motivo de não ter o empoderamento do jovem. Ao pensarmos em empoderamento feminino, partimos da ideia de que a mulher assume a responsabilidade por suas próprias escolhas e tomadas de decisões – ela tem a

capacidade de fazer tudo que deseja, nas diferentes esferas sociais –, como reiterava Costa (2000) ao declarar que a mulher detém o controle e a autonomia de sua vida.

Em nosso ponto de vista, a possível conexão feita por Santos, ao abordar empoderamento feminino na aula, seria a de que, assim como as mulheres empoderadas, os estudantes são capazes de construir, de maneira autônoma e própria, seu projeto de vida. Ao retornarmos ao Texto-base, podemos afinar a análise e entender que o termo está ligado ao sucesso pessoal no mundo do trabalho. Verifiquemos sua definição:

Figura 24 – Empoderamento

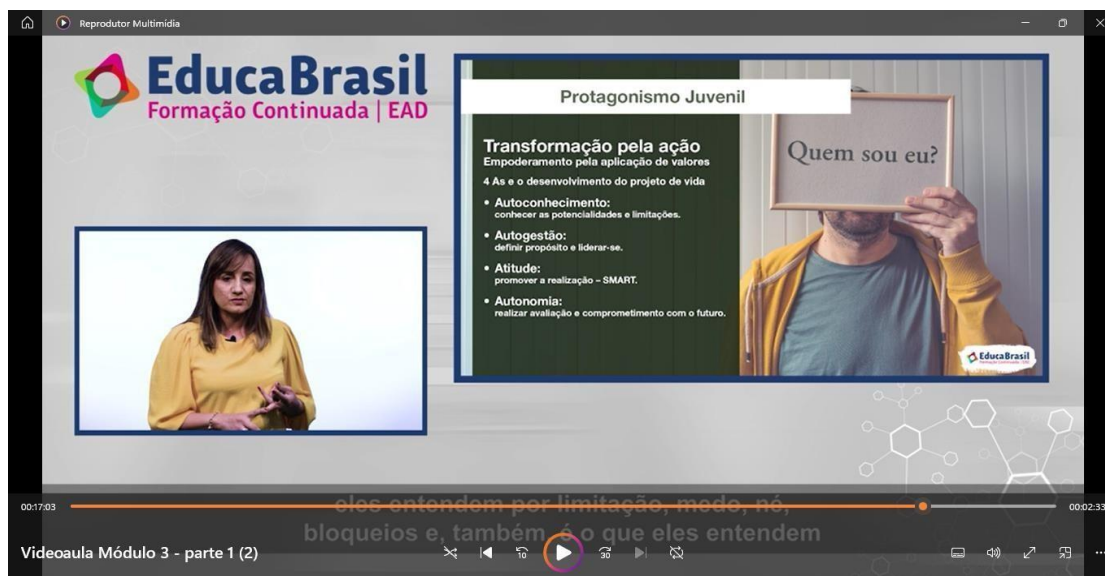


Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

O enunciado verbal (Figura 24) explana a importância de salientar a relação de sentido do signo “protagonismo juvenil” e do “empoderamento juvenil”. Na Figura 24, a relação é atualizada, dado que o conceito de *empowerment* (empoderamento, em sua tradução) está atrelado, como sublinha o Texto-base, ao âmbito da tecnologia educacional, ao sucesso pessoal e à capacidade criativa e operacional do sujeito na realização de um projeto individual.

Tal atualização do termo nos remete à esfera do mundo dos negócios, pois seu significado envolve “delegar, dar autonomia e inspirar as pessoas a participarem da construção de uma estratégia ou projeto” (Souza, 2022, on-line). Isso pode ser comprovado quando Santos apresenta os 4As (que consistem em ações do mundo dos negócios) e o desenvolvimento do projeto de vida para a aplicação do empoderamento:

Figura 25 – Protagonismo Juvenil – Transformação pela ação



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

O layout da Figura 25 é semelhante aos anteriores. Na realidade, o que muda é o slide da aula no canto direito. Podemos averiguar que a questão do empoderamento, nesse momento da aula, será discutida por meio da aplicação de valores, sendo eles: autoconhecimento, autogestão, atitude e autonomia. Ao lado, observamos um homem segurando uma placa na frente do rosto – tampando sua face –, com a pergunta: “quem sou eu?”. Tal imagem revela que o discente precisa descobrir, portanto, quem é ele no curso da vida, quais são seus projetos e objetivos no processo de formação e empoderamento. A seguir, exibimos a fala da professora explicando cada um dos 4As:

Autoconhecimento: conhecer as potencialidades e limitações. Então, quando o aluno vai entender qual é a potencialidade que ele tem, se ele se percebe, né? Saber quem ele é, ele vai também construir as limitações. Mas como já havíamos falado, é bom atentar ao que eles entendem por limitação, medo, né, bloqueios e, também, é o que eles entendem que podem fazer. Daí é o papel, mais uma vez, do mediador, do profissional de educação.

Autogestão: que é definir o propósito. Então, eu quero definir por uma área ou eu defino fazer atividade mais aplicada ou a outra mais dissertativa, é o entendimento do que ele vai escolher para alçar, inclusive, o resultado que ele traçou.

Atitude: é promover essa realização. A gente chama lá de SMART pela condição dele entender que, para entregar com atitude, ele precisa ser específico, precisa mensurar e ele vai precisar entender se ele atinge ou não, que resultado ele vai atingir e, que tempo ele tem para relacionar tudo isso? Toda essa construção ela vem do diálogo da própria condição do que ele entende por autonomia, ou melhor, que ele vai achar que já posso fazer.

Autonomia: obviamente, que é a possibilidade de realizar a autoavaliação. E autonomia a gente pode dizer que existe um momento para acontecer? Quantas vezes a gente recebe jovens no Ensino Médio que não desenvolveram autonomia que seria do Ensino Fundamental? E, aí, vão trazendo novas questões. Então, qual é a hora de parar e ver? O agora. Parar e revisar quem ele é, que condição ele tem para entregar, que tempo ele vai dar para o que ele quer entregar, que é entregar para ele mesmo, que

é o resultado para o futuro.

Santos finaliza o vídeo, a partir desses quatro 4AS, reiterando:

Transformação pela ação: Jovem empoderado transforma o seu meio e impulsiona suas expectativas por um futuro promissor. Não temos dúvidas disso, futuro promissor está muito vinculado a entender quem ele é naquele momento. E ele é quando ele tem apoio, quando ele tem possibilidade de se apresentar e entender que, sim, existe um futuro promissor e ele faz agora.

Outrossim, no material disponibilizado para os professores (o Texto-base do Módulo 3 – parte 1), temos:

Figura 26 – Texto-base - Protagonismo e empoderamento juvenil

The figure displays two screenshots of a digital learning platform interface. On the left, a sidebar menu for 'Novo Ensino Médio | Linguagens e suas tecnologias' shows a progress bar at 55% completo and a list of lessons. The main content area on the right shows the 'Texto-base do Módulo 3 - parte 1' document.

Top Screenshot: The document content includes a paragraph about the analysis of protagonismo and empoderamento, followed by a list of 4As: Autoconhecimento, Autogestão, Atitude, and Autonomia.

Bottom Screenshot: The document content includes a paragraph about the 4As and a definition of protagonismo.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Nos enunciados concretos acima – fala de Santos e material de apoio –, podemos notar que o signo “protagonismo juvenil” está vinculado às estratégias de mercado, atualizando sua aparição no enunciado do material, de modo a conectar esse discurso com as competências socioemocionais – presentes nas políticas educacionais vigentes.

