

## Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza

Cristhiane Carneiro Cunha Flôr\*  
Guilherme Trópia\*\*

### Resumo

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, nos perguntamos: que leituras possíveis podemos fazer desse documento em relação aos textos que lhe dão fundamento? Neste trabalho apropriamos das noções de intertextualidade, discurso autoritário e endereçamento discursivo para analisar o funcionamento discursivo de quatro extratos da BNCC: Apresentação, Introdução, A Etapa do Ensino Fundamental e A Área de Ciências da Natureza. Os resultados apontam para um discurso que silencia diferentes interlocutores do campo educativo e que ao mesmo tempo não dá subsídios para o leitor compreender as perspectivas educativas do ensino de ciências que circulam no documento.

*Palavras-chave:* Base Nacional Comum Curricular; Ciências da natureza; Análise de discurso.

### A view of the discourse of the National Common Core Curriculum in operation in the area of natural sciences

### Abstract

With the publication of the National Common Core Curriculum (BNCC) in 2017, we ask ourselves: what possible readings can we make of this document in relation to the texts that support it? In this work, we apply the notions of intertextuality, authoritarian discourse and discursive addressing to analyze the discursive operation of four BNCC's extracts: Presentation, Introduction, The Elementary School Stage and The Area of Natural Sciences. The results point to a discourse that silences different interlocutors in the field of education and, at the same time, does not allow the reader to understand the educational perspectives of science education circulating in the document.

*Key-words:* National Common Core Curriculum; Natural sciences; Discourse analysis.

### Introdução

[...] porque a vida ri-se das previsões e põe palavras onde imaginamos silêncios”  
(SARAMAGO, 2008, p.32)

No final de 2017 o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento de caráter normativo em relação à educação escolar denominado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A Base (doravante BNCC) define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. O documento se refere às etapas educativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio não está contemplada nesse documento, pois com a publicação da recente Reforma do Ensino Médio, o documento sinaliza a necessidade de uma organização de uma BNCC específica para essa etapa educativa.

A ideia de uniformizar conteúdos essenciais para toda a rede educativa brasileira não é recente.

Nas últimas três décadas, os documentos governamentais e de Estado demandam uma base curricular comum nacional, entre eles: a Constituição de 1988 que indica 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); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); o documento “Pátria educadora” (BRASIL, 2015); e as versões da BNCC que culminaram no documento atual (BRASIL, 2017).

A BNCC foi produzida a partir de grupos de trabalho constituídos de pesquisadores especialistas do campo educacional, profissionais do ensino (professores, coordenadores, secretários de educação) e membros da sociedade civil. Ao longo desse processo, foram publicadas três versões do texto da BNCC desencadeadas por um intenso debate e muitas críticas à formulação dos grupos de

\*Endereço Eletrônico: cristhianeflor@yahoo.com.br

\*\*Endereço Eletrônico: guilherme.tropia@ufjf.edu.br

trabalho e às perspectivas pedagógicas propostas. Os diferentes grupos de trabalho na constituição da BNCC observaram a produção do documento em diferentes perspectivas, como por exemplo: a padronização de conteúdos a serem ensinados, a melhoria no resultado de avaliação de larga escala e ainda a possibilidade de suprir deficiências na formação de professores ou na organização dos sistemas de ensino. Enfim, a constituição da BNCC foi permeada por grupos que possuem diferentes interesses e que disputam espaços de saber e de poder na organização da educação brasileira.

É muito comum que pesquisadores da área do currículo observem com cuidado a iniciativa de proposições de base nacional curricular, visto que esses processos “facilmente declinam para tentativas de padronização dos processos formativos, de regulação do trabalho docente e de utilitarismo nos critérios de seleção dos conhecimentos” (SILVA, 2017, p.31). E não foi diferente ao longo do desenvolvimento da BNCC. O documento se adequa às indicações e perspectivas educativas de organismos internacionais, como o Banco Mundial, OECD e ONU, que preconizam a centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização de professores e gestores. Ao fazê-lo, o processo de produção da BNCC sinaliza para os modos como esse documento vai operar na educação brasileira: enfoque na eficiência educativa (rendimentos dos estudantes e desempenho dos professores) que será avaliada pela intensificação dos regimes de avaliação em larga escala.

O Ministério da Educação esteve sob o comando de diferentes grupos políticos ao longo da produção das versões da BNCC. As diferentes versões da BNCC refletem esses diferentes posicionamentos, revelando certa tomada de poder e falta de diálogo entre esses grupos. Enfatiza-se que a BNCC é mais uma peça na produção de políticas públicas em educação com um perfil democrático com a participação de comunidade educacional. No entanto, não importa o quanto haja de participação de diversos atores do campo educacional, o grupo político à frente do MEC define as perspectivas do que se propõe para a educação, impondo sua visão para fundamentar a educação brasileira. O documento, como muitos de seus antecessores, vai se demonstrando um documento do governo vigente e não um documento do Estado brasileiro.

