

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA CICERA AMARAL FANCIO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DISCURSOS
MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E ATUALIZADOS PELO PCN E
PELA BNCC.**

SÃO CARLOS – SP

2019

ADRIANA CICERA AMARAL FANCIO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DISCURSOS
MATERIALIZADOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E ATUALIZADOS PELO PCN E
PELA BNCC.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa Dra. Isadora Valencise Gregolin.
Linha de pesquisa: Processos Educativos-Linguagens, Currículo e Tecnologias.

SÃO CARLOS – SP

2019

Fancio, Adriana Cicera Amaral

O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC / Adriana Cicera Amaral Fancio. -- 2019.

202 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa Dra. Isadora Valencise Gregolin

Banca examinadora: Profa Dra. Isadora Valencise Gregolin, Profa Dra. Livia Maria Falconi Pires, Profa Dra. Luzmara Curcino Ferreira

Bibliografia

1. 1. Base nacional comum curricular. 2. Silêncios no ensino de língua portuguesa. 3. Políticas linguísticas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCAR

Profa Dra. Livia Maria Falconi Pires
UNICEP

Profa Dra. Luzmara Curcino Ferreira
UFSCAR

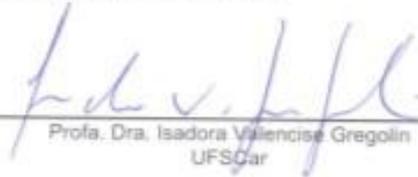


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Cicera Amaral Fancio, realizada em 04/07/2019:



Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Prof. Dra. Livia Maria Falconi Pires
UNICEP



Prof. Dra. Luzmara Curono Ferreira
UFSCar

Por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei. Eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa.

Isaías 41:10

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por renovar minhas forças todas as manhãs, por me sustentar em todos os momentos difíceis, por estar presente em minha vida a cada instante, pelo cuidado e por permitir a realização e conclusão deste trabalho.

À minha mãe Rosa, pelo apoio incondicional aos estudos, pela fé, força e persistência para superar cada entrave da vida.

Ao meu pai Gerson, pelo exemplo de honestidade e pelos valores transmitidos ao longo da vida.

Aos meus irmãos Cláudio, Silvio e Eduardo pelo incentivo aos estudos, pelos exemplos de perseverança!

À toda a minha família, presente de Deus na minha vida!

Ao meu esposo Marcelo, pelo incentivo, pela cumplicidade, pelo apoio em todos os momentos! Obrigada por estar sempre ao meu lado! Amo você!

À professora Claudia Castellanos Pfeiffer, por me apresentar o projeto da História das Ideias Linguísticas no Brasil.

À professora Ana Silva, pelo carinho, atenção e por proporcionar o início da realização deste sonho!

Às professoras Lívia Falconi Pires e Luzmara Curcino Ferreira pelas orientações e pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

À minha orientadora, Isadora Valencise Gregolin, pela acolhida, pela orientação, pela compreensão nos momentos de dúvidas, por me ajudar a definir os caminhos a trilhar durante a pesquisa, por me proporcionar muito aprendizado e a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE- UFSCAR em São Carlos, em especial àqueles com quem convivi durante a realização desta pesquisa, minha gratidão pela atenção e pelos ensinamentos adquiridos com cada um de vocês!

Aos colegas e amigos da vida e do curso de mestrado, muito obrigada pela companhia, pelo companheirismo, pelo incentivo e por acreditarem em mim, especialmente a Karina, a Luciana e a Dilene!

A todos que direta e ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e conclusão desta Dissertação. Muito obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1 Natureza e contexto da pesquisa	21
1.2 Objetivos, hipóteses e perguntas de pesquisa	35
1.3 Constituição do arquivo, categorias e procedimentos de análise	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
2.1 Conceito de discurso	40
2.2 Institucionalização (discursiva) da Língua Portuguesa no Brasil	44
2.3 O processo de gramatização segundo Sylvain Auroux	50
2.4 O Programa História das Ideias Linguísticas	54
2.5 O processo de gramatização do português brasileiro	57
2.6 Instrumentos linguísticos no ensino de Língua Portuguesa	65
2.7 Efeitos de sentido nos discursos, condições de produção e adjetivações	73
3 REPENSANDO OS SENTIDOS: ANÁLISES DO ARQUIVO	80
3.1 Sentidos sobre a LP como objeto de ensino construídos pelo PCN (BRASIL, 1998)	80
3.2 O papel do professor no ensino de LP	104
3.3 As competências da BNCC (BRASIL, 2017) e um olhar sobre a leitura no contexto do ensino de LP	114
3.4 Sentidos sobre a LP como objeto de ensino construídos pela BNCC (BRASIL, 2017)	136
3.5 Relações estabelecidas entre o PCN (1998) e a BNCC (2017)	147
3.5.1 Estrutura dos documentos PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (2017) ...	159
3.5.2 Finalidade dos documentos para o ensino de Língua Portuguesa	164
3.5.3 Designações da língua no PCN (1998) e na BNCC (2017)	166
3.5.4 Designações da língua- PCN (1998)	182
3.5.5 Designações da língua-BNCC (2017)	182
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
4.1 Resultados e Discussão	184

4.2 Lacunas e Encaminhamentos para futuros trabalhos	189
REFERÊNCIAS	192

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a construção discursiva oficial mais recente sobre a Língua Portuguesa (doravante LP) como objeto de ensino, a partir da análise discursiva e comparativa de dois documentos prescritivos brasileiros, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza teórica e analítica, com procedimentos de análise documental e revisão bibliográfica, ancorada na perspectiva da Análise do Discurso (AD) e a articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) no Brasil. Se insere, portanto, nas reflexões teóricas anteriores sobre a institucionalização da língua como oficial e nacional no país (GUIMARÃES, 2005a), permeada por políticas linguísticas e relações de força (ORLANDI, 2007a). A partir da análise bibliográfica, foram realizados gestos de interpretação da materialidade do arquivo (PÊCHEUX, 1982), a fim de propiciar uma melhor compreensão sobre os silêncios e sentidos que, por sua vez, são afetados pelas condições de produção (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015) e as interações entre o sujeito, a história e os posicionamentos ideológicos que contribuem para a construção da identidade linguística brasileira (ORLANDI, 2007a, 2015). As análises dos discursos materializados no arquivo acerca da LP como objeto de ensino na escola evidenciaram que a BNCC (2017) atualiza alguns discursos enunciados no PCN (1998) e apresenta outros, como a organização do ensino em práticas de linguagem e campos de atuação. Além disso, as análises evidenciaram que a LP, de certo modo, ainda é vista como língua materna dos brasileiros produzindo o efeito de coincidência (PFEIFFER; SILVA, 2014) em relação à língua imaginária (ORLANDI, 1990). Reconhecemos, ainda, o esforço, de certo modo, marcado no discurso materializado na recente BNCC (2017), de reconhecer as variedades linguísticas ao propor discussões acerca da diversidade de línguas faladas no Brasil, para evitar o preconceito linguístico. Por fim, mais um documento oficial apresenta à sociedade o discurso de melhoria do sistema educacional no Brasil. A complexidade da educação brasileira, em suma, carece de muito investimento, reorganização das políticas públicas e das políticas linguísticas.

Palavras-chave: Base nacional comum curricular; Silêncios no ensino de língua portuguesa; Políticas linguísticas.

ABSTRACT

This research has as general objective to analyze the most recent official discursive construction about the Portuguese Language (hereinafter LP) as a teaching object based on the discursive and comparative analysis of the two Brazilian prescriptive documents, namely the National Curricular Parameters (BRAZIL, 1998) and the National Curricular Common Base (BRAZIL, 2017). It is characterized as a qualitative investigation, of theoretical and analytical nature, with procedures of documentary analysis and bibliographic revision, anchored in the perspective of Discourse Analysis (AD) and articulation with the History of Linguistic Ideas (HIL) in Brazil. It is therefore embedded in the previous theoretical reflections on the institutionalization of language as official and national in the country (GUIMARÃES, 2005a), permeated by linguistic policies and relations of force (ORLANDI, 2007a). From the bibliographical analysis, gestures of interpretation of the materiality of the archive (PÊCHEUX, 1982) were performed, in order to provide a better understanding of the silences and meanings that are affected by the conditions of production ((PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015) and the interactions among the subject, the history and the ideological positions that contribute to the construction of the Brazilian linguistic identity (ORLANDI, 2007a, 2015). The Discourse Analysis materialized in the archive about LP as a teaching object in the school showed that the BNCC (2017) updates some discourses enunciated in the PCN (1998) and presents others, such as the organization of teaching in language practices and fields of action. In addition, the analyses showed that LP, in a way, is still seen as the mother tongue of Brazilians producing the coincidence effect (PFEIFFER; SILVA, 2014) in relation to the imaginary language (ORLANDI, 1990). We also recognize the effort, in a certain way, highlighted in the discourse materialized in the recent BNCC (2017), to recognize the linguistic varieties when proposing discussions about the diversity of languages spoken in Brazil, to avoid linguistic prejudice. Finally, another official document presents to society the discourse of improvement of the educational system in Brazil. The complexity of Brazilian education, in short, requires much investment, reorganization of the public policies and language policies.

Keywords: National Common Curricular Base; Silences in the teaching of Portuguese language; Language policies.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HIL	História das Ideias Linguísticas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Práticas de Linguagem	143
Figura 2: Campos de Atuação	147
Figura 3: Estrutura do PCN (BRASIL, 1998	159
Figura 4: Estrutura do BNCC (BRASIL, 2017)	160
Figura 5: Estrutura da Área de Languages.....	161
Figura 6: Norma e o uso da língua	173
Figura 7: Designações da língua – PCN (1988)	182
Figura 8: Designações da língua – BNCC (2017)	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Finalidades dos documentos.....	164
Quadro 2: Designações da língua marcada nos documentos.....	179

INTRODUÇÃO

“As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas.”

Eni P. Orlandi

A Educação, principalmente no final da segunda década dos anos 2000, passa por períodos de acirradas tensões, reformas¹, apagamentos e uma crise política no Brasil que afeta diretamente as instâncias que carecem do poder público como educação, saúde e segurança pública. Diante desse cenário, deparamo-nos com mais um momento histórico no ensino brasileiro em relação às (re)formulações dos documentos oficiais que norteiam o ensino público e privado no âmbito nacional neste século XXI.

As políticas governamentais têm produzido e publicado documentos, por exemplo, parâmetros e orientações curriculares, assim como têm fomentado ações movidas pelo discurso de “melhoria na qualidade da educação brasileira”, de oportunidade para a formação da cidadania, de desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica para construção do conhecimento para conviver em sociedade. Dessa forma, propagam-se junto à sociedade discursos de investimentos em recursos didáticos e tecnológicos, enfatizando a suposta *melhoria da qualidade educacional*.

Diante desses discursos, é possível identificar deslocamentos de sentidos em relação à própria constituição dos objetos de ensino apresentados nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a problematização e o debate sobre as condições de produção (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015) e os sentidos atualizados por esses documentos oficiais são caminhos para compreendermos alguns dos embates que envolvem o ensino de língua portuguesa no Brasil e, assim, buscarmos mudanças no cenário educacional brasileiro.

Vale destacar que uma das motivações para o desenvolvimento desta pesquisa foi a recente homologação e a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, especificamente do Ensino

¹Estudos como os de Irigoite e Pedralli (2012), Libâneo (2016), Azevedo (2018), para citar alguns, discutem acerca das reformas educacionais no ensino brasileiro.

Fundamental², que mobilizou debates por todo o país, gerando indagações e resistências, trazendo à tona sentidos sobre a língua, argumentos contrários e favoráveis à centralização curricular no que tange desde a elaboração desse documento, até a publicação feita em dezembro de 2017 e questionamentos quanto à implementação nas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, consideramos relevante tomar como um dos objetos de análise a BNCC (2017), um documento que tem o objetivo de nortear os conteúdos e a finalidade do que é ensinado nas escolas em nível nacional. Nossa proposta, portanto, pauta-se na problematização sobre a constituição da língua portuguesa como objeto de ensino. Partimos da hipótese de que, historicamente no Brasil, a língua portuguesa como objeto de ensino foi discursivamente caracterizada como uma “língua imaginária”³ (ORLANDI, 1990), monolíngue, única, da norma culta, padronizada, utilizada com a finalidade instrumental de dominação e exploração. Esses sentidos foram atribuídos desde o período de institucionalização da língua portuguesa no Brasil no processo de gramatização (AUROUX, 2014) e colonização linguística (MARIANI, 2007) até os dias atuais.

Nesse contexto, muitas evidências mostram o apagamento de um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005a; PFEIFFER, 2011a) e a construção de sentidos sobre um país monolíngue. As políticas linguísticas através de relações de força e jogos de poder instituem uma língua oficial, nacional⁴ (GUIMARÃES, 2005a) e anulam a alteridade, o Outro (ORLANDI, 1990).

Um dos objetivos de nossa pesquisa foi compreender o percurso histórico das reformulações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa. A discussão acerca do ensino de língua portuguesa não é recente e tem mobilizado muitas pesquisas e trabalhos acadêmicos que questionam as práticas pedagógicas em relação ao ensino da língua no Brasil. Pesquisas mais recentes como Kersch (2009), Freitas (2015), Petri (2018), para citar algumas, comprovam que o ensino ainda está pautado em práticas tradicionais, que privilegiam a gramática normativa e o ensino da língua imaginária (ORLANDI, 1990).

²A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda estava em trâmites de discussões e aprovações quando iniciamos nossa pesquisa em 2017. Em dezembro de 2018, foi homologada a BNCC para o Ensino Médio.

³ Discutiremos esse conceito no capítulo teórico desta pesquisa.

⁴ Discutiremos o conceito de língua nacional e oficial na perspectiva de Guimarães no capítulo dois deste trabalho.

À luz dessas discussões, encorajei-me a tomar a posição de autor, correr o risco de escrever “mesmo sabendo que somos regidos pela falta” (ABREU, 2013, p.28), e propor gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) do arquivo⁵ (PÊCHEUX, 1982) selecionado para esta pesquisa, dois documentos oficiais mais recentes, que atualizam sentidos sobre a língua portuguesa como objeto de ensino no Brasil, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)⁶. Momentos estes que perpassam por pensamentos imbricados em uma gama de sentimentos únicos àqueles que vão sendo superados durante a escrita deste trabalho. Silêncios... Conflitos entre as ideias e os vocábulos, deslizes de sentidos entre uma leitura e outra. Diante às construções, às reflexões, e o risco de dizer, lembrei-me de uma frase de Mahatma Gandhi: “Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer”.

Nesse espírito de vencer esse desafio, encarei tensões, dúvidas e entraves para redigir este trabalho, sabendo da responsabilidade de me posicionar enquanto sujeito e, ao mesmo tempo, autor, em várias dimensões: “quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção” (ORLANDI, 2008, p.80), assim como deslocar, investigar e produzir novos sentidos em relação ao objeto desta pesquisa.

À mente criavam-se ideias para dizer, apagavam-se outras. Então segui a caminhada da pesquisa e vislumbrei-me nesse campo fantástico do aprendido e dos silêncios. Quando me refiro ao silêncio, filio-me à Orlandi (2007a), na busca de compreender, através desta pesquisa, silenciamentos que ocorrem na prática docente em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP) na escola pública Brasileira desde a institucionalização da LP no Brasil.

No percurso da minha formação até minha prática docente⁷ inúmeras situações do cotidiano escolar, ministrando aulas para crianças, adolescentes, jovens e adultos,

⁵ Consideramos o corpus de nossa pesquisa como “arquivo” na perspectiva de Pêcheux (1982), porque compreendemos que a noção de arquivo é mais ampla e considera a discursividade dos documentos que iremos analisar. Para Pêcheux (1982), o arquivo é um conjunto de documentos, textos, leis, decretos entre outras textualidades que consideram o contexto de produção, sua discursividade e legibilidade para análise.

⁶ Nossa pesquisa terá como foco analisar esses documentos oficiais com relação ao Ensino Fundamental, anos finais, que tratam do ensino de língua portuguesa.

⁷ Iniciei como professora de Educação Infantil, depois Ensino Fundamental, anos iniciais, polivalente. Nos anos seguintes, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, segmento que leciono atualmente.

reverberavam em minha mente. Retomando a epígrafe dessa introdução, há muitos silêncios nas palavras, nas práticas pedagógicas, nas reformas educacionais, no ensino público brasileiro, especificamente, no que tange o ensino de língua portuguesa no Brasil.

O interesse sobre a temática deste trabalho se solidifica, então, a partir de significativas contribuições que recolhi durante minha trajetória pessoal, profissional e muitas indagações vivenciadas na prática docente em relação ao ensino de LP na escola e o uso (ou não uso) de recursos didáticos e tecnológicos desde que ingressei como professora na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Entre tantas inquietações, considerei, portanto, relevante desenvolver uma pesquisa que pudesse evidenciar de que forma a própria ideia da LP como objeto de ensino vem sendo construída histórica e discursivamente pelos documentos que prescrevem seu ensino nacionalmente.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, muitos dos discursos da política educacional no Brasil materializados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) destacam a necessidade do trabalho com novas tecnologias objetivando a preparação dos alunos como cidadãos para a nova sociedade. Nessa conjuntura, temos recentemente homologada e publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para o Ensino Fundamental, que acompanha esses discursos oficiais.

O governo continuamente implementa ações, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o argumento, mais uma vez, de melhorar os índices e qualidade da educação e parte dessa visão para estabelecer os conteúdos e a perspectiva que devem seguir os livros didáticos a serem adquiridos com verba governamental para uso nas escolas públicas do país. Porém, nem sempre a política educacional é implementada nas escolas, seja por falta de estrutura ou, ainda, por falta de clareza teórico-metodológica.

Diante desses movimentos, consideramos relevante desenvolver uma pesquisa que analise a construção discursiva oficial mais recente sobre a LP como objeto de ensino a partir da análise discursiva e comparativa entre dois documentos prescritivos brasileiros, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e, para tanto, analisaremos as adjetivações, as paráfrases, as designações e as predicações quanto à denominação

da língua ensinada na escola nos discursos materializados nestes documentos oficiais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) e da História da Ideias Linguísticas no Brasil, a partir da análise discursiva de um arquivo composto por dois documentos. Pretendemos problematizar e promover gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) sobre a LP como objeto de ensino na escola.

No intuito de responder a essas inquietações, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, caracterizamos os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como a natureza e o contexto da investigação, apresentamos os objetivos, as hipóteses e as perguntas de pesquisa, justificamos a escolha do arquivo e descrevemos as categorias e os procedimentos de análise dos dados.

No segundo capítulo, apresentamos as discussões teóricas mobilizadas, tais como a noção de discurso à qual nos filiamos, discutimos brevemente alguns dos aspectos da construção discursiva sobre a LP como objeto de ensino no Brasil a partir de resultados obtidos por pesquisadores filiados ao projeto História das Ideias Linguísticas. Nos dedicamos, também, a aprofundar a discussão teórica sobre as noções de gramatização e instrumentos linguísticos na perspectiva de Auroux (2014), com objetivo de problematizar os discursos que atualizam, hoje, os dizeres sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas. Discutimos, ainda, acerca do processo de gramatização do português brasileiro, explanamos sobre os efeitos de sentido e as condições de produção que afetam os discursos (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015) e, por fim, especificamos sobre as adjetivações, as paráfrases, as designações e as predicções, categorias de análise do nosso arquivo.

No terceiro capítulo, nos dedicamos a apresentar a descrição e análise dos dados, levando em consideração nossos objetivos e perguntas de pesquisa formulados.

Finalizamos a Dissertação, no quarto capítulo, com nossas Considerações Finais, retomando nossas perguntas de pesquisa e apresentando as lacunas e encaminhamentos para futuros trabalhos.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo.

Michel Foucault

Este capítulo tem por finalidade caracterizar a natureza e o contexto da investigação, apresentar os objetivos, as hipóteses e as perguntas de pesquisa, justificar a escolha do corpus e descrever as categorias e os procedimentos de análise dos dados.

1.1 Natureza e contexto da pesquisa

Nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza teórica e analítica, que tem como objetivo analisar a construção discursiva oficial sobre a Língua Portuguesa (LP) como objeto de ensino em documentos prescritivos brasileiros mais recentes.

Nossos procedimentos metodológicos envolvem a leitura e discussão do referencial teórico da Análise do Discurso, mais especificamente dos trabalhos filiados ao projeto *História das Ideias Linguísticas*⁸. A constituição de nosso *corpus* leva em conta o construto teórico de *arquivo*⁹ e compõe-se de recortes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Quando nos referimos à concepção de recorte, estamos nos referindo ao conceito de recorte compreendido por Orlandi (1984 apud GUIMARÃES, 2018, p.76) que o define como “uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim o recorte é um fragmento da situação discursiva”.

⁸ O projeto da História das Ideias Linguísticas no Brasil, conhecido como HIL, foi desenvolvido a partir da década de 1980 e coordenado pela professora Eni Orlandi e um grupo de pesquisadores da Unicamp, em conjunto com a Universidade de Paris VII representado pelo pesquisador Sylvain Auroux, o qual coordenava um trabalho internacional sobre a história das teorias linguísticas na França. Explanaremos melhor sobre a HIL no decorrer de nossa pesquisa.

⁹ A noção teórica de *arquivo* será discutida no subitem 1.3 *Constituição do arquivo, categorias e procedimentos de análise*.

Guimarães (2018, p.76) retoma a noção de recorte posta pela autora e disserta que o “recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação”. Segundo o autor, acontecimento da enunciação não é algo empírico, pelo contrário, está relacionado com a situação, com o contexto de significação e produção de sentidos. É o lugar do dizer assumido pelos falantes no funcionamento da língua. Para Guimarães (2018, p. 23), o acontecimento da enunciação ocorre pelo funcionamento da língua em um espaço de enunciação. Segundo o autor, o espaço de enunciação é “o espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com falantes”.

O recorte, nessa perspectiva, é uma unidade de sentidos que “coloca, no próprio procedimento de análise, o exterior constitutivo do elemento linguístico, explica Guimarães (2018, p.76). Dito de outro modo, o recorte é selecionado a partir de uma determinada posição teórica e das questões de análise. Através do recorte “as formas linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento”, escreve Guimarães (2018, p.76). Faremos, portanto, recortes, nessa concepção, para compor nosso arquivo de análise.

Nessa conjuntura, as análises da materialidade discursiva buscam compreender os apagamentos, os deslocamentos e os reforços de sentidos sobre a LP como objeto de ensino que são atualizados em ambos os textos. Tendo em vista o contexto em que foram produzidos tais documentos¹⁰, há pelo menos outros dois documentos anteriores a eles, reconhecidos internacionalmente, que apresentam prescrições sobre ensino de línguas e que consideramos relevante destacar para contextualizarmos nossa pesquisa.

Nos referimos especificamente à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos publicada pela UNESCO¹¹ em 1996, em Barcelona, para citar alguns, que disseminaram discussões em relação à liberdade, aos direitos e à diversidade de línguas. Estes documentos explicitam parâmetros sobre o que se considerava “adequado” para o ensino da língua na escola e, em alguma medida, influenciaram as bases das reformas ocorridas no campo educacional brasileiro.

¹⁰ Antecipamos, aqui, a observância da noção de *condição de produção*, que será discutida no segundo capítulo deste trabalho.

¹¹ O significado de UNESCO é *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, que, traduzindo-se ao português, designa a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

O artigo 2.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, **idioma**, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (grifo nosso).

Na publicação, compreende-se que a pessoa não pode ser discriminada por nenhuma condição, entre elas, a diversidade de línguas. O indivíduo tem liberdade e direito de utilizar o idioma de acordo com sua comunidade linguística. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), denomina-se idioma como a língua própria de uma comunidade historicamente estabelecida em um determinado tempo-espaço.

Nas últimas décadas, ocorrem debates sobre as diversidades de línguas, os direitos linguísticos no mundo que possibilitaram a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996. Com a publicação desse documento, ampliam-se os discursos sobre a língua e o ensino da língua. Na seção II, no artigo 23, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) trata sobre o ensino:

Artigo 23

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

De acordo com o artigo, o ensino deve propiciar ao falante o aperfeiçoamento linguístico e cultural, de forma que haja o respeito à diversidade linguística em todo o mundo. O documento ratifica: “Todos têm direito a aprender qualquer língua”. Dito de outra forma, não se deve privilegiar uma língua em detrimento de outra(s).

Levando em consideração o contexto das reformas curriculares nacionais no Brasil ocorridas a partir da década de 1990, nos ocupamos da análise discursiva comparativa dos “dizeres” sobre o ensino da língua portuguesa nos Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que ambos os documentos englobam um conjunto de políticas públicas para a educação,¹² documentos estes que estão vinculados a um lugar de enunciação (ZOPPI-FONTANA, 2003) e apresentam discursos jurídicos com efeitos de autoridade e até de imposição em relação às determinações que regulam esses documentos, evidências de relações de força. Apresenta-se à sociedade a imagem de que a educação é um direito de todos, que o ensino deve respeitar as diversidades culturais, linguísticas, econômicas, sociais. Porém, no caso da língua portuguesa, o que vemos é que cada indivíduo deve ir à escola para aprender a língua imaginária (ORLANDI, 1990) e para se tornar um cidadão, conforme afirma Pfeiffer (2011a, 2011b). Nesse contexto, a escola pública tem vários desafios, entre eles, desmistificar o preconceito linguístico e ensinar (garantir o efetivo aprendizado) a norma de prestígio que é considerada como a língua imaginária.

No Brasil, a luta pela garantia de direitos linguísticos, pelo reconhecimento das variedades linguísticas e pelas línguas minoritárias provoca, de certa forma, um desconforto entre os que defendiam e, ainda defendem, a língua imaginária (ORLANDI, 1990). Período marcado por deslizamentos de sentido ao que tange o equívoco do ensino dessa língua idealizada, depurada, normatizada pelo processo de gramatização (AUROUX, 2014)¹³. Os discursos enunciados na perspectiva dos direitos linguísticos buscam fundamentar e reconstruir os dizeres esparsos, não contínuos e oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola pública brasileira, no intuito de romper com esse equívoco da homogeneidade da língua.

Nessa conjuntura, as lutas contra a discriminação e preconceito linguístico (BAGNO, 2007) ganham espaço nos debates teóricos e científicos a partir da publicação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). O cotejamento do que é enunciado por organismos internacionais, por exemplo, a UNESCO, sobre o que deve ser o ensino da língua é um discurso similar aos discursos sobre os

¹² Com relação às políticas públicas educacionais brasileiras, nos pautamos no pressuposto explicitado por Pfeiffer (2011a) de que, durante a história da educação brasileira, medidas e políticas educacionais ocorreram e ocorrem no intuito de mostrar à sociedade que o aluno tem direito ao acesso a uma escola pública de qualidade, preparada para atendê-lo nas suas necessidades básicas com recursos didáticos e tecnológicos para o aprendizado.

¹³ A primeira edição deste livro foi publicada em 1992, referenciamos 2014, porque trata-se da terceira edição à qual recorreremos para fazermos as pesquisas e a leitura para este trabalho.

apagamentos das línguas minoritárias, por exemplo, indígenas e africanas, no sentido de valorizar essas línguas no contexto político e social.