Isso acontece porque o sujeito é responsabilizado, na visão meritocrática, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, em outros termos, ele deve adquirir autoconhecimento, autogestão, atitude e autonomia – os “valores transformadores”, que são as vias do empoderamento para tal sucesso. Todavia, caso não alcance essas competências socioemocionais, ele não atinge o esperado e fracassa no seu processo de ensino/aprendizagem. Essa visão neoliberal coloca em voga o empreendedorismo e a importância do desenvolvimento de “habilidades” – capacidade do sujeito autogerir-se –, de modo a deslocar a responsabilidade do coletivo – políticas públicas (programas governamentais que garantem a qualidade de sobrevivência do cidadão) – para o próprio sujeito.

Em seus discursos, a docente sublinha as atitudes voltadas para o mundo do trabalho – os 4As –, tendo em mente que o sujeito precisa autorregular suas emoções e atitudes, diluindo seu caráter coletivo, o que gera uma dubiedade nos enunciados do curso de formação. Tal aspecto pode ser captado, por exemplo, quando, em aula, Santos correlaciona “protagonismo juvenil” com empoderamento feminino – visão coletiva –, ao passo que, no material de apoio (*cf.* Figura 26), a associação entre empoderamento e “protagonismo” se dá por intermédio da aplicação das habilidades e competências, ou por outra, da capacidade do sujeito autogerir suas competências socioemocionais – visão individual.

Nesse prisma, a descrição de Santos a respeito dos 4As evidencia uma perspectiva empreendedora, já que o foco no autoconhecimento sugere que o discente deve conhecer suas potencialidades e limitações para que possa controlar suas emoções, suas habilidades e sua própria insuficiência. Esse conhecimento permite ao educando alcançar os resultados almejados e trabalhar suas limitações para atingir seus objetivos. No caso da autogestão, a professora explica que o discente deve definir seu propósito, ou seja, ser capaz de governar a si mesmo e definir metas, de acordo com suas aptidões.

No tocante à atitude, Santos pontua que o sujeito, por meio da meta SMART²⁸, necessita construir estratégias específicas, mensuráveis, realizáveis e delimitáveis no tempo a

²⁸ A metodologia SMART foi desenvolvida no início dos anos de 1980 pelo consultor norte-americano George T. Doran (1939-2011) e usada, de modo mais enfático, para a definição de metas no mundo dos negócios.

fim de cumprir suas metas e seus objetivos. Na intenção de desenvolver sua autonomia, o estudante deve ser apto a realizar sua autoavaliação, ou melhor, a analisar suas atitudes e emoções, as condições de tempo e de entrega, além dos resultados esperados para alcançar as metas estipuladas.

Esses valores – 4 As – são tendências do campo do negócio, pois o sujeito empreendedor deve ter o autoconhecimento de suas ações para encontrar as melhores estratégias de mercado, ser capaz de tomar decisões assertivas para o futuro da empresa e ter autonomia para gerenciar os negócios conforme as tendências e mudanças do mercado. O tal empreendedor precisa ser proativo, criativo e líder, fazer escolhas diárias para o “sucesso” da empresa, ser dinâmico e responsável por suas decisões. Dessarte, Santos parece atualizar esse discurso do campo do mercado ao trazê-lo para o cenário escolar, inclusive mencionando ferramentas de metas – SMART – como forma de desenvolvimento das ações dos estudantes.

No final do Texto-base – material de apoio –, há a discussão de que o “protagonismo”, nessa conjuntura, deve atuar como editor, reeditor e multiplicador, possibilitando trocas entre os pares com um propósito individual ou coletivo, levando em consideração o bem de todos. Em outras palavras, podemos constatar, aqui, uma dubiedade de discursos, haja vista que há uma abordagem mais emancipatória e coletiva, na qual o “protagonismo” é dialógico – entre os sujeitos –, fazendo com que o indivíduo transforme o meio em que vive e saiba dos seus papéis sociais. Por outro lado, temos a perspectiva que considera o sujeito empoderado, capaz de impulsionar seu futuro (projeto de vida) por meio de um viés individual, desenvolvendo os valores de mercado (autoconhecimento, autogestão, atitude e autonomia), com a finalidade de potencializar sua função operacional dentro do mundo dos negócios.

Dentro desse contexto, entendemos a necessidade de preparar o discente para o mercado de trabalho – aliás, esse é um dos objetivos do Ensino Médio. Porém, existem os riscos de se fazer uma apropriação neoliberal na esfera educacional, com o desdobramento de ações do campo dos negócios (autoconhecimento, autogestão, atitude e autonomia), posto que é crucial formar um sujeito crítico, engajado socialmente, com ideologias e com competência para debater e refutar situações contrárias ao bem coletivo.

Sob tal perspectiva, identificamos que, assim como nos documentos oficiais federais e/ou estaduais, há uma dubiedade de ideologias presente no Educa Brasil. Como visto no final da Figura 26, a ideia do coletivo e social está em confronto com a individualidade e a ascensão dos valores de mercado. Nessa seara, o “protagonismo”, dentro da esfera educacional, ganha novos sentidos, atualizando discursos em disputas, de maneira a não deixar explícito seu significado na educação brasileira. Tal signo se associa a termos como empoderamento – que

também tem acepções e sentidos múltiplos – e projeto de vida – que propicia o desenvolvimento de metas e objetivos a serem alcançados, alinhados, por exemplo, ao mercado.

8.3 Correlação do “protagonismo juvenil” com as competências socioemocionais trabalhadas pelo professor e o papel da escola

Nesta parte da discussão, analisamos o discurso de Santos sobre as considerações feitas por ela acerca do trabalho que precisa ser realizado pelo professor para o desenvolvimento das **competências socioemocionais** e a **função da escola no cumprimento dos seus deveres para com o sujeito-estudante**, de modo que ele, na escola, tenha alicerces para a construção de seu “protagonismo”, como almejado por documentos oficiais como, por exemplo, a BNCC (Brasil, 2018a). A seguir, para o entendimento desses apontamentos e sua relação com o “protagonismo juvenil”, colocamos os *prints* (compostos por texto verbal e não-verbal da aula) e enunciados verbais de Santos transcritos de sua fala na aula.

Figura 27 – Competências socioemocionais



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Na sequência, apresentamos a transcrição da fala de Santos sobre o papel do educador no desenvolvimento das competências socioemocionais:

Em se tratando de protagonismo juvenil, vamos trazer à tona as competências socioemocionais. E como desenvolvê-las entre os jovens?

Conectar conteúdos bases ao desafio do que se quer estudar é uma boa

abordagem. Então, se eu pensei que aquele meu aluno ele está numa discussão, enfim, o que vai acontecer depois da pandemia, enfim, desse momento que a gente tá. Eu preciso levar só falando dos relatos que está lá, quantas mortes aconteceram? Não, eu posso trazer outras histórias de momentos, não é? Manifestações diversas que a gente tem, teve, viveu, tem na história e a gente pode trazer para mostrar quanto também a possibilidade de progresso com isso.

Traçar trajetória de aprendizagem. Então, se eu penso uma trajetória de aprendizagem, eu entendo que estou num ponto e penso: “Bem, você tem dificuldade de escrever? O que eu tenho que fazer?”. Então, certamente a dificuldade de escrever eu preciso ler, eu vou buscar todas as versões e todas as contribuições da área para aquela necessidade. E não é uma conversa só do professor de Linguagens, é uma conversa de todos, não é uma conversa só do professor de matemática quando o aluno não consegue formular um problema ou compreender, é uma conversa de todos.

Construir projetos com iniciativa de ação dentro e fora da escola. Pronto, chegamos a um ponto, pensando na Metodologia de Projetos, né? Não é só para dizer: “Mais um projeto na escola”. Isso não é a Metodologia de Projetos, a perspectiva não é acionar, mas tentar o máximo reunir o que eu quero trazer, enquanto educador, para o contexto daquela turma, daquela escola, daquela série, daquele nível de aprendizagem. Eu correlaciono tudo, vejo que esse social, como ele está ali integrado, que trajetória eu quero construir. Então, eles estavam no nível, sei lá, C e eu quero que eles cheguem ao A, estou entendendo que o A é o ponto máximo. Então, se ele está no item C, ali as notas, vamos pensar referência de nota, de conceito, é preciso que ele avance e eu vou contribuir como para ele chegar ao B? Qual é a contribuição das áreas? Qual é o ponto limitante para que seja avançado? Então, construir esse projeto de ação dentro e fora da escola pode ser a própria discussão com a família nas reuniões ou mesmo no atendimento individualizado.