Cabe ainda ressaltar que a definição das aprendizagens essenciais comuns aos estudantes brasileiros pelos diferentes atores e governos na produção da BNCC converge em uma perspectiva

de unificação nacional. Essa unidade está fortemente vinculada às noções de equidade, igualdade e de definir o que deve ser feito por todos com a BNCC. Para Gallo (2017, p.38), esse projeto unificador que orienta o mesmo currículo em todas as escolas brasileiras, independente do grupo político vigente, revela um desejo de controle populacional, um

(...) exercício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto. (...) Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado. Um outro lado da questão é a uniformização que a BNCC promove, tornando possíveis as avaliações de larga escala, ícone do neoliberalismo contemporâneo, que possibilitariam que, ano a ano, tivéssemos um retrato fiel das condições da educação no país, de norte a sul e de leste a oeste, permitindo o planejamento de intervenções onde for necessário e o direcionamento dos recursos e dos investimentos de forma racional.

Diante da complexidade das questões que circundam a formulação da BNCC e tendo em vista o documento final publicado, propomos neste artigo fazer um exercício de leitura e análise de discurso com base nos trabalhos de Pêcheux (1988) e Orlandi (1998, 2003a, 2003b, 2004) desse documento. Essa leitura vai ao encontro dos diferentes atores educacionais que participaram ou não da produção do documento, que terão acesso e o farão circular nos diferentes espaços educativos. Perguntamos não o que esse documento quer dizer, mas como significa a partir de alguns conceitos da Análise do Discurso como: Intertextualidade, Discurso Autoritário e Direcionamento Discursivo. Ressaltamos como formadores de professores de ciências naturais que enfocamos as orientações gerais e a parte destinada ao currículo de ciências da natureza presente na BNCC a fim de compreender as políticas curriculares para a área. Estabelecemos as condições de produção de sentidos a partir da leitura e análise dos extratos Apresentação, Introdução e Etapa do Ensino Fundamental para então lançar um olhar ao extrato da área de ciências da natureza e interrogar como essas condições põe em funcionamento um direcionamento discursivo.

### **Caminhos teóricos e metodológicos**

O resgate histórico da construção da BNCC nos dá contexto e condições de produção para pensar como esta se relaciona com outros textos, e também leitores/autores possíveis na relação de interlocução. Entendemos que a leitura de um texto, quer seja uma letra, uma carta ou um documento político educacional, como neste caso, coloca em funcionamento questões de linguagem as quais abordaremos a partir da perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa (doravante AD).

Para a AD, o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores (ORLANDI, 2003a). Diante dessa perspectiva, não há como pensar num discurso sem pensar seus sujeitos, nas dimensões autor/leitor, e remetê-los aos lugares discursivos que ocupam, e que sedimentam alguns sentidos nas relações de força e sentido em seu enunciado.

Metodologicamente, estabelecemos um *corpus analítico* – em contraposição à coleta de

dados - definido aqui a partir da AD com os estudos de Orlandi (2003a, p. 64) que destaca que “A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza”. É importante salientar que a construção do corpus, em si, já representa um movimento de análise, pois implica em decidir quais relações discursivas devem ser consideradas. Por isso mesmo, é característico do processo a escolha do corpus ser *construção*, e *não coleta* ou constatação.

Para isso, lemos o documento na íntegra e, em seguida, escolhemos alguns extratos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão on-line de dezembro de 2017<sup>1</sup>. Relacionados aos objetivos de pesquisa indicados na introdução, os extratos da BNCC que compõem o corpus estão apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1: Corpus Analítico

Extrato/Título	Subtítulos	Página
Apresentação		5
Introdução	A Base Nacional Comum Curricular Os marcos Legais que embasam a BNCC Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco no desenvolvimento de competências</li> <li>• O compromisso com a Educação Integral</li> </ul> O Pacto Interfederativo e a implementação da BNCC <ul style="list-style-type: none"> <li>• BNCC: Igualdade, Diversidade e Equidade</li> <li>• BNCC e Currículos</li> <li>• BNCC e Regime de Colaboração</li> </ul>	7 a 21
4 – A Etapa do Ensino Fundamental	O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	55 a 60
4.3 – A Área de Ciências da Natureza	Ciências Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades	319 a 349

Fonte: Elaborado pelos autores

A Apresentação, Introdução e o texto A etapa do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica nos permitem uma análise do discurso geral da Base a respeito do documento em si, seus fundamentos e também de suas compreensões a respeito do Ensino Fundamental, enquanto o texto A Área de Ciências da Natureza possibilita analisar o discurso específico da área.

Uma vez que nos interessam marcas de autoria e intertextualidade, buscamos as referências

bibliográficas adotadas na escrita dos extratos do documento político educacional e as citações, diretas ou indiretas, presentes no corpo do texto.

Quanto às citações, encontramos no corpus citações diretas (CD), as quais não são registradas nem remetidas a uma fonte direta, e sim mencionadas no texto da qual fazem parte. As citações diretas e os extratos do corpus nos quais se localizam são apresentadas no Quadro 2:

## QUADRO 2: Notas de Rodapé com Citações Diretas

<b>Nota de rodapé (CD)</b>	<b>Fonte</b>	<b>Extrato</b>	<b>Página</b>
5	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC.	10
1	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC.	10, 11, 12
7	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC.	12
8	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC.	12

Fonte: Elaborado pelos autores

Encontramos 6 citações diretas no texto que compõe o corpus, todas elas de leis e documentos político educacionais.