O funcionamento interdiscursivo¹⁴ entre esses documentos propõe um novo olhar em relação à diversidade de línguas, ao ensino da língua. Segundo Guimarães (2005a), a língua estabelece uma relação particular com os falantes de uma determinada comunidade linguística, por isso a língua é heterogênea, polissêmica. Nesse sentido, faz-se necessário (re) pensar o ensino *da língua* em sua acepção no singular, designação que tem se deslocado para o termo no plural ensino de *linguagens*. O primeiro termo no singular desliza para o segundo no plural demonstrando, de certa forma, a valorização da diversidade linguística.

De forma efêmera trouxemos essa reflexão em relação às duas declarações, tendo em vista que são documentos oficiais, que afetaram a elaboração de outras textualidades posteriores à publicação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), pois consideramos ser pertinente trazer essa discussão antes de contextualizarmos propriamente o nosso corpus.

Esses documentos fazem parte de diferentes contextos históricos vivenciados na sociedade e no mundo. No Brasil, conseqüentemente, os movimentos em defesa da valorização e do reconhecimento linguístico ganharam maior dimensão e adeptos após essas publicações.

As mudanças ocorrem continuamente tanto nas questões econômicas, quanto nas questões políticas, culturais e, conseqüentemente, no cenário educacional. Destacamos as alterações provocadas pela atualização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394 de 20 dezembro de 1996 e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017 no Brasil, documentos oficiais recentes que compõem nosso arquivo de análise. Começamos a contextualizar o corpus da nossa pesquisa, discorrendo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, anos finais do Ensino Fundamental¹⁵ são documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), foram publicados na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza em 1998 e trazem uma proposta de reorientação curricular. Os PCN são

¹⁴ Utilizamos esse termo de acordo com a Análise do Discurso, na perspectiva de Pêcheux (1981) e Orlandi (2015). No capítulo dois, explanaremos esse conceito.

¹⁵ O ensino fundamental é estruturado em anos iniciais (1º ao 5º Ano) e anos finais (6º ao 9º Ano) de acordo com Resolução CNE/CEB 04/2010- Fixa Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.

compostos por dez volumes, organizados da seguinte forma: um é introdutório, oito são referentes às diversas Áreas de Conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), e o último volume trata dos Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Apresentada a estrutura geral dos PCN, nosso foco é o PCN de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Esse documento está dividido em duas partes: Apresentação da área de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos. Na primeira parte, o documento apresenta a área, o ensino e a natureza da linguagem, os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, os conteúdos e temas transversais. Na segunda parte, discorre sobre o ensino e aprendizagem, os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos, as tecnologias da informação e avaliação.

Vejamos um fragmento da carta de apresentação ao professor.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.4).

Nesse contexto, o MEC apresenta ao docente um documento que foi elaborado a fim de promover uma “transformação” na educação brasileira e para isso faz-se necessário o envolvimento dos pais, escolas, governo, sociedade. Também ressalta que é preciso respeitar as diversidades existentes no Brasil, e formula parâmetros curriculares de abordagens pedagógicas nacionais objetivando que essas sejam mais eficazes que as tradicionalmente adotadas. Dessa forma, os alunos das diferentes

regiões brasileiras teriam acesso aos conhecimentos basilares para exercer cidadania.

Adiante, o documento apresenta a área de Língua Portuguesa (LP), as novas perspectivas, os desafios para o ensino de LP após discussões, pesquisas que evidenciam a necessidade de um ensino que atenda a nova realidade social e tecnológica brasileira. Trata-se de um documento para nortear as práticas pedagógicas e auxiliar o trabalho docente. Segundo a Análise do Discurso (AD), os PCN são considerados documentos marcados por um contexto histórico, político, por determinadas *condições de produção* que, por sua vez, são afetadas por perspectivas ideológicas e relações de força. Dessa forma, os PCN são constituídos por discursos, e um deles é tentar superar o ensino tradicional e fragmentado da língua pautado somente na utilização dos mesmos instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014), por exemplo, dicionários, gramáticas e livros didáticos.

Nesse contexto, especificamente o PCN de LP disserta a necessidade de o ensino trabalhar o domínio da linguagem e da língua que, respectivamente, define como:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19).

Mais um discurso de tentar repensar o ensino da língua de forma que o aluno tenha condições de participação na sociedade exercendo cidadania. Para tanto, o aluno precisa dominar a língua para ter acesso à informação, à comunicação, à participação na produção da cultura da Brasil. À escola cabe gerir os saberes linguísticos e científicos para que o educando possa exercer a cidadania¹⁶. Segundo Freitas (2015, p.911), os PCN são considerados um “dos documentos mais relevantes nas políticas de educação linguística”. Por isso, destacamos os deslocamentos

¹⁶ Retomaremos essa discussão em relação ao conceito de cidadania e as atribuições da escola como formadora de cidadão no decorrer do trabalho e, mais especificamente, em nossas análises no capítulo três desta dissertação.

produzidos a partir da publicação dos parâmetros curriculares no que tange a LP como objeto de ensino no Brasil desde a colonização linguística (MARIANI, 2007) e o período de gramatização (AUROUX, 2014) que culminaram na institucionalização da LP como a língua oficial do Brasil. Nessa perspectiva, nossa pesquisa busca compreender um pouco mais os apagamentos e os sentidos produzidos em relação à LP em documentos oficiais que norteiam o ensino da língua nas escolas.

O outro documento oficial que faz parte de nosso corpus é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborado pelo MEC, homologado em 20 de dezembro de 2017 na gestão do Ministro Mendonça Filho. Em 2015, o MEC iniciou a elaboração da BNCC para a Educação Básica, promovendo consultas públicas e discussões com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil.¹⁷

Na parte introdutória da versão final do documento, temos os seguintes dizeres:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.5 grifos nossos).

Entende-se por caráter normativo o que estabelece regras, prescreve preceitos, normas, condutas a seguir. Esse documento, portanto, define o conjunto de *aprendizagens essenciais* que os educandos deverão adquirir até o término da Educação Básica. O que seriam exatamente essas aprendizagens essenciais?

Levando em consideração a diversidade da realidade social, econômica brasileira em seus diversos aspectos e contextos, como o déficit de aprendizagem, a

¹⁷ A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015. Após consultas, recolhidas as críticas e sugestões, o MEC lança a segunda versão no primeiro semestre de 2016. Em agosto de 2016, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com a segunda versão da base. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise. Informações retiradas de <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em 25/05/2019.

evasão escolar, a pobreza, a violência, a falta de infraestrutura nas escolas públicas, a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada de professor, a desvalorização dos profissionais do magistério, entre inúmeros outros entraves que há no Brasil, faz-se necessário (re) pensar esse conceito de aprendizagens essenciais.

De que forma, efetiva e real, pode-se garantir que o aluno que não possui condições elementares de alimentação, de segurança, de saúde, por exemplo, ao concluir a Educação Básica tenha adquirido esse conjunto de aprendizagens essenciais para viver em sociedade? Implantar uma Base Comum em um país em que a desigualdade social, a corrupção, a violência, a falta de investimento na saúde e tantos outros setores públicos sofrem com a má gestão dos recursos públicos requer mais clareza, debates e o envolvimento dos atores que atuam diretamente na educação brasileira.

O Brasil enfrenta relações de força com as políticas públicas e linguísticas desde o período de colonização (ORLANDI, 2007b). De forma vertical o governo implanta uma base comum, sem considerar a diversidade brasileira. De um lado, os defensores da BNCC, argumentam que essa medida tem como foco oportunizar “igualdade a todos”. De outro lado, os contrários justificam que a base faz parte de uma política, mais uma vez, do discurso neoliberalista¹⁸ de forma implícita no discurso de igualdade. Segundo Geraldi (2015, p.383) “no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala”. Para o autor os resultados dessas avaliações podem mostrar “aos empregadores onde se formavam os melhores”. Ainda de acordo com Geraldi (2015), os PCN foram elaborados nesse ideal, semelhantemente ao que foi elaborada a BNCC (2017).

O termo igualdade é usado na BNCC (2017, p.13) no sentido de que os alunos têm o direito de “oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza”. Ao longo da história brasileira muitos discursos são enunciados em relação às desigualdades de acesso, permanência e qualidade de ensino público. O documento traz à tona

¹⁸Segundo a acepção do dicionário Aurélio, o neoliberalismo é uma “forma moderna do liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico”.

novamente essa discussão no intuito de que as propostas elaboradas a partir dessas orientações possam considerar a questão da desigualdade como um desafio a ser superado pelas práticas educacionais no Brasil. No entanto, muitos deslizos de sentido são silenciados nesses discursos e faremos gestos de interpretações (ORLANDI, 2015), em nosso trabalho, para compreendermos alguns desses apagamentos no que tange, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O documento explicita de forma enfática que a BNCC (2017) se aplica “exclusivamente à educação escolar” pautada nos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p.5).

Para que a educação tenha qualidade é preciso de princípios desde a elaboração de um documento até a prática no ambiente escolar. Rios (2008) traz à reflexão três princípios os quais também aparecem na introdução da BNCC, os princípios *éticos, políticos e estéticos*. Segundo Rios (idem, p.7), “a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade. A moral se define como o conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade” e apresenta-se em três dimensões:

- uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2008, p.7).

Com base nesses princípios, faz-se necessário (re)pensar os sentidos que são atribuídos ao documento em questão, BNCC (2017), a que tipo de educação e quais são as práticas pedagógicas pautadas nas dimensões éticas, estéticas e políticas. Educação que propaga como meta desenvolver as capacidades e habilidades do sujeito, assim como contribuir para que haja uma sociedade com igualdade de direitos, democrática e inclusiva, não somente nos documentos oficiais, leis e decretos, todavia que seja uma realidade prática no Brasil.

Na sequência a BNCC (2017) defende uma aprendizagem pautada em dez competências gerais¹⁹ para todas as áreas do conhecimento que os estudantes deverão adquirir ao longo do ensino fundamental. Como o nosso foco é pesquisar sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental (EF), o documento ainda traz seis competências específicas para a área de linguagens e mais outras dez competências específicas de LP para o EF.

É importante, antes de qualquer discussão sobre o assunto, buscarmos entender o que é competência. O vocábulo “competência” tem várias acepções. Dentre tantas, para Rios (2008), competência é um conjunto de habilidades que o indivíduo mobiliza para fazer bem algo e está ligado às dimensões da ética, já explicitadas.

Para Perrenoud (2000, p. 30) “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

A BNCC (2017) define competência

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 6).

Percebemos que a definição de competência para Perrenoud (2000) se assemelha à definição da BNCC. Esta última faz referência ainda a atitudes e valores necessários para que o sujeito tenha condições de resolver os entraves que, hodiernamente, ocorrem na vida em sociedade. O documento, ainda, disserta acerca da necessidade de o sujeito exercer cidadania e estar apto ao mercado de trabalho. De acordo com o documento, a BNCC está ancorada nos marcos legais da Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 205, que trata:

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).

¹⁹ Retomaremos essa discussão sobre as competências gerais e específicas no capítulo três, deste trabalho, dedicado às nossas análises.

E pautada, também, no Artigo 210, que ressalta sobre os “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).

Fundamenta-se, ainda, na LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, em que assevera 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).

Para justificar a concepção de base nacional comum, traz o Artigo 26 da LDB, e ratifica que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 grifos nossos).

A BNCC (2017) mobiliza discussões que marcam a história da educação brasileira. Deslocam-se, de um lado, argumentos em defesa e, de outro, argumentos contrários à centralização do currículo. Os discursos oficiais ancoram-se nas leis para garantir legibilidade e legalidade quanto à integração comum curricular considerada necessária para integrar as diferentes áreas do conhecimento, superando a fragmentação do ensino predominante nas práticas curriculares da Educação Básica do Brasil e, ainda, considerar as diversidades regionais, culturais e econômicas dos discentes.

Adiante, o documento aborda os fundamentos pedagógicos da BNCC (2017) com foco no desenvolvimento de competências, pautado no argumento de que nas últimas décadas do século XX e ao longo do século XXI, “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos²⁰” (BRASIL, 2017, p.11) e que

²⁰Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros. Cf. BRASIL, 2017, p. 11.

muitas avaliações internacionais²¹ também priorizam o trabalho com competências. De acordo com esse discurso, o trabalho focado no desenvolvimento de competências orientará um caminho, quiçá, para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Nessa perspectiva, o documento se compromete em desenvolver condições para que haja uma educação integral centrada na formação e no desenvolvimento global do aluno e ainda

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como **espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva**, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p.12 grifos nossos).

O documento também assevera o compromisso de atender a demanda dos alunos portadores de necessidades especiais, promovendo uma educação inclusiva, baseada no respeito à diferença, combatendo práticas preconceituosas e discriminatórias.

Dessa forma, o documento propõe superar a fragmentação do currículo de forma que o mesmo tenha significado para o estudante atuar como protagonista de sua aprendizagem e responsável por construir seu projeto de vida. Nesse sentido, a BNCC aborda os princípios que a regem: igualdade, diversidade e equidade. Vejamos o que diz o documento:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de

²¹De acordo com o documento da BNCC, referem-se as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) segundo informações retiradas do site da UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece>>. Acesso em 23/03/2017.

reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015²² (BRASIL, 2017, p.14).

Há um discurso de que é preciso um esforço de todos os envolvidos no processo educacional para romper com a desigualdade, respeitar às diferenças e promover a equidade compreendendo que cada aluno é dotado de particularidades e especificidades que precisam ser levadas em consideração no processo de formação e de desenvolvimento do ser humano.

Para tanto, os currículos devem estar em consonância com esses princípios da BNCC (2017, p.14 -18) que “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. Ainda “a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos”.

Dito de outra forma, o regime de colaboração, ao qual se refere este documento, requer os esforços e o apoio da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cada um com suas responsabilidades para que a implementação da BNCC seja efetivada. Salientando que a “União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades” (BRASIL, 2017, p.19).

Posto isto, a BNCC traz uma estrutura geral para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Entretanto, o documento que se refere ao ensino médio ainda está em fase de aprovação, portanto, não será abordado neste trabalho, cujo foco se refere ao EF, anos finais.

O documento organiza o EF em cinco áreas do conhecimento, são elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso. Cada área do conhecimento relaciona-se com componentes curriculares que estabelecem competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. De acordo com o documento “para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular

²² BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 24/03/2019.

apresenta um conjunto de habilidades”. A BNCC apregoa que “essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos – organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p.26).

Procuramos contextualizar os documentos, corpus desta pesquisa, para então apresentar nossos objetivos, as hipóteses e as questões que nos instigaram a realizar este trabalho.

1.2 Objetivos, hipóteses e perguntas de pesquisa

O objetivo central de nossa pesquisa é analisar a construção discursiva oficial mais recente sobre a Língua Portuguesa (LP) como objeto de ensino a partir da análise discursiva e comparativa entre dois documentos prescritivos brasileiros, a saber, o PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Para tanto, analisaremos as adjetivações, as designações e as predicções quanto à denominação da língua ensinada na escola materializada nos discursos oficiais desses documentos.

Partimos do pressuposto de que historicamente, no Brasil, a LP como objeto de ensino foi discursivamente caracterizada como única, oficial, nacional, difícil, normativa e formal. Esses sentidos atribuídos à LP devem-se, em nosso ponto de vista, ao fato de que oficialmente o processo de gramatização enfatizou como *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 2014) a gramática e o dicionário, tradicionalmente associados a esses efeitos de sentido que contribuíram para a idealização da escrita formal como a língua homogênea, estável, imaginária.

Porém, consideramos que mais recentemente, principalmente a partir da democratização do ensino da década de 80 no Brasil, houve um “esforço” para ultrapassar essas visões e para pensar a LP em sua diversidade (em grande medida, devido às contribuições dos estudos da Linguística). Portanto, nossa hipótese é a de que começou a ser construída discursivamente uma noção de LP enquanto objeto de ensino plural, variada, “nacional, respeitando os regionalismos” a partir da ênfase em novos *instrumentos linguísticos*: não mais apenas a gramática e o dicionário, mas, principalmente, o Livro Didático (LD) e, mais recentemente, aos veículos de

comunicação com as mídias digitais²³. Nessa direção, o ensino de LP deixa de ser apenas língua como objeto de ensino e passa a ser “linguagens e tecnologias”.

Assim, partimos das seguintes perguntas de pesquisa:

a) *Quais sentidos sobre a LP como objeto de ensino são construídos pelos PCN (BRASIL, 1998) e pela BNCC (BRASIL, 2017)?*

b) *De que forma os sentidos materializados nos PCN (BRASIL, 1998) se relacionam com aqueles materializados na BNCC (BRASIL, 2017)?*

1.3 Constituição do arquivo, categorias e procedimentos de análise

A constituição de nosso *corpus* de análise pelos dois documentos prescritivos mencionados anteriormente justifica-se pelo fato de que estes se referem, nacionalmente, ao mesmo nível de ensino (Ensino Fundamental) e apresentam visões oficiais mais recentes acerca da LP como objeto de ensino no Brasil.

A escolha desses documentos para o EF também se justifica visto que esse nível de ensino encerra um ciclo, dando início a última etapa da Educação Básica, o ensino médio. A partir dos saberes adquiridos, supõe-se que os alunos vão ampliá-los e aprofundá-los. Nesse contexto, devido à sua recente aprovação, nota-se que são poucas as pesquisas em torno da Base Nacional Comum Curricular nessa etapa da Educação Básica, portanto, a BNCC (2017) é um objeto pouco explorado nas pesquisas até o momento.

Nossa pesquisa filia-se à corrente francesa da Análise do Discurso (AD) e da História das Ideias Linguísticas (HIL) no Brasil e duas questões são importantes nesses pressupostos teóricos: a *noção de arquivo* (PÊCHEUX, 1982) e de *gestos de interpretação* (ORLANDI, 2015). Ambos fundamentais para a organização do dispositivo analítico, *corpus* de análise desta pesquisa.

Segundo Orlandi (2015), o dispositivo analítico é composto por alguns elementos, como a natureza dos materiais analisados, a questão de pesquisa e os embasamentos teóricos selecionados pelo pesquisador. Imprescindível, ainda, relacionar o dispositivo analítico ao dispositivo teórico. Na nossa interpretação, o

²³ Referimo-nos às tecnologias e mídias digitais, como sites, internet, por exemplo.

primeiro, como explicitado, está relacionado diretamente com o objeto de análise. Já o segundo, refere-se às teorias que sustentam as análises.

Nas palavras de Orlandi (2015) essa relação evidencia

a riqueza da AD ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem. (ORLANDI, 2015, p.26).

Dito isto, partimos da noção de *arquivo* na perspectiva de Pêcheux (1982) para compor nosso corpus da pesquisa. Esclarecemos que apresentaremos, dentro desse dispositivo teórico, os aspectos mais significativos sobre a noção de *arquivo* para o nosso trabalho.

Para Foucault (1969 apud GREGOLIN, 2005, p.9), “o arquivo representa o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados em uma época dada e que continua a existir através da história”. De acordo com o autor, um arquivo não é somente um acúmulo de documentos conservados no tempo, pelo contrário, um arquivo é constituído de sentidos. Ao ler um arquivo na perspectiva do autor, faz-se necessário relacionar a memória do já dito com o que ainda será enunciado.

Pêcheux (2014, p.59) define *arquivo* no sentido amplo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”²⁴. Entendemos que o arquivo pode ser, por exemplo, composto com documentos, cartas, decretos desde que os mesmos estejam postos em relação por sua legitimidade para análise de uma determinada questão de pesquisa. Ainda segundo o autor, o arquivo, que a AD se coloca à disposição, está sempre aberto para as possíveis discursividades e gestos de interpretação, dependendo dos objetivos da investigação do objeto em análise.

Nas palavras de Guilhaumou e Maldidier (2014)²⁵,

O arquivo nunca é dado a priori, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco[...]. o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se

²⁴ Durante nosso percurso de leitura, encontramos em algumas textualidades essa definição de arquivo. Dentre elas, a referenciada no trabalho está no livro: Gestos de leitura: da história no discurso, organizado por Orlandi (2014). Cf. em Ler o arquivo hoje de Michel Pêcheux, (2014, p. 59).

²⁵ Retomamos essa questão discutida por Guilhaumou e Maldidier em 1984. A referenciada no trabalho está no livro: Gestos de leitura: da história no discurso, organizado por Orlandi (2014). Cf. em Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história, páginas 169 -170.

encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p.170).

Dessa forma, quando abordamos essa noção de arquivo, discutimos também a *leitura de arquivo*. Para Pêcheux (2014), ler um arquivo implica em gestos de leitura, gestos de interpretação que estão relacionados com as diversas e diferentes maneiras de constituir o arquivo. Dito de outra forma, ao ler o arquivo, na perspectiva da AD, há a necessidade de considerar a materialidade da língua que “comporta em seu interior o deslize, a falha e a ambiguidade, a partir dos quais há possibilidade de jogo para o sujeito” (FERREIRA, 2013, p.40) para realizar as análises dos dispositivos analíticos que constituem o arquivo da pesquisa.

Assim, estabelecemos como categorias de análise os adjetivos, as designações, as predicções utilizadas para caracterizar a LP como objeto de ensino e o tipo de *instrumento linguístico* (AUROUX, 2014) associado ao ensino de LP em ambos documentos, com objetivo de identificar as séries de contraposições, apagamentos, silenciamentos e realces de sentido e, posteriormente, compreender o tipo de relação estabelecida entre os documentos, o PCN (1998) e a BNCC (2017), arquivo deste trabalho.

Para construção deste trabalho, procedemos a uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002),

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

Compreendemos, então, que esse tipo de pesquisa seria pertinente para buscarmos as respostas para as indagações de nosso trabalho, pois além de investigar trabalhos que abordam o tema, lançamos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) também em relação ao PCN (1998) e a BNCC (2017), documentos oficiais do MEC.

A partir de levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²⁶, buscamos dialogar com a produção acadêmica da área e entendemos a necessidade de tratar do tema, foco de nossa investigação: analisar a construção discursiva oficial mais recente sobre a LP como objeto de ensino a partir da análise discursiva e comparativa entre os dois documentos referenciados anteriormente.

Inicialmente, fizemos uma pesquisa, de análise bibliográfica, apoiamos-nos em pesquisas anteriores que abordavam o tema da LP como objeto de ensino no Brasil com vistas a compreender a construção histórica e os sentidos atribuídos à LP, repensando a partir do percurso investigativo histórico da institucionalização da língua como oficial e nacional no Brasil, permeado por políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b) e relações de força. Posteriormente, realizamos uma pesquisa de busca por algumas palavras-chave que se referem ao ensino de língua portuguesa nos documentos. Dentre elas: ensino de língua portuguesa, o português, norma-padrão, língua materna, língua nacional, língua oficial. Após analisar o conjunto de informações encontradas nos documentos, selecionamos e agrupamos os recortes em categorias para as análises em seu contexto. Procedemos, então, as análises em consonância com o nosso objetivo e as questões de pesquisa. Buscamos identificar as categorias de análise na materialidade de nosso *arquivo* e procedemos à comparação entre os sentidos identificados realizando, então, a leitura de arquivo (PÊCHEUX, 1982), e lançamos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) dos dispositivos analíticos que compõem nossa pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica à qual nos filiamos para, posteriormente, apresentarmos a sistematização das nossas análises.

²⁶ A sigla significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escrever é uma relação particular com o silêncio.

Eni P. Orlandi

Neste capítulo, apresentamos a noção de discurso à qual nos filiamos e discutimos brevemente alguns dos aspectos da construção discursiva sobre a Língua Portuguesa (LP) como objeto de ensino no Brasil a partir de resultados obtidos por pesquisadores filiados ao projeto História das Ideias Linguísticas. Nos dedicamos, também, a aprofundar a discussão teórica sobre as noções de gramatização e instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014), com objetivo de problematizar os discursos que atualizam, hoje, os dizeres sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas.

2.1 Conceito de discurso

Há várias acepções para o termo discurso. Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), à qual nos filiamos, “o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.15). Nesse contexto, analisa-se o discurso presente nos processos de produção dos textos e não em seus produtos. Dito de outra forma, o discurso ocorre na prática da construção de sentidos entre os sujeitos, os interlocutores, pois “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática” (ORLANDI, 2008, p.55).

De acordo com os estudos da AD, Orlandi (2012, p.14) explica que “o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular” ocorre no funcionamento da linguagem, isto porque no processo discursivo há o apagamento de dizeres para que outros sejam enunciados. Um movimento que envolve a

circunstância da enunciação, o contexto sócio-histórico, a memória discursiva²⁷ em uma dada situação de condição de produção.

Na esteira dessa discussão, Gregolin (2005, p. 15) afirma que “todo discurso é fundamentalmente heterogêneo e está exposto ao equívoco porque se relaciona sempre com um discurso-outro”. Ainda segundo Gregolin (2005),

não se deve perder de vista o fato de que o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece correlações, deslocamentos, vizinhanças. Por isso, o objeto da AD deve ser essa interdiscursividade, as redes de memórias que produzem os sentidos em um momento histórico (GREGOLIN, 2005, p. 16).

Para Foucault (1969 apud ORLANDI, 2014, p.85) o discurso é definido como “um conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva” como “uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras e transformações analisáveis”, ou ainda, “a regularidade de uma prática”.

Segundo Pêcheux (1975, apud ORLANDI, 2015, p.15) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Compreendemos que o discurso é um processo de produção de sentidos e por isso desloca a noção de texto e afasta o sentido único e literal. Desse modo, evidenciam-se que há inúmeras possibilidades de sentidos. Estes são afetados pelas condições de produção e as interações entre o sujeito e as posições sócio-históricas e as ideológicas.

Tendo em vista que os discursos são produzidos por sujeitos interpelados pela ideologia, a Análise do Discurso fornece as ferramentas para acessar os mecanismos ideológicos, de certa forma silenciados, expondo suas articulações de produção de sentidos ao desvelar a opacidade, assim, todo e qualquer documento retorna à posição de discurso (ORLANDI, 1990).

Corroborando ainda com a discussão sobre a noção de discurso Ferreira (1998), quando salienta que:

o discurso é um objeto teórico da AD. Isto significa que ele é entendido, em primeiro lugar, como um lugar de reflexão. Pêcheux define-o como “efeito de sentido entre interlocutores”. Mais do que um resultado, o discurso vai definir um processo de significação no qual estão presentes a língua e a história,

²⁷ A memória discursiva está relacionada ao conjunto de dizeres já ditos e recuperados no momento da fala. Explanaremos melhor os conceitos de memória discursiva e condições de produção, no item 2.7 desde capítulo.

que usa materialidade, e o sujeito, devidamente interpelados pela ideologia (FERREIRA, 1998, p.203).

O discurso é um objeto sócio-histórico e ocorre num contexto de construção de sentidos múltiplos, em uma relação entre a língua, a ideologia e o sujeito, não é apenas uma mera transmissão de informações envolvendo alguns elementos da linguagem.