Mediar a descoberta dos interesses é o papel do educador. Tanto que a gente tem falado sobre mediação, como processo do professor como mediador, facilitador. Então, essa reunião de socioemocional, entender o que ele aprende, processo de aprendizagem, buscar suas correlações com um projeto que entregue significado do produzido, do contexto da escola, fora da escola, tudo isso vem pela mediação do professor e de todo educador que compõe essa proposta. Protagonismo se faz quando associamos essas possibilidades.

Santos, como podemos observar na Figura 27, segue a aula na mesma dinâmica, já dita, de ler o *teleprompter* e os slides do lado direito. Na imagem do slide, podemos ver uma menina com a mão no queixo, olhando setas em cima da sua cabeça, remetendo a um cenário pensativo diante das inúmeras possibilidades de convivência e de emoções de um sujeito na relação com o outro e no processo de desenvolvimento do “protagonismo juvenil”. A professora inicia a discussão acerca do signo “protagonismo juvenil”, atualizando o seu enunciado concreto sobre a temática, a partir das competências socioemocionais, de modo a dividir os assuntos em quatro pontos.

O primeiro ponto abordado é o fato de o professor conectar conteúdos diversos (histórias, relatos e situações) que fazem sentido para o contexto da aula, mostrando outras possibilidades de progresso, enfrentamento e entendimento da situação vivida pelo aluno. Em relação a isso, podemos rememorar o discurso de Freire (2022b), pois, de acordo com ele, é preciso levar em consideração a realidade tanto do educador quanto do aluno – ambos, nessa dinâmica, fazem uma troca no processo de ensino/aprendizagem e aprendem a partir das

questões do seu entorno. Nesse momento, percebemos que Santos deu o exemplo da pandemia, que vivemos na época da transmissão do curso, e discorre que essa situação pode ser expandida para outros contextos, difundindo outras visões para o estudante compreender o cenário pandêmico.

Isso possibilita que o educando consiga lidar com as suas emoções, ter consciência dos fatos vividos e ter uma visão mais ampla da situação, com possibilidade de resolução. Essa discussão mostra que o educando pode ser “protagonista” da sua vida, sobretudo, quando sabe lidar com o seu emocional para enfrentar as dificuldades e os conflitos da sociedade da qual faz parte.

No que se refere à limitação desse processo de ensino/aprendizagem, há a necessidade de formação continuada para os professores, visto que cursos como o Educa Brasil são lançados de forma gratuita para os professores estudarem sobre sua matéria e os respectivos termos. A proposta de realizar um curso de formação é coerente, no entanto, os docentes, pela carga horária de trabalho e pela demanda de trabalho, impostas pelo Governo, não têm tempo suficiente para a dedicação no aperfeiçoamento, pois precisam cumprir diretrizes e currículos escolares – que não podem ser adaptados ou mesmo alterados pelo docente. O docente, por assim dizer, não tem tempo, disponibilidade para uma formação e nem autonomia para inserir objetivos que condizem com a realidade do colégio e as necessidades dos alunos.

Notamos também uma abordagem da docente voltada para o desenvolvimento de um caminho de aprendizagem, ou seja, o educador precisaria, em conjunto com outros professores, de outras disciplinas, buscar meios para ajudar o aluno em sua dificuldade – como a de escrever –, traçando estratégias, como educador, para resolver a problemática do discente. Observamos, então, que a docente dá importância ao papel do professor nesse diagnóstico de defasagem do discente e na busca por “soluções” para o desenvolvimento da escrita do sujeito-estudante. Essa dificuldade, conforme Santos, não é uma situação isolada de um único docente, mas de todos aqueles que estão no mesmo cenário educacional e que podem contribuir de alguma forma para o progresso do educando.

No terceiro ponto, atualizando o papel do educador, Santos propõe a construção de projetos para que o estudante consiga alcançar notas mais altas, ou seja, saia de um nível mais baixo e alcance melhores notas no seu processo educativo. E esse docente precisaria integrar o social e a trajetória proposta, pensando de que forma ele poderia contribuir e de que ponto deveria partir para chegar no objetivo. Ela ainda explica, como forma de formação para os docentes que assistem, que a conversa com as famílias nas reuniões e o atendimento individualizado poderiam ser uma maneira de construir um projeto para além dos muros da

escola. Ou seja, a ideia é pensar em uma rede de apoio para que os projetos sejam frutíferos e o sujeito-estudante consiga construir um senso crítico sobre o mundo ao seu redor, um projeto de vida coerente e ser “protagonista” do seu aprendizado.

No entanto, a docente não aborda os problemas que a educação brasileira vem enfrentando, com evasão e pouca procura em cursos de licenciatura, o que indicia uma crise na carreira, em parte relacionada às condições de trabalho e desvalorização salarial do professor. Nesse contexto, o atendimento individualizado e a possibilidade de chegar às famílias soa como uma voz dissonante em meio à vida escolar, senão com visão extremamente idealizada. Nesse sentido, o curso não parece dirigir-se ao interlocutor professor-brasileiro, mas um interlocutor professor-ideal. Mesmo que o exemplo da pandemia seja atual para aquele momento histórico, o interlocutor que é o professor é ignorado em seus problemas e questões.

O último ponto abordado é sobre a mediação do professor. Nesse momento, Santos discute a respeito do docente ser um mediador – que ajuda o aluno nas atividades e no processo de construção do seu “protagonismo”. Para ela, a questão socioemocional está atrelada ao entendimento do docente a respeito do que o educando aprende, as correlações possíveis de serem feitas e os projetos relevantes que podem ser desenvolvidos e contextualizados, agregando na formação do estudante, dentro e fora da escola. Ou seja, todo o processo deveria ser facilitado pelo docente que apresentaria subsídios e propostas para que o educando pudesse ver sentido na sua aprendizagem e entender que ele não está sozinho. Para Santos, são essas associações que promovem o “protagonismo juvenil” e marcam o diálogo do professor com o educando e com outros atores sociais da vida do estudante, ou seja, pais, amigos, gestão escolar, funcionários etc. Assim, o professor seria, em sua representação, uma peça-chave na construção desse protagonismo.

Nessa mesma linha, unindo professor e instituição, a docente destaca o papel da escola no exercício do “protagonismo juvenil”. Novamente, apresentamos a transcrição da fala da professora na aula:

Qual o papel da escola para o exercício do protagonismo juvenil?

Promover um ambiente que favoreça o diálogo. A gente não tem dúvida que a escola é o espaço da aprendizagem, das relações de integração multidisciplinar. E esse diálogo não é só professor aluno, mais uma vez, todos os que possam contribuir para que esse aluno se sinta fortalecido no espaço certo.

Estimular a construção coletiva. E claro dos grupos, das intersalas, né?

Fornecer e estimular a exploração dos recursos. E, enfim, aqui há uma porta grande, né? De se entender: “Ah, na minha escola não tem tais recursos.” Mas como eu uso os que eu tenho? Então, a utilização do que se tem dá para o aluno entender que voz ele tem, e o que ele tem, também, quantas vezes ele tem acesso já aos seus

smartphones com possibilidade que a gente multiplique esse conhecimento e muitas vezes a gente nem mapeia. Então é um espaço dialógico em que ele pode utilizar o smartphone contrário, então, se a gente tem esse espaço de conversa, ele vai ser correlacionado. **Desenvolver formação continuada aos professores.** Esse aí é um exercício constante, ininterrupto.