Já em relação às citações indiretas, estas são

mencionadas em notas de rodapé (notas de referência) e são apresentadas no Quadro 3, juntamente com a informação de qual o extrato do corpus ao qual pertencem:

## QUADRO 3: Notas de Rodapé com Citações Indiretas

<b>Nota de Rodapé (CI)</b>	<b>Fonte</b>	<b>Extrato</b>	<b>Página</b>
1	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Introdução – A Base Nacional Comum Curricular	7
2	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Introdução – A Base Nacional Comum Curricular	7
3	Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.	Introdução – A Base Nacional Comum Curricular	8
4	Transformando Nosso Mundo. A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.	Introdução – A Base Nacional Comum Curricular	8
5	Constituição da República Federativa do Brasil (1988).	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC	10
6	Pacto Ensino Médio – Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010.	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC	11
7	Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC	11
8	Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.	Introdução – Os marcos legais que embasam a BNCC	12
9	CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Foco no desenvolvimento de competências	13
11	Global Competency for an Inclusive World. OECD.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Foco no desenvolvimento de competências	13
12	Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Foco no desenvolvimento de competências	13

14	Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	16
15	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. (CNE) Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. (CNE) Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. (CNE) Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. (CNE) Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014(CNE) Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. (CNE)	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	18
16	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	19
17	Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	19
18	Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Parecer nº 14, 6 de junho de 2012. (CNE) Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. (CNE)	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	19
19	Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	19
20	Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	19
21	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. (CNE) Parecer nº 8, 6 de março de 2012. (CNE) Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. (CNE)	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e currículo	19
22	Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. (CNE) Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. (CNE)	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração	20
23	Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. (CNE) Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. (CNE)	Introdução – Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração	20
28	Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. (CNE)	A Etapa do Ensino Fundamental – O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	55
29	Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. (CNE)	A Etapa do Ensino Fundamental – O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	57

Fonte: Elaborado pelos autores

Os quadros apresentados constituem, em seu conjunto, o corpus de análise que, uma vez delimitado, aponta para a necessidade de pensar também um dispositivo de análise que torne possível atender ao objetivo e questão do estudo. Orlandi (2003a, p.62) destaca que o analista

[...] constrói finalmente seu dispositivo analítico,

que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu corpus e que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho. Com esse dispositivo, ele está em medida de praticar sua análise, e é a partir desse dispositivo que ele interpretará os resultados a que ele chegar pela análise do discurso que empreendeu.

Também é importante lembrar que, ao realizar a análise do discurso, tecemos uma relação entre um objeto teórico, o discurso, e um objeto empírico, o texto. Neste caso, analisamos o texto empírico constituído pelos extratos da BNCC, disponível on-line, remetido às suas *condições de produção*, relacionado à *memória discursiva* e às *formações discursivas* e *ideológicas* que o atravessam. Orlandi (2003a) aponta a necessidade de recorrer a dois processos discursivos: a paráfrase (sinonímia, relação do dito com o não-dito) e o efeito metafórico (substituições, deslizes e equívocos), os quais articulam estrutura e acontecimento, no interior da relação da língua com o discurso.

Mobilizaremos também para a análise o conceito de intertextualidade que, para a AD, diz respeito à ideia de que um texto não é, nem pode ser, um acontecimento isolado. Ele nasce em outros textos e aponta para tantos outros. No Dicionário de Análise do Discurso Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 288) apresentam para o verbete “intertextualidade”:

Esse termo designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos. Na primeira acepção, é uma variante de interdiscursividade.

Ao enunciar, esquecemos que as palavras que usamos não são nossas, mas sim retomadas de tantos já-ditos outros, constituintes da memória discursiva e que perpassam nosso texto. Esquecemos também que o que dizemos sempre

pode ser dito de outra forma, mas que o fazemos a partir de uma posição que ocupamos no jogo discursivo, que remete a formações discursivas e formações ideológicas.

Com base nessa relação da linguagem com a exterioridade, a AD recusa as concepções de linguagem que a reduzem ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. A linguagem é entendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc” (ORLANDI, 1998, p.17).

Assim, trata-se de compreender como a BNCC produz sentidos a partir da tomada de palavra que representou sua construção.

### Encaminhamento discursivo na Apresentação da BNCC

Retomemos em nosso corpus a Apresentação da BNCC. Na abertura do texto, não há interlocutores explícitos, possíveis, previstos, como é usual em textos de apresentação de documentos político educacionais. A seguir, trazemos trechos da Apresentação de três desses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais - (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) respectivamente. Selecionamos para análise o primeiro e o último parágrafo de cada apresentação e também a assinatura da mesma sistematizados no Quadro 4.