É importante ressaltar que a noção de discurso, à qual nos baseamos neste trabalho, ancora-se na AD e distancia-se do esquema elementar de comunicação centrada em operadores denominados pelo linguista russo Roman Jakobson de elementos da comunicação. Segundo Jakobson (2005), a comunicação verbal ocorre na interação de um remetente com um destinatário mediada por um código que transmite uma mensagem. Ainda de acordo com o autor, são estes os elementos essenciais para a comunicação verbal. Nesse processo, ao elaborar uma mensagem, atribui-se também sentidos, visto que o ato de comunicar é mediado por intenções e objetivos. Nesse contexto de comunicação, Jakobson (2005) denomina que há diferentes funções da linguagem, entre elas, a função referencial, a poética, a conativa, a fática e a metalinguística.²⁸ Não aprofundaremos esse assunto porque não é o foco desta pesquisa.

Segundo Orlandi (2015), a noção de discurso propõe um deslocamento da visão mais tradicional de comunicação pois, para a AD:

Não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque (ORLANDI, 2015, p.19).

Nessa perspectiva de discussão sobre o objeto discurso da AD, faz-se necessário diferir também que fala não é o mesmo que discurso como na concepção

²⁸ Cf. em JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005. Páginas 123 e 124. Disponível em <file:///C:/Users/adria/Downloads/Jakobson%20-%20Lingu%C3%ADstica%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 03/09/2018.

de Saussure, precursor no campo da linguística da dicotomia entre *langue* (língua) e *parole* (fala).

Para Saussure (1995, p. 22-24), a língua é “a parte social da linguagem [...] um sistema de signos que exprimem ideias”. A fala é um “ato individual de vontade e inteligência”. Ainda conforme o linguista, sua teoria é baseada na questão da unidade da língua.

Pêcheux (2014, p. 60) discorda de Saussure quanto ao conceito de língua. Segundo o autor, “a partir do momento em que a língua é pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido”. Ainda segundo o autor, “a língua, como objeto da ciência, se opõe à fala como resíduo não científico da análise”.

Para a AD, não há, portanto, a separação entre língua e fala, nem entre o social e o histórico como defende a linguística na perspectiva de Saussure. Não há dicotomia, o que emergem são as tensões e contradições no discurso e a tentativa de compreender a historicidade dos sentidos em seus mecanismos de produção.

Conforme Ferreira (2003),

a língua é da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência (FERREIRA, 2003, p. 42).

Nessa perspectiva da AD, Orlandi (2009) explica que

a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. O lugar da falha e da incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da materialidade da língua: falha e incompletude são o lugar do possível, do equívoco (ORLANDI, 2009, p.12).

Dessa forma, a AD possibilita um modo diferente de repensar a língua e o seu funcionamento nos diversos espaços e tempos da história.

Acrescenta Orlandi (2007b, p. 8) que “não há possibilidade de se ter língua que não seja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica.” Dito de outra maneira, a AD trabalha com a relação da língua e o discurso, sendo a língua viva, em movimento, em funcionamento nas relações sociais e contextos de produção.

Após definirmos a concepção de discurso, segundo a qual nos baseamos, passaremos a apresentar e problematizar o discurso oficial vigente sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), com foco na análise da construção discursiva oficial mais recente sobre a LP como objeto de ensino a partir da análise discursiva e comparativa entre dois documentos prescritivos brasileiros, a saber, PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017).

A próxima seção, portanto, tem por objetivo traçar um breve percurso do processo de institucionalização da LP no Brasil.

2.2 Institucionalização (discursiva) da Língua Portuguesa no Brasil

É conhecida a trajetória de nossa colonização através da história e dos historiadores. O que propomos aqui é pensar sobre o recorte da institucionalização da LP como língua nacional e língua oficial no Brasil. Iniciemos nossa discussão definindo-as. De acordo com Guimarães (2005a, p. 64), a língua nacional “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo” e a língua oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais de um Estado, nos seus atos legais”. Para compreender como foi esse processo de instituição do português no Brasil, reportamo-nos ao projeto da *História das Ideias Linguísticas (HIL)*²⁹, sob o aporte dos trabalhos de Sylvain Auroux, na França, e sob um desenvolvimento singular, no Brasil, liderado por Eni Orlandi e um grupo de pesquisadores que estudam o processo de gramatização das línguas em países colonizados.

Considerando a complexidade da situação linguística no Brasil, há vários fatos passíveis de discussão. A história da colonização do Brasil traz registros de que as primeiras línguas encontradas aqui são de raízes tupi. Esclarecemos que se trata da costa brasileira que foi “descoberta” e explorada pelos colonizadores. Com a chegada dos Jesuítas no Brasil, esses missionários assimilam o dialeto dos indígenas, estabelecem, de certa forma, uma comunicação. A partir desse contato, com o propósito de expansão e colonização territorial, os jesuítas utilizam a “língua geral”³⁰

²⁹ Mais adiante abordaremos sobre o programa História das Ideias Linguísticas no Brasil sob a coordenação da pesquisadora Eni P. Orlandi.

³⁰Borges (2001, p. 212), alerta: “dizer, simplesmente, que o termo língua geral se refere ao tupi ou tupinambá não esclarece essa questão”, para o autor faz-se necessário considerar muitas outras

para comunicação com os nativos. Segundo Mattoso Câmara (1965, apud ORLANDI, 2001, p.155), essa língua é uma variante do tupi e resultado do trabalho de “disciplinarização”. Corrobora com essa visão Souza (2001), quando explicita que:

Esse trabalho de disciplinarização, além de persistir nas descrições linguísticas das línguas indígenas atuais, também se estende às considerações sobre a influência do tupi no português, resumindo essa influência a uma lista de palavras que, em geral, denominam a topografia, a fauna e a flora (SOUZA, 2001, p.155).

Devido à necessidade utilitarista e instrumental do estudo das línguas indígenas para a sua prática religiosa-colonizadora (catequese, economia, política), os jesuítas produziram a “disciplinarização” dessas línguas. Com isso, estabeleceram o poder de controle sobre os índios, resultando no acultramento religioso e na adaptação linguística dos mesmos.

O fato é que com o argumento da “necessidade de comunicação”, o objetivo era desbravar, explorar e colonizar o território brasileiro. O desenvolvimento da língua geral possibilitou um maior entendimento da organização social dos índios e, por conseguinte, facilitou a ação de conversão operada pelos jesuítas. É nesse contexto que se evidencia um apagamento das línguas indígenas estabelecendo um cunho político de domesticar a alteridade, os povos indígenas que habitavam o litoral do Brasil.

Segundo Orlandi (2001), podemos pensar em quatro períodos na história que delinearão o português a ser considerado língua nacional e, portanto, objeto de ensino na “nova terra descoberta”.

O primeiro período marca o início da colonização até a expulsão dos Holandeses em 1654. Nesse contexto, a língua falada era a língua dos Índios, a língua geral, mas os impasses com os Holandeses resultaram num conflito linguístico e “o português é ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais, de tal modo que já aparece como língua de Estado” (ORLANDI, 2001, p. 22).

No período seguinte, a história data de 1654 até a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. Os portugueses, após a expulsão dos Holandeses, apossaram-se de grande parte do território brasileiro e, conseqüentemente, avolumou-se o número de falantes de português por aqui. Um contexto de tensão é

línguas faladas aqui no Brasil, na época da colonização. A língua geral foi usada especificamente para falar sobre as línguas do período de colonização.

instalado, porque além dos portugueses que chegavam ao Brasil e traziam uma gama de variedade regional da própria língua, aumentava também a escravidão. A quantidade de negros crescia, assim como o número de falantes das línguas africanas. Devido a esse movimento, há uma redução do uso da língua geral.

Nesse momento também, ocorre a reforma Pombalina em que o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil e proíbe o uso da língua geral nas escolas. Impõe o uso do português como a única língua a ser falada e ensinada nas escolas. Os estudos históricos desse período relatam, segundo Mariani (2001), ações sobre o recorte da política de expansão do comércio, sobre a história do Brasil colônia.

Um terceiro período, segundo Orlandi (2001), data da chegada da família real portuguesa no Brasil até 1826, quando a língua portuguesa é reconhecida como língua nacional. Nesse contexto é criada por Dom João VI a imprensa no Brasil e a fundação da Biblioteca Nacional. Os autores, as obras, as instituições foram fatores que corroboraram para a implantação do português no Brasil nesse período.

O último momento, ainda, conforme Orlandi (op. cit.), após acirradas discussões, foi a promulgação de uma lei em que os docentes deveriam utilizar a gramática nacional para ensinar aos discentes o processo de leitura e de escrita. Esse fato tem seu marco quatro anos após a independência do Brasil em 1822. Nessa conjuntura, desloca-se o foco discursivo da discussão em relação à língua predominante e passa-se a enfatizar o processo de gramatização da língua nacional.

Segundo Auroux (2014, p. 65), a noção de *gramatização* caracteriza-se como o processo que “descreve e instrumentaliza uma língua com base em duas tecnologias que atualmente ainda são os pilares da história da construção de nosso saber metalinguístico, o dicionário e a gramática”. A partir da segunda metade do século XIX, o Brasil produz seus próprios instrumentos linguísticos, as gramáticas e os dicionários.

Concordamos com Auroux (2014) quanto ao conceito definido pelo autor sobre instrumento linguístico. Auroux (idem) assevera que esse conceito se refere ao processo que descreve e instrumentaliza uma língua como mecanismo para ampliar a competência linguística do falante, ou seja, são como objetos técnicos, ferramentas para “habilitar” o sujeito a compreender as estruturas da língua, estabelecendo, de certo modo, um tipo distinto de relação do falante com a língua. O instrumento linguístico faz parte de um processo constituído por uma relação entre a história, a

ideologia e a política, elementos indissociáveis no processo de gramatização da língua.

O instrumento linguístico é, desse modo, “parte da relação com a sociedade e com a história” e “não se trata de pensar o mero uso de um artefato, mas da construção de objetos históricos, com consequências sobre as políticas das línguas” (ORLANDI, 2001, p. 8).

Na articulação da História das Ideias Linguísticas (HIL) com a Análise de Discurso, as gramáticas e os dicionários, instrumentos linguísticos, são vistos como objetos históricos e ideológicos. Orlandi (2001) afirma que a partir desse momento, com o projeto da HIL novas metodologias de trabalho foram redefinidas em relação à investigação sobre o ensino da língua materna no Brasil no contexto de colonização em que o Estado instaurou uma política linguística e institucionalizou a LP como língua nacional.

Nesse movimento, houve muitos silenciamentos em relação à língua geral, usada para a catequização dos índios. Percebemos, então, evidências de apagamento de um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005a; PFEIFFER, 2011a) materializado em um país monolíngue. Pfeiffer (2011a, p.15) afirma sobre esse período que “(...) a sobreposição entre língua nacional e oficial acaba, ainda, por apagar o fato de que há diversas nações indígenas, cujas identidades se constituem, dentre outros elementos, a partir das diferentes línguas por elas praticadas”.

Para Orlandi (1990):

“Os portugueses descobriram o Brasil.” Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra. “Havia” selvagens arredios que faziam parte da terra e que, “descobertos”, foram o objeto da catequese. São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro através de um “salto” (ORLANDI, 1990, p.56).

De forma autoritária, através de uma violência simbólica, institui-se a LP no Brasil apagando outras línguas, a língua do Outro, anulando a alteridade. Portanto, deslizes de sentidos e silêncios são produzidos nesse contexto de colonização linguística.

Gnerre (1991) corrobora com essa visão quando salienta que a língua criada através da história, também foi usada como uma maneira de evidenciar um poder político dominador da alteridade em uma relação de força e um jogo de poder. Para o

autor, as palavras trazem valores ideológicos e históricos, exercem um poder desde a colonização no Brasil.

Nessa mesma direção, Pêcheux (2004) afirma que

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente (PÊCHEUX, 2004, p.37).

Asseveramos que a língua é um dos mecanismos mais eficazes no processo de silenciamento de outras línguas. Segundo Orlandi (2007), a questão do silenciamento é vista pela Análise do Discurso (AD), como uma forma de dizer “uma” coisa e deixar de dizer “outras”, ou seja, para falar algo, tantos outros dizeres foram silenciados. Entretanto, não significa ficar “calado”, mas um dizer apaga outros que poderiam ser ditos.

Nesse deslize de sentidos, a política do silêncio “é parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação, é o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento” (ORLANDI, 2007a, p. 49). Nesse contexto, ocorre um movimento entre o dizer e o silenciar a partir do lugar e posição ideológica do sujeito.³¹

Dessa forma, no período de colonização, recorrendo aos textos que contam a história do Brasil, considerados documentos, registros da colonização brasileira, há um silenciamento em relação à fala do índio, na verdade, ele não enuncia, mas é enunciado pelos discursos religiosos, políticos e científicos interpelados pela ideologia da colonização.

Segundo Orlandi (1990), fica evidente o discurso ideológico do europeu de anular, de apagar o selvagem arredo. Há uma violência simbólica que incide no

³¹ Ao discutir sobre políticas de silêncio, Orlandi (2007a) explica, nessa concepção, sobre o silêncio fundador e o silêncio fundante. Nas palavras da autora, o primeiro é “aquele que existe nas palavras, que significa, o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2007a, p. 24). Ele significa por si só. Mesmo na censura, o silêncio fundador, se faz significar por meio da linguagem, por isso o silêncio fundador é importante nas formações discursivas visto que possibilita a significação do dito, enunciado, por exemplo, dizer algo, que foi censurado, de forma que signifique nas formações discursivas. O segundo, o silêncio fundante, “quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um continuum significante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso” Cf. Orlandi, 2007a, p. 29.

apagamento da identidade do Índio, da alteridade. Essa relação de força afeta a sociedade e o sujeito na aquisição do conhecimento sobre a língua. Nessa tensão, institui-se uma *língua imaginária* que os estudiosos fixam na sua sistematização como a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita. Para Orlandi (1990, p. 28), línguas imaginárias “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias”. Em oposição à língua imaginária, a língua fluida “é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas”. Dito de outra forma, é a língua viva, em movimento nos processos discursivos de acordo com as condições reais de produção e interlocução.

O apagamento de línguas ocorreu tanto na “horizontalidade geográfica, como na verticalidade temporal” (BORGES, 2001, p. 207) em que as línguas fluidas foram perdendo espaço para as línguas imaginárias. O processo de sobrepor a língua do colonizador sobre a do colonizado resulta no apagamento linguístico e da historicidade (ORLANDI, 1990) do índio enquanto sujeito. Souza (2001) salienta, também, que na situação linguística colonial, havia muitas línguas fluidas em contraste com a língua imaginária, por exemplo, a tupi tribal/tupi jesuítico; tupi jesuítico/português; a língua geral em toda sua diversidade.

Esses movimentos contribuíram para o apagamento da identidade nacional no que tange à institucionalização da LP como língua nacional e oficial no Brasil desde a colonização. Para Orlandi (1990), o tripé - língua, ciência e política - legitimado pelo Estado se apresenta como três modos de abolir a alteridade. Segundo a autora, toda a ciência tem pressupostos políticos que, em sua prática, apresentam consequências sobre os sujeitos, à sociedade e à história.

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário refletir acerca das opacidades e dos equívocos em que foram constituídos o saber sobre a língua na relação sujeito, língua e espaço nacional, traçando um percurso desde o período de colonização aos dias atuais para compreender os discursos das políticas públicas sobre a LP como objeto de ensino. Nesse sentido, considerando nosso objetivo de analisar a construção discursiva oficial mais recente sobre a LP como objeto de ensino a partir da análise comparativa em dois documentos prescritivos brasileiros: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na próxima seção, aprofundaremos a discussão teórica sobre a noção de gramatização na perspectiva de Sylvain Aurox.

2.3 O processo de gramatização segundo Sylvain Auroux

Para iniciarmos o percurso proposto, abordaremos sobre o processo da gramatização da Língua Portuguesa na perspectiva de Auroux (2014, p. 65) e seu conceito de *gramatização* enquanto o processo que “descreve e instrumentaliza uma língua com base em duas tecnologias que atualmente ainda são os pilares da história da construção de nosso saber metalinguístico, o dicionário e a gramática”.

Auroux (2014) apresenta questões imprescindíveis sobre o aparecimento da escrita e sobre o processo de gramatização das línguas do mundo. O autor desconstrói o pré-conceito do cientificismo do século XIX, pois até esse momento, o conhecimento era visto erroneamente como algo pré-construído, na verdade ele o organiza, o idealiza e o antecipa.

O autor defende que “o ato do saber tem uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão e projeção” (AUROUX, 2014, p.12), isto é, não anula o passado, são ciências cumulativas, porque sem passado, sem memória e sem projeto, não há saber. Todo o conhecimento está atrelado à ciência, à história e à política, um tripé que propicia indagações, entre elas: Como se constitui o saber linguístico? Como a linguagem evolui, se transforma, apaga-se? De acordo com o autor, há três pressupostos para responder essas questões: o da definição puramente fenomenológica do objeto, o da neutralidade epistemológica e o do historicismo moderado. Sabe-se que a produção do conhecimento não ocorre da mesma maneira, a alteridade tanto no espaço como no tempo que possibilita a construção do saber em uma trajetória histórica (AUROUX, 2014).

Nessa reflexão, ainda, o autor aborda o nascimento das metalinguagens distinguindo dois tipos de saberes sobre a linguagem: um saber epilinguístico e um saber metalinguístico. A noção de um saber epilinguístico trazida por Auroux (2014) em *A revolução tecnológica da gramatização* é atribuída primeiramente ao linguista francês Antoine Culioli que elaborou a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Para Culioli³² um saber epilinguístico é uma atividade interna não consciente que representa a própria atividade de linguagem, um saber espontâneo,

³² Cf. AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p.17.

inconsciente que todo locutor possui de sua língua materna e da natureza da linguagem, está ligado ao conhecimento de mundo do indivíduo.

Quanto ao saber metalinguístico, envolve a capacidade não apenas de compreender a linguagem, mas interpretá-la, descrevê-la, analisá-la como um objeto de estudo. De acordo Auroux (2014), o saber metalinguístico pode ser de natureza especulativa, situado no campo da abstração ou de natureza prática situado no campo do domínio que engendra três tipos. O primeiro é o domínio da enunciação que diz respeito à capacidade de expressar do falante de acordo com a finalidade comunicativa. O segundo é o domínio das línguas que se refere à capacidade de compreender uma ou mais línguas, materna ou estrangeira para o falante. E o último, o domínio da escrita, isto é, redigir de acordo com as regras, normas padrões da escrita. Com o surgimento da escrita, o saber epilinguístico passa também para o metalinguístico, momento ímpar para as ciências da linguagem.

Nesse período, Auroux (2014) aprofunda-se na discussão sobre a segunda revolução técnico-linguística³³, a gramatização maciça das línguas do mundo. Com o advento de algumas invenções como o telescópio, por exemplo, a invenção da imprensa, no século XV, pelo Alemão Johannes Gutenberg permitiu a multiplicação de um mesmo texto, separando assim a produção intelectual da reprodução do texto. A partir desse momento, as novas condições de (re) produção de obras proporcionam um novo cenário na sociedade, pois os livros passaram a ser produzidos em série e não mais copiados à mão como eram até esse marco na história.

Para Auroux (2014, p.9), esse processo de produção de dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo traz um impacto e ele denomina de “ecologia da comunicação humana” uma revolução tecnológica de representação metalinguística.

A necessidade de aprender uma língua estrangeira para se ter acesso a textos sagrados, a língua de administração, acesso a uma língua de cultura³⁴, assim como manter relações comerciais e políticas com foco na colonização através também da religião motivaram a segunda revolução tecnológica em que a imprensa foi imprescindível, promoveu movimentos de reflexões linguísticas e possibilitou essa

³³ O nascimento das ciências da linguagem é considerado por Auroux como a primeira revolução tecnológica. Cf. AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p.8.

³⁴ Língua de cultura aqui é considerada uma língua de prestígio, remete a quem está num lugar estabilizado, social e economicamente.

gramatização massiva, considerada do ponto vista da escrita (AUROUX, 2014). Esta revolução tecnológica foi um período de consequências ímpares nas práticas para a organização das sociedades humanas, processo que ocorreu na Europa e fora dela. Para os Europeus esse movimento implica na alfabetização.

No Brasil, nesse período histórico, os jesuítas produziram a “disciplinarização” das línguas vernaculares dos nativos com quem tiveram contato, transcrevendo as línguas desses nativos para a dos intérpretes, chamados também de *os línguas*. Esse processo de gramatização, de transferência e de instrumentalização de uma língua ágrafa para outra, certamente, teve influência cultural sobre os sujeitos que efetuaram essa transferência, sejam eles nativos ou não da língua em questão.

O papel *dos línguas*, ou seja, dos intérpretes, nesse processo de gramatização, não é neutro. *O língua* exercia uma função de intermediar o contato com os nativos para vários fins, entre eles, *o língua* participava das negociações comerciais nesse período. Segundo os historiadores, esses intérpretes ficavam observando todos os costumes do lugar, os ritos, a geografia, a localização das riquezas e aprendendo a língua desconhecida para estabelecer a comunicação no período de expansão marítima e gramatizar a língua.

De acordo com Mariani (2007),

é possível entrever vestígios do modo como a língua portuguesa e as demais línguas eram significadas nesse contexto da expansão marítima. Indo além, é possível dizer que, colocadas em circulação a partir dos corpos *dos línguas*, as línguas constituem não somente um saber linguístico a ser partilhado, mas também práticas sociais, culturais, religiosas a serem aprendidas ou impostas. Pensamos nos *línguas*, então, como corpos significantes, corpos atravessados pela linguagem (MARIANI, 2007, p.88).

Concordamos com a autora no sentido de que a gramatização foi afetada pela relação dos *línguas* com os nativos na constituição do saber linguístico, conseqüentemente, essa relação de força e imposição política afetaram a produção dos instrumentos linguísticos, no caso a gramática, possibilitando um deslizamento de sentidos; entraves que ocorreram também no processo de transcrições de línguas ágrafas para a escrita que dependiam desses intérpretes.

Os viajantes e os missionários também contribuíram para esse processo de gramatização, período em que muitas línguas foram apagadas, “não instrumentalizadas”, como expõe Auroux (2014), chamando esse fato de linguicídio.

Essa transferência ocorreu através da endotransferência, quando a transferência é feita por locutores nativos da língua, e da exotransferência, quando é feita por locutores não nativos da língua para a qual é feita a transferência, um exemplo, é o caso do europeu sistematizando a língua indígena. Auroux (op. cit.), explicita, linguisticamente, que esses dois tipos de transferências são: a endogramatização, gramatização espontânea, feita por nativos da língua, e por exogramatização, gramatização de vernáculo sem escrita, descrição da língua oral, aquele que descreve não tem conhecimento *epilinguístico*³⁵ o que exige técnicas de observação. “Culioli utiliza o termo para designar o saber inconsciente que o locutor possui de sua língua e da natureza da linguagem” (AUROUX, 2014, p.17) o que exige técnicas de observação. No Brasil, as gramáticas foram elaboradas pela exotransferência e exogramatização.

Dentre esse contexto, um marco importante durante o Renascimento Europeu é o momento em que são produzidos, em uma quantidade extremamente significativa, dicionários e gramáticas de diversas línguas do mundo e não somente dos vernáculos europeus, na base da tradição greco-latina. Com o advento da imprensa, questões ortográficas, entre outras, provocaram ruídos e, conseqüentemente, discussões quanto à reprodução dos textos e esse fato é que vai justificar o aparecimento dos primeiros tratados de ortografia dos vernáculos europeus, antes mesmo do aparecimento de suas primeiras gramáticas.

Vale ressaltar também, no estudo de Auroux, que a gramática não surgiu de uma necessidade didática. Ele afirma, a esse respeito, que

[...] as crianças gregas ou latinas, que frequentavam a escola, já sabiam sua língua, sendo a gramática só uma etapa do acesso à cultura escrita. Para um europeu do século IX, o latim é antes de tudo uma segunda língua que ele devia aprender (AUROUX, 2014, p.43).

Somente com a constituição das nações europeias é que a gramática passou a ser utilizada para fins de aprendizagem da própria língua. Naquele momento, houve uma profunda transformação das relações sociais.

A expansão das nações implicou uma situação de luta entre elas, o que se traduziu, ao final, por uma concorrência entre as línguas. Com as nações

³⁵Ressaltamos que o conceito de *epilinguístico* que adotamos é o da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, elaborada pelo linguista francês Antoine Culioli, já explicitado anteriormente.

transformadas em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos.

A partir das perspectivas de Auroux (2014), Eni Orlandi, aqui no Brasil, liderou um programa de pesquisas sobre a história da construção do saber metalinguístico e da constituição da língua nacional em relação ao processo de gramatização aliado à Análise do Discurso (AD) e à História das Ideias Linguísticas, a qual abordaremos na próxima seção deste trabalho.

2.4 O Programa História das Ideias Linguísticas

O programa História das Ideias Linguísticas, conhecido como HIL, no Brasil, foi desenvolvido a partir da década de 1980 coordenado por Eni Orlandi e um grupo de pesquisadores, através de um convênio estabelecido entre o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Unicamp e a Universidade de Paris VII representado pelo pesquisador Sylvain Auroux, o qual coordenava um trabalho internacional sobre a história das teorias linguísticas na França. Dessa colaboração, consolidou-se o projeto franco-brasileiro e Eni Orlandi organizou o livro “História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional”. Uma obra importante para os estudos das ciências da linguagem.³⁶

Um dos objetivos do programa foi produzir conhecimento sobre a história da língua e a história do conhecimento sobre a língua nos países de colonização. Complementa Orlandi (2001) ao afirmar que esse projeto visa ainda

estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa. Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/ Nação/ Estado e o cidadão que essa relação constitui (ORLANDI, 2001, p.9).

Essa obra possibilita indagações ao que concerne os discursos difundidos à sociedade, as propostas de ensino da língua e sobre a língua no período de

³⁶Informações retiradas do site <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>. Acesso em 29/08/2018.

colonização até o ensino contemporâneo, assim como propicia analisar de que lugar e quais possíveis sentidos utilizam-se desses recursos para a constituição dos sujeitos, da sociedade e da história (ORLANDI, 2001).

Com o programa da História das Ideias Linguística, no Brasil, Orlandi (2001) e um grupo de pesquisadores se propõem a (re)pensarem a relação entre os processos de gramatização da língua e a constituição da identidade brasileira. Repensar a instrumentalização da língua e a questão da identidade de uma nação requer analisar as políticas de línguas (ORLANDI, 2001) no processo de institucionalização da língua portuguesa no Brasil como língua oficial e nacional (GUIMARÃES, 2005a, 2007).

É importante observar que a HIL está ancorada na perspectiva discursiva e analisa os discursos da e sobre a língua, propiciando novas leituras e gestos de interpretações (ORLANDI, 2015). Além de trabalhar com as contradições da Educação e das Ciências da Linguagem, se propõe também a partir da organização da língua, “atravessar um imaginário que mobiliza os sujeitos nos processos discursivos, pela descrição-análise dos processos de significação presentes no texto, mobilizando o dispositivo teórico e metodológico da AD”, explicita Silva (2007, p.143).