A escola, espaço físico com sua função pedagógica, também desempenharia, para a docente, o seu papel na promoção do “protagonismo juvenil”, a partir da representação discente, da implantação dos grêmios estudantis e da utilização de metodologias ativas (projetos culturais, estudo de caso e gamificação), entre outros. Para Santos, um ambiente escolar que propicia um diálogo entre todos os membros da escola – aluno, professor, gestão, funcionários – contribui para o fortalecimento do discente, pois é uma rede de apoio para que ele consiga se tornar autor da sua própria história, incluindo o estímulo para um cenário coletivo e plural. Nesse sentido, podemos voltar para o educador Freire (1991, p. 16) que acreditava que a escola, em sua magnitude, deve promover a “participação coletiva da construção de um saber”, “possibilitar a transformação do discente em sujeito de sua própria história” e ainda ser “um centro de debates de ideias, soluções, reflexões”. O uso do signo “diálogo” remete, sem dúvida, a nosso patrono da educação, e também ao Círculo de Bakhtin. A atualização do signo nesse novo contexto lhe atribui sentidos ligados à cooperação entre sujeitos, relação entre disciplinas.

Nessa lógica, para ela, o fornecimento e o estímulo para a exploração de recursos – se houver – dentro da escola para a promoção de debates podem possibilitar aos docentes inúmeras formas de interação dialógica dos alunos com os suportes e os meios tecnológicos disponíveis. Além disso, a professora ainda destaca a importância da formação continuada para o professor exercer sua profissão, de forma a promover o aprofundamento dos conhecimentos e ampliar seus saberes. Nesse sentido a escola teria um papel importante na sua relação com discentes mas também com os docentes – entretanto, o interlocutor do curso não é o Estado (ou a escola na figura de seu “gestor/mentor”), mas o docente, que pode sentir-se “desqualificado” como interlocutor desse discurso de que ele deve se atualizar continuamente em formação. Se o interlocutor desse discurso, no seu acontecimento dialógico, fosse o Estado, o tom seria diferente, o de uma “cobrança por qualificação” de quem é “receptor” de um benefício, o professor. Sendo o professor o interlocutor, o discurso soa como uma crítica ao docente sempre desatualizado, sempre incompetente

9 CONCLUSÃO

Neste momento, chegamos na parte em que nossas análises ganham uma conclusão – não estanque – que abre possibilidades para tantos diálogos, tendo em vista os inacabamentos do discurso, como reitera o Círculo de Bakhtin (2011). A discussão sobre as características do estudante e do professor no campo educacional há anos ecoa nos mais variados enunciados – currículos, leis e sala de aula –, destacando suas problemáticas e atualizações a depender do contexto sócio-histórico, ideológico e dos poderes políticos que estão por trás de cada época de desenvolvimento das diretrizes escolares. O ensino tradicional – em que o educador era o detentor do saber – passou a ser questionado desde a década de 1980, de modo que, na atualidade, tal aprendizagem deu lugar às metodologias ativas – que estimulam a subjetividade do estudante e reconfiguram a função do professor para mediador do processo de ensino/aprendizagem, como observamos na seção 4 desta pesquisa.

Nessa seara, este trabalho – como uma atualização discursiva – traz suas interpretações a respeito dos sentidos do signo “protagonismo” – seções 7 e 8 desta tese – em enunciados concretos direcionados aos docentes, sendo eles uma maneira de formação para os educadores e um incentivo para a promoção da subjetividade do discente dentro e fora da escola. Assim, compreendermos o que os documentos oficiais federais e/ou estaduais discutem acerca do referido conteúdo temático promove a construção de diálogos e refutações na cadeia discursiva. Tal cadeia dialógica possibilita respostas e ressonâncias que apresentam diferentes perspectivas a respeito do sentido do signo “protagonismo”, visto que há valores ideológicos e políticos em disputa na arena discursiva. Diante disso, esta pesquisa discorre sobre os sentidos em torno do signo em questão e suas atualizações discursivas na busca de entendermos as vozes afins ou díspares que emergem nos enunciados oficiais. Os eixos selecionados nas seções 7 e 8 foram criados porque ressoarem de forma mais enfática e recorrente nos documentos e no curso de formação continuada. No entanto, não podemos deixar de reiterar que há outros eixos e possibilidades de leituras em um *corpus* de tamanha extensão como este.

Para a análise, a seção 5 foi imprescindível para o entendimento da construção do *todo* do enunciado, dado que a BNCC (Brasil, 2018a) – documento normativo que define as aprendizagens da educação brasileira – sofreu interferências de diversos documentos oficiais (PCNs e LDB²⁹) e de agentes do setor empresarial, culminando nas disputas ideológicas e políticas na referida Base (Brasil, 2018a). Essa disputa influencia, de forma direta ou indireta, no sentido do signo “protagonismo” na área de Linguagens, mais especificamente, no

²⁹ Brasil (1997, 1998, 2000) e Brasil (1996), respectivamente.

componente de Língua Portuguesa, sendo reverberadas vozes em disputa para outros documentos criados a partir da Base (Brasil, 2018a).

Diante disso, podemos reiterar que a nossa hipótese era a de que o *tema de* “protagonismo”, presente na BNCC (Brasil, 2018a) e em outros enunciados que trazem esse signo – na disciplina de Língua Portuguesa – atualiza a subjetividade agentiva do estudante. Tal atualização, em nossa visão, poderia voltar-se tanto para uma ação coletiva de inclusão social e de vida participativa quanto para um cenário de ascensão no mercado de trabalho, centrado em um projeto individual de sucesso pessoal. Essa hipótese, ao longo da análise, pode ser comprovada, sobretudo, no eixo individual/pessoal e social/coletivo – seção 7.1 –, visto que os enunciados da BNCC (Brasil, 2018a) apresentam discursos nessa bivocalidade – ora com práticas de linguagem que trazem a atuação social do sujeito estudante para transformação em sociedade, ora com práticas que primam por um projeto individual de autoria e projeto de vida.

Também, em nossa visão, respondemos, a partir das análises, os objetivos desta pesquisa. O nosso objetivo geral era o de analisar o signo “protagonismo” em enunciados oficiais e de formação continuada direcionados aos professores. No que se refere aos objetivos específicos, a proposta era a de: **1)** investigar sobre o sentido de protagonismo no *corpus* – se aparece ligado, a título de exemplo, à criatividade, à singularidade, à criticidade, à autonomia e ao empoderamento; **2)** investigar se a concepção de protagonismo no *corpus* está relacionada às práticas de linguagem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa (produção de textos orais e escritos, atividades de leitura e de compreensão de textos orais); e **3)** discutir em que medida os fatores ideológicos contribuem para a construção de uma imagem do sujeito-estudante no discurso pedagógico brasileiro contemporâneo.

Em relação ao nosso primeiro objetivo, pudemos constatar, nos documentos oficiais federais e/ou estaduais, que o signo “protagonismo” está relacionado, de maneira mais reincidente e enfática, às noções de autonomia, autoria, criticidade e criatividade. No caso do Ensino Fundamental anos finais, na BNCC (Brasil, 2018a), o signo “protagonismo” aparece vinculado ao conceito de autonomia, destacando que é a partir do fortalecimento da autonomia que o educando alcançará maior “protagonismo” nas práticas de linguagem dentro e fora da escola. Podemos observar que há um fortalecimento tanto do signo “protagonismo” quanto do conceito de autonomia nessa etapa mais avançada dos anos finais do Ensino Fundamental, em que, de acordo com a Base (Brasil, 2018a), o discente está ainda mais imerso nas situações comunicativas e será mais “crítico” em suas práticas de linguagem.