QUADRO 4: Trechos da Apresentação dos três documentos político educacionais

Documento	1º Parágrafo	Último Parágrafo	Assinatura
PCN	<i>Professor, Você está recebendo</i> uma coleção de dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais organizados da seguinte forma:[...] (Grifos nossos)	O nosso objetivo é <i>contribuir</i> , de forma relevante, para que <i>profundas e imprescindíveis transformações</i> , há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e <i>posicionar você, professor</i> , como o principal agente nessa grande empreitada. (Grifos nossos)	Secretaria de Educação Fundamental
DCN	A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do <i>projeto de Nação que estamos construindo</i> , a formação escolar é o	Esperamos que esta <i>publicação</i> se torne um <i>instrumento efetivo</i> para <i>reinvenção</i> da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades. (Grifos nossos)	Aloizio Mercadante da Educação

	alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. (Grifos nossos)		
BNCC	Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, <i>o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira</i> e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. (Grifos nossos)	A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o <i>compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais</i> no Brasil e a <i>promoção da equidade e da qualidade</i> das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (Grifos nossos)	Mendonça Filho Ministro da Educação

Fonte: Elaborado pelos autores

Uma vez que para o analista do discurso não interessa *o que* um texto quer dizer, mas *como* ele funciona, buscamos nos trechos selecionados marcas de endereçamento do texto, que permitam apreender a quem se reporta. No primeiro documento (PCN), há um sujeito explícito no primeiro parágrafo, o “*professor*”. No segundo documento (DCN), o sujeito expressa-se a partir do trecho “projeto de Nação que *estamos* construindo”, trazendo para a cena discursiva um “nós”, difuso, não explicitado. Quem somos nós que construímos um projeto de nação? Já no terceiro documento (BNCC), “*o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira*”, a ação e responsabilidade sobre a educação é ainda mais dispersa, o país inteiro e, concomitantemente, um direcionamento hierárquico, uma vez que não é ao Brasil país/população que se refere o documento, mas o Brasil Estado marca possível de inferir ao fazer a contraposição Brasil/educação brasileira.

É possível observar um deslocamento de sentido para a função interlocutor, que a cada documento distancia-se mais. Da proximidade de “*Professor, você está recebendo [...]*” para a difusão em “*projeto de Nação que estamos construindo*” e o distanciamento de “*O Brasil inicia uma nova era[...]*”. Ao distanciar-se, deixa de funcionar como uma chamada ao diálogo e participação e passa a funcionar como uma indicação de que o documento não está aberto à dialogia, como apontado por Gallo (2017), para quem há um exercício de poder que produz efeitos sobre uma população que, tomada em seu conjunto é governada. Nesse contexto, não cabe

o diálogo.

No último parágrafo também é possível ver esse encaminhamento discursivo, uma vez que nos PCN, para os autores: “O nosso objetivo é *contribuir*, de forma relevante, para que *profundas e imprescindíveis transformações*, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e *posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada*.”. Nas DCN os autores indicam: “Esperamos que esta *publicação se torne um instrumento efetivo para reinvenção* da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades.”. Já na BNCC os autores dizem: “Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para *adequar ou construir seus currículos* como para reafirmar o *compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais* no Brasil e a *promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens* dos estudantes brasileiros.”

Temos, ao longo do tempo – 1997, 2013, 2017 – uma mudança no direcionamento discursivo. Do objetivo de contribuir (PCN) para reinventar (DCN) e então adequar (BNCC), visando transformações na educação (PCN), construção da Nação (DCN) e então a promoção da equidade e qualidade (BNCC) tendo como agentes o professor (PCN) ou o próprio documento (DCN e BNCC). Passa da construção coletiva para a adequação dos sistemas de ensino. Da identificação de um agente e

interlocutor específico, o professor, para um agente geral, o documento. E o foco, que anteriormente residia no binômio ensino/aprendizagem, passa a residir apenas na aprendizagem, declinando para uma perspectiva de eficiência educativa que padroniza os processos educativos e regula o trabalho docente (SILVA, 2017).

Se o interlocutor não é explicitado no primeiro e último parágrafos, também não o é durante o desenrolar do texto. Apesar de haver sujeitos presentes no discurso, estes são considerados passivos, receptores de sentidos preestabelecidos, como aparece nos trechos das DCNs (2013, p.5) abaixo:

Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação.

O fato da apresentação não explicitar um leitor possível não quer dizer que este não exista. Sendo o discurso efeito de sentidos entre interlocutores, há um leitor possível e previsto. Em se tratando de “referência nacional obrigatória” para as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares e da “implantação de uma política educacional”, o documento político educacional prevê múltiplos leitores, entre eles professores, especialistas em educação, donos e diretores de escolas. No entanto, a construção discursiva não se remete a eles no sentido do diálogo, mas sim verticalmente, apontando para uma única possibilidade de leitura, no sentido da paráfrase, do que deve ser feito por todos.

Essa característica aproxima-se, segundo a tipologia discursiva de Orlandi (2003b), do discurso autoritário, no qual um agente exclusivo enuncia, contendo a polissemia e centrando o foco não no objeto discursivo em si, mas no poder dizer. Só um agente enuncia, buscando a assimetria, de cima para baixo. Essa falta de disposição ao diálogo também marcou a construção da BNCC na relação dos diversos atores do campo educacional com o grupo

político à frente do MEC que definiu as perspectivas do que se propõe para a educação, impondo sua visão para fundamentar a educação brasileira.

Esse funcionamento do discurso autoritário é muito comum ao discurso das ciências e também ao discurso da sala de aula. Ao iniciar o texto na apresentação com esse direcionamento discursivo, as possibilidades de uma leitura polissêmica, que busque o diálogo e outra construção de sentidos são diminuídas – mas não impedidas, pois o sentido sempre pode ser outro.