Para Bressanin e Leal (2017),

Essa articulação se dá, assim, na medida em que a Análise de Discurso faz com que esses objetos discursivos sejam relacionados às suas condições de produção, e sejam tomados não como documentos transparentes, mas modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas, que tecem determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos e para a história dos saberes. Tal relação nos possibilita dizer, ainda, que esse liame Análise de Discurso-História das Ideias Linguísticas joga no entremeio da própria constituição dessas disciplinas e põe em movimento a questão do político que necessariamente constitui as práticas linguísticas (BRESSANIN e LEAL, 2017, p.14).

Para Lagazzi-Rodrigues (2007, p.11), a História das Ideias Linguísticas, no Brasil, considera “a língua, em sua incompletude, configura um espaço político que delimita trajetos, propõe continuidades, silencia percursos. Assim, a HIL é uma história sempre tensa, marcada por injunções, possibilidades e apagamentos”. Segundo Orlandi (2007), para a HIL, a ciência, o Estado e o político são elementos indissociáveis. Nessa perspectiva, a HIL propõe (re)pensar o estudo da língua portuguesa como a língua nacional e do Estado brasileiro.

Para Pfeiffer (2001, p. 98) “compreender a HIL a partir dessa relação constitutiva, coloca, notadamente, o político como parte estruturante do conhecimento científico, contribuição indiscutível da análise do discurso para a história das ideias”. Dito de outra forma, a HIL busca compreender os sentidos para essa língua, assim como para os falantes dessa língua e outros envolvidos nesse processo de entender qual é a língua que nós brasileiros falamos, que nós professores ensinamos, que nós pesquisadores estudamos.

Nessa conjuntura, o projeto História das Ideias Linguísticas, inscrita em uma visão histórica das Ciências da Linguagem, tomou como objeto de observação os instrumentos linguísticos: dicionários e gramáticas (AUROUX, 2014) produzidas por brasileiros e outros aparatos textuais como catecismos, relatos dos viajantes, listas de palavras, manuais, normas entre outras textualidades como objetos discursivos.

Vale ressaltar que a abordagem de Eni Orlandi, no Brasil, difere de Auroux, na França, porque Eni Orlandi e o grupo de pesquisadores consideram as condições de produção como um elemento importante no processo de gramatização no Brasil. Segundo Orlandi (2015), as condições de produção³⁷ envolvem a relação entre o sujeito e a situação, incluem também o contexto sócio-histórico e ideológico.

Essas pesquisas no campo teórico da HIL redefiniram o sentido do que se conceituava como língua materna e língua nacional, deslizes que Eni Orlandi, no livro “Terra à Vista”, mostra através de análise dos relatos categorizados como documentos, a partir dos quais foi construída a identidade brasileira. Orlandi (1990) propõe abrir a História do Brasil para os tantos outros sentidos além dos produzidos pelos europeus.

Nessa perspectiva, a Análise do Discurso (AD) é um marco para a HIL no que tange a distinção entre a história e historicidade. A noção de história, grosso modo, estava atrelada à dimensão temporal e aos aspectos cronológicos dos fatos. A partir dos estudos da AD, considera-se a historicidade, a relação constitutiva entre os sujeitos e os sentidos afetado pelas condições de produção, pela temporalidade histórica.

Para Orlandi (2004, p.57), a historicidade está relacionada à história do sujeito e do sentido, elementos inseparáveis, pois a medida em que o sujeito produz sentido, “o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a

³⁷ Aprofundaremos sobre a noção de condição de produção no subitem 2.7 deste capítulo.

dimensão histórica do sujeito - seu acontecimento simbólico - já que não há sentido possível sem história, pois a história que provê a linguagem de sentido”.

A autora alerta acerca de um ponto fundamental nas pesquisas envolvendo a HIL. Orlandi (2001) escreve:

Nós fazemos história das ideias linguísticas e não historiografia. Essa é uma diferença com consequências importantes. Fazer história das ideias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento da linguagem no Brasil mesmo antes da linguística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem.[...] Trata-se de uma história feita por especialistas da área e portanto capazes de avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas consequências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua (ORLANDI, 2001, p. 16).

Nessa conjectura, nossa ancoragem se dará na AD e na articulação com HIL para estudar o ensino de língua portuguesa na escola. Isso implica considerar que esta língua tem uma história afetada pelas políticas linguísticas e relações de força (ORLANDI, 2007b) ao considerar a língua portuguesa, imaginariamente, como a língua materna dos brasileiros.

Após explanarmos sobre o projeto da História das Ideias Linguísticas no Brasil, na perspectiva de Eni Orlandi e um grupo de pesquisadores, abordaremos a questão da gramatização (AUROUX, 2014) com o foco no período em que esse movimento ocorreu no Brasil.

2.5 O processo de gramatização do português brasileiro

Ao mobilizarmos a noção de gramatização, segundo Auroux (2014), faz-se necessário dissertarmos a respeito da gramatização do português brasileiro.

Orlandi (2007b) organizou o livro: Política Linguística no Brasil e entre os textos, destacamos um de sua autoria intitulado “Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade”. Esse texto discute as relações de força, o jogo de legitimidade em relação ao trabalho dos gramáticos brasileiros.

No século XIX, o período da Independência do Brasil foi marcado por tensões políticas que ressoaram na gramatização da língua. Nesse cenário conflituoso, os gramáticos brasileiros ocuparam um lugar de responsabilidade como intelectuais,

autores e assumiram uma posição de autoridade para enunciar as peculiaridades do português do Brasil. Inicia-se “um processo de ressignificação, de historicização, do saber sobre a língua assim como sobre a sua própria constituição, e a visibilidade que se dá a ela” (ORLANDI, 2007b, p.54).

Ainda segundo a autora, os gramáticos desse século corroboraram para a construção da unidade da língua do Estado Brasileiro, assim como a construção da história da língua e a produção de instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014), especificamente a gramática.

O processo de gramatização brasileira do português marcou a construção da identidade linguística, nacional e legitimou a relação do cidadão brasileiro com a escrita, embora já afetada pelo contato com os outros nativos, colonizadores e europeus.

Nas palavras de Orlandi (2007b),

A gramatização do português brasileiro, além de ser um processo de construção do saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. Individualiza-se o país, seu saber, sua língua, seu sujeito político social e suas instituições (ORLANDI, 2007b, p.55).

Compreendemos que se estabelece uma certa diferenciação entre o português de Portugal e o português do Brasil materializado nas gramáticas produzidas por autores brasileiros que marcam a institucionalização da língua nacional³⁸ e, conseqüentemente, esse fato afeta o sujeito devido às relações políticas envolvidas e silenciadas, pois a gramática, vista como um objeto histórico e como um instrumento linguístico (AUROUX, 2014), é um lugar de construção e representação da identidade brasileira (ORLANDI, 2007b).

A gramatização, portanto, foi um momento marcado “para legitimar o direito de dizer sobre a língua. Diferença fundamental”, afirma Pfeiffer (2002, p.72). Período marcado por um *poder dizer* que até o momento é legitimado na língua de outro, a do colonizador. Pfeiffer (2011a) denomina esse processo de *um poder dizer* no espaço

³⁸ Retomamos o conceito de língua nacional, já explicitado neste trabalho, segundo Guimarães (2005, p.64), a língua nacional “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo”.

de escolarização como o processo de *autorização*. Nas palavras da autora, a autorização é um

lugar da legitimação que se dá na evidência do lugar da autoria, o lugar do bem dizer no espaço discursivo de escolarização. O espaço de escolarização é compreendido, por sua vez, como espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais. Relações sociais, pois, calcadas nestes sentidos e formas de uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita (PFEIFFER, 2011a, p. 97).

Nesse espaço de escolarização, na escola, a partir dos instrumentos linguísticos, especificamente as gramáticas, ocorre um deslocamento de sentidos na medida em que o sujeito frequenta a escola para aprender a língua portuguesa como se fosse a língua materna. Esse deslize de sentidos provoca um “efeito de coincidência” no processo de gramatização (AUROUX, 2014) entre língua nacional, língua portuguesa e língua materna, conforme explicita Pfeiffer (2011a).

Nesse contexto, surgem novas discussões em relação ao saber a língua. Quem sabe e quem não sabe a língua? O que é saber a língua no contexto brasileiro?

O foco, então, entre os gramáticos brasileiros, nesse período, volta-se para as diferenças descritivas e analíticas da língua, promovendo um “apagamento da materialidade da autoria praticada no século XIX, que garantia a construção conjunta de uma língua e um Estado nosso” (ORLANDI, 2007b, p. 56).

Após este período, já no início dos anos 1900, a preocupação nesse momento era o saber as regras da língua, dominar a norma, ser um sujeito escolarizado que demonstrasse conhecer a própria língua, porém existiam muitas diferenças descritivas e analíticas sobre a língua nas gramáticas produzidas já no Brasil. O Ministro do Estado da Educação e Cultura decreta, então, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959³⁹ que tem por objetivo padronizar a nomenclatura gramatical em uso

³⁹ Cf. PORTARIA Nº 36, DE 28 DE JANEIRO DE 1959 O Ministro do Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e linguistas, de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve: Art.1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino. Art.2º - Aconselhar que entre em vigor: a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959; b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91 a partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960. Clóvis Salgado. Disponível em <<https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>> Acesso em 24/08/2018.

no país, nas escolas e na literatura didática, utilizando a gramática, como um instrumento linguístico, para uniformizar a língua. A NGB marca um acontecimento fundamental na normatização da língua no Brasil.

Diante de alguns questionamentos sobre a NGB, o discurso do governo, na época Juscelino Kubitschek, era evitar a exagerada confusão no uso de nomenclaturas gramaticais, porque não havia um documento que padronizasse e norteasse os autores de gramáticas no Brasil. Segundo a justificativa do governo, essa falta de padronização atrapalhava os estudantes na realização de avaliações e concursos, porque certas gramáticas utilizavam algumas terminologias e outras não as usavam.

Freitas (2015, p. 907) afirma que atualmente, mesmo com acirradas críticas e movimentos na tentativa de reformulação, “a terminologia proposta pela NGB é citada nas gramáticas brasileiras, seja para balizá-la, confrontá-la ou modificá-la. O fato é que, apesar de lacunas e equívocos, esse documento continua oficialmente em vigor”.

Nas palavras de Freitas (2015),

Supunha-se que essa unificação seria uma medida benéfica ao ensino de língua materna, porém, de maneira insidiosa, também ajudaria a sustentar uma imagem de língua única, padronizada e homogênea. Nesse caso, a instituição da NGB com vistas à aplicação, sobretudo na escola, confirma a concepção de que o campo educacional constitui um ponto central da efetivação das políticas linguísticas, já que, conforme aponta Behares (2009), “grande parte das ações específicas no estabelecimento das políticas linguísticas repousa no sistema educativo” (tradução minha). Ou, ainda, como alerta Calvet (2007, p.24): “o governo controla o sistema escolar, as mídias; e para ele a melhor estratégia consiste em introduzir a reforma linguística escolhida por meio da escola” (FREITAS, 2015, p.906).

O decreto da NGB marca o processo da gramatização da língua portuguesa no Brasil. Percebe-se um deslocamento no que tange à autoria das gramáticas brasileiras, pois o papel do gramático desloca para o do linguista. O gramático se ocupa em distinguir entre os brasileiros que conhecem e dominam a norma culta e os que não dominam as regras gramaticais (ORLANDI, 2007b). A partir desse período, a Linguística interfere na produção das gramáticas do português no Brasil, e, conseqüentemente, evidenciam diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal, explica Orlandi (2001).

Nas palavras de Mariani (2007),

A padronização progressiva, resultante da fixação do português em gramáticas, dicionários e tratados de ortografia, vai convergindo, aos poucos, para uma normatização cada vez maior da língua. Se produz, entre esse caminho em direção a uma norma como forma de unificar a língua e sua instrumentalização na função de língua da nação e da colonização, uma associação, enquanto língua nacional, a seu papel de legitimação do Estado Nação (MARIANI, 2007, p.93).

O Estado implementa políticas linguísticas, entre elas institui a normatização de regras, por exemplo, regras de acentuação, de ortografia no uso da norma culta padrão da língua portuguesa. Nessa ação, ocorre a exclusão dos falantes que não dominam as regras exigidas pela normatização.

Pagotto (2007, p. 36), em seu texto intitulado “O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos” desvela que a ideia de universalização de direitos é um ideal iluminista e que nesse movimento de universalidade, incluem e excluem ao mesmo tempo porque todos são submetidos ao processo normativo. [...] há um “mecanismo de contradição: ao universalizar a língua, submetem-se todos os falantes ao processo normativo. Todos passam, então, a ter que responder pela língua que falam e pela língua que escrevem”. Ainda segundo o autor, o sistema de acentuação gráfica foi criado com intuito de privilegiar uma minoria de falantes do português.

De acordo com o discurso do governo português no parecer da comissão que embasa o decreto quanto à acentuação gráfica, no século XIX, retomando um pouco a história, apresenta-se um argumento de que se faz necessário baixar o decreto para evitar ambiguidade nos textos escritos. Entretanto, Pagotto (2007) alerta em suas análises que nesse período uma relação de força e um jogo de poder se fazem presentes, de modo que aqueles que não falam de acordo com a norma da política linguística são excluídos.

Desde esse período da história até aos dias atuais, predomina uma política linguística em que “o preço da normatização, é sempre a exclusão”. (PAGOTTO, 2007, p. 51).

Nesse contexto, torna-se evidente que a língua imaginária⁴⁰ já se sobrepõe à língua fluida (ORLANDI, 1990). É importante salientar que o Brasil, assim como outros países, possui uma língua oficial, no nosso caso a língua portuguesa é conhecida

⁴⁰Retomamos o termo explicitado já por Orlandi (1990, p.28), que disserta que as línguas imaginárias “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-históricas”. Em oposição à língua imaginária, a língua fluida “é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas”.

como a nossa unidade de representação diante do mundo. Entretanto, não podemos esquecer que o Brasil é um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005a, 2005b, 2007) e tão pouco podemos cair na ilusão de que reconhecer as múltiplas línguas, regionalismos, dialetos do país é reparar os apagamentos nesse contexto de gramatização e institucionalização da língua portuguesa como oficial⁴¹ no Brasil. Esse processo é uma questão de ordem política sustentada por uma relação de poder. Daí surge uma ilusão de que se considera o Brasil um país multilíngue, entretanto nos documentos oficiais se privilegia a língua da norma culta. Aqueles que não a dominam estão à margem de ser um sujeito que domina a língua oficial do país.

Quando abordamos o termo multilinguismo, ancoramo-nos na teoria de Eduardo Guimarães e os espaços de enunciação. Nas palavras do autor, espaços de enunciação são os lugares em que “as línguas funcionam, são historicamente, nas condições atuais, marcados pela organização política dos Estados Nacionais” (GUIMARÃES, 2005a, p.63).

Ainda segundo Guimarães (2018),

um aspecto importante na configuração do espaço de enunciação é que as línguas do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, não se é falante das línguas deste espaço da mesma maneira. O espaço de enunciação é, então, um espaço político do funcionamento das línguas (GUIMARÃES, 2018, p.23-24).

Dito de outro modo, o espaço de enunciação ocorre na relação entre o espaço de línguas e falantes. Esta relação se modifica de acordo com as novas condições de contato entre as línguas e os falantes.

Retornando um pouco na história⁴², após a chegada dos portugueses no Brasil, em 1500, alteram-se as relações de espaço de enunciação existentes, pois as relações entre os nativos com os europeus produziram um novo espaço de enunciação, um novo cenário linguístico e as “línguas passam também a ser outras porque constituem outros falantes. Isto projeta elementos de mudança nas línguas” (GUIMARÃES, 2018, p. 27). Este é um marco importante para compreendermos os

⁴¹ “É a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais de um Estado, nos seus atos legais” (GUIMARÃES, 2005a, p.64).

⁴²A trajetória do processo de gramatização do português no Brasil é tensa, por isso, fizemos alguns recortes na história de acordo com os objetivos do nosso trabalho no intuito de evidenciar as relações de força e políticas linguísticas diferentes das narrativas padrões difundidas na literatura e na história do Brasil.

apagamentos de espaço de enunciação no processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil.

Assevera Guimarães (2018) que a língua portuguesa passa a funcionar como língua oficial no espaço de enunciação brasileiro no início do século XVI, em que há registros nos documentos do Império Português. O autor disserta que

no processo histórico das relações das línguas, há uma mudança fundamental: a língua portuguesa passa a ser língua oficial, mudando assim as relações de força no espaço de enunciação e assim o litígio que aí se constitui. Passa a haver uma língua que toma os falantes enquanto língua oficial, reguladora de relações, e assim exclui quem não é falante desta língua, e há outra língua (ou línguas) que constituem outros falantes, e estes são significados como excluídos (GUIMARÃES, 2018, p.32-33).

Nesse processo a língua portuguesa passa a ser oficial, modificando as relações e provocando uma divisão entre os falantes que falam a língua do Império, a oficial, e os que utilizam a língua corrente ou língua geral. Ocorre uma exclusão entre os falantes e a língua “excluída” no espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2018). Fato que reverbera a história do funcionamento das línguas no processo de gramatização no Brasil.

Diante do exposto, compreendemos que o funcionamento das línguas é afetado pelas relações com os falantes no espaço de enunciação. Essas relações são políticas, envolvem relações de força. Para Gnerre (1991) a língua foi um instrumento usado para dominação portuguesa no processo de colonização linguística.

Nessa perspectiva, ocorre a padronização da língua. Atualmente temos posições distintas entre os gramáticos e os linguistas quanto a esse assunto. De um lado os primeiros descrevem a língua da norma culta padrão, das regras, a língua imaginária (ORLANDI, 1990).

Os segundos, os linguistas, defendem a descrição das variedades linguísticas. Eles veem na norma aquilo que é normal, o interesse é por aquilo que ocorre com frequência, os usos como norma que compõem o que é a língua portuguesa. A língua para o linguista, na perspectiva da AD, é vista como um discurso afetado pelas relações, um grande conjunto daquilo que ocorre e que os falantes empregam no cotidiano, como preconiza Orlandi (1990) uma língua viva, fluida, em movimento nas relações sociais. O linguista olha para as regularidades e irregularidades desses fenômenos para interpretá-los, compreendê-los.

Ressaltamos que o processo de gramatização da língua sobre o qual discorreremos nos mostra políticas linguísticas ancoradas nas perspectivas da língua imaginária, impostas numa relação de força em que o político⁴³ afetou e afeta o processo de gramatização do português brasileiro e, conseqüentemente, as questões linguísticas no Brasil desde a época da colonização aos dias atuais. Isso se evidencia nos discursos materializados nos documentos oficiais, corpus deste trabalho e que analisaremos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Quando falamos em política linguística, compreendemos que se trata de movimentos políticos que objetivam, de acordo com Mariani (2007), “disseminar a língua colonizadora, delimitando, organizando e silenciando os espaços de enunciação das línguas colonizadas”. Dito de outra forma, uma política linguística almeja administrar o sistema linguístico, para isso utilizam de instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014) como dicionário, gramáticas, livros didáticos entre outras textualidades. Mariani (2007) assevera que esses são

materiais fabricados para aprisionamento da fluidez languageira em que o real das línguas incide sem cessar. As línguas e suas histórias foram sendo significadas dentro desses limites instituídos, mas, ao mesmo tempo, o real das línguas nunca deixou de furar os saberes constituídos (MARIANI, 2007, p.86).

Concordamos com a autora ao se reportar ao período de colonização linguística em que os materiais didáticos difundiam a ideia de uma língua única. Nesse ponto é importante observar que na colonização linguística, o silenciamento da diversidade das línguas dos povos nativos e os que habitavam esse território ocorreu de diversas maneiras, “seja através da pura e simples interdição, seja através do modo como se fala dessas línguas e de seus falantes, seja, ainda, em função da gramatização”, explica Payer (2006 apud MARIANI, 2007, p.96). A autora acrescenta que mesmo as línguas silenciadas, permanecem funcionando como lugar de memória.

Nesse período de gramatização do português no Brasil, compreendemos que muitas línguas foram silenciadas pelas políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b) através de medidas administrativas, políticas e pedagógicas com intuito de que a

⁴³ Usamos o termo político aqui no sentido de relações de forças, tensões e conflitos entre os que defendem o prestígio de somente uma unidade linguística em detrimento de uma multiplicidade de línguas para dominar, explorar e excluir aqueles que, por vários motivos, não dominam a língua da norma culta, padronizada.

língua portuguesa, como objeto de ensino, constituiu-se como a língua obrigatória a ser ensinada na escola apagando uma multiplicidade de outras línguas faladas na colônia com a sobreposição da língua nacional. Língua que habilita o sujeito ao “exercício da cidadania”.

Pfeiffer (2001, p.168) acrescenta que esse período de gramatização provocou ruídos quanto ao “estancamento da língua a ser gramatizada, apagando outras que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos”.

A discussão em torno dessa temática é ampla, embora não seja recente, concordamos com a perspectiva da AD, e não temos a pretensão em exaurir a discussão sobre esse tema, pelo contrário, buscamos (re)pensar esse período de gramatização que evidenciam marcas de apagamentos e silenciamentos linguísticos no ensino da língua no Brasil.

Dessa forma, retomando o objetivo geral desta pesquisa: analisar a construção discursiva sobre a LP como objeto de ensino nos documentos oficiais, PCN (1998) e BNCC (2017), algumas indagações se tornam latentes, entre elas: Será que houve mudanças na relação do saber linguístico desde o processo de gramatização no século XIX e o saber linguístico atual, no século XXI? O ensino da língua se modificou? Quais instrumentos linguísticos são ainda utilizados para ensinar a LP na escola?

Pensando e tentando responder a essas interrogações, abordaremos acerca de um dos instrumentos linguísticos mais utilizados para ensinar LP na escola.

2.6 Instrumentos linguísticos no ensino de Língua Portuguesa

Ao longo da história da educação, muitos educadores se dedicaram e desenvolveram estudos que pudessem contribuir para o avanço educacional formulando teorias para nortear as práticas pedagógicas. Dentre as várias abordagens, o histórico do ensino de LP no Brasil tem sua essência voltada para a gramática normativa numa perspectiva prescritiva, ou seja, o ensino tradicional. Pesquisas como as de Kersch (2009), Freitas (2015), Petri (2018), para citar algumas, mostram que é ainda muito presente nas práticas pedagógicas o ensino de LP pautado na utilização de instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014) como os dicionários, as gramáticas e os livros didáticos para ensinar a língua como recursos linguísticos e didáticos, priorizando, em certa medida, o ensino da língua imaginária (ORLANDI, 1990) em detrimento das variedades linguísticas.

Partimos do pressuposto de que os dicionários, as gramáticas e os livros didáticos são instrumentos linguísticos importantes para o ensino e concordamos com Aroux (2014) na perspectiva de que são tecnologias necessárias para compreender uma língua. Na conjuntura educacional vigente imersa na era digital, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas no que tange ao uso (ou não uso) de recursos didáticos e tecnológicos no ambiente escolar.

Nesse contexto, consideraremos *recurso didático* todo material utilizado pelo docente em suas práticas pedagógicas, a fim de desenvolver o aprendizado do aluno. Segundo Souza (2007), há uma infinidade de recursos didáticos que podem ser usufruídos pelo professor. Fiscarelli (2008) emprega o termo “material didático” ao invés de “recursos didáticos”, entretanto, ambas defendem ideias semelhantes. Para Fiscarelli (2008) qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula, desde as velhas tecnologias como giz, lousa, livro didático, até as novas tecnologias consideradas mais sofisticadas como TV, computador, vídeo, software são considerados materiais didáticos. Ainda segundo Fiscarelli (2008), qualquer recurso material ou natural pode ser utilizado pelo docente para possíveis práticas pedagógicas. Os recursos naturais são os encontrados na natureza, por exemplo, plantas, árvores, animais. Os recursos materiais são todos os artefatos mediadores, utilizados para o ensino.

Nessa conjuntura, abordaremos acerca de um dos recursos mais empregados no ensino, o Livro Didático (LD) e, conseqüentemente, discutiremos sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD constitui uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, trazendo reflexos não somente nos processos educativos, relacionados à língua, como também na economia brasileira por ser um programa nacional e abrangente. Ele é responsável por avaliar e disponibilizar os livros didáticos de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.⁴⁴

⁴⁴ Segundo o portal do MEC, “o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro

O PNLD é fundamentado no Art. 208, inciso VII da Constituição Federal Brasileira de 1988 que promulga:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

E pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, nos artigos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, o governo deverá oferecer, entre outros elementos, o material didático para os alunos das escolas públicas gratuitamente. Da mesma forma, a LDB de 1996, em seus dois artigos, ratifica o dever do Estado de oferecer o material didático escolar para os estudantes da escola pública.

Outros documentos oficiais são publicados após a Constituição, a LDB, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para citar alguns, afetando, de certo modo, a política do LD e do PNLD.

Cassiano (2007)⁴⁵ desenvolve em sua pesquisa a trajetória da história do livro didático no Brasil. O trabalho da autora insere-se no rol de pesquisas que buscaram

segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos 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. Informações retiradas do site do MEC”. Cf. em <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 24/05/2019.

⁴⁵ Cf. CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2007.

recuperar e compreender a história acerca do LD e da implantação do PNLD. Para Cassiano (2007) é importante refletir sobre os aspectos políticos e econômicos envolvendo a política do LD e a relevância social do PNLD no Brasil, por garantir a todos os alunos brasileiros o acesso ao livro didático. De fato, segundo a autora, o Brasil possui um dos maiores programas de aquisição e distribuição de LD do mundo. Dados significativos, embora de acordo com os resultados das avaliações internas e externas⁴⁶, o Brasil ainda enfrenta dificuldades, entre elas, muito se discute sobre a competência leitora, tendo em vista os resultados insatisfatórios dos alunos nas referidas avaliações quanto à capacidade de leitura e compreensão de textos.

A partir da implantação do PNLD em 1985⁴⁷ houve um aumento na competitividade no mercado editorial. Após a década de 1990, o mercado editorial Brasileiro sofre alteração em sua estrutura. Antes as editoras nacionais eram de origem familiar. Na virada do século há a incorporação das editoras menores pelas maiores. Das nacionais pelas internacionais. Cassiano (2007) denomina essa reestruturação do mercado de Oligopólio. O LD assume a centralidade da educação, por sua vez, passa a ser visto como uma mercadoria e um norteador da cultura na escola. São inegáveis as relações de força e o jogo de poder imbuídos nesse cenário do PNLD.

O PNLD através do LD movimentou o mercado editorial devido à concorrência entre as editoras a fim de terem suas obras aprovadas pelos critérios de avaliação do programa. Ota (2009) disserta que

O adjetivo “didático” faz do livro um objeto peculiar, imprimindo-lhe um caráter comercial, mercadológico, que faz dele um bem consumível, um produto descartável que, para fomentar o mercado, precisa fazer constantes revisões das edições, tornando desatualizadas as publicações anteriores. E, assim perecíveis, carecem de atualização constante para atender às regras do mercado capitalista, representando lucro. Outros livros são mais duradouros, como é o caso das enciclopédias, romances, dicionários e os livros teóricos nas respectivas áreas. O caráter “didático” o torna perecível e descartável, produto de consumo, bem como um material que tem que se adequar, pelo menos teoricamente, às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno (OTA, 2009, p.216).