Já no Ensino Médio, no caso da BNCC (Brasil, 2018a) e do DCRB (Bahia, 2022),

interpretamos que o signo “protagonismo”, atualizado, está ligado não somente ao conceito de autonomia – como no Ensino Fundamental anos finais –, mas também ao conceito de autoria. Nessa etapa do Ensino Médio, o discente desempenha seu “protagonismo” e, de forma autoral, torna-se responsável pelas suas ações individuais e coletivas. Também podemos destacar que, nos documentos oficiais – BNCC (2018a), DCRB (Bahia, 2022) e Guia do PNLD (Brasil, [2021b]) – no componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, o exercício do “protagonismo” deve ser de forma crítica e criativa, ou seja, o desenvolvimento da sua agentividade está atrelada à ideia de o estudante pensar e agir de maneira significativa e inovadora no meio social e escolar.

O signo em pauta aparece, no Ensino Fundamental anos finais, mais atrelado ao conceito de autonomia, almejando uma evolução do estudante para as outras etapas do conhecimento. No Ensino Médio, há uma expansão dos conceitos nos enunciados estudados – autoria, criatividade e criticidade –, explorando o desenvolvimento, por parte do aluno, dessas outras “habilidades” tanto de forma coletiva quanto individual. Assim, identificamos que o signo “protagonismo” está envolto em termos que ecoam nos discursos oficiais sem qualquer definição ou explicação sobre o que pode ser entendido, comprometendo a clareza dos conceitos e da proposta para o docente. Também podemos observar que o desenvolvimento do protagonismo estudantil na esfera social, visando à criticidade, criatividade e autoria do aluno, no Ensino Médio, acontece por meio das práticas de linguagem.

Em relação ao Educa Brasil, constatamos que o signo “protagonismo” está relacionado ao conceito de empoderamento e à noção de projeto de vida. Nesse momento da análise, o curso de formação continuada, diferente dos documentos oficiais, aponta, em seus materiais de apoio, os teóricos e relações que são feitas sobre o signo “protagonismo” e o termo empoderamento. No referido *corpus*, podemos notar uma visão mais voltada para o mercado de trabalho e construção do projeto de vida do sujeito-estudante, inclusive, reiterando o termo “competências”, que é do universo do mercado. Essa interpretação pode ser comprovada quando, no discurso de Santos – docente do curso –, há a apresentação de ferramentas do campo do mercado SMART e dos 4AS (autoconhecimento, autogestão, atitude e autonomia).

Tais ferramentas e “valores transformadores” são apontados como relevantes para o desenvolvimento do “protagonismo” do estudante e, ao nosso ver, são estratégias de mercado, ou seja, de um sujeito empreendedor, proativo, líder e criativo – como espera o campo empresarial. Diante disso, encontramos também mais relação do signo, no material, com os termos “competência” e “autonomia”. Compreendemos que a relação entre “protagonismo” e “competência”, no campo dos negócios, almeja que o sujeito seja competente para criar

projetos, produtos e solucionar problemas que precisam de resolução rápida e assertiva. Já no caso da autonomia, a ideia está atrelada ao desenvolvimento de “liderança”, visto que o sujeito- estudante precisa ir em busca de seus projetos de vida, influenciando o comportamento e a opinião de outras pessoas ao seu redor.

Nessa seara, no segundo objetivo específico, então, tais análises feitas na pesquisa foram observadas dentro da disciplina de Língua Portuguesa, de modo que o “protagonismo”, nesse componente, está relacionado ao trabalho com o gênero do discurso, impulsionado pelo contexto de produção, em práticas de escrita, oralidade e interpretação. Em nossa análise, há uma relação expressiva e recorrente entre o signo “protagonismo” e as práticas de linguagem, que são sociais, reforçando, dessa forma, a centralidade da linguagem no desenvolvimento da agentividade do sujeito-estudante no discurso pedagógico brasileiro. Há ainda um trabalho com as práticas de linguagem, de forma enfática, com o campo tecnológico, tendo em vista as mudanças advindas da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs). No trabalho, ficou evidente que são as tais práticas de linguagem, no componente de Língua Portuguesa, que incentivam o sujeito- estudante a desenvolver o seu “protagonismo” no meio social, possibilitando sua participação e posicionamento na vida coletiva, inclusive, promovendo a execução do seu projeto de vida.

As práticas de linguagem estimulam o “protagonismo”, a partir da interação do estudante com o meio social, para o desenvolvimento da capacidade discursiva, interpretativa, reflexiva e participativa do aluno. Assim, o “protagonismo” é potencializado pelas práticas de linguagem, nos referidos documentos e no curso de formação, de forma a revelar a importância do trabalho docente, no componente de Língua Portuguesa, para a promoção e para a participação do jovem no mundo por meio dos textos multissemióticos e multimidiáticos.

Nessa análise, os documentos ecoam, no componente de língua portuguesa, o trabalho com os gêneros de forma contextualizada, não possibilitando uma aprendizagem fora dessa proposta das práticas, o que mostra uma coerência dos documentos com estudos no campo da enunciação e do discurso, entre eles os de Geraldi (2011). A partir dessa discussão, também vale destacarmos que o “protagonismo” e a autoria, que aparecem nos enunciados do Ensino Médio, estão ligados às práticas, pois temos um sujeito como figura primordial na construção de sua textualidade e desenvolvimento da sua autoria pessoal e coletiva.

No caso do terceiro objetivo específico, pudemos notar como os fatores ideológicos – valores neoliberais e valores de cunho mais coletivo – contribuem para a formação da imagem do sujeito-estudante contemporâneo. Diante disso, observamos que os discursos ideológicos que se sobressaem na construção do educando nos documentos e no curso de formação

resvalam na compreensão do que seja um sujeito-protagonista na atualidade. A construção da BNCC (Brasil, 2018a), por exemplo, traz, em seus enunciados, a visão de um estudante que é autônomo, líder, flexível e que desenvolve competências e habilidades do campo dos negócios. Por outro lado, há também a visão de um discente que conquistará uma formação humana e crítica por meio das práticas de linguagem, de maneira a contribuir para o campo social.

Nessa seara, os enunciados concretos ecoam valores ideológicos a respeito do signo “protagonismo” em conflito, de forma a construir uma bivocalidade discursiva nos documentos e no curso. Há uma influência dos ideais neoliberais – como a ascensão e o sucesso pessoal – em contraponto ao papel coletivo e humano das práticas de linguagem – visão mais social; dessa forma, há, nos enunciados concretos, um embate em relação ao sentido do signo protagonista nos documentos oficiais e, conseqüentemente, no cenário educacional brasileiro.

Diante disso, podemos destacar que este estudo contribui, de forma satisfatória, para a prática docente e para a formação de professores, tendo em vista que analisa, em documentos oficiais e em cursos feitos para os educadores, os sentidos de um signo que reverberam nos discursos pedagógicos, muitas vezes, sem tanta clareza e definição, possibilitando interpretações variadas e controversas.

Assim, a nossa pesquisa apresenta como o signo pode estar relacionado com outros valores – do campo do mercado e da formação social e crítica –, contribuindo para a compreensão de que há uma dicotomia de ideologias nos enunciados estudados. Isso revela que o signo não é taxativo ou restrito a um único valor, mas a palavra pode ter várias interpretações, ou seja, ser polissêmica. Desse modo, um estudo dos valores, dos sentidos ou das associações do “protagonismo” nos enunciados em que ele aparece, como nesta pesquisa, colabora para uma visão mais explícita, no campo educacional, das atualizações do signo, de maneira a fugir da ideia convencional e “positiva” de ser um sujeito com participação ativa na sociedade.