Assim funcionando, o texto ajuda reforçar o *esquecimento número 2* (ORLANDI, 2003a) e a criar a ilusão de que o que é dito somente poderia ser dito dessa forma. E o faz por meio da verticalização do discurso e da hierarquização das falas. Ao de dizer que “o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios” na implantação da referência obrigatória, cria uma linha vertical de poder onde os sujeitos se encontram e reconhecem.

Nos trechos apresentados no quadro 4, é possível apreender essa hierarquização. Se por um lado, como foi mostrado, a tendência ao longo do tempo e criação dos documentos foi de despersonalizar o interlocutor a quem se dirige o discurso, por outro, ocorre exatamente o inverso no que se refere às assinaturas. Nos PCN, a Apresentação é Assinada de forma geral, como “Secretaria de Educação Fundamental”. O ministro da educação e desporto à época assina – com o nome completo – uma carta ao professor, que vem antes desse texto. Já nas DCN e na BNCC, a Apresentação é assinada pelo ministro da educação à época da promulgação e, no caso, ambos assinaram com os nomes pelos quais são conhecidos na mídia, e não seus nomes completos.

Ao estudar o funcionamento discursivo do extrato “Apresentação” do corpus que delimitamos, foi possível observar um deslocamento no sentido do discurso autoritário (ORLANDI, 2004) que silencia o interlocutor e reforça a ilusão da possibilidade de uma única forma de compreender um texto. Há também o deslocamento do agente do processo educacional, que deixa de ser o professor e passa a ser o próprio documento e do foco desse processo, que passa do binômio ensino/aprendizagem para a aprendizagem apenas, como se fosse possível aprendizagem sem ensino ou, reforçando o direcionamento discursivo, dando a entender que o ensino está resolvido pelo próprio documento.



## BNCC e suas referências

Retomando o corpus, faremos a análise do extrato “A Etapa do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”. Se na apresentação buscamos o direcionamento e a interlocução no processo discursivo, ao olhar para esse extrato teceremos relações entre o texto apresentado pelo documento político educacional e suas referências.

É importante salientar que a AD rejeita a ideia de um sujeito livre, que faz escolhas a fim de produzir efeitos pré-determinados em seus leitores, um sujeito intencional, estrategista e dono dos sentidos. O sujeito da AD ocupa lugares nos discursos dos quais participa, lugares estes determinados por relações de força e de sentidos e que o levam, a cada enunciação, a se pronunciar desta e não de outra forma, embora, desfazendo a ilusão do sentido único, todos os enunciados sejam, a princípio, possíveis.

Nesta perspectiva, não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. Assim, nem os textos tomados em sua singularidade, nem os corpus tipologicamente pouco marcados dizem respeito verdadeiramente à AD (MAINGUENEAU, 1993, p.14).

Assim sendo, importa buscar marcas de gêneros do discurso em nosso corpus, de forma a poder remetê-los às suas condições de produção. Maingueneau (2000, p.55), aponta que, para interpretar um enunciado, precisa-se relacioná-lo a muitos outros, “pois cada gênero de discurso tem sua maneira de tratar a multiplicidade de relações interdiscursivas”. Por exemplo, uma receita culinária não cita as mesmas fontes, nem da mesma forma, que um relatório de pesquisa, pois um discurso só adquire sentido se estiver inserido em um universo de outros discursos: ao classificarmos um texto dentro em um determinado gênero, o relacionamos aos demais textos do mesmo gênero.

O documento não apresenta uma seção de referências bibliográficas, nem no texto como um todo, nem ao final de cada capítulo. Os textos nos quais nasce o documento e para os quais aponta são referenciados em notas de rodapé (chamadas pela ABNT de notas de referência). A forma de referenciar as fontes consultadas é uma marca discursiva importante e que caracteriza alguns

gêneros textuais. Quando se trata da área da Educação, é usual seguir o padrão de se colocar uma seção de Referências Bibliográficas ao final do texto, sendo a entrada autor/data. Já em outras áreas, como a das ciências exatas, são usadas as notas de referência, conforme utilizado na BNCC.

Como o deslizamento de sentidos também é constitutivo do discurso, e a enunciação sempre pode ser outra, quando o texto apresenta citações diretas – 6 no total do extrato analisado, em contraposição às 23 citações indiretas – essas são referenciadas nos moldes da área da Educação e podem ser encontradas no quadro 2<sup>2</sup>. No funcionamento da linguagem, alguns elementos sempre “sobram”, “escapam” e deslocam a leitura de provável para possível.

Apesar de serem remetidas ao mesmo gênero discursivo, o acadêmico, essas distintas formas de referenciar as citações dirigem-se a diferentes leitores e produzem diferentes sentidos em sua leitura. Não sendo possível no interior da AD separar forma e conteúdo, essa forma de referenciar o material consultado marca a entrada em um campo discursivo específico, a ser explorado.

São ao todo<sup>3</sup> 11 Leis, 7 pareceres e 6 resoluções e 1 Decreto (no geral, os pareceres e resoluções dizem respeito a uma das leis), 2 documentos político educacionais, 4 documentos ou sites de organismos internacionais como ONU (Organização das Nações Unidas) ou OIT (Organização Internacional do Trabalho), 1 Documento de organização da sociedade civil (CENPEC).