⁴⁶ As avaliações internas as quais a autora refere-se são: SAEB (Sistema Avaliação da Educação Básica) e ao ENEM (Exame Nacional Ensino Médio). E a avaliação externa ao PISA (sigla em inglês - Programme for International Student Assessment, a tradução em português é Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

⁴⁷ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal, o qual tem como objetivo oferecer livros didáticos gratuitos aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental e médio de todo país. A regulamentação legal do livro didático se consolidou com o Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, o qual implementou o PNLD.

À luz dessa discussão, com o desenvolvimento do PNLD os critérios de avaliação das obras também passam por reestruturação conforme as publicações de documentos oficiais na esfera educacional. A partir da publicação dos PCN em 1998, os livros didáticos foram avaliados com base nos parâmetros para serem aprovados ou não. É inegável que a cada nova publicação de um documento oficial norteador para a educação, mudanças ocorram devido as novas ou atualizadas orientações.

A BNCC (2017) estava em fase de análise quando o edital do guia para escolha dos livros didáticos de 2019 foi publicado. Nesse contexto, o guia traz, entre as orientações de avaliação das obras, a observação de que mesmo a BNCC ainda em fase de discussão e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, as obras deveriam estar de acordo com o novo documento. No portal do MEC encontramos essa orientação no edital de convocação 01/2017, no item 3, critérios de avaliação, p. 28:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação.⁴⁸

Compreendemos que a avaliação das obras inscritas no PNLD, em certa medida, será afetada pela recente homologação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 20 de dezembro de 2017. Faz-se necessário analisar os próximos materiais didáticos para compreendermos as mudanças (ou não) ocorridas a partir desse novo documento. De acordo com o guia de escolhas do LD de 2019, as obras aprovadas pelo PNLD em 2019 deverão acompanhar as orientações do novo documento oficial, a BNCC (2017).

⁴⁸ Cf. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificacao-pdf/file>>. Acesso em 26/05/2019. Esse edital refere-se ao EF, anos iniciais.

No edital de convocação 01/2018, no item 2, critérios de avaliação, p. 37, temos:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2020 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁴⁹

Compreendemos o LD como um instrumento linguístico (AUROUX, 2014), objeto histórico, discursivo inserido em um contexto atual, tecnológico de ensino e aprendizagem que faz parte das políticas de línguas (ORLANDI, 2001), portanto, afetado pelas condições de produção⁵⁰ dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil.

Ao considerar o LD como um recurso didático não podemos considerá-lo de forma absolutamente neutra, faz-se necessário repensar as condições de produção e distribuição desses materiais e de que forma são afetados pelas variáveis sócio-político-econômico-culturais existentes no contexto educacional brasileiro.

Na escola pública, o LD é um dos principais instrumentos linguísticos utilizado nas atividades pedagógicas e tem norteado os discursos sobre a língua e a constituição do sujeito interpelados pelas evidências estabilizadas nesses manuais. Como já explicitado, consideramos o LD como um instrumento linguístico neste trabalho, na perspectiva de Auroux (2014).

Para Souza (1990), o LD é visto como elemento de autoridade, muitas vezes, legitimado por conter uma verdade sacramentada e, tradicionalmente, tem sido o principal mediador do ensino em sala de aula. Corrobora ainda com essa ideia Soares (2002, p.2) ao afirmar que o ideal é que o livro seja um apoio docente, não o único

⁴⁹Cf. Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Disponível em <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em 20/06/2019. Esse edital refere-se ao EF, anos finais.

⁵⁰ Trataremos sobre as condições de produção no próximo item, deste capítulo, e as consideramos essenciais nesse contexto de elaboração e distribuição de livros didáticos do PNLD.

material, um “roteiro de trabalho, diretriz básica do professor no seu ensino”. Concordando com Soares, Freitas (2007) alerta em relação ao uso inadequado do LD, a autora afirma que o docente precisa agir com criticidade e critérios ao recorrer ao LD como um dos recursos didáticos para a prática pedagógica.

Para Ota (2009),

A presença massiva do LD na escola vem revelá-lo detentor de um discurso de autoridade por duas razões: primeira, em virtude de ser, muitas vezes, o único recurso didático e de informação na escola, acaba adquirindo estabilização e legitimidade ao definir abordagens, propor e sistematizar conteúdos, mesmo que essa seleção de conteúdos esteja atrelada às instâncias superiores de educação. A segunda razão deve-se à aura de veracidade em torno da escrita e especialmente do LD, que faz com que este se constitua como a fonte de saber pronto e acabado, autorizando o professor, implicitamente, a adotá-lo de forma sistemática e exigir do aluno a assimilação e, em alguns casos, respostas idênticas ao que está posto no manual do professor (OTA, 2009, p.215).

Na concepção da autora, o LD detém o saber e determina o que ensinar, como ensinar, o que acaba “engessando o fazer pedagógico”. Para Ota (2009, p.215), o LD visto como um detentor do saber “é o responsável por sua transmissão de forma mais “digerível” e atraente, mesmo dos conteúdos mais complexos, o que acaba, às vezes, por gerar uma abordagem superficial e descontextualizada”.

Pensar no LD como um instrumento linguístico (AUROUX, 2014), considerando os discursos que circulam quanto ao edital do PNLD, o guia, as fichas de avaliações, as resenhas dos LD aprovados e não aprovados entre outras textualidades, exige também, analisar de que lugar se enuncia e quais possíveis sentidos e silêncios materializam-se neste instrumento, o que implica, necessariamente na constituição dos sujeitos, da sociedade e da história (ORLANDI, 2001).

Quando nos referimos ao silêncio na institucionalização da língua no espaço escolar, nos filiamos ao pressuposto teórico de Guimarães (2002, p. 18) quanto ao conceito de espaço de enunciação definido pelo autor como o “funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” e também ao que Orlandi (2007a) enuncia acerca do silêncio. Para a autora, quando analisamos o silêncio, faz-se mister também compreender que nessa perspectiva, há o silenciamento, que por sua vez, deriva em política do silêncio. A política do silêncio se divide em *silêncio constitutivo* e *silêncio local*.

O primeiro refere-se que ao dizer é preciso também não dizer, quando falamos algo, outros tantos dizeres foram apagados nas formações discursivas, pois não são desejáveis de serem ditas no dado momento da enunciação.

Já o segundo silêncio, refere-se ao que é proibido de dizer, à censura do dizer em um dado momento na história. Um exemplo de silêncio local ocorreu na época da ditadura brasileira em que alguns autores, num movimento de resistência, usavam do silêncio local e enunciavam o “permitido”, no entanto através do jogo de linguagem diziam “o proibido”.

Em suma, a política do silêncio faz um movimento de recortar o que se quer dizer e o que se quer silenciar de acordo com as condições de produção, o lugar do sujeito e suas posições ideológicas.

Quando falamos algo, apagamos outros sentidos possíveis, partindo da premissa de que todo discurso silencia necessariamente outros discursos, outras filiações de sentido (ORLANDI, 2007a). Essa perspectiva discursiva desloca a imagem do LD como simples objeto de consulta e propõe uma leitura polêmica, atenta às diferenças entre as posições de definição, aos não-ditos, às contradições, às possíveis discursividades e as condições de produção.

Historicamente ocorrem reformas educacionais, em geral, reformulações que incluem elaboração de documentos, diretrizes, leis objetivando novas práticas pedagógicas, materiais didáticos, projetos educacionais entre tantos outros em que os discursos enfatizam a importância do papel da Educação na sociedade.

Segundo Freitas (2007, p.27), as reformas, as reformulações “são tentativas de cima para baixo e muitas vezes frustradas, de se modernizar os processos, sem levar em conta todos os elementos envolvidos”. Tratam-se de imposições ao invés de “práticas dialógicas e democráticas em que os resultados tendem a atingir padrões aquém das expectativas”.

De acordo com essas discussões, nossas análises são gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) quanto aos silêncios dos discursos materializados nos documentos oficiais sobre a LP como objeto de ensino, ancorado no LD como um dos principais instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014) para o ensino de língua portuguesa na escola. Ressaltamos ainda que precisamos acompanhar, em que medida, a BNCC (2017) afetar as concepções pedagógicas, os próximos livros didáticos e outros materiais pedagógicos.

Diante do exposto, abordaremos sobre os efeitos de sentido produzidos nos discursos na perspectiva da AD, as condições de produção e a categorização de nossas análises.

2.7 Efeitos de sentido nos discursos, condições de produção e adjetivações

Durante nosso percurso de leitura e escrita deste trabalho, acreditamos ser pertinente, nesse momento, abordarmos os efeitos de sentido que o discurso produz ao considerar os elementos imbrincados nas condições de produção e interação, pois analisaremos os discursos materializados no PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2017), arquivo desta dissertação.

De acordo com Orlandi (2015) dependendo do modo de dizer, produzimos diferentes efeitos de sentido. Esses efeitos de sentido são produzidos numa relação entre o discurso, sua exterioridade e suas condições de produção.

Segundo Orlandi (2015), as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito, circunstâncias imediatas, e em sentido amplo que inclui as determinações sócio históricas e ideológicas. A autora acrescenta que nesse contexto a memória apresenta características quando relacionada ao discurso, “e, nessa perspectiva, ela (memória) é tratada como interdiscurso” (ORLANDI, 2015, p.29). Nas palavras da autora, o interdiscurso

É definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2015, p. 29).

Assim, os efeitos de sentido para a AD constituem elementos para a investigação e a análise entre a clareza e a obscuridade, entre o dito e o não dito, entre a unidade e a pluralidade. Nessa relação entre o já dito e o que está por dizer, há um movimento entre o interdiscurso e o intradiscurso. Conforme Orlandi (2015), é na relação entre interdiscurso e intradiscurso que se define a formulação do discurso. Nessa conjuntura, todo o dizer ocorre a partir do encontro dos dois eixos: da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Nessa interação, constroem-se os

sentidos, que não estão nos vocábulos literalmente, mas determinados pelas posições ideológicas, de acordo com o contexto e as condições de produção.

As condições de produção envolvem o que é da ordem material, institucional e do mecanismo imaginário. Essa tensão gera imagens dos sujeitos interpelados pela ideologia e relacionado com o objeto do discurso, inserido em um dado momento sócio-histórico.

Nesse sentido, a língua tem a capacidade de historicizar-se através de processos como a paráfrase, metáfora, sinonímia. As palavras deslocam sentidos discursivos já estabilizados, possíveis e imagináveis para outros sentidos múltiplos, assim a história está presente na língua, através também da memória. Nesses movimentos de (re) significação, o sujeito produz gestos de interpretação diante de seu dispositivo de análise (ORLANDI, 2015). É preciso considerar, então, as condições de produção, as possibilidades de interpretação, e a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso.

O conceito de interdiscurso e intradiscurso é definido por Pêcheux (1981). Para o autor, o termo interdiscurso está no eixo da constituição e o intradiscurso está no eixo da formulação. Pêcheux (1981) utiliza o termo interdiscurso para referir-se àquilo que autoriza, retoma e faz possível interpretar algo acessando discursos anteriores. Ainda de acordo com o autor, o interdiscurso está no plano da constituição do funcionamento do discurso e o intradiscurso no plano da formulação histórica dos discursos.

Para Courtine (1982) o interdiscurso é representado por um eixo vertical, da constituição da memória, é algo que já foi dito e que causa efeito no que está sendo enunciado num determinado contexto de produção, é da “ordem do repetível”, do já enunciado e constituem as condições de produção do discurso, estas relacionadas com o intradiscurso que está no contexto da formulação, eixo horizontal, no momento da enunciação em que o sujeito formula o discurso enunciando algo e deixando de enunciar outros dizeres de acordo com as condições de produção em um dado momento sócio-histórico.

A partir dos dizeres de Courtine, Orlandi (2012) em *Discurso e Texto* ratifica que a constituição e a formulação apresentam-se, respectivamente, na dimensão vertical e na dimensão horizontal do discurso e explicita que

É a dimensão vertical, a da constituição, do interdiscurso (e aí eu incluo a memória, o saber discursivo) que organiza a repetição e também provoca eventualmente como diz Courtine o apagamento, o esquecimento, e mesmo a denegação: “O interdiscurso de uma formação discursiva, como instância de formação/repetição/transformação dos elementos de saber desta formação pode ser considerado como o que regula o deslocamento de suas fronteiras”. Isto tudo pode ser resumido na perspectiva discursiva dizendo-se que o interdiscurso (constituição: dimensão vertical, estratificada) determina o intradiscurso (formulação: dimensão horizontal, eu diria, o da linearização do dizer). Todo dizer se faz num ponto em que se atravessa o interdiscurso (ORLANDI, 2012, p.11).

Para Orlandi (2012), o interdiscurso e a memória discursiva são conceitos similares. Entretanto, para outros pesquisadores como Pêcheux e Courtine são conceitos próximos e um constitui o outro, não os consideram como termos equivalentes.

Para Courtine ([1982] 2014⁵¹) a noção de memória discursiva está relacionada ao contexto histórico de acordo com as práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos. A memória contém o interdiscurso, mas a noção de interdiscurso como foi formulado por alguns pesquisadores, destacamos Pêcheux, tinha algo que previa uma concepção de uma história genérica e não tinha incorporado as diferentes temporalidades da história, que produzem efeitos diferentes nos enunciados, por exemplo, quando enunciamos algo, há uma formulação que podemos ter apagado alguma relação com a história anterior para enunciar um fato mais recente.

Nesse sentido, é preciso (re)pensar as diferentes temporalidades, os apagamentos, o reforço de algum sentido em relação a outro. Faz-se necessário trazer à memória o que pode ser lembrado em relação aos discursos e fazer diferenciações temporais nos modos de funcionamento dos discursos de acordo com o contexto histórico em que na atualização implica (re)formular os enunciados, o apagamento, o predomínio de um enunciado em detrimento de outro.

Nesta relação, o sujeito é responsável pelo que enuncia e deixa de enunciar outros tantos dizeres, apagamentos que ao enunciar o sujeito articula o conteúdo do seu dizer através da elaboração da formação discursiva de acordo com o contexto, com as condições de produção do seu discurso (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015).

⁵¹ O texto original é de 1982, para este trabalho lemos e pesquisamos em Courtine, Jean Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCAR, 1ª reimpressão: 2014.

Ao discorrermos sobre formação discursiva, faz-se necessário compreender que a formação discursiva é uma noção muito discutida, segundo Foucault (1969 apud ORLANDI, 2014, p.86), é um “feixe complexo de relações que funcionam como regra”. Orlandi (2015, p. 41) complementa que a formação discursiva é determinada pela ideologia que “representam no discurso as formações ideológicas”. Para a AD é um lugar onde relacionam-se discurso e ideologia e determina o que o sujeito deve ou não enunciar de acordo com as diferentes situações e contexto sócio-histórico e ideológico no qual está inserido. É o lugar da constituição e confrontos de sentido e identificação do sujeito.

Na esteira de Orlandi (2014),

As formações discursivas estão em contínuo movimento, em constante processo de reconfiguração. Delimitam-se por aproximações e afastamentos. Mas em cada gesto de significação (de interpretação) elas se estabelecem e determinam as relações de sentidos, mesmo que momentaneamente. E é isso que dá identidade ao sujeito e ao sentido. Esses pontos de “ancoragem” - que não são apenas pontos, mas formações- têm a forma histórica dos mecanismos ideológicos que se imprimem na relação com o simbólico. Não são jamais únicas, mas sempre plurais, diferentes (ORLANDI, 2014, p.13).

Para Pêcheux (1981), as formações discursivas determinam o que pode ser dito ou não dito, apagado ou enunciado de acordo com o contexto, as condições de produção do discurso e as posições ideológicas do sujeito. Segundo o autor, nessas formulações há uma relação da memória e da atualização de uma enunciação. É, portanto, a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso que formula e atualiza as situações discursivas recorrendo às memórias. Essas memórias são constitutivas no e do sujeito inserido nas diversas condições de produção do discurso, pois antes de enunciar todo sujeito está afetado pela ideologia, pelas interpretações, pela própria história. Assim, as formulações discursivas, na relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, permitem interpretar, enunciar de um jeito e não de outro.

Nesse contexto de discurso e formulações discursivas, ainda segundo Pêcheux⁵² ([1975] 2014) há dois tipos de esquecimentos no discurso: esquecimento número um e esquecimento número dois.

⁵²O texto original é de 1975, para este trabalho lemos e pesquisamos a 5ª edição. Cf. em Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (org) Françoise Gadet; Tony Halk: Tradução Bethania S. Mariani [et al]. 5. ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2014.

O primeiro, também chamado de esquecimento ideológico, da ordem da ideologia, ocorre no inconsciente e demonstra o quanto o sujeito é interpelado e afetado pela ideologia inserido em um contexto sócio-histórico. Já o segundo esquecimento, é da ordem da enunciação, também chamado de esquecimento enunciativo e está relacionado com as famílias parafrásticas, com o consciente. É a ilusão do sujeito de que ao dizer algo as palavras são suas, no entanto, também as são de outros. Segundo Pêcheux e Fuchs (2014, p.177)⁵³ o esquecimento número um difere do esquecimento número dois, entre eles “remete à relação entre a condição de existência (não subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização”.

Nessa discussão envolvendo a noção de condição de produção em uma relação com o interdiscurso e o intradiscurso, Courtine (2014) adverte de que essa noção não é simples de defini-la e apresentam-se controvérsias entre os estudiosos e pesquisadores do assunto.

Conforme Courtine (2014) a noção de condição de produção do discurso teve sua primeira origem da análise de conteúdo no campo da psicologia social, a segunda na sociolinguística e a terceira origem na Análise do Discurso (AD).⁵⁴

Inicialmente as discussões foram em relação ao termo situação do discurso, entretanto Courtine (2014) explica que para alguns linguistas, como Harris⁵⁵, essa definição ateu-se às noções de particularidades de personalidade e de experiência do indivíduo. Estudos avançaram e as definições foram se aproximando ao que a linguística denomina como sujeito da enunciação e situação de enunciação. No campo da AD a noção de condição de produção (CP) se dividiram em dois conjuntos: definições empíricas e teóricas. O primeiro conjunto de definição de CP do discurso diz respeito a uma situação de enunciação e o segundo, a AD denomina de formação discursiva.

Uma primeira definição empírica geral sobre a noção de CP foi atribuída aos trabalhos de Pêcheux. Nas palavras de Courtine (2014),

⁵³ Cf. em Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (org) Françoise Gadet; Tony Halk: Tradução Bethania S. Mariani [et al]. 5. ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2014, p.159-192.

⁵⁴ Ateremos a noção de condições no campo da AD, foco da nossa pesquisa.

⁵⁵ Cf. em Courtine.J.J. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCAR, 1ª reimpressão: 2014, p.47.

A relação assim estabelecida entre lugares objetivamente definidos, em uma formulação dada, e a representação subjetiva desses lugares, em uma situação concreta de comunicação, propiciaram interpretações nas quais o **elemento imaginário** domina ou apaga as determinações objetivas que caracterizam um processo discursivo (Courtine, 2014, p. 49 grifos nosso).

Essa formulação relaciona elementos que determinam as CP de um discurso como o contexto sócio-histórico, a situação de comunicação, o posicionamento político e ideológico do sujeito que seleciona, interpreta, apaga determinadas enunciações para apresentar outras. Pêcheux (2014) destaca que em um estado dado das CP de um discurso, os elementos se relacionam entre o já dito e o que será enunciado e ressalta ainda de que o “objeto imaginário diz respeito ao ponto de vista do sujeito e não da realidade física” (PÊCHEUX, 2014, p. 83).

Para Pêcheux (2014, p. 87) definir uma origem das CP é improvável. Segundo o autor, “esta origem, a rigor impensável, suporia uma recorrência infinita. Por outro lado, é possível interrogar sobre as transformações das CP a partir de um estado dado dessas condições”. O autor alerta também que há ambiguidades em relação à expressão *condições de produção de um discurso*. Para Pêcheux e Fuchs (2014),

seja as determinações que caracterizam um processo discursivo, seja as características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção, no sentido linguístico ou psicolinguístico, da superfície linguística de um discurso empírico concreto (PÊCHEUX e FUCHS (2014, p. 182).

Nessa perspectiva, podem ocorrer ambiguidades quanto ao discernimento e utilização da expressão *condições de produção*, por isso explanamos a noção de *condições de produção*, a qual ancoramos nossa pesquisa na abordagem da Análise do Discurso (AD).

A AD considera o texto como um discurso, imbricado em um contexto de produção e relações entre os sujeitos que produzem efeitos de sentido. Compreendemos, então, que a AD não considera somente as classes gramaticais de forma isolada, mas parte do pressuposto de que ao elaborar um enunciado as escolhas lexicais produzem sentidos, ruídos e podem afetar os gestos de interpretação do interlocutor (ORLANDI, 2015) que mobiliza as relações entre o interdiscurso e o intradiscurso produzindo efeitos de sentido.

Dessa forma, analisaremos as adjetivações, as designações e as predicacões materializadas nos documentos, PCN (1998) e BNCC (2017) arquivo de nosso

trabalho, considerando que esses documentos são marcados por discursos que são afetados pelas escolhas lexicais, assim como evidenciam uma relação de força, um jogo de poder em que as políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b) apagaram a língua da alteridade, o multilinguismo (GUIMARÃES, 2005a) e institucionalizaram a unicidade, uma língua da norma padrão culta predominante em detrimento de outras línguas.

Ao realizar uma análise discursiva de documentos ocorrem movimentos entre o jogo de paráfrases e polissemias presentes nas formulações discursivas e abrem-se novas possibilidades e gestos de leitura. Para isso, faremos as análises a seguir considerando que a língua é uma ferramenta que produz efeitos de sentido e que cada enunciado apresenta uma construção ideológica, política, uma historicidade do sujeito que enuncia que é afetado também pelas condições de produção e funcionamento da incompletude da língua fluida da e na sociedade (ORLANDI, 1990).

Ao pensar discursivamente a língua, consideramos o seu funcionamento imbricado em tensões entre os processos de paráfrase e de polissemia. Nas palavras de Orlandi (2015),

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2015, p. 34).

Nessa tensão entre o já dito e o não dito, entre o mesmo e o diferente, os sujeitos e os sentidos se movimentam e os discursos se significam (ORLANDI, 2015). Por isso, de acordo com a AD, há um movimento constante entre os sujeitos, os sentidos, os discursos que não estão prontos e acabados, há sempre outros sentidos e há muito o que dizer, assim como os sujeitos podem ser outros, dependendo de que modo são afetados pela língua e a historicidade.

Apresentada, então, a fundamentação teórica a qual nos ancoramos para realizar a pesquisa, no próximo capítulo, lançaremos um olhar crítico para realizar nossas análises e faremos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) acerca de recortes feitos nos documentos oficiais: PCN (1998) e BNCC (2017) corpus desta dissertação.

3 REPENSANDO OS SENTIDOS: ANÁLISES DO ARQUIVO

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar a descrição e a análise dos dados, levando em consideração nossos objetivos e perguntas de pesquisa formulados.

Para isto, retomamos nosso objetivo geral que é: analisar a construção discursiva oficial mais recente sobre a língua portuguesa como objeto de ensino a partir da análise comparativa e do funcionamento discursivo de dois documentos publicados por instâncias oficiais, a saber: o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ambos com o recorte especificamente para o Ensino Fundamental (EF), anos finais. Para tanto, analisaremos as adjetivações, as designações, as paráfrases e as predicções quanto a língua ensinada na escola nos discursos sobre o ensino da LP materializados nos referenciados documentos, o arquivo deste trabalho.

3.1 Sentidos sobre a LP como objeto de ensino construídos pelo PCN (BRASIL, 1998)

Iniciamos essa seção pensando no que asseverou o filósofo alemão do século XIX, Arthur Schopenhauer, ao qual nos referimos na epígrafe deste capítulo. O primeiro documento que selecionamos para fazer parte de nosso arquivo, é o PCN de Língua Portuguesa (LP) do EF, já foi visto, lido e analisado por muitos. A tarefa a que nos propomos a realizar, conforme Orlandi (2015, p.62) “se inscreve nas múltiplas possibilidades de leituras”. Buscamos compreender as discursividades materializadas nos documentos. Dessa forma, não

nos atemos aos aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua, pois nos interessa sua materialidade, que é linguística-histórica, logo não se remete a regras, mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha,

o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender (ORLANDI, 2015, p.62-63).

Ao longo da história do Brasil, o governo implementa ações na área educacional com o discurso de melhorar a qualidade da educação brasileira. A partir das últimas décadas, do século XX, difundiram-se ideias de democratização do ensino público. Dentre várias ações, o PCN de LP, parte do arquivo de análise de nosso trabalho, foi introduzido na tentativa de repensar o objeto e os objetivos do ensino da LP (BUNZEN, 2011). Também (re) significar as práticas de ensino de LP com foco no uso da linguagem.

Segundo Petri (2018), a partir da publicação desse documento,

as concepções de linguagem e de ensino foram redefinidas em função dos conceitos que ordenam os parâmetros estabelecidos: das competências e habilidades; de gênero de discurso, relido de forma a se retirarem do conceito seus traços referentes à historicidade da produção de linguagem; de competência discursiva, com o que se associaram aspectos cognitivos e aspectos sociais para as considerações sobre o ensino e a aprendizagem da língua (PETRI, 2018, p.525).

Nas décadas de 60 e início da década de 70, o ensino de LP era pautado na gramática tradicional, normativa priorizando a variedade da norma padrão da língua e os instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014) mais utilizados eram as gramáticas, os dicionários e os livros didáticos.

Com as discussões e avanços das pesquisas no campo linguístico, e outras áreas, no início dos anos 80, este cenário desencadeou acirradas críticas. Entre tantas, criticavam-se

a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18).

A partir dessas reflexões, discute-se a necessidade de reestruturar o ensino de LP, ressignificando a noção do “erro”, admitindo as variedades linguísticas oriundas dos próprios alunos devido à diversidade cultural, social e econômica do Brasil.

Para Bunzen (2011, p. 905) “o PCN pode ser compreendido como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseado nas práticas sociais”. Esse documento apresenta propostas de (re) pensar o ensino de LP com o foco no uso da linguagem e disserta, na parte introdutória da apresentação da área de Língua Portuguesa, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, principalmente quanto à leitura e à escrita da LP pelos alunos, como ratifica o excerto do documento que segue:

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na **quinta série**⁵⁶. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de **padrões da linguagem escrita**, condição **primordial** para que continuem a progredir (BRASIL, 1998, p.17 grifos nossos).

De acordo com o PCN, há um déficit que gerava a repetência e o fracasso escolar. Nesse contexto, o ensino de LP tem sido o centro das discussões no intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, destacando a necessidade de que o aluno se aproprie do domínio da leitura e da escrita. Ainda segundo o excerto em análise, dois entraves geram esse déficit. O primeiro diz respeito à alfabetização nos anos iniciais de escolaridade dos alunos. A dificuldade de alfabetizar os alunos envolve grandes entraves, entre eles salas de aula com número excessivo de alunos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no capítulo II que trata da Educação Básica, no artigo 25, diz:

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar **relação adequada entre o número de alunos e o professor**, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (grifos nossos).