Além disso, o trabalho ainda contribui para a área de Análise Dialógica do Discurso pelo fato de o signo ser sustentado pelos conceitos bakhtinianos e também por ser interpretado a partir das relações entre os enunciados, colaborando para a expansão da área. O trabalho é relevante porque corrobora uma visão menos “idealizada” de escola e das políticas públicas educacionais vigentes no país, enfocando a necessidade de uma educação que leve em consideração o âmbito coletivo e não apenas mercadológico ou individual. Assim, na prática social, entender o sentido do signo “protagonismo” ajuda o educador, a partir da leitura desses

materiais, a perceber quais são os vieses ideológicos por trás da referida palavra e criar práticas de linguagem que considere, de fato, o contexto de vida do discente, ou seja, as problemáticas sociais, a falta de infraestrutura nas escolas, a violência, entre outros, para o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, o educador pode possibilitar caminhos em suas metodologias e propostas didáticas que tornem o estudante um sujeito crítico e atuante no processo de construção do seu projeto de vida e da sociedade, tornando-a menos injusta e desigual. No caso das políticas públicas, esta pesquisa pode contribuir para a reformulação de ações e programas, dentro da escola, para a promoção de uma educação que possibilite melhorias básicas – como infraestrutura, projetos e assistência psicológica, por exemplo –, que desenvolvam cognitiva e intelectualmente o discente.

Neste trabalho, a proposta não foi a de esgotarmos as possibilidades de interpretação do *corpus*, pelo contrário, a ideia é possibilitarmos a abertura de diálogos e de outras pesquisas na área da Análise Dialógica do Discurso. Com base nisso, selecionamos os eixos de acordo com a sua recorrência, dentro dos objetivos desta pesquisa, a fim de podermos contribuir para o campo educacional brasileiro. Além disso, visamos compreender os sentidos, em documentos oficiais e em um curso para professores, dos vieses ideológicos e das relações dialógicas apreendidas do signo com outros termos na arena discursiva. A proposta almejou, a partir de enunciados voltados para os professores, analisar o que, no campo educacional brasileiro, seria possível o docente interpretar como sendo o sentido do signo “protagonismo” nos enunciados selecionados, tornando-o menos controversos na cadeia discursiva.

Assim, novos pesquisadores e professores podem somar com este trabalho e ampliar as discussões propostas ou expandir para uma pesquisa mais aprofundada, por exemplo, das práticas de linguagem observadas dentro da sala de aula, de forma a verificar se as proposições da BNCC (2018a) e do Currículo em Ação (São Paulo, 2023b), a título de ilustração, são trabalhadas pelos docentes como pedem os documentos oficiais federais e/ou estaduais. O trabalho analisou, dentro da área de linguagens, a matéria de Língua Portuguesa, o que pode incentivar a análise, por parte de estudiosos, de outras áreas, visando compreender como o sentido do signo e suas correlações aparecem em um novo campo ou área; além disso, também busca estimular pesquisas que voltem o seu olhar para os documentos direcionados para o estudante – como o Caderno do aluno do Currículo Paulista (São Paulo, 2023a) – e não apenas para o professor, a fim de interpretar qual é a perspectiva observada nesses enunciados sobre a agentividade do discente.

Em síntese, o discurso sobre o protagonismo direcionado aos educadores apresenta uma

relação com as práticas de linguagem e está atualizado de maneira controversa e conflitante nos enunciados aqui analisados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em: 2 maio 2025.
- ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 2 maio 2025.
- AMORIM, M. A.; SIVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 155-181.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 1. ed. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AZEREDO, I.; JUNG, H. S. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, e023018, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. v. 2. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Estética da Criação Verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BARBOSA, L. **A identidade da literatura marginal em enunciados verbo-visuais**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e960cc64-118f-4d91-b313-5aab5be86940/content>. Acesso em: 2 maio 2025.

BARBOSA, O. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>. Acesso em: 2 maio 2025.

BODART, C. das N. Infraestrutura e superestrutura em Marx. **Café com Sociologia.com**, 25 out. 2016. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/infraestrutura-e-superestrutura-em-marx/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BOENAVIDES, W. M. Sobre o conceito de “Tema” em Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul./dez. 2015. DOI: 10.22456/2238-8915.56812. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/56812>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/56b7/7d7c75b946be09c6a9e397badf388acc0d1c.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 11-27.

BRAIT, B. Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 257-269.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, v. 11, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238/19225>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2-PB.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Histórico da BNCC: Conheça a linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e acesse documentos que fizeram parte dessa história. **Base Nacional Comum Curricular**, [2022a]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Estudo aponta maior aceleração da covid-19 em estados do Norte e Nordeste. **Fiocruz**, Pernambuco, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2020/06/estudo-aponta-maior-aceleracao-da-covid-19-em-estados-do-norte-e-nordeste>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. **Gov.br**, 28 out. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Guia Digital PNLD 2024. Obras didáticas. Por que ler o guia? **Portal do Governo Brasileiro**, [2023a]. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_porque_ler_oguia. Acesso em 6 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. **Gov.br**, 22 fev. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo revela crescimento na Educação Profissional. **Gov.br**, 22 fev. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/censo-revela-crescimento-na-educacao-profissional>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Secretaria da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 dez. 2017b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto institucionaliza os Programas do Livro do MEC. **Portal do MEC**, [2022b]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/13455-decreto-institucionaliza-os-programas-do-livro-do-mec#:~:text=Desde%201929%2C%20quando%20foi%20criado,libras%20e%20outros%20formatos%20acess%C3%ADveis>. Acesso em 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Em São Paulo, ministro da Educação participa de reunião sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Portal do MEC**, 21 jun. 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=65521:em-sao-paulo-ministro-da-educacao-participa-de-reuniao-sobre-a-base-nacional-comum-curricular&catid=211. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gov.br**, [2025a]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. **Portal do MEC**, [2023b]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 144, Brasília, DF, p. 16, 28 jul. 2016b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em:

2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de livros didáticos incentiva leitura dos estudantes. **Portal do MEC**, 29 out. 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81831:programa-de-livros-didaticos-incentiva-leitura-dos-estudantes&catid=384&Itemid=86. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia digital PNLD 2021**. Obras didáticas por área de conhecimento e específicas. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021b]. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia digital PNLD 2024**. Obras didáticas. Anos Finais do Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Brasília, [2024c]. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2018**: língua portuguesa. Guia de livros didáticos. Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/Guias_PNLD_2018/Guia_PNLD_2018_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v 1. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-lingua-portuguesa-matematica.pdf?srsltid=AfmBOoo164RVRwBEu6juLhfHquzOP44FaT0VgNzgHpOLux6bs9zFApM2>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Portal do Governo Brasileiro**, [2025b]. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRITO, J. N. **Discursos sobre multiletramentos no componente curricular Língua Portuguesa**: da BNCC ao Documento Curricular Referencial da Bahia. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquit Filho, Araraquara, 2023.

BRITTO, V. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE notícias**, 6 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 2 maio 2025.

CALABRIA, V. F. S.; LEURQUIN, E. V. L. F. O conceito de autoria e a redação do Enem: uma compreensão para a didatização do gênero escolar. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 205-218, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220113-5221>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/pLgQFZKHRSyrBP3WCrTjLts/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CANUTO, M. B.; OLIVEIRA, M. B. de. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10356>. Acesso em: 2 maio 2025.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo. A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CARVALHO, J. R. A consciência individual e o signo ideológico: uma leitura dos estudos de Volóchinov. **Eutomia**: Revista de Literatura e Linguística, Recife, v. 27, n. 1, p. 307-324, out. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22025/5/ConscienciaIndividualSignoIdeologico.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M. A Política Nacional do Livro Didático na atualidade: algumas mudanças a partir do decreto 9.099 de 2017. **Seminário de Pesquisa em Educação**, v. 3., n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14816>. Acesso em: 2 maio 2025.

COSTA, A. A. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. In: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (org.). **Seminário de aprofundamento do trabalho com o gênero no Pró-gavião**: textos de apoio I. Vitória da Conquista: NEIM/UFBA, 2000. p. 35-44.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, J. G. M. **Os contextos de influência e produção da Base Nacional Comum Curricular**: um enfoque na disciplina escolar ciências. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/J%C3%89SSICA-GOMES-DAS-MERC%C3%8AS-COSTA.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

CRIANÇAS de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. **UNICEF**, Brasília, DF, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 2 maio 2025.