Direcionamos nosso olhar não para a forma de organização do texto, mas para o que o ele organiza quando remetido ao discurso: sua materialidade. Essas referências, ao apontarem para a exterioridade do texto, o fazem revelando uma prevalência do discurso da legislação sobre outras fontes passíveis de se estabelecer relações intertextuais. Marquezan (2008, p. 465), ao falar sobre a lei enquanto discurso, afirma que:

Lei é um preceito formulado pela autoridade constituída que se torna norma geral obrigatória imposta coercitivamente à obediência geral. A escrituração da lei é constituída de seqüências discursivas com aparência de um texto neutro e com a finalidade de promover a ordem e o desenvolvimento. A lei, ao funcionar como um discurso, carrega a marca da incompletude que é constitutiva da linguagem e do sujeito. Sendo discurso, ela realiza a inscrição histórico-

ideológica das posições-sujeitos, isto é, demarca um território de onde o sujeito vai/pode significar. Na perspectiva da Análise de Discurso, a lei é um gênero discursivo (GREGOLIN, 2005) do tipo autoritário (ORLANDI, 2003b), que se caracteriza por uma relação impositiva entre o enunciador e o enunciatário.

A prevalência da legislação (leis, decretos, pareceres e resoluções) sobre outros discursos aponta para a existência de um discurso do tipo autoritário, conforme já prenunciado por meio da análise do extrato “Apresentação”. Intertextualmente, ao menos no que se refere a uma intertextualidade explícita, a BNCC aponta para uma formação de sentidos ligados a efeitos como o da obediência e o do cumprimento compulsório. Se é baseado em tantas leis, e quase que exclusivamente nelas, é vedada a opção do não cumprimento. Esse movimento de escrita reafirma a ilusão da possibilidade única de leitura do documento a um leitor que, já de princípio, não fora chamado à interlocução.

Não correspondem ao discurso da lei apenas 5 referências: 4 documentos ligados a organismos internacionais e 1 documento de uma organização da sociedade civil (CENPEC). São os documentos:

- Referência 4: Transformando Nosso Mundo. A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (ONU)
- Referência 9: Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. (CENPEQ)
- Referência 11: Global Competency for an Inclusive World. (OECD).
- Referência 12: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. (LLECE/UNESCO).
- Referência 15: Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais. (OIT)

Dentre estas referências, ao acessá-las como são apresentadas na BNCC, duas (9 e 12), direcionam o leitor para a home page da organização, na qual é preciso navegar para encontrar as informações referenciadas. As outras três (4, 11 e 15) trazem documentos que podem ser baixados, dos quais dois (4 e 15) também não trazem referências, sendo documentos normativos que trazem objetivos e metas a serem cumpridos pelos sistemas educacionais. Apenas a referência 11 - Global Competency for an Inclusive World traz

referências bibliográficas explícitas e, algumas delas, relacionadas à área da educação.

Na BNCC, os textos acima citados aparecem no extrato “Introdução”, 4 deles no item “Fundamentos pedagógicos da BNCC (referências 9, 11, 12 e 15). Não sendo foco de nosso estudo a análise do discurso desses documentos específicos, apontamos para um funcionamento discursivo que prioriza o discurso educacional dos organismos internacionais e de uma única organização de sociedade civil brasileira ao estabelecer os fundamentos pedagógicos que deverão reger a educação no país. E estes são legitimados ao serem acompanhados e validados pelo discurso – autoritário – da lei.

Como dito anteriormente, não se trata de olhar para o discurso como se produzido por um sujeito intencional, estrategista, mas antes, remetê-lo ao quadro social ao qual pertence. O cenário atual é de instabilidade política com muitas trocas dos atores que ocupam cargos de poder na área da educação no governo federal. Esses atores não dialogam entre si na construção de políticas de Estado em longo prazo. Esse contexto contribuiu na escrita da BNCC – em seu tumultuado desenvolvimento – para que se fizesse a opção de referir-se e alinhar-se a metas internacionais educacionais de cunho neoliberal em detrimento de consultar e incorporar a produção científica educacional nacional em suas muitas vertentes.

### **A área de Ciências da Natureza na BNCC e o silenciamento das referências**

Retomando o corpus, passamos agora ao quarto extrato da BNCC que nos propusemos a analisar, qual seja, aquele que se refere à Área de Ciências da Natureza. Nos momentos anteriores, fomos criando as condições de produção de sentidos para olhar esse texto e propor algumas leituras possíveis.

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2003a, p.30).

Retomando as considerações e análises feitas anteriormente temos, no *sentido amplo*, condições de produção que apontam para uma grande mobilidade dos atores que participam da construção de políticas públicas voltadas à

educação. Foram, desde o ano de 2015, cinco ministros da Educação e suas referidas equipes, que se desdobram nos mais diferentes papéis até a escolha e chamada dos grupos de trabalho para a escrita do documento. No *sentido estrito*, o contexto sócio histórico ideológico aponta para um avanço de políticas neoliberais, com reforma trabalhista, propostas de reforma da previdência e, também, reformas na educação como, por exemplo, a reforma do ensino médio.