⁵⁶ Atualmente a denominação utilizada pelos documentos mais recentes, como a BNCC, é **anos** e não mais séries como traz o PCN.

A Lei complementa em seu parágrafo único:

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

O número de alunos na sala de aula afeta o desenvolvimento e aprendizagem, conseqüentemente, o desempenho escolar do educando. Na realidade das escolas públicas brasileiras temos salas com lotação excessiva em relação à quantidade adequada de alunos por professores, principalmente nos anos iniciais do EF, anos de alfabetização da criança. Nessa etapa, a criança requer uma atenção especializada. Entretanto, as salas de aulas estão superlotadas, fato que compromete o trabalho dos educadores no sentido de dar a devida atenção a cada aluno individualmente para sanar possíveis dúvidas e possibilitar avanços em seus estudos.

De acordo com a LDB, cabe ao sistema de ensino estabelecer condições e organização para o ensino de forma que o número de alunos seja condizente com a realidade regional, local e outras peculiaridades de cada estabelecimento de ensino. Ressaltamos que a qualidade deve prevalecer em relação à quantidade, portanto, faz-se necessário repensar a questão da dificuldade de alfabetização como um fator que gera a repetência e o fracasso escolar.

O segundo problema apontado pelo PCN no ensino fundamental, anos finais, é de que o ensino de língua portuguesa não está sendo capaz de proporcionar ao aluno que ele saiba utilizar a língua escrita da norma padronizada da língua portuguesa ensinada na escola como “condição primordial” para que o discente adquira conhecimentos e que não haja a repetência e o fracasso escolar. O adjetivo *primordial* qualifica o substantivo *condição* e marca fortemente a circunstância de que os alunos ao terminarem o ensino fundamental não sabem utilizar a língua imaginária (ORLANDI, 1990) para se comunicarem segundo os padrões normativos considerados “apropriados”, “corretos” materializados nos discursos sobre e da língua veiculados nos documentos oficiais e nos materiais didáticos. Temos aqui muitos silêncios (ORLANDI, 2007a) em relação a esses entraves enunciados pelo PCN

(1998) no que tange ao ensino de LP que reverberam nas avaliações internas e externas, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).⁵⁷

Como já explicitado, nosso recorte de análise é o PCN de Língua Portuguesa, especificamente do terceiro e quarto ciclo⁵⁸ do Ensino Fundamental (EF). Esse documento apresenta dez objetivos gerais e ao término do EF, de acordo com o mesmo, os alunos devem ser capazes de:

⁵⁷ O Saeb é um conjunto de avaliações externas aplicadas nacionalmente para acompanhar a qualidade da educação.

⁵⁸ Atualmente ao terceiro e ao quarto ciclos correspondem aos anos finais, visto que o ensino fundamental é estruturado em anos iniciais (1º ao 5º Ano) e anos finais (6º ao 9º Ano) de acordo com Resolução CNE/CEB 04/2010- Fixa Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
2. posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
3. conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
4. conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
5. perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
6. desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
7. conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
8. utilizar as diferentes linguagens- verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
9. saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
10. questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p.7-8 enumeração nossa).

Entre os objetivos gerais, selecionamos cinco dentre os dez para analisar, na tentativa de compreender alguns aspectos relevantes sobre os sentidos da LP como

objeto de ensino construídos pelo PCN de LP, anos finais. Começemos pelo terceiro objetivo do PCN:

3. conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente **a noção de identidade nacional** e pessoal e o **sentimento de pertinência ao país** (BRASIL, 1998, p.7 grifos nossos).

O documento disserta sobre a necessidade de o aluno construir e conhecer sua identidade, pois a forma em que o falante aprende e emprega a língua afeta a construção do sentimento de fazer parte da nação, de pertencimento e constituição da “identidade nacional”. Dessa forma, compreendemos que o ensino nas aulas de Língua Portuguesa (LP) deve apresentar como foco o estudo do português do Brasil, suas variações linguísticas, culturais, regionais, pois o que as pesquisas das últimas décadas, como Kersch (2009), Freitas (2015), Petri (2018) para citar algumas⁵⁹, evidenciam são aulas em que o ensino da LP tem priorizado a metalinguagem da gramática normativa⁶⁰ da Língua Portuguesa Europeia e, inúmeras vezes, há discursos dos alunos de que não sabem a LP, porque é uma língua de alta complexidade para aprender.

A exemplo disso, Freitas (2015) alerta sobre essas recorrentes afirmativas dos alunos de que não sabem e não gostam da LP porque é a língua mais difícil de aprender. Diante da afirmação, é preciso rever as práticas pedagógicas do ensino de LP para que o aluno compreenda a diversidade linguística, tenha motivação e interesse para aprender a língua e tenha o sentimento de pertencimento da nação brasileira. Para tanto, cabe ao docente desenvolver práticas possíveis sobre a língua com o propósito de proporcionar ao aluno atividades de linguagem contextualizadas no intuito de que o mesmo compreenda que estudar a língua é entender os sentidos do uso da língua nos diversos contextos e condições de produção (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015).

O outro objetivo destacado é:

⁵⁹ Como já citamos no início deste trabalho.

⁶⁰ Importante salientar que o estudo da gramática faz parte do ensino da língua, o que discutimos é a maneira como é ensinada a gramática nas aulas de língua portuguesa e o prestígio da língua imaginária em detrimento de uma diversidade de línguas (ORLANDI, 1990).

4. conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais**, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7 grifos nossos).

O PCN destaca a necessidade de o aluno respeitar a pluralidade e evitar qualquer tipo de preconceito. Não há referência explícita ao preconceito linguístico nesse objetivo do documento. Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico ocorre devido a comportamentos preconceituosos de alguns segmentos letrados da sociedade diante de concepções arraigadas acerca da língua portuguesa, do uso de variedades linguísticas, por exemplo, o destaque para aqueles que fazem o uso “correto” da língua na modalidade culta padrão. Bagno (2007), alerta que esses comportamentos produziram mitos da língua ideal, da língua imaginária (ORLANDI,1990) privilegiando, de certo modo, a língua escrita em detrimento da oral.

Esse preconceito linguístico demonstra relações de poder da elite e opressão das classes sociais menos favorecidas. Relações de força que evidenciam um apagamento das variedades linguísticas encontradas no Brasil no período de colonização até os dias atuais.

O PCN (1998), nas orientações didáticas específicas para alguns conteúdos, tratando da variação linguística, ratifica que

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.82).

Nessa parte em que trata das orientações didáticas, o PCN explícita a necessidade de romper com práticas pedagógicas preconceituosas. É um árduo desafio para o docente diante das reformas educacionais impostas, de forma vertical,

pelas políticas linguísticas no ensino público brasileiro. Ainda, segundo Bagno (2007), faz-se necessário vencer as práticas em que estudar a língua é somente conhecer as regras gramaticais e aplicá-las ao produzir ou falar um texto. É preciso subverter e considerar que a língua é viva, conforme Orlandi (1990), a língua é fluida, está em constante movimento, porque os falantes estão em constantes mudanças que afetam a língua.

Destacamos também o oitavo objetivo:

8. utilizar as diferentes linguagens- verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal- como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p.7-8).

Dentre os dez objetivos propostos pelo PCN de língua portuguesa do ensino fundamental, destacamos que somente este objetivo faz menção explícita ao ensino da LP. A ausência, o silenciamento de outras marcas linguísticas evidentes nos objetivos gerais do PCN (1998) nos chama à atenção. Em alguma medida, a referência ao ensino da LP está aludida em todos os outros objetivos apresentados pelo PCN (1998), porém, não de forma explícita. De fato, esse é o único objetivo dentre os dez que traz uma marca especificamente linguística relacionada ao ensino de LP⁶¹.

O objetivo ressalta que ao final do ensino fundamental, aluno deve saber utilizar as diferentes linguagens para se comunicar de acordo com o contexto, a situação e o objetivo da comunicação, também expressar suas ideias, com argumentos para fundamentar suas opiniões, assim como buscar resolver os entraves que a vida em sociedade proporciona cotidianamente.

Ainda sobre o objetivo em análise, Freitas (2015) chama a atenção porque, muitas vezes, as aulas de LP ocupam um lugar em que as questões polêmicas não são discutidas nem problematizadas como deveriam ser. Dessa forma, o ensino de LP não cumpre um dos seus primordiais objetivos que é promover reflexões críticas

⁶¹ Importante salientar que esses dez objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para todas as disciplinas do currículo do EF, um documento que tem como pressuposto teórico orientar as práticas pedagógicas do ensino.

sobre as variadas questões políticas, ideológicas e sociais, assim como outras áreas dos conhecimentos.

Nas palavras de Freitas (2015)

A aula de língua portuguesa ocupa uma espécie de lugar intocado, em que questões como desigualdades, racismo, sexismo, pobreza, homofobia, poder, não podem ser sistematizadas como temas linguísticos. Apegou-se uma interdisciplinaridade que, de fato, não se efetiva, pois, a responsabilidade com as questões políticas e ideológicas acaba sendo transferida para disciplinas consideradas mais “engajadas”, como História, Filosofia e Sociologia (FREITAS, 2015, p.916).

Todas as disciplinas promovem o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, as aulas de LP também são espaços para a interação e discussão de questões diversas sejam elas do currículo oficial⁶² ou do currículo oculto⁶³. O trabalho com a interdisciplinaridade demanda diálogo entre as disciplinas, entre os educadores e os demais elementos envolvidos no processo educacional. Dito de outra forma, é um trabalho integrado entre as disciplinas do conhecimento. Com a atualização da LDB (1996) e com a publicação dos PCN (1998), intensificaram-se as discussões sobre interdisciplinaridade nas últimas décadas.

Na perspectiva de Pombo (2004, p.13), conceituar o termo interdisciplinaridade “é hoje uma tarefa ingrata e difícil- quase impossível”. A autora aborda que a interdisciplinaridade está ligada aos modos de relação e articulação entre as disciplinas. Nesse jogo entre as prefixações do vocábulo disciplina, temos as construções: inter- pluri- trans- disciplinaridade. Semanticamente, designa outros sentidos como interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade. Nessas relações, a interdisciplinaridade ocupa uma posição intermediária. Para Pombo (2004, p.36-37), a interdisciplinaridade caracteriza “algo que aconteceu entre (inter) a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos”.

O desafio do trabalho interdisciplinar é possibilitar um movimento de relação entre as diversas disciplinas, áreas do conhecimento. Nesse contexto, o papel do docente é fundamental. Ele é o articulador dos conhecimentos diversos e dos

⁶² Documentos oficiais que norteiam o ensino e as práticas pedagógicas nas escolas.

⁶³ Referimo-nos às diversas situações que ocorrem durante as aulas que não são previsíveis, mas são momentos ímpares de aprendizado e discussões entre os pares.

conteúdos programáticos de sua disciplina para realizar a interação entre os alunos e promover o aprendizado. O trabalho com a interdisciplinaridade⁶⁴ é, de algum modo, uma tentativa de superar a fragmentação do ensino utilizando as diferentes linguagens destacadas nesse objetivo.

Outro objetivo que recortamos diz respeito ao que o aluno no final do EF, deve:

9. saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p.8).

O documento assinala a importância de as práticas pedagógicas utilizarem a tecnologia no ensino para propiciar aos alunos o contato com novas ferramentas de aprendizagem e construção do saber. De acordo com o documento em análise: “Não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade” (BRASIL, 1998, p.89). Posto isto, indagamos: Como tem sido o ensino de língua portuguesa diante desse cenário?

O PCN de Língua Portuguesa destaca que as mudanças na sociedade estão ocorrendo e a interação com o mundo virtual e digital é uma realidade segundo a qual as escolas precisam dinamizar o ensino para acompanhar os avanços tecnológicos a fim de formar indivíduos críticos.

Na seção *Tecnologias da informação e Língua Portuguesa*, o documento enuncia.

Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para: conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio; analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam; fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens; produzir mensagens próprias, interagindo com os meios (BRASIL, 1998, p.89).

Ao professor cabe analisar e selecionar materiais didáticos e recursos tecnológicos para a sua prática docente, de acordo com as especificidades e

⁶⁴ Não aprofundaremos mais sobre o assunto nesse momento porque não é o foco principal da discussão, no entanto, é uma questão muito importante para o ensino.

necessidades de cada estudante. Compreendemos, também, que cabe a instituição escolar desenvolver um trabalho em equipe para dar o suporte necessário ao professor e inserir as novas tecnologias de maneira responsável, em práticas pedagógicas possíveis, elaboradas, objetivando a aprendizagem significativa, usufruindo de novas ferramentas para que o aluno se aproprie do conhecimento de forma motivadora e construtiva. Não menos importante, às políticas públicas cabem direcionar os investimentos e os recursos efetivamente às unidades escolares para que todos os envolvidos no processo pedagógico tenham condições de realizarem um trabalho de qualidade visando a real melhoria educacional no Brasil.

Nesse sentido, Orlandi (2008, p. 36-37) afirma que: “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”. A seleção do recurso didático e ou tecnológico, portanto, é importante, no entanto, o professor precisa saber utilizá-lo adequadamente para que o aluno realmente aprenda. Como mencionamos acima, o governo precisa atender as reais carências da educação pública brasileira, para que a instituição escolar possa elaborar e executar o projeto político pedagógico⁶⁵ de forma que atenda às necessidades dos alunos e dê condições para que o professor tenha recursos didáticos e tecnológicos para ministrar práticas plausíveis de serem executadas no intuito de atingir aos objetivos propostos no percurso do processo de ensino e de aprendizagem do educando em formação.

É imprescindível, para isto, uma prática docente bem preparada para que o uso desses recursos culmine no objetivo principal que é o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Não é somente o recurso didático, seja ele mais sofisticado ou tecnológico, que possibilitará por si só o aprendizado. A interação do professor com

⁶⁵ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que define os princípios, os objetivos, as prioridades estabelecidas pela equipe escolar para a realização do trabalho na escola. É considerado um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. Para Veiga (1998, p. 2), “o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”.

o aluno em sala de aula é um elemento que pode interferir no processo de ensino. Ainda de acordo com o PCN de Língua Portuguesa em estudo, o aluno, nos anos finais do ensino fundamental, precisa ter condições para utilizar da tecnologia como um recurso para adquirir o saber.

Nessa perspectiva, selecionamos o último objetivo:

10. questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p.8).

O ensino, de modo geral, deve se preocupar com a formação de um indivíduo crítico, que saiba respeitar às diferenças, questionar a realidade, os problemas sociais e propor soluções começando por agir em sociedade com responsabilidade, moral e ética. O ensino pode proporcionar uma formação aos alunos de modo que os orientem para que estejam atentos às constantes mudanças que ocorrem na sociedade, nas mídias sociais, nas esferas políticas, econômicas, culturais, científicas e se posicionem frente aos entraves da vida em sociedade.

O processo de ensino e de aprendizagem orientado pelo PCN articulam três variáveis, a saber: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p.22).

De acordo com o documento oficial, na seção *Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola*,

O primeiro elemento dessa tríade- o aluno- é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento- o objeto de conhecimento -são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento **linguístico e discursivo** com o qual o sujeito opera ao **participar das práticas sociais** mediadas pela linguagem (BRASIL, 1998, p. 22 grifos nossos).

Considerando a importância de cada um desses elementos no processo de ensino, o PCN orienta para que sejam organizadas práticas e situações pedagógicas mediadas pela linguagem a fim de que a interação ocorra entre o aluno e o

conhecimento linguístico e discursivo possibilitando o aprendizado. Nesse processo, o professor como um interlocutor, assume um papel de interagir entre o objeto de ensino e de aprendizagem, o *conhecimento linguístico e discursivo*, e o aluno para que haja aquisição de conhecimentos. Importante destacar que os três elementos são essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de fato. Cada um desempenha seu papel e a interação de todos promovem o ensino da língua.

Os adjetivos *linguístico e discursivo* mobilizam os sentidos de que o conhecimento, como objeto de ensino, relaciona a língua como um discurso. O discurso é afetado pela relação do sujeito com as condições de produção, as posições sócio-históricas e as ideológicas e a língua (ORLANDI, 2012). O uso da adjetivação marca que o conhecimento, considerado como o objeto de ensino, tem uma estreita relação do sujeito nas práticas sociais mediadas pela língua(gem). Dito de outra maneira, o ensino de LP deve trabalhar com a relação da língua e o discurso na perspectiva de Orlandi (1990) que defende o ensino de uma língua viva, língua fluída, em movimento, em funcionamento nas relações sociais e condições de produção. Participar das práticas sociais de linguagem é um sintagma que quebra com a tradição de pensar apenas o ensino da língua norma-culta.

O documento continua a abordar sobre as condições para o tratamento do objeto de ensino, salientando sobre o texto como unidade e a diversidade de gêneros. A esse respeito o PCN discorre:

Toda educação comprometida com o **exercício da cidadania** precisa criar condições que o aluno possa desenvolver sua **competência discursiva**. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir **diferentes** efeitos de sentido e adequar o texto a **diferentes** situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de **competência linguística e estilística**. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de **diferentes** formas e perspectivas; por outro lado, adverte **contra uma concepção de língua como sistema homogêneo**, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da **língua e da linguagem** (BRASIL, 1998, p. 23 grifos nossos).

Destacamos alguns pontos nesse excerto para analisarmos.

No primeiro grifo temos a expressão “*exercício da cidadania*” que faz referência a educação voltada para a formação da cidadania. Durante nossas análises,

percebemos que além desta expressão, outras são enunciadas no documento, por exemplo, cidadania, cidadão, sociedade democrática, escola enquanto espaço social de construção de cidadania. Esses vocábulos fazem parte de campo semântico em um jogo de paráfrases muito recorrentes no PCN.

Segundo Silva (2007, p.148), algumas palavras se concentram, se relacionam e se repetem no funcionamento discursivo do PCN. Para a autora, a discursividade “articula Língua, Estado e Ciência pela inscrição em uma memória do dizer, pelos pré-construídos que daí emergem, articulando um efeito de anterioridade a um efeito de reconhecimento de velhas questões pretensamente já conhecidas”. O funcionamento discursivo do PCN evidencia uma relação entre a língua nacional, o trabalho e a cidadania. O que seria essa construção de cidadania? Qual o papel do conhecimento sobre/da língua portuguesa na constituição desse conceito de cidadania?

Para Orlandi (2001) a cidadania no Brasil é um objeto a ser conquistado, não basta nascer no país para ser considerado um cidadão, faz-se necessário frequentar a escola, e esta tem a incumbência de formar cidadãos, criar cidadania, reforçando assim as relações de força e um jogo político silenciado ao longo da história brasileira. As políticas educacionais delegam à escola e aos profissionais da educação a responsabilidade de formar o cidadão, reafirma Pfeiffer e Silva (2014).

É preciso estarmos atentos aos discursos oficiais sobre a questão da cidadania propagados à sociedade materializados nos documentos. A Constituição da República de 1988 promulga no artigo 205⁶⁶, entre outras ações, que é dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade “o preparo da pessoa para o **exercício da cidadania**”. Em consonância com este discurso da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ratifica:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

⁶⁶ Já o mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, porém, é importante retomá-lo para embasar a análise neste momento. Art. 205. 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.

Analisando esses documentos, percebemos dentre os discursos enunciados que o PCN reforça a ideia de que uma das finalidades da educação é preparar o aluno para exercer cidadania. A escola deve ensinar o saber científico, o saber linguístico atrelados a tarefa de formar o cidadão para agir positivamente na realidade social, entretanto não deve ser a única responsável com a formação do sujeito para exercer seus deveres e saber reivindicar seus direitos, como temos presenciado atualmente na escola. O papel da família de ensinar os princípios éticos e morais (RIOS, 2008) para os filhos tem sido atribuído também à escola, colaborando para o caos em que se encontram as unidades educacionais públicas brasileiras.

À luz dessa discussão, urge a necessidade de repensar as ações das políticas públicas no que tange aos investimentos na educação, a formação inicial e a continuada do professor, não menos importante, a valorização dos profissionais do magistério de forma que haja condições favoráveis para o desenvolvimento e realização da cidadania.

Na sequência do excerto recortado, destacamos as *competências discursiva, linguística e estilística*. Temos três adjetivos para caracterizar o substantivo competências. Cada um determina uma materialidade da língua. A competência *discursiva* refere-se à capacidade do sujeito de utilizar a língua nos diversos contextos, situações de produção e interlocução seja escrita ou falada. A competência *linguística* está relacionada com os saberes que o sujeito possui sobre a língua e consegue expressar esse saber linguisticamente nos textos escritos, orais, formais, informais, seja na norma padrão, escolar ou culta. A competência *estilística* é aquela em que o sujeito demonstra a capacidade de escolher os recursos linguísticos da língua para redigir de acordo com as condições de produção do discurso.⁶⁷

A educação, de acordo com o PCN em análise, deve propiciar condições para que o aluno desenvolva essas competências de maneira que seja um sujeito capaz de utilizar a língua, que saiba escolher os recursos expressivos e adequá-los aos diversos contextos e condições de produção.

Silva (2007, p.157) critica a questão de saber adequar a competência estilística (o registro, a escrita) às diferentes situações comunicativas. Para a autora, essa competência orienta o ensino da LP e evidencia o que está em jogo na teoria e na política educacional brasileira. Ao adequar a língua no sentido de unidade “pressupõe-

⁶⁷ Cf. em BRASIL, 1998, p. 23.

se que os locutores de outras classes sociais constituam uma massa homogênea e que a língua seja aí desprovida de ambiguidade e polissemia”.

O PCN (1998) apresenta ainda sobre essa questão que

No ensino-aprendizagem de **diferentes** padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar **certo**, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a **variedade de língua** e o estilo às **diferentes** situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de **erro**, mas de **adequação** às circunstâncias de uso, de utilização adequada da **linguagem** (BRASIL, 1998, p.31grifos nossos).

Na esteira de Silva (2007), esses deslizamentos de sentidos evidenciam o problema da adequação da língua nas produções linguísticas do sujeito, reafirmando, em outro espaço e tempo, as dificuldades do brasileiro para aprender a ler e a escrever de maneira “adequada”. Ratifica-se o sentido de que há um povo despreparado, que não sabe a língua nacional. Silenciam as “contradições econômico-sociais que produziram esses referentes” (p.158) em uma relação tensa de disputas pelo poder e pela dominação que ainda prevalecem na sociedade brasileira e afetam o ensino da língua na escola.

Percebemos tanto no recorte anterior como neste a repetição do adjetivo *diferente(s)* e também dos adjetivos *variados*, *flexíveis* como paráfrase do primeiro. A presença desses qualificativos *diferente(s)* no singular e no plural e de formas sinonímicas como *variedade* apresentam recursos expressivos marcados em circunstâncias e situações de uso da língua.

Prosseguindo na análise desse recorte, os termos *certo/ erro* elucidam um jogo de contradições. Para Oliveira e Arriel (2018),

Nessas condições, importa-nos rastrear o fluxo de comportamento linguístico mediado e interativo em detrimento da contínua prática de repetição do correto, do intocável, do reforço à ordem, à indiscutível regra, norma. É preciso, portanto, novos conhecimentos que, dotados de visão crítica, possibilitem abertura a novos paradigmas linguísticos e educacionais, de modo a libertar o professor de Língua Portuguesa do controle e da obediência social causada pela cultura monolíngue de ensino. Todas essas perspectivas homogeneizantes e depositadas ao aprender a língua portuguesa da escola são sequelas que podem ressoar em nossas ações futuras no mundo enquanto cidadãos sempre obedientes, conformados, dependentes e sujeitados (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018, p. 472).

O PCN se posiciona “contra uma concepção de língua como sistema homogêneo”, contudo os materiais didáticos e as orientações pedagógicas para o ensino da língua continuam com as práticas tradicionais priorizando o ensino da língua nacional em detrimento de uma variedade de línguas brasileiras que foram e são apagadas no contexto escolar, priorizando, em certa medida, exercícios acerca da metalinguagem da LP.

Nas palavras de Silva (2007),

Falar e refletir sobre a língua e o conhecimento na escola é explicitar e compreender os impasses, conflitos e contradições que marcam a relação entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a diversidade e a unidade. É trazer para o debate a relação constitutiva entre a produção-transmissão do conhecimento linguístico e uma exterioridade histórico-social datada que se materializa em políticas de língua, em metodologias e tecnologias de ensino (SILVA, 2007, p. 141).

O ensino sobre e da língua ainda provoca ruídos entre a diversidade e a unidade. Nesse sentido, faz-se necessário repensar as políticas linguísticas, conseqüentemente, o currículo, as metodologias, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados para ensinar a língua. Também compreender os entraves políticos e a questão da cidadania imbuídos nos discursos dos documentos oficiais das escolas brasileiras.

O último destaque do excerto em análise é sobre a *aprendizagem da língua e da linguagem*. Nos termos do PCN, temos:

O **domínio da linguagem**, como atividade **discursiva** e **cognitiva**, e o **domínio da língua**, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são **condições de possibilidade de plena participação social**. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...] Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p.19-20 grifos nossos).

Atrelada ao desenvolvimento da competência discursiva, o documento marca explicitamente que para o sujeito participar de forma *plena* nas práticas da sociedade precisa dominar a língua e a linguagem. O adjetivo *plena* anteposto ao substantivo

participação, chama a atenção, ao nosso ver, por apresentar um caráter intensificador na qualificação da ação social. Dito de outra forma, aquele que não domina a língua imaginária (ORLANDI, 1990), da norma padronizada pelos documentos oficiais, PCN (1998), por exemplo, e outros materiais didáticos, ancorada principalmente nas regras da gramática normativa ensinada na escola, não tem as condições *plenas*, necessárias para participar das práticas sociais.

O discurso materializado no PCN (1998) é que a escola deve organizar as práticas pedagógicas de forma que o aluno tenha o domínio da língua e da linguagem, que saiba utilizá-las e ajustá-las nas diversas situações de interlocução e comunicação nos grupos sociais para que tenha condições de participar ativamente das inúmeras atividades da sociedade, por exemplo, conversas informais, entrevistas, debates, seminários, escrita de outros gêneros, rompendo os muros da instituição, compreendendo o funcionamento da língua e da linguagem nos diferentes contextos de produção.

Prosseguindo, o documento traz a seção: “*A reflexão sobre a linguagem*” e nessa discussão elenca alguns tópicos. Seleccionamos dois deles: *Reflexão gramatical na prática pedagógica e Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica*, pois são pertinentes ao nosso objetivo de análise.

Vejamos um recorte do primeiro tópico selecionado, salientando que o assunto tratado é sobre o uso da gramática nas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a **atividade metalinguística** deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino **gramatical desarticulado** das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da **gramática** que, ensinada de forma **descontextualizada**, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. [...] O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p.28-29 grifos nossos).

Os debates acerca da necessidade de ministrar aulas de gramática, seja devido à metodologia, aos objetivos, à finalidade dessas práticas pedagógicas no ensino da

língua são frequentes. De acordo com o PCN, o ensino de gramática deve ser contextualizado, utilizando a metalinguagem⁶⁸ como um recurso para compreender o funcionamento da língua nas atividades de leitura, produção e interpretação de textos.