CRIVELARO, R. **O que a rebeldia temia?** Capturas e resistências nas conferências de juventude em Santa Bárbara d'Oeste/Rodrigo Crivelaro. 2016. 301 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-01052016-183032/publico/RodrigoCRIVELARO_PROMUSPP_VCorrigida.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

DE JESUS, F. S.; SOARES, V. A BNCC: o empreendedorismo na racionalidade neoliberal. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_M D1_ID8297_TB2649_23112022141253.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

DÍALOGOS sobre Alfabetização: perspectiva discursiva para alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal Bárbara Cortella. 1 vídeo (178 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkMA5ky-Un4>. Acesso em: 22 jun. 2020.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022004000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

DIAS, N. C.; FREITAS, S. A. de. O professor é produtor de conhecimento? **Interface da Educação**, Paraníba, v. 1, n. 1, p. 127-139, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/649/613>. Acesso em: 2 maio 2025.

DOMINGUES, D. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na Base Nacional Comum Curricular. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 275-296.

DORNELES, E. F. A concepção de sujeito em Bakhtin. **Leitura – Discurso**: História, sujeito e ideologia. n. 30, p. 227-236, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7491/5202>. Acesso em: 2 maio 2025.

DUARTE, R. C. Dos campos de atuação às práticas: um diálogo entre BNCC e Semiótica: From Fields of action to practices: a dialogue between BNCC and semiotics. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 185-200, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21709/casa.v15i2.17246>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/17246/14757>. Acesso em: 2 maio 2025.

EDUCA Brasil: Cursos de formação continuada, em EAD e com certificação. **Educa Brasil**, São Paulo, [2023]. Disponível em: <https://educa-brasil.com/>. Acesso em: 9 mar. 2023.

EDUCA Brasil: plataforma é exemplo de formação continuada para educadores. **Editora do Brasil**, São Paulo, 11 fev. 2021. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/educa-brasil-plataforma-e-exemplo-de-formacao-continuada-para-educadores/>. Acesso em: 2 maio 2025.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba: Criar, 2006.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 2 maio 2025.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/480>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FORTUNATO, I. Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, e023007, 2023. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10105>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374463263_Sobre_protagonistas_empreendedores_nas_salas_de_aula_ou_uma_leitura_critica_de_termos_neoliberais_na_educacao/fulltext/651ec9cfc5c2a0c3bb81f69/Sobre-protagonistas-empreendedores-nas-salas-de-aula-ou-uma-leitura-critica-de-termos-neoliberais-na-educacao.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FUZA, Â. F.; RODRIGUES, R. H. A concepção de tema nas obras do círculo de Bakhtin. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 66, e14491, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e14491>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14491>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvMPz6cC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos do Discurso (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2006.

GERALDI, J. W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 2 maio 2025.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERHARDT, A. F. L. G.; AMORIM, M. A. Olhares indisciplinados sobre a BNCC. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 19-24.

GRILLO, S. V. de C. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 19, p. 1-34, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.461>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/461>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GRILLO, S. V. de C. Dimensão verbo-visual de enunciados de Scientific American Brasil. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3009/1940>. Acesso em: 2 maio 2025.

GRILLO, S. V. de C. Ensaio introdutório. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

GRILLO, S. V. de C. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 2, n. 14, p. 235-246, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p235-246>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59912>. Acesso em: 2 maio 2025.

GRILLO, S. V. de C. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 57-79, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1467>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GUEDES, G. B. **A escola de Ensino Médio público noturno**: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento. 2007. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/1034c502-74f7-49c9-9889-6c0d5abee534/content>. Acesso em: 2 maio 2025.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. A Pedagogia dos multiletramentos e BNCC de Língua Portuguesa: diálogo entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.31939>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LARA, M. T. de A. **Discursos sobre a prática de escrita literária de jovens**: o diálogo entre a literatura na escola e a fanfiction. 2022. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bfaa5e2e-9525-4859-bd6a-f0fb00717f2f/content>. Acesso em: 2 maio 2025.

LARA, M. T. de A.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/42169>. Acesso em: 2 maio 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 2 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos Críticos**. Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. v. 2. p. 11-37.

LIMA, F. R. O sujeito no texto e o texto na sala de aula: perspectivas dialógicas e o discurso oficial sobre o ensino da língua materna. In: Colóquio sobre gêneros & textos, 7., 2020. Teresina. **Anais eletrônicos** [...]. Teresina: Núcleo Cataphora/PPGEL/UFPI, 2020. p. 1-21. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/viewFile/11656/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 2 maio 2025.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 2 maio 2025.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MAFRA, G. M. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental**: uma análise do trabalho educacional prescrito. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/556/2/DISSERTACAO%20GABRIELA%20MARTINS%20MAFRA%20com%20termo%20de%20aprova%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia

histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCONDES FILHO, C. Bakhtin e o grupo BMV: incongruências de uma Linguística ortodoxa. **MATRIZES**, v. 2, n. 2, p. 199-219, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v2i2p199-219>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38229>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MARTELETO, R. M. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. *In*: MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. p. 29-48.

MARTINS, E. D.; MOURA, A. A. de; BERNARDO, A. de A. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. **RPGE: Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 410-423, jan./abr. 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10731. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10731/7347>. Acesso em: 2 maio 2025.

ME SALVA. [Canal] Me salva. **YouTube**, 13 set. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWv7JMNjrWlVtkiBmygefHQ>. Acesso em: 2 maio 2025.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. C. Compreensão criadora e práticas de leitura para crianças: por um projeto democrático de ensino-aprendizagem. *In*: GIOVANI, F.; BORTOLOTTI, N.; CHAGAS, L. M. de M. (org.). **Desterramentos**: por um ato humanamente amoroso. X Círculo Rodas de Conversa. VII Encontro de Estudos Bakhtinianos. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 52-65.

MENDONÇA, M. C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. *In*: Grupo de Estudos do Discurso (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 107-117.

MENDONÇA, M. C. Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional. *In*: CRISTOVÃO, A.; BUBNOVA, T.; RICHARTZ, T. (org.). **Corpo, tempo e espaço**. Franca: Unifran, 2020. p. 52-72. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/criacao/arquivos/unifran/Ebook_Corpo-Tempo-Espaco.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

MENDONÇA, M. C. O enunciado concreto como um todo de sentido: considerações sobre o conceito de enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin. *In*: CRISTOVÃO, A.; LUDOVICE, C. de A. B.; BORGES, M. C. (org.). **GEBGE em ação**: olhares sobre textos e discursos na perspectiva bakhtiniana. 1. ed. Franca: Ribeirão Gráfica Editora, 2022. p. 31-46. Disponível em:

<https://www.ribeiraograficaeditora.com.br/ebooks/16590984731b07d1d64840ab1787ba2371c7cf7db962e3d5697d920.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

MENDONÇA, M. C.; LARA, M. T. A. Comentários em fanfics. **Letras de Hoje**, v. 56, p. 654-667, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.40705>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/40705>. Acesso em: 2 maio 2025.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

MILANI, S. E. O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 68, p. 55-65, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v40i68.3461>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3461>. Acesso em: 2 maio 2025.

MILITÃO, S. C. N.; QUEIROZ, W. I. de.; ORTEGA, D. V. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, e-20921.0005, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20921.005>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20291/209209217472>. Acesso em: 2 maio 2025.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

MIZUKAMI, M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOTA, I. F. da S; ROCHA, G. O. R. da; MILÉO, I. O componente língua portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 113-146, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3136>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3136>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MUNCH. **O Grito**. Óleo sobre tela, têmpera e pastel sobre carvão (91x73.5 cm). Galeria Nacional. Noruega: Oslo, 1893.

MUNHOZ, M. L. da L.; MEDEIROS, P. J.; SANTANA, J. N.; MOLINA, A. A.; PERIN, C. S. B. A BNCC e o novo Ensino Médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 16-31, maio/ago. 2023. DOI: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16428>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16428>. Acesso em: 2 maio 2025.