Na concepção de Orlandi (2003b, p. 158) os constituintes das condições de produção são:

(...) são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seus interlocutores e vice-versa).

Ao desenhar as condições de produção do discurso da área de ciências da natureza na BNCC, consideramos:

- Relações de força: como apontado na análise da parte geral do documento, foi priorizado um discurso autoritário que hierarquiza posições e, ao mesmo tempo, foi silenciado o discurso da área da educação no geral, e das áreas de ensino no que diz respeito a componentes específicos. E isso tem grande influência no jogo de forças ao qual os especialistas da área estão inscritos.
- Relações de sentido: no que diz respeito à relação da BNCC com outros textos, o que se desenhou, ao menos explicitamente, foi um direcionamento para discursos propedêuticos de organismos internacionais e o discurso da legislação. Como dito anteriormente, essa relação de sentidos aponta para o discurso autoritário.
- Mecanismo de antecipação: a leitura do documento leva à antecipação de um leitor obediente, cumpridor da lei e de seus deveres, na medida em que faz valer os direitos e objetivos de aprendizagem veiculados na BNCC.

Levando em conta essas condições de produção para a componente curricular ciências da natureza na BNCC, interessa-nos agora encontrar, no texto e suas referências, marcas indicativas de leituras previstas e leituras possíveis.

O texto da área tem 30 páginas (p. 319-349) e encontra-se dividido nas seções:

4.3 – A área de ciências da natureza

4.3.1 – Ciências

4.3.1.1 – Ciências no ensino fundamental – anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

4.3.1.2 – Ciências no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Num primeiro momento, fizemos o movimento de encontrar as referências às quais se remetiam o texto a fim de, a partir delas, compreender o funcionamento intertextual: em quais textos nasce e para quais textos aponta. Ao longo das 30 páginas da área de Ciências da Natureza do documento não há citações diretas nem indiretas, assim como não há referências a outros textos – nem mesmo à legislação. Essa forma de escrita do texto reflete ainda mais duramente o que encontramos na parte geral do documento. Se lá, este remete à legislação e ao discurso neoliberal, aqui, deixa o leitor à deriva, ao mesmo tempo em que silencia o discurso da área de ensino de ciências, pelo menos no que ele teria de referenciável.

Nenhum texto nasce do nada, no mundo, como se aquelas palavras fossem proferidas pela primeira vez. Logo, as relações intertextuais existem, apenas não estão especificadas. É importante salientar que essa ausência não impede a produção de sentidos para a leitura. Ao contrário, deixa os sentidos abertos, possíveis. No entanto, dado que nas condições de produção as relações de força remetem ao discurso autoritário, há uma tendência à leitura literal do texto, tomando o leitor como um cumpridor de orientações.

Sobre a previsibilidade das leituras, Orlandi (1984, p.9) afirma que

Há vários elementos que podem determinar a previsibilidade das leituras de um texto. Nesse trabalho gostaria de indicar dois deles:

Os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem e,

Um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade).

Se os sentidos têm sua história, que os sedimenta segundo as condições de produção, e as relações intertextuais auxiliam na determinação de quais seriam estes sentidos, a ausência de tais

relações aponta, por um lado, para uma não previsibilidade das leituras e, por outro, para uma leitura única.

Tomamos como exemplo o termo *letramento científico*, que aparece em um momento no corpo do texto da BNCC:

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p.319).

Este termo é definido na BNCC (p. 319) como “a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências”. Fazendo ainda a ressalva de que [...] apreender ciência não é a finalidade última do letramento [...].

Na área de ensino de ciências existe uma problematização sobre quais seriam os fundamentos e as finalidades do letramento científico. Por exemplo, Krasilchik e Marandino (2004) consideram que o conceito de alfabetização científica já engloba a ideia de letramento científico não sendo necessário a proposição ou consolidação desse último conceito. De uma perspectiva diferente, o trabalho de Mamede e Zimmermann (2005, p.2) apresenta uma divisão original dos termos:

Se mantivermos as diferenciações dos termos originais, poderíamos pensar na alfabetização científica, como sendo referente à aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica. Por outro lado, o letramento científico, se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico.

Já o trabalho de Santos (2007) sintetiza uma discussão no campo da educação em ciências que inclui dois grandes grupos de categorias de estudos que abordam a alfabetização científica e/ou letramento científico: aqueles que incorporam questões relativas a especificidade do conhecimento

científico e outros que abrangem questões relativas a questão social do conhecimento científico. O autor aponta que

(...) reivindicar processos de letramento científico é defender abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos sociocientíficos, por meio da prática de leitura de textos científicos que possibilitem a compreensão das relações ciência-tecnologia-sociedade e tomar decisões pessoais e coletivas. Nesse sentido, o conceito de letramento científico amplia a função dessa educação, incorporando a discussão de valores que venham a questionar o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico (SANTOS, 2007, p.487).