Concordamos com Auroux (2014) e consideramos a gramática como um instrumento linguístico produzido em uma conjuntura sócio-histórica e de política de gramatização⁶⁹ da língua.

Para o autor,

a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor [...] (AUROUX, 2014, p.70).

Auroux (2014) ao usar a metáfora do martelo afirma que esse processo de instrumentalização da língua afetou a constituição do sujeito. A gramática é um instrumento linguístico imbuído de historicidade, de ideologias. Dessa forma, não deve ser utilizado em sala de aula apenas para focar a metalinguagem com exercícios de categorizar, nomear, classificar elementos linguísticos desconexos do contexto e das condições de produção (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015).

Assim como o martelo é um instrumento que auxilia na realização de certas tarefas, a gramática também é um instrumento para auxiliar no ensino da língua. O verbo transitivo direto *prolongar* traz nesse contexto a acepção de alongar, aumentar, ampliar a capacidade das práticas linguísticas que devem ser repensadas quanto ao uso de forma coerente desse instrumento linguístico nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, os adjetivos *gramatical*, *desarticulado* e *descontextualizada* usados para qualificar o ensino de gramática, reiteram o discurso materializado no PCN de que as práticas pedagógicas não devem focar no uso da gramática com repetições de exercícios de fixação fora do contexto e das reais necessidades apresentadas pelos alunos durante as aulas. O docente precisa estar atento e buscar

⁶⁸Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas". Cf. em BRASIL, 1998, p. 28.

⁶⁹Retomamos o conceito de gramatização, segundo Auroux (2014, p. 65) entendido como "o processo que descrever e instrumentaliza uma língua com base em duas tecnologias que atualmente ainda são os pilares da história da construção de nosso saber metalinguístico, o dicionário e a gramática".

selecionar o material didático de acordo com a realidade educacional, objetivos e estratégias para proporcionar o aprendizado dos alunos.

Segundo Orlandi (2009), a gramática, em seu processo de produção, rompe com a ideia de repertório de normas, vai além disso, a gramática é afetada pela relação da língua com o sujeito que a organiza de acordo com as condições de produção. Por isso, faz-se mister (re)pensar o uso desse instrumento linguístico (AUROUX, 2014) nas práticas pedagógicas na escola.

O outro tópico selecionado para análise nesta seção do PCN diz respeito às *Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica*.

Vejam os excertos do documento, o PCN (1998):

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em -Língua Portuguesa- está se falando de uma **unidade** que se constitui de **muitas variedades**. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma **língua nacional**, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma **língua única**, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre "o que se deve e o que não se deve falar e escrever", não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p.29 grifos nossos).

As variações linguísticas fazem parte da história e constituição do sujeito na sociedade brasileira. Os discursos materializados nesse documento em análise, PCN (1998), em relação às variedades linguísticas evidenciam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas do ensino da LP no Brasil. Romper com as práticas tradicionais ancoradas em exercícios gramaticais descontextualizados, mecânicos que geram, em muitos casos, uma aversão por parte dos alunos às aulas de língua portuguesa na escola é um dos desafios propostos pelo PCN (1998).

O discurso é de que há uma pluralidade de línguas e que deve ser respeitada, discernir o que as gramáticas normativas orientam ao que tange o ensino da língua pautado no “certo ou errado”. Ressalta ainda que no Brasil há uma língua nacional, uma unidade linguística, para representatividade da nação, como há em outros países, entretanto, também apresenta diferenças nas diversas questões de estruturas da língua.

A sociedade brasileira é marcada pela diversidade cultural, econômica, social, linguística e faz-se necessário discutir os silenciamentos e apagamentos linguísticos no processo de institucionalização da língua como língua portuguesa a ser ensinada no Brasil como unidade, língua imaginária (ORLANDI, 1990).

No percurso de nossas leituras e pesquisas, nos deparamos com um texto de Rezende e Junior (2018) que discute sobre as questões das variações linguísticas e tantas outras inquietações em relação ao ensino de LP no Brasil. Nas palavras dos autores,

No Brasil, a ideologia linguística, que inventou a norma culta da língua portuguesa e, mais tarde, do português brasileiro, impondo-a como a única norma, o único padrão legítimo de uso linguístico, privilegiou uma pequena parcela, ao mesmo tempo em que silenciou uma grande parcela, do povo brasileiro. O argumento utilizado pelas agências de padronização, escolarização e vigilância do —bom uso da língua (escola, imprensa/mídias, igrejas etc.) está ancorado na doutrina do certo/errado e na ideologia da —correção gramatical-, da obrigação de todo brasileiro de usar corretamente a norma culta de sua língua materna (REZENDE e JUNIOR, 2018 p.24).

De acordo com os autores, há um silenciamento de uma grande parcela da população brasileira que não consegue fazer o “bom uso da língua”, ou seja, utilizá-la conforme os parâmetros padronizados da língua considerada “correta”. Essa ideologia de privilegiar uma única língua se justifica através do argumento do certo/errado. Percebemos nesse jogo de oposições entre os adjetivos certo e errado um apagamento da valorização da diversidade linguística existente no país. Argumento que retoma a ideia da língua imaginária (ORLANDI, 1990) considerada também como única no período de institucionalização da língua portuguesa como oficial no Brasil e durante a colonização linguística (MARIANI, 2007).

Ainda segundo Rezende e Junior (2018),

O déficit (a falta, a falha, o erro) já está dado historicamente. Procurar, encontrar e atestar o erro é uma forma de justificar o fracasso do grupo que é historicamente situado no lugar do deficitário. A consideração da inter-historicidade dos povos na promoção do letramento intercultural no pluralismo sociolinguístico é uma forma de decolonização epistêmica, cultural e linguística. O principal desafio e o mais conflituoso dessa proposta é o enfrentamento da concepção (doutrinária) de norma [culto/inculto] e de erro [certo/errado], entendendo que o português é uma língua de relações interculturais, portanto, de relações, inclusive, com os órgãos governamentais, que exigem a escrita padrão culta da língua (REZENDE, 2018 p. 25).

A historicidade da formação da identidade do brasileiro é marcada, entre outros deslizes, pela ideologia da unidade linguística. O discurso de que há uma língua certa, provocou no povo brasileiro a insegurança de não se sentir apto para dizer de acordo com a língua normatizada pelos órgãos governamentais. Essa questão foi marcada pelo déficit para justificar as dificuldades de o brasileiro enunciar a língua e sobre a língua.

O PCN (1998) diz que

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p.31).

O discurso é de que as orientações do PCN não condizem com as práticas de privilegiar uma língua, nem com o ideal de língua, mas orienta aos professores para ensinar aos alunos a adequarem as variedades linguísticas considerando as características, circunstâncias de uso e as condições do contexto de produção pertinentes à intenção de comunicação.

Após a análise da primeira parte do PCN, podemos depreender que o documento destaca o uso da linguagem em torno de gêneros com ênfase em práticas de oralidade (produção e compreensão oral), de leitura, de escrita e de reflexão sobre língua/linguagem.

Na esteira do discurso sobre as práticas de análise linguística, o documento diz:

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p.78).

O documento retoma as críticas em relação ao ensino da LP centrado em atividades descontextualizadas de gramática voltadas, muitas vezes, somente para regras, classificações de classes de palavras, memorização de nomenclaturas, por exemplo. Nesse contexto, surgem propostas de que o ensino tenha um novo olhar para o funcionamento da língua inserida nas diversas práticas sociais e condições de produção. Entretanto, houve também algumas situações de polarização. A partir desse discurso de repensar as práticas sobre e da língua nas atividades escolares, muitos equívocos e questionamentos surgiram a respeito do quê e como ensinar a língua nesse contexto de democratização do ensino e da diversidade de alunos frequentando a escola. Um deles era que o professor não deveria trabalhar gramática nas aulas, outro que o professor também não deveria “corrigir” o aluno.⁷⁰

Nesse sentido, polarizou-se de um lado os que continuavam com as práticas tradicionais do ensino da língua, de outro, os que abandonaram *todas* as atividades que contemplavam a gramática. Esse foi um período de transição, como outros, de incertezas e de dúvidas em relação às metodologias, às estratégias e ao objeto de conhecimento que realmente deveriam ensinar nas aulas de LP.

Importante salientar que o trabalho com o funcionamento da língua envolve atividades de uso e reflexão sobre a língua. O aluno precisa conhecer a língua, entender o seu funcionamento, saber usá-las nas diversas situações e condições de

⁷⁰ Essas discussões ganharam maior repercussão com o início do período de implantação do sistema de Progressão Continuada nas escolas após a atualização da Lei 9394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. No Art. 32. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Houve muitos equívocos na interpretação do sistema de progressão continuada e um deles se assemelha à discussão do PCN (1998) quando se discute o trabalho com as práticas de linguísticas no ensino fundamental, anos finais.

produção do discurso. Para tanto, ao organizar as atividades de análise linguística é pertinente contextualizá-las e inseri-las a partir da análise do funcionamento discursivo dos sentidos produzidos nos diversos gêneros textuais e práticas linguísticas.

Devido à infinidade de gêneros que circulam nas esferas sociais, a orientação do documento para o ensino é realizar uma seleção de gêneros segundo os conteúdos, os objetivos estabelecidos para cada ano de escolaridade. Assim,

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p.49).

As atividades de análise linguística devem contemplar as dimensões pragmática, semântica e gramatical. Ainda segundo o documento, devem considerar a variação inerente ao processo de aprendizagem da língua no que concerne aos “fatores geográficos, históricos, sociológicos, às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal)” (BRASIL, 1998, p. 60).

O PCN (1998), portanto, organiza o ensino de Língua Portuguesa (LP) considerando os gêneros textuais, indicando para que o trabalho de análise linguística seja contextualizado com as práticas sociais de língua falada e de língua escrita. Abordaremos agora acerca da importância do papel do professor no processo educacional, de acordo com o PCN (1998).

3.2 O papel do professor no ensino de LP

A partir desse momento, discutiremos a segunda parte do nosso primeiro arquivo, o PCN (1998) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF), anos finais. Como explicamos no primeiro capítulo deste trabalho: Percurso Metodológico, no item natureza e contexto de pesquisa, esse documento é dividido em duas partes. Continuaremos a lançar gestos de interpretação na perspectiva de Orlandi (2015), da

Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas no Brasil em relação à segunda parte desse arquivo intitulado: *Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo*, em relação ao papel do docente no ensino de LP.

Essa etapa do EF requer atenção às peculiaridades dos alunos que estão vivenciando um período de transformações oriundo da adolescência. Período de desenvolvimento do sujeito no sentido amplo (corporal, afetivo, cognitivo, emocional), da consolidação de valores morais, éticos, de sua identidade e caráter. Esse momento é afetado por diversos fatores, por exemplo, familiar, social, econômico, cultural, político. É um processo em que surgem, muitas vezes, a necessidade do adolescente de se autoafirmar e alguns conflitos ocorrem ao longo dessa etapa.⁷¹

Nesse contexto, analisando o discurso posto no PCN (1998) em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP) temos,

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão (BRASIL, 1998, p.47).

Neste recorte está posto a necessidade de o professor considerar o aluno, um sujeito em transformação. As metodologias, as estratégias, portanto, do ensino de LP precisam propor atividades que despertem no adolescente o interesse para compreender o porquê, para que e qual a importância de estudar a língua de acordo com as condições de produção e realidade de cada adolescente. Essa é uma tentativa de mudar os discursos recorrentes entre os brasileiros de que a língua ensinada na escola é difícil, tanto para aprender a escrever como falar de acordo com a língua da norma culta, padronizada nos instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014) como as gramáticas, os dicionários, os livros didáticos. Entretanto, o PCN acrescenta que seria um equívoco ficar estagnado nessa concepção de somente considerar o universo do

⁷¹ Não estamos nos referindo à indisciplina, mas as mudanças inerentes ao período de desenvolvimento do ser humano. Entretanto, a indisciplina é um tema que aflige a educação, principalmente a pública, gerando, muitas vezes, a violência no ambiente escolar.

adolescente e não promover atividades para que o mesmo avance e desenvolva as competências linguísticas.

Para isto, o papel do professor postulado pelo documento é o de mediador. Conforme o PCN (1998),

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor **é fundamental**: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro (BRASIL, 1998, p.47 grifos nossos).

O documento acrescenta que

Ao organizar o ensino, **é fundamental** que o professor **tenha** instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor **tenha clareza** das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (BRASIL, 1998, p.48 grifos nossos).

Nos dois recortes o documento utiliza a expressão *é fundamental* formada pelo verbo *ser* conjugado e um adjetivo. Ao buscarmos a acepção do adjetivo fundamental no dicionário Aurélio⁷² encontramos: 1. *o que serve de fundamento; alicerce, base*. 2. *indispensável, determinante, essencial*. Contextualizando esses significados, o PCN (1998) marca a importância do trabalho docente como um agente mediador do processo de ensino e de aprendizagem, evidencia suas atribuições que são determinantes, essenciais para desenvolver a competência discursiva em seus alunos.

Através da intervenção e da mediação ao docente cabe romper com as práticas de ensino da língua pautadas somente no ensino da gramática normativa e no ideal de homogeneidade de aprendizagem dos alunos. Cada indivíduo aprende de uma

⁷² Usamos a acepção desse dicionário porque é o instrumento linguístico (AUROUX, 2014) que utilizamos com mais frequência para pesquisar outros vocábulos.

maneira e de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento. O papel do professor, portanto, é fundamental para mediar os conflitos entre os participantes nesse processo aprendizagem, orientando-os para que haja o diálogo, o respeito, que saibam ouvir as opiniões do outro e desenvolvam a alteridade, porque o confronto de ideias é inerente à interação social e à linguagem entre as pessoas, principalmente na adolescência.

Ainda nesse último recorte, o uso do verbo *tenha* nas expressões: “que o professor *tenha* instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos” e “que o professor *tenha* clareza das finalidades” evidencia algumas das responsabilidades atribuídas ao professor. O professor de LP tem o desafio de organizar atividades em que os alunos participem efetivamente das aulas, que aprendam e ampliem os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto. Cabe ao professor, ainda, ter instrumentos para ensinar aos alunos a fim de que os discentes avancem e desenvolvam suas competências linguísticas no que tange à leitura, à compreensão e à produção de textos. Ainda a partir da compreensão dos sentidos, possam ampliar a argumentação, a defesa do ponto de vista em relação aos assuntos abordados.

Nesse contexto de atribuições ao docente, faz-se necessário repensar as condições reais em que as escolas públicas brasileiras se encontram em pleno século XXI. Muitos professores deparam-se com o desafio de ensinar os estudantes, já adolescentes, inseridos na era da tecnologia, utilizando o livro didático como o principal instrumento linguístico (AUROUX, 2014) para o ensino da língua, devido à carência de outros materiais pedagógicos, tecnológicos disponíveis nas escolas para o trabalho com linguagem e as demais áreas do conhecimento.⁷³

De acordo com Oliveira e Arriel (2018)

Com aulas de Língua Portuguesa engessadas, apartadas da cultura e das próprias demandas da comunidade, os participantes acabam tendo dificuldade de perceber a escrita e a leitura como atos sociais, letrados, porque culturalmente foram invisibilizados quando expostos às formas reduzidas, fraseadas e mecanicistas de se aprimorá-la. Em outras palavras, quase que literalmente, no contexto observado não falavam a língua da professora (OLIVEIRA e ARRIEL, 2018, p. 471).

⁷³ De acordo com o Censo Escolar publicado pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 31/01/2018. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em 30/09/2018.

Importante salientar que há um grande esforço por parte dos docentes para romper com essas práticas tradicionais ancoradas no uso da língua imaginária (ORLANDI, 1990), entretanto os livros didáticos, as matrizes curriculares, os currículos e outros materiais que orientam as práticas pedagógicas ainda privilegiam o ensino da língua única, padronizada nas regras em detrimento das variedades linguísticas.

Compete ao professor desmistificar essas práticas, de forma que o aluno compreenda que a leitura e a escrita são inerentes aos atos sociais. Ratificamos outra vez, neste trabalho, a importância de o aluno conhecer, saber as diferentes línguas e linguagens. O que propomos é um repensar em relação ao ensino de língua portuguesa como tem sido proposto pelos documentos oficiais desde a colonização linguística no Brasil (MARIANI, 2007) até a mais recente publicação da BNCC (2017).

Compreendemos que o ensino da língua portuguesa, historicamente, foi afetado pelas políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b) e as relações de força a fim de expansão territorial e dominação econômica, social e política. Para isto, o ensino foi instituído com base na gramática prescritiva ancorada no ensino das regras, das normas de uso da língua imaginária (ORLANDI, 1990), apagando e silenciando as outras demais línguas faladas no Brasil.

O ensino da língua por muito tempo priorizou somente os modelos de escrita do “certo e errado”, sem contextualizar as demais variedades linguísticas. Percebemos que ao longo da história do Brasil, na perspectiva das políticas linguísticas, essas práticas construíram equívocos entre eles de que a língua ensinada na escola é inacessível ao aluno, que o brasileiro é incapaz de aprender a própria língua, criando um distanciamento entre a língua que o aluno fala e a língua ensinada na escola.

Nessa discussão, o relacionamento do professor com os alunos é enunciado de forma explícita no documento.

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a **linguagem**, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo **boa** relação com a leitura, gostando **verdadeiramente** de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si (BRASIL, 1998, p.66 grifos nossos).

A interação entre os alunos e o docente estabelece um dos princípios para que haja a aprendizagem. O documento marca através do adjetivo *boa* e do advérbio *verdadeiramente* como uma das condições para o professor ser referência para o aluno, de certa forma, um exemplo a ser seguido. O professor pode despertar a curiosidade, o prazer pela leitura nos alunos de acordo com suas próprias experiências, percurso de leitura e a maneira em que conduz a aula motivando-os às práticas de leitura.

Há diversas incumbências à prática docente posto no documento,

Entretanto, há limites para a atuação do professor. Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998, p.66).

A aprendizagem é um processo contínuo ao longo da escolaridade e da vida, de forma similar ocorre o processo de formação de um leitor, não podemos cair no equívoco de responsabilizar somente o professor para essa tarefa de formar leitores. Formar um sujeito leitor é tarefa de todos os envolvidos no processo educacional dos alunos, inclusive, ao nosso ver, da família.

“A tarefa de formar leitores e usuários **competentes** da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina”, ratifica o PCN (BRASIL, 1998, p.31 grifo nosso).

Nessa discussão,

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p.72).

O documento delega a tarefa de formar leitores a todos os professores. Ao qualificar os leitores e usuários com o adjetivo *competentes* enfatiza a necessidade de formar pessoas capazes de utilizarem tanto a escrita quanto a oralidade de forma efetiva. Ratifica-se que há um equívoco ao restringir a tarefa de formar leitores ao

professor de LP. Todos utilizam da língua e das linguagens para a comunicação e interação social, portanto, faz-se necessário o engajamento de todos no desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola.

Menezes (2009) corrobora com essa discussão ao chamar à atenção de que a língua é utilizada em todas as disciplinas, portanto, todos os profissionais da educação estão inseridos nessa incumbência de propiciar condições favoráveis para a formação de leitores e escritores.

O documento acrescenta que

O terceiro e quarto ciclos têm papel **decisivo** na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p.70 grifo nosso).

Muitas vezes, a escola é o lugar em que os alunos têm acesso à leitura e aos livros. A escola deve se mobilizar para que ocorra a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento para oportunizar aos alunos diversas práticas pedagógicas a fim de formar leitores críticos, sujeitos atuantes na sociedade de forma consciente. Para Pombo (2004), o professor é um agente articulador do trabalho com a interdisciplinaridade, assim como toda a equipe escolar envolvida no processo educacional.

O documento explicita a importância do EF, anos finais, ao marcar o adjetivo *decisivo* ao qual refere-se ao papel essencial desse segmento na formação de leitores ao encerrar esse ciclo de nove anos. Dessa forma, ao trabalhar a formação de leitores, as estratégias de leitura devem ser diversidades com práticas e ambientes para a realização das atividades, além da biblioteca, pode-se buscar outros lugares para desenvolver práticas de leitura. Importante apresentar variedades de gêneros textuais, explorando as linguagens verbais, não verbais, as condições de produção de cada gênero.

Para tanto, devem ser repensados os critérios de avaliações. Segundo o PCN (1998),

Ao se avaliar, devem-se buscar informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, mas também e, sobretudo, responder a questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. Para isso, o professor precisa construir formas de registro **qualitativamente diferentes** das que têm sido utilizadas **tradicionalmente** pela escola, para obter informações **relevantes** para a organização da ação pedagógica (BRASIL, 1998, p.93 grifos nossos).

O tema avaliação ganhou repercussão a partir da década de 90, principalmente após a publicação da Lei 9394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. A LDB estabelece, no inciso V do artigo 24, diretrizes para a avaliação na escola, dentre elas: a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Esse inciso vem ao encontro do que defende o PCN (1998).

A avaliação não é, portanto, **unilateral** ou **monológica**, mas **dialógica**. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido (BRASIL, 1998, p.94 grifos nossos).

Assim como as práticas de ensino de LP sofreram críticas, a questão da avaliação também requer um novo olhar. O ato de avaliar precisa ser revisto, repensado para que haja mudanças nas formas de avaliação vigente no ensino brasileiro.

De acordo com o postulado no primeiro recorte do PCN (1998, p. 93) em análise sobre avaliação, destacamos que “o professor precisa construir formas de registro qualitativamente *diferentes* das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações *relevantes* para a organização da ação pedagógica”. Analisando os sentidos através das adjetivações *diferentes* e *relevantes* depreendemos que a orientação do documento diz respeito à mudança de postura do docente no que tange o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos. Cabe ao docente, nessa concepção do PCN (1998), desenvolver *diferentes* maneiras de avaliar o

processo de ensino, considerando as informações *mais importantes*, para verificar o aprendizado do aluno.

Outra observação é em relação aos advérbios *qualitativamente e tradicionalmente*. Ao explicitar o discurso de que a avaliação deve priorizar os aspectos qualitativos em vez dos quantitativos, o documento marca a oposição entre as práticas pedagógicas tradicionais, em que o processo de avaliação estava centrado no acúmulo de informações adquiridas pelo aluno, fundamentado em uma variedade única da língua, representada na gramática normativa da língua portuguesa do certo e do errado, e as práticas pedagógicas centradas na visão de avaliação da qualidade da aprendizagem dos alunos, buscando romper com o ideário de avaliação quantitativa.

Na mesma direção, o segundo recorte marca as adjetivações *unilateral/monológica*, para enunciar a necessidade de uma avaliação dialógica de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo, formativo, assim o aluno deverá ser avaliado em todas as práticas pedagógicas, considerando a realidade local do aluno, como ponto de partida para proporcionar o acesso ao conhecimento institucionalizado e o desenvolvimento integral do mesmo. Ao avaliar o docente precisa ponderar os vários fatores inerentes às práticas pedagógicas que são afetadas pelo contexto social, econômico e político de cada instituição escolar, assim como as especificidades e peculiaridades de cada aluno em desenvolvimento e em processo de aprendizagem.

Muito tem se discutido acerca da avaliação na escola. Perrenoud (2000) defende uma avaliação formativa, pois acredita que o momento da avaliação também é um momento de aprendizagem. Ainda segundo o autor, a avaliação é um processo em que o professor faz uma gestão de aprendizagem dos alunos, acompanhando a individualidade de cada um, porque cada sujeito aprende de uma maneira e num determinado tempo.

Conforme Hoffmann (2001), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, ser diagnóstica, no sentido de nortear o trabalho docente para orientar as práticas pedagógicas, a fim de que o aluno avance no processo de ensino aprendizagem e promova a formação da cidadania. Segundo a autora, é preciso reconstruir o significado da avaliação. Avaliar deve ser um processo de acompanhamento permanente do desenvolvimento do aluno buscando a dinâmica da ação-reflexão-ação. Para isso, a avaliação desvincula-se da noção de acertos e erros, buscando

uma visão dialógica, de negociação, de respeito às individualidades, de confiança na capacidade de todos e de interação entre professor e aluno.

Hoffmann (2001) afirma que o professor necessita de uma consistência metodológica no sentido investigativo e reflexivo sobre as manifestações do aluno num dado momento de seu desenvolvimento cognitivo para mudar esse paradigma de avaliação tradicional ancorada no certo e errado. Alerta que o sistema escolar sempre seguiu parâmetros da classe privilegiada e, por isso, acaba sendo elitista e seletivo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar o processo de avaliação. Avaliar, no sentido global, além dos aspectos quantitativos, notas, acertos, mas lançar um olhar atento para o desenvolvimento do educando, da construção de sua autonomia, nos aspectos ético, social, intelectual e humano.

Avaliar nesse contexto educacional do século XXI, requer do educador atitudes de reflexão, de reconstrução da prática pedagógica cotidiana. A preocupação é com a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno e, para tanto, a retomada de conteúdo, mudanças de estratégias, o uso de diferentes instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014), como digitais, por exemplo, são constantes no plano de trabalho do professor a fim de que haja êxito educacional. A avaliação deve ser vista como um elemento propiciador de aprendizagem, no intuito de nortear e reorientar as práticas pedagógicas para verificar as dificuldades e promover atividades em que os alunos avancem e realmente aprendam, não somente o conteúdo para fazer uma avaliação, mas que desenvolvam as competências necessárias para o desenvolvimento do ser humano de forma efetiva, ética, com princípios e valores para viver e conviver com os entraves e conflitos inerentes à vida em sociedade.

O PCN (1998) enuncia a necessidade de novos parâmetros para nortear o processo avaliativo na escola, para isso, apresenta o professor como um mediador, um formador de leitor e escritor, conseqüentemente, espera-se do professor de LP uma atuação como um agente de transformação do ensino tradicional em um ensino voltado para a formação do sujeito enquanto cidadão.

Nas palavras de Prochnow; Bortolini; Nascimento (2013),

cabe ao professor de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, preconizado pelos PCN, o papel de condutor da sua prática em sala de aula, partindo dos fundamentos da abordagem sociointeracionista da linguagem, segundo a qual a interação social possui papel fundamental na construção do indivíduo. Portanto, o professor de Língua Portuguesa deve ser o

mediador do processo ensino-aprendizagem de línguas, fazendo uso de estratégias que possibilitem ao aluno tornar-se independente, de modo que, enquanto professor ou mediador desse processo, possa preparar esse aprendiz para assumir o seu papel de agente em um espaço de diálogo e interação (PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO, 2013, p. 236).

O discurso posto no PCN (1998) de Língua Portuguesa (LP), um documento oficial norteador do ensino, indica a necessidade de o professor transformar as práticas pedagógicas tradicionais, ancoradas principalmente no uso da gramática prescritiva com foco nas regras de uma língua imaginária (ORLANDI, 1990) e buscar novas concepções para a avaliação e o ensino de língua nas escolas brasileiras, propiciando aos alunos a oportunidade de se tornarem sujeitos independentes, responsáveis, cidadãos críticos e atuantes, capazes de resolver os problemas através do diálogo nas práticas sociais.