NERY, C. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. **Agência IBGE notícias**, 17 maio 2024. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20do,\(com%2082%2C8%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20do,(com%2082%2C8%25)). Acesso em: 2 maio 2025.

NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V; SPOSITO, M. P. (org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

O QUE significa ser protagonista? [S. l.: s. n.], 2023. Publicado pelo canal Gilberto de Souza. 1 vídeo (5 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_olCk_S5JHM. Acesso em: 2 maio 2025.

OLIVEIRA, N. R. de. **A febre amarela “minions”**: uma análise bakhtiniana. 2020. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/138dd40f-7806-4c79-a5d7-f7ff79fc9a3f>. Acesso em: 2 maio 2025.

ORLANDI, E. P. **Discurso & leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27030, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334>. Acesso em: 2 maio 2025.

PALAVRAS e contrapalavras: cotejo e metodologia em Bakhtin - Prof. Dr. Valdemir Miotello. [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal Gellite UFAL. 1 vídeo (98 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ruMk1MSCJg>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney– uma análise de Frozen. In: FERNANDES JÚNIOR, A.; STAFUZZA, G. B. (org.). **Discursividades contemporâneas** – política, corpo e diálogo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 287-314.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. **Polifonia**, Cuiabá, v. 27, n. 49, p. 15-46, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6507>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6507>. Acesso em: 2 maio 2025.

PEREIRA, C. M. Bakhtin e o romance: por uma definição (mais complexa) de romance em sala de aula. **Revista Língua & Literatura**, v. 23, n. 41, p. 67-86, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/3839>. Acesso em: 2 maio 2025.

PEREIRA, P. C. **Reflexões sobre o planejamento de aula na ótica das tendências pedagógicas**. 2013. 98 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4962/1/2013_PriscilaCamposPereira.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

PEREIRA, R. A. Gêneros do discurso: esfera, arcaica e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, v.

20, n. 27, p. 54-72, jan./jun. 2013. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/629>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL JÚNIOR, C.; SANTOS, H. de F.; LINHARES, K. J. da S.; AMARIM, V. L. F. R. Articulações políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-23, 2022. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7273>. Acesso em: 2 maio 2025.

PONZIO, A. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 2 maio 2025.

RAMOS, M. E. T. A tradução da BNCC de história (Ensino Médio) pela revista nova escola sobre o protagonismo juvenil. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: Associação Brasileira de Ensino de História, 2020. p. 1-11. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1o6Nh72notf52C10ul3GSwC_IuuHk60QL/view. Acesso em: 2 maio 2025.

ROSTAS, M. H. S. G.; OLIVEIRA, E. dos S. O Horizonte Social da linguagem: fundamento bakhtiniano da construção curricular para além da universalidade Burguesa. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 1, p. 179-202, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36524/dect.v5i01.96>. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/96>. Acesso em: 2 maio 2025.

SANTOS FILHO, A. P. A.; BARROSO, M. C. da S.; SAMPAIO, C. De G. História da educação no Brasil: da Constituição Federativa de 1988 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, e53910313667, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13667>. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13667>. Acesso em: 2 maio 2025.

SANTOS, G. S. dos. **O neoliberalismo e seus atravessamentos na educação**: uma análise a partir das regulamentações da educação infantil. 2022. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1098>. Acesso em: 2 maio 2025.

SANTOS, L. S. dos. **Construtivismo russo**: a arte e o design gráfico dos cartazes soviéticos. 2014. 112 f. Monografia (Bacharel em Design) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2014. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/80d3d6ef-c893->

4a5a-8de2-e7ed90f59020/content. Acesso em: 2 maio 2025.

SANTOS, V. P. dos. A educação entre a opressão e a emancipação: reflexões sobre a realidade brasileira. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 9., 2019, São Luis, MA. **Anais [...]**. São Luis, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2019. p. 1-12.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Linguagem e suas Tecnologias. Primeira série Ensino Médio. Caderno do estudante. 4º Bimestre. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/10/1aSerie_EM_4BIM_Ling_Tec_EM.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**. Linguagem e suas Tecnologias. Terceira série Ensino Médio. Caderno do professor. 1º Semestre. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023b. v. 1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/04/3s%C3%A9rie-Professor-LGG-1sem.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista Ensino Médio. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza**, [2023c]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 6 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista Ensino Médio. Materiais de apoio. Cadernos do professor. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza**, [2023d]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 6 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza**, [2023e]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 6 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza**, [2023f]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 6 out. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SCHLATTER, B. B. N. **A história que queremos**: ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) –Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212975>. Acesso e Acesso em: 2 maio 2025.

SCHMITT, R. M.; PINTON, F. M. A. A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: em foco as habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 199-216, 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.113270. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/113270>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SIEMS, M. E. R. Educação Inclusiva e diversidade: um olhar bakhtiniano. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4., 2007. Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. p. 1-7. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/217.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

SILVA, A. C. C. e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49622/1/TESE%20Andr%c3%a9a%20Carla%20Castro%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

SILVA, R. V. Autonomia na BNCC: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/autonomia-na-bncc-uma-analise-sob-a-perspectiva-de-paulo-freire>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, W. S. **Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa**. 2015. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18307/1/2015_WesleySantosSilva_tcc.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?** Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. 2019. 361 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11599/tesefinal_AliceMoraes_set2019_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 maio 2025.

SOUZA, A. P. L. de; FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das conferências de direitos da criança e do adolescente no Brasil. **Avances en Psicología Latino Americana**, Bogotá, v. 28, n. 2, p. 178-193, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/799/79915646003.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 350 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

STAFUZZA, G. B. O círculo o de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: episteme, autoria e tradução em perspectiva dialógica. **Revista Heterotópica**, v. 1, n. 1, p. 66-82, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/HTP-v1n1-2019-48519>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/48519>. Acesso em: 2 maio 2025.

STAFUZZA, G. B.; GÓIS, M. L. S. Sentidos de “imigrante” em enunciados verbovisuais no jornalismo francês / Senses of immigrant in verbvisual utterances in French journalism. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 1, p. 433-454, 2020. DOI: 10.17851/2237-2083.28.1.433-454. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27637>. Acesso em: 2 maio 2025.

STAFUZZA, G. B.; LIMA, G. de O. Diálogo e verbocovisualidade em Cantada (2014), de Porta dos Fundos. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 97-109, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2017v12n2.38235>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38235/19378>. Acesso em: 2 maio 2025.

STAFUZZA, G. B.; PEREIRA, M. A. Sentidos do discurso coaching financeiro no enunciado vídeo publicitário “Meu nome é Bettina” e possibilidade de cotejo. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 1685-1716, 2021. DOI: 10.17851/2237-2083.29.2.1685-1716. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17979/pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

STOODI. [Canal] Stoodi. **YouTube**, 17 maio 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCUDJR8h5P28xaN7UBEPo0VQ>. Acesso em: 2 maio 2025.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, L. H. O. A abordagem tradicional de ensino e suas repercussões sob a percepção de um aluno. **Revista Educação em Foco**, n. 10, p. 93-103, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009_A_ABORDAGEM_TRADICIONAL_DE_ENSINO_E_SUAS_REPERCUSS%C3%95ES.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

TÍLIO, R. A. Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2022. p. 9-17.

TV OFICINA do estudante. [Canal] TV Oficina do estudante. **YouTube**, 28 out. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/@oficinadoestudante>. Acesso em: 2 maio 2025.

VICENTIN, M.; SILVEIRA, C. R. da. Projeto de vida do Programa Ensino Integral: Protagonismo neoliberal. **Revista Interedu**, Osorno, v. 5, n. 11, p. 11-39, 2021. DOI: 10.32735/S2735-65232021000596. Disponível em: <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/96/3460>. Acesso em: 2 maio 2025.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. **Freudianism**: a marxista critique. Tradução Irwin R. Titunik. Nova Iorque: Academic Press, 1976.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, ensaio introdutório, glossário e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. v. 1.