Essas referências evidenciam que não há um consenso ou uma definição única entre os pesquisadores sobre o conceito de letramento científico como a apresentada na BNCC. O documento traz uma definição naturalizada que apaga as diferentes perspectivas que podem fundamentar processos de ensino e aprendizagem baseados no letramento científico. O texto da BNCC enquanto funcionamento discursivo silencia o campo de disputa na área de pesquisa em Educação em Ciências e um campo de significação que pode promover diferentes práticas educativas no ensino de ciências da natureza. A análise do discurso aponta que esse tipo de silenciamento tem uma intencionalidade. Ao dizer uma coisa e silenciar outras, a BNCC se situa numa política de significação curricular como forma de “(...) fazer dizer "uma" coisa, para não deixar dizer "outras" (...) Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política.” (ORLANDI, 2007, p.53).

Esse exemplo do funcionamento discursivo do termo letramento científico mostra como ocorre na BNCC o direcionamento no sentido da leitura única uma vez que apaga e silencia as controvérsias existentes no campo de origem do letramento científico, a área da educação em ciências.

### **Algumas considerações**

Ao propormos um olhar para o discurso da BNCC em suas relações intertextuais e direcionamentos discursivos, o fizemos a partir do reconhecimento da incompletude e dos deslocamentos de sentidos. Assim, não nos interessa a análise exaustiva do texto, mas sim a busca pelas formas como esse texto funciona. Para isso, trabalhamos nas margens do documento, buscando

nas referências explicitadas marcas dos gêneros predominantes, dos sentidos sedimentados e de processos de silenciamento.

Quanto aos textos nos quais nasce e para os quais aponta, vimos a predominância do discurso da lei, caracteristicamente autoritário, sobre outros gêneros discursivos, e também a entrada do discurso neoliberal a partir da referenciação de textos de organismos internacionais como OECD, ONU e também de uma organização da sociedade civil brasileira, o CENPEC. Já no caso das ciências da natureza, ocorre um silenciamento das fontes, marcado pela inexistência de citações diretas e/ou indiretas.

Num cenário em que as áreas de pesquisa da Educação e também do Ensino de Ciências no Brasil produzem, divulgam e disseminam conhecimentos por meio de associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências (ABRAPEC) e eventos nacionais e regionais, a ausência completa de referências a essas produções e discussões na BNCC revela uma tensão entre o discurso autoritário da lei, apontado como constituinte do documento, e o discurso das ciências da educação, também autoritário enquanto constituição, porém, via de regra, tecendo críticas a mercantilização da educação.

Ao naturalizar conceitos em disputa na área das ciências da natureza, como o caso exemplificado do letramento científico, a BNCC silencia uma forma de dizer e, ao mesmo tempo, recorta e reforça outra, produzindo a ilusão do sentido único para a leitura. E isso vai ao encontro do leitor antecipado, que tem deveres e precisa cumpri-los.

Ocorre, porém, que linguagem é construção e movimento e o sentido sempre pode ser outro. A polissemia pode ser contida, como no caso do discurso autoritário, porém, não pode ser impedida. E, ao finalizar este artigo, deixamos outras questões a serem pensadas para impulsionar outras produções de sentidos: como se dá a relação dos textos das outras áreas do conhecimento com seus campos de referência na pesquisa? Como esse documento vai operar discursivamente nas práticas cotidianas entre os professores da educação básica?

### Notas

1 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

2 Embora, nesse caso, essas referências fiquem

soltas, uma vez que não se encontram nas notas de referências nem tampouco haja uma seção de referências bibliográficas, são feitas alusões a elas no corpo do texto que as antecede.

3 Algumas das notas de referências citam duas ou mais referências e, por isso, esse número ultrapassa o número total de 23 notas do quadro.

### Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 07 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE*. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 10 outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 29 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IAKTzzA0\\_MDA\\_7e05e\\_](http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e_). Acesso em: 04 de dezembro de 2017.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

GALLO, S. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, n.516, ano XVII, dezembro de 2017, p.37-41.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 1ªed. São Paulo: Cortez. 2000.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 2.ed. Campinas: Pontes, 1993.

MAMEDE, M; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e cts na formação de professores para o ensino de ciências. *Enseñanza de las ciencias*, n. extra, 2005.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.3, 2008, p.463-478.

ORLANDI, E. P. As histórias das leituras. *Leitura: Teoria & Prática*, v.3, n.3, 1984, p.7-9.

\_\_\_\_\_. A leitura e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A Leitura e os Leitores*.

Campinas: Pontes. 1998.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 5ªed. Campinas: Pontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas o discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ªed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni P. Orlandi. 1ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

SARAMAGO, J. *A viagem do elefante*. 1ªed. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n.36, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 06 de dezembro de 2017.

SILVA, R. R. D. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, n.516, ano XVII, dezembro de 2017, p.30-36.

### Sobre os autores:

**Cristhiane Carneiro Cunha Flôr** é licenciada em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica também pela UFSC e professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFJF. Coordena o Grupo de Pesquisa Co(m)textos cadastrado no CNPq. Coordena também o curso de especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais, ministrado em parceria com o Centro de Ciências da UFJF. Trabalha com linguagem e educação em ciências e também com formação de professores que ensinam ciências para os anos iniciais do ensino fundamental.

**Guilherme Trópia** é doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Trabalha com a formação de professores de ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagens e culturas com a educação em ciências e biologia.

Recebido em janeiro de 2018.  
Aprovado em março de 2018.