Na próxima seção, abordaremos sobre as competências da BNCC (2017) e o que esse novo documento enuncia sobre o papel da leitura no ensino de LP nos anos finais do EF.

3.3 As competências da BNCC (BRASIL, 2017) e um olhar sobre a leitura no contexto do ensino de LP

Ao iniciar nossas análises acerca da BNCC, faz-se necessário contextualizar o momento histórico, político, social, econômico em que o Brasil se depara para posteriormente analisarmos os sentidos atribuídos à LP como objeto de ensino na publicação de uma Base Nacional.

O contexto político brasileiro marca a história do país por contradições políticas, tensões que afetam o desenvolvimento dos diversos setores públicos, inclusive da educação. As rupturas entre uma gestão e outra no Ministério da Educação evidenciam a grave crise política brasileira na época da produção e publicação da BNCC.

As discussões sobre a construção de uma base comum se iniciaram em 2014. No ano seguinte, em setembro, foi publicada a primeira versão. O Ministério da Educação era ocupado pelo Ministro Renato Janine Ribeiro que permaneceu por seis meses no segundo governo da presidente Dilma Rousseff. Em maio de 2016, foi publicada a segunda versão da BNCC e o Ministro da Educação nesse ano era Aloizio

Mercadante. Após acirradas discussões a respeito da BNCC, o documento recebe a versão final e foi homologado em 20 de dezembro de 2017⁷⁴. Nesse ano, a pasta do Ministério da Educação já estava ocupada por outro Ministro, agora por Mendonça Filho que ficou à frente do Ministério até abril de 2018. Durante o levantamento desses dados para esta pesquisa, em 2018, o Ministério da Educação, novamente, era ocupado por outro nome, Rossieli Soares da Silva, o novo ministro da Educação⁷⁵ que comandou a pasta até dezembro de 2018. Em janeiro de 2019, o ministério foi ocupado por Ricardo Vélez Rodríguez que permaneceu no cargo até abril do mesmo ano. Em seguida, foi nomeado para assumir a pasta da educação Abraham Weintraub, o atual ministro da educação⁷⁶. Ocorreram várias sucessões nesse cargo em um curto espaço de tempo, movimentos políticos que afetam o desenvolvimento da educação brasileira, entre outros entraves instaurados na democracia do país desde o período de colonização até aos dias atuais.

Um olhar mais atento ao movimento de sucessões ministeriais mostra a instabilidade nas políticas educacionais do Brasil, reformas de um sistema de ensino fragmentado e desarticulado, produto de diferentes políticas públicas que não permanecem por muito tempo no mandato e, conseqüentemente, prejudicam a educação e as reformas no ensino.

As discussões sobre uma base comum não são recentes, documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases 93/94 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, já propunham a elaboração de um documento que visasse uma orientação para que houvesse um norte para todas as escolas brasileiras. No entanto, a forma como foram discutidas essas ações desde a elaboração até a publicação são questões imbricadas em tensões, deslizamentos de sentidos, apagamentos que desencadearam debates, estudos e pesquisas acadêmicas.

Nosso intuito jamais será de exaurir o assunto, mesmo porque faremos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015), e a cada gesto, cada sujeito, de acordo com o

⁷⁴Informações retiradas do site Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em<<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>> Acesso em 05/09/2018.

⁷⁵Informações retiradas do portal do MEC. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/gabinete-do-ministro>> Acesso em 05/09/2018.

⁷⁶ Informações atualizadas pelo portal do MEC. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>> Acesso em 11/05/2019. Até o momento da escrita deste trabalho, 29 de maio de 2019, segue no cargo o Ministro Abraham Weintraub.

contexto de produção, a interlocução, a finalidade fará novas reflexões, novas contribuições ao desenvolver uma pesquisa.

A BNCC define que as aprendizagens essenciais serão pautadas em dez competências gerais. São elas:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

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.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 7-8)

Segundo a BNCC, as aprendizagens essenciais serão pautadas nas dez competências em que **“todos os alunos** devem desenvolver ao longo da educação

básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 5 grifos nossos). O uso do pronome indefinido “todos” traz um sentido de generalização. Todos os alunos deverão aprender essas dez competências. Entretanto, sabemos que o Brasil apresenta inúmeras diversidades sociais, econômicas, culturais, políticas que afetam a educação brasileira à medida que temos a maioria das escolas públicas em condições estruturais, físicas, pedagógicas em decadência em detrimento de algumas escolas que recebem os recursos devidos para desenvolver essas competências pressupostas na BNCC.

Indagamos, portanto, como *todos os alunos* poderão ter acesso as aprendizagens essenciais para desenvolverem-se como um sujeito crítico capaz de construir seu conhecimento, atuar como um cidadão, se ainda temos problemas desde infraestrutura, falta de saneamento básico, recursos e materiais pedagógicos nas escolas, falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores, assim como não há valorização, nem uma remuneração adequada do profissional do magistério?

De acordo com o Censo Escolar publicado pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 31/01/2018⁷⁷, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as escolas brasileiras carecem de investimentos em várias áreas como, por exemplo, em infraestrutura. Tendo em vista esses dados oficiais, como garantir a esses alunos condições de aprendizagens essenciais no que tange ao ensino da língua?

Ratificamos que esse é o ideal, que todos os alunos tenham as condições para alcançarem essas metas e aprenderem com um ensino de qualidade no seu sentido amplo. O que propomos aqui, é uma reflexão em relação à realidade em que estão muitas das escolas brasileiras e quais serão as *reais* propostas para melhoria por parte do governo e adequação dessa lamentável realidade da educação no Brasil diante das propostas da BNCC.

De acordo com os dados do Censo Escolar, em relação aos recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet muitas escolas brasileiras ainda não possuem salas ou laboratórios de informáticas. Estamos em

⁷⁷Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em 30/09/2018.

pleno século XXI, vivendo em mundo globalizando e temos no país 53,2% das escolas sem salas de informática e/ ou sem acesso à internet.

Ainda de acordo com o INEP, das escolas que possuem laboratórios de informática, 65,6% possuem acesso à internet. Em 53,5% das escolas a internet é acessada via banda larga.

Outro dado que chama atenção é em relação ao acesso dos educandos à leitura. De acordo com o censo/2017 em análise, somente 54,3% das escolas de ensino fundamental têm biblioteca ou sala de leitura.

De acordo com os dados do PISA⁷⁸ de 2015, no Brasil, 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura⁷⁹, patamar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. A questão da leitura, no contexto brasileiro, oportuniza discussões que não são recentes, mas ainda há muito o que se dizer.

Ao fazermos uma busca pela palavra *leitura* na BNCC, encontramos muitas menções no documento. Selecionamos alguns recortes para analisarmos no que concerne à leitura.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das **práticas leitoras** compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (BRASIL, 2017, p.68, grifos nossos).

O documento explica que a leitura constitui um sentido amplo e abrange diversas linguagens. O ato de ler implica conhecer e utilizar a linguagem verbal (escrita

⁷⁸PISA (sigla em inglês -Programme for International Student Assessment, a tradução em português é Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

⁷⁹No nível 2, os estudantes conseguem recorrer a conhecimento cotidiano e a conhecimento procedimental básico para identificar uma explicação científica adequada, interpretar dados e identificar a questão abordada em um projeto experimental simples. Conseguem usar conhecimento científico básico ou cotidiano para identificar uma conclusão válida em um conjunto simples de dados. Os estudantes do nível 2 demonstram ter conhecimento epistemológico básico ao conseguir identificar questões que podem ser investigadas cientificamente. Cf. em Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016, p.130. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 05/04/2019.

ou falada), a não verbal (imagens, símbolos, fotos,) a corporal, a visual, a sonora e, contemporaneamente, a digital, para citar algumas, em práticas de leituras que envolvem o eixo do uso e reflexão sobre a linguagem.

No trecho seguinte, a BNCC explicita a importância de a criança ter contato desde a infância com o universo da leitura e dos livros no convívio diário.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de **língua escrita**, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. **As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.** Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação **da língua** (BRASIL, 2017, p.38 grifos nossos).

O documento segue explicitando que há a necessidade de a criança ter oportunidades e contato com a leitura e escrita durante todo período de alfabetização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras **habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos** (BRASIL, 2017, p. 55 grifos nossos).

O documento ratifica que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p.71). O contato com o universo da escrita, da leitura propicia ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades de letramento⁸⁰.

Desde os anos 80, novas reflexões ocorrem em relação às estratégias e métodos de ensino quanto à alfabetização. É inegável as transformações ocorridas

⁸⁰ Há vários conceitos de letramento. Nos ateremos para este trabalho, a um breve relato do conceito de letramento na concepção de Magda Soares e Angela Kleiman.

na sociedade e a necessidade de novas dinâmicas para ensinar a leitura e escrita na escola. Devido a essas inquietações, alguns estudos sobre letramento têm ampliado o conceito de alfabetização.

O termo letramento não é fácil, nem tão pouco simples de definirmos. Há vários conceitos de letramento. O termo alfabetização já um pouco mais comum. Segundo o Glossário CEALE⁸¹- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- “*alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever”.

Neste mesmo glossário, Magda Soares explica o *letramento*⁸² como:

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (GLOSSÁRIO CEALE).

Soares (2003), uma das estudiosas do assunto no Brasil, relata que o letramento deve ser visto como atividades prazerosas do ato de ler, considerando os diferentes locais de leitura e as diversas condições para realizar essas atividades. Para a autora, o letramento está vinculado às práticas sociais mediadas pela leitura e escrita envolvendo as atividades do cotidiano, nas relações interpessoais, na escola, no ambiente de trabalho, na família, na igreja, para citar alguns.

Kleiman (2007, p.1) explica de que “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”. Para a autora, a escola é um ambiente propício para promover o letramento.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p.4).

⁸¹ Conforme o prefácio de Magda Soares, se a glosa nos leva para o campo do explicativo, de produzir anotações para auxiliar na compreensão de um termo, o Glossário nos leva para a ideia de reunião e seleção de um repertório de definições que imaginamos ser de interesse de educadores. Cf. Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> Acesso em 14/04/2019.

⁸²Cf. Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> Acesso em 14/04/2019.

Dada a importância do letramento, todas as áreas do conhecimento precisam trabalhar práticas de letramento na escola. Para Kleiman (2007), o letramento são práticas discursivas, envolvendo a leitura e a escrita nas diversas funções sociais inerentes aos contextos em que são desenvolvidas essas atividades. As práticas de letramento ultrapassam a visão do ensino tradicional porque ampliam as possibilidades de leitura.

Nessa conjectura, Lerner (2002) afirma de que o desafio atual é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que decodificam o sistema de escrita. O desafio é formar pessoas que almejam ler com criticidade, consciência e persuasão.

Há uma necessidade de formar leitores capazes de buscar identificar os silêncios produzidos nos diversos gêneros textuais que circulam nas esferas sociais, para posicionarem-se frente aos entraves da sociedade. Para isso, faz-se necessário incorporar novas práticas pedagógicas em sala de aula, de forma que a leitura instigue nos discentes além do prazer, da fruição, o desenvolvimento de sujeitos críticos e responsáveis, pois a leitura não é somente um processo de desenvolvimento cognitivo, é também uma atividade social, cultural que assume um papel político muito mais amplo, pois deixa de ser apenas uma instrução, para contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão e poder.

Para a BNCC (2017),

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p.71).

Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), segundo Orlandi (2008), a leitura ocorre num processo de produção e de significação em que envolvem o sujeito, a ideologia, os discursos em um movimento de construção de sentidos da unidade do texto. Ainda para a autora (2008, p.35), “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”, porque a noção de leitura assume um caráter de polissemia, quando por um lado mais amplo, pode ser entendida como “atribuição de sentidos” por outro, “concepção” quando se refere à “leitura de mundo” (ORLANDI, 2008, p.7). Dentre essas acepções, no sentido mais restrito, a leitura na escola assume uma postura, muitas vezes, condicionada somente ao processo de ler,

através de uma leitura parafrástica. O ato de ler implica em um processo que envolve sujeitos, sentidos.

Quando nos referimos aos sentidos, Orlandi (2008, p.103) explicita que eles são construídos num contexto de “confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários”. A concepção de leitura na escola precisa propor um deslocamento entre o institucionalizado, leitura parafrástica, para oportunizar ao aluno construir novos e múltiplos sentidos, por meio de uma leitura polissêmica dos textos. Movimento em que propicia ao sujeito leitor construir sua história de leitura e adquirir novos conhecimentos do lugar em que está inserido na sociedade a partir das condições e contexto de produção da leitura, permitindo “assim novas práticas de leitura” (ORLANDI, 2015, p. 25).

O professor é um dos responsáveis por possibilitar ao aluno construir sua história de leitura, um percurso que passa de uma leitura parafrástica a uma leitura polissêmica, em que o sujeito constrói inúmeras possibilidades de leituras de acordo com o contexto histórico, social e cultural de cada um e as condições de produção de leitura.

Nas palavras da autora,

[...] A leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo (ORLANDI, 2008, p.10).

Dependendo das condições de produção do discurso, do interlocutor, do momento e dos objetivos propostos, a leitura assume posições diferentes no contexto social, (re) significa de maneiras diversas na relação entre os sujeitos e os sentidos no contexto de produção de leitura, em que o “simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam”(ORLANDI, 2008, p.11) em um movimento de ruptura do legitimado para a diversidade de sentidos, com muitas possibilidades de dizer, de como dizer, para que dizer, para quem dizer.

Hodiernamente, muitas práticas pedagógicas envolvendo a leitura submetem-se ao reducionismo social e a escola aborda a questão da leitura de “forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê”, afirma Orlandi (2008, p.

37). Imbricado ao reducionismo social, ao qual se refere a autora, estão questões pedagógicas, políticas e sociais que provocam ruídos na relação do aluno com a instituição e a construção do conhecimento, pois há outras tantas maneiras de ler o mundo e compreender a diversidade de textos que circulam socialmente e desempenham funções sociais distintas. Segundo Orlandi (2008, p. 37), a escola deve buscar “uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo”. Dito de outra forma, algumas práticas pedagógicas ainda privilegiam a decodificação do texto, ou ainda oportunizam práticas de leituras explorando mais a linguagem verbal.

A BNCC (2017) avança explicando que o contato do aluno com a leitura de textos pertencentes a diversos gêneros que circulam na sociedade propicia o desenvolvimento das habilidades⁸³ de leitura, da oralidade, da escrita de acordo com as diferentes práticas sociais. O documento postula que

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais **desafiadoras**, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2017, p.72 grifo nosso).

Nessa perspectiva, o contato com a diversidade de práticas de leitura e gêneros oportuniza ao discente o desenvolvimento de sua experiência discursiva. O aluno leitor possui práticas de leituras externas ao ambiente escolar, já que está inserido em uma sociedade letrada, com diversas linguagens, por exemplo, a linguagem não verbal que, muitas vezes, é pouco explorada nas aulas de leitura na escola. Dialogar com as diferentes linguagens nas práticas pedagógicas escolares propicia ao aluno

⁸³ As habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Cf. BRASIL, 2017, p. 82.

momentos de leituras que articulem a desenvolvimento da criticidade, da compreensão e da construção dos sentidos, diferenciando entre a paráfrase e a polissemia nos textos.

Atentamos também no recorte a adjetivação da expressão: leituras *mais desafiadoras*. É fato que atividades que despertem o interesse e a motivação no aluno serão estratégias para provocar diferentes práticas de leitura e efeitos de sentido (ORLANDI, 2015) produzidos pela interação do sujeito com o texto, com a ideologia e as condições de produção do discurso.

Para Menezes (2009), a leitura e a escrita merecem a atenção de todos os professores, das diversas áreas do conhecimento. Essa integração de todo o ambiente escolar possibilita desenvolver atividades, ações conjuntas para estimularem nos alunos as práticas de leitura e aprendizagem dos diversos conteúdos. A escola, conforme o autor, deve potencializar por meio da leitura e da escrita, o acesso para a ampliação da cultura humana e desmistificar que é de incumbência do professor de língua portuguesa desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos. Todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem trabalham com a leitura e a escrita. É um processo que se inicia na alfabetização e que todos os professores devem dar continuidade nos anos subsequentes. Para isso, é importante o uso de novas tecnologias e vários outros meios para atender aos interesses dos alunos pela leitura.

Na esteira da discussão, não há como negar o impacto das novas tecnologias nas práticas de leituras e escrita atualmente devido à propagação de distintos gêneros pelas mídias sociais e o acesso aos mesmos pelos leitores através do uso das variadas ferramentas tecnológicas. Segundo Curcino (2012), essas novas técnicas de produção e circulação de textos oportunizaram, em certa medida, o acesso a alguns textos literários, até então disponível a poucos e seletos leitores, por um novo grupo de leitores ao qual a autora designa *novos leitores*.

Curcino (2012) explica que

Segundo os historiadores culturais – que há muito se voltaram para o estudo de práticas que, como a leitura, deixaram de si poucos rastros e indícios diretos de modo a permitir sua (re)construção histórica – novo leitor foi a designação dada àqueles que, em diferentes períodos da história, tiveram acesso a textos que não lhes tinham sido originalmente destinados, por pertencerem a grupos sociais distintos daqueles dos produtores dos textos e dos leitores por estes visados. Assim, esses textos, oriundos de um espaço cultural muitas vezes elitizado cujos valores, modelos e formas de

interpretação eram, em alguma medida, estranhos a leitores populares, mas por razões de produção e circulação editorial inesperadas, chegaram às mãos destes seus novos leitores (CURCINO, 2012, p.1014).

A disseminação das tecnologias da informação e comunicação, as crescentes possibilidades de aquisição de aparelhos tecnológicos, como telefones celulares, computadores, tablets, entre tantos outros, o acesso à internet, as informações e os textos começaram a circular rapidamente e, além da aproximação de alguns textos literários, esses novos leitores tiveram a oportunidade de contato com as diversas leituras envolvendo-se mais frequentemente com as novas ferramentas multimidiáticas, por exemplo, TV, internet, as redes sociais.

Ainda conforme Curcino (2012),

essa nova comunidade denominada de novos leitores “se apropria dos meios e das formas de produção textual eletrônicas e fazem um uso relativamente particular dos textos disponibilizados na rede, segundo suas competências diversas, seus referenciais culturais e suas finalidades pragmáticas (CURCINO, 2012, p.1015).

Nessa perspectiva e considerando nosso aporte teórico da Análise do Discurso e a articulação com a História das Ideias Linguísticas, portanto, a leitura ocorre num processo de produção e de significação em que envolvem o sujeito, a ideologia, os discursos em um movimento de construção de sentidos da e sobre a língua. (ORLANDI, 2001).

Após discorrermos sobre a leitura, avançando nossos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015), a BNCC traça também algumas competências específicas de linguagens para o EF, são elas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender 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, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p.61).

No discurso apresentado no documento em análise, as competências específicas permitem uma “articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o EF-Anos Iniciais e o EF-Anos Finais” (BRASIL, 2017, p.26).

Ao analisar as dez competências gerais da Base e as seis competências específicas de linguagens para o EF, podemos perceber que três competências aparecem de forma semelhante nos dois momentos do documento, nas competências *gerais* e nas *específicas* da área de linguagens. Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte,

Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade dessa organização, segundo a BNCC (2017), é oportunizar ao aluno o conhecimento e a participação nas diferentes práticas de linguagens e manifestações sociais, ampliando suas experiências linguísticas e a formação da cidadania.

O substantivo *competências* no plural traz as adjetivações *gerais* e *específicas* que indicam que há especificidades dentre as dez competências gerais de um documento oficial recentemente publicado e em fase de reelaboração dos currículos e dos materiais didáticos para a educação brasileira.

Analisando as competências, encontramos algumas adjetivações e as agrupamos para analisá-las. Nesses agrupamentos entre as competências gerais e as específicas, percebemos o uso de paráfrases. As competências específicas são paráfrases das gerais e, em alguns casos, há o acréscimo de alguns enunciados. O uso de paráfrase evidencia o movimento da ordem do repetível, no domínio do interdiscurso (ORLANDI, 2004). Ao dizer novamente, se produz efeitos de memória, retoma-se o já dito de uma outra maneira, relacionando-o com outros discursos. Ao fazer o uso de paráfrase, de acordo com o nosso gesto de interpretação, de algum modo, ratifica-se o discurso de que o ensino deve utilizar as diferentes linguagens e as tecnologias para “formar o cidadão”.

Fizemos três recortes comparativos entre as dez competências gerais e as seis competências específicas de linguagens.

Recorte comparativo 1.

Competências gerais da BNCC

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** (BRASIL, 2017, p.7 grifos nossos).

Competências específicas de linguagens para o EF- BNCC

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem **ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação** (BRASIL, 2017, p.61 grifos nossos).

A BNCC (2017) define que as aprendizagens serão desenvolvidas baseadas em competências. Ambas competências agrupadas referem-se ao uso das diferentes linguagens em que os alunos deverão saber utilizá-las ao término do Ensino Fundamental (EF). A quarta competência geral da base acrescenta, além das linguagens referenciadas nas duas ocorrências selecionadas, que os alunos deverão conhecer e utilizar também as linguagens artística, matemática e científica. Na terceira competência específica de linguagens para o EF, a BNCC trata especificamente das linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital.

Outra ocorrência observada na análise discursiva e comparativa dessas competências é em relação à finalidade dessas duas competências. As duas afirmam que os estudantes devem saber utilizar as diversas linguagens para expressarem suas opiniões, posicionarem suas ideias, transmitirem informações em diferentes contextos, na perspectiva da AD, nas diversas condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015). Na quarta competência geral, enuncia-se: “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p.7). O adjetivo *mútuo* expressa reciprocidade. Para Freire (2011, p.101), a educação deve dar “valor à ajuda mútua e não ao individualismo, desenvolver o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade”.

Já na terceira competência específica é grafado: “produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017, p.61). Acrescenta-se, nessa competência, a necessidade de os alunos se expressarem por meio das diversas linguagens com dialogicidade e cooperação para resolverem os problemas e os conflitos inerentes à vida em sociedade. As duas competências se relacionam através da paráfrase (ORLANDI, 2015) no sentido, de certa forma, da necessidade de haver a colaboração, o diálogo, a ajuda mútua para conhecerem e fazerem o uso das linguagens que circulam na sociedade.

Recorte comparativo 2.

Competências gerais da BNCC

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 (BRASIL, 2017, p.7 grifos nossos).

Competências específicas de linguagens para o EF- BNCC

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar **por meio das diferentes linguagens e mídias**, produzir conhecimentos, resolver problemas e **desenvolver projetos** autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p.61 grifos nossos).

Essas duas outras competências dizem respeito às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Ambas enunciam através de paráfrase (ORLANDI, 2015) a importância de as práticas pedagógicas propiciarem aos alunos a vivência com as TDIC de maneira que contribuam para a reflexão crítica nas práticas sociais. Destacamos que na quinta competência geral, alude-se a necessidade dos estudantes além de compreenderem, utilizarem, acrescenta-se a possibilidade de criarem as TDIC de forma responsável e ética para acessarem, propagarem informações e exercerem protagonismo.

A sexta competência específica não aborda o termo protagonismo. Através das *diferentes linguagens e mídias*, expressão que não é explícita na quinta competência geral, os alunos deverão produzir conhecimentos, resolver entraves e desenvolver projetos autorais e coletivos. Outra observação, ainda, nesta expressão destacada, é ao uso do adjetivo *diferentes* para especificar e marcar a necessidade do trabalho com a diversidade de linguagens e as mídias.

Com a disseminação das tecnologias, muitas discussões ocorrem, frequentemente, nos diversos espaços da sociedade no que tange à globalização, à propagação da era digital e às TDIC. Os impactos desses fenômenos afetam a economia, a política, a cultura, conseqüentemente, a Educação no Brasil. Para Freire (1981), a Educação ocorre permeada pelas relações e interações com a sociedade e com o mundo. Perrenoud (2000) corrobora dizendo que a escola não pode ignorar as

novas tecnologias que transformaram as formas de comunicação, de trabalho, de relacionamentos, assim como do ensino.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa (LP) precisa acompanhar as inovações tecnológicas, propiciar práticas pedagógicas que contemplem as diferentes linguagens e mídias.

À luz dessa discussão, há várias indagações. Uma delas é como o professor irá desenvolver práticas condizentes com o documento oficial, a BNCC (2017) se, de acordo com o Censo Escolar de 2018 publicado pelo Ministério da Educação (MEC)⁸⁴, temos no Brasil, 53,2% das escolas sem salas de informática e/ ou sem acesso à internet? Faz-se necessário, repensar a real situação da educação brasileira e as propostas da Base para que práticas possíveis sejam, então, desenvolvidas nas salas de aula a fim de alcançarem as competências promulgadas pela BNCC (2017).

As TDIC não são a solução para os problemas que afligem a educação, mas precisam estar presentes na escola, nas aulas de LP. O aluno precisa estar inserido com as tecnologias na escola, ser motivado a ser um pesquisador responsável pelo seu aprendizado. Para isso, a educação demanda de reais investimentos para que os alunos possam se comunicar através de diversas linguagens e mídias a fim de produzirem conhecimentos e desenvolverem o protagonismo.

Atualmente, muitos alunos frequentam a escola, mas não cumprem com as responsabilidades de quem deseja construir conhecimentos. Vários são os fatores para essa lamentável realidade nas escolas públicas brasileiras. Muitos são frequentes as aulas, porque estão inscritos em programas do governo e a frequência é um dos critérios para conseguir o benefício, entretanto não constroem seu conhecimento. Importante ressaltar que políticas educacionais precisam ser reelaboradas para atender a demanda da sociedade, e quiçá, apesar de ser, de certa forma, um ideário utópico, extinguir com a desigualdade social. Para isto, é preciso cobrar dos órgãos responsáveis ações de políticas públicas para diminuir o abismo que separa quem têm melhores condições econômicas e podem ter acesso à tecnologia dos que não podem pagar pelo acesso e carecem de bens de consumo básicos como alimentação e moradia.

⁸⁴Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em 30/09/2018.

Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento às necessidades desses alunos, aberto ao diálogo, as mudanças, as inovações tecnológicas, em busca de novas estratégias para ensinar no século XXI, com uma heterogeneidade de sujeitos e diferentes demandas as práticas tradicionais não condizem mais com os alunos inserido na era digital. Para tanto, enfatizamos a urgência de políticas públicas para educação, faz-se necessário propiciar condições efetivas e reais ao professor desde materiais pedagógicos, tecnológicos, a formação e a valorização do docente.

Recorte comparativo 3.

Competências gerais da BNCC

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 (BRASIL, 2017, p.7 grifos nossos).

Competências específicas de linguagens para o EF- BNCC

4. Utilizar diferentes linguagens para defender 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, atuando **criticamente frente a questões do mundo contemporâneo** (BRASIL, 2017, p.61grifos nossos).

Destacamos para análise nesse agrupamento de competências, as adjetivações *confiáveis*, *comuns* e *ético* na sétima competência geral. É de suma importância discutir em sala de aula sobre os fatos, dados e informações *confiáveis* para elaborar uma argumentação, defender um ponto de vista, respeitando e reconhecendo as ideias divergentes dos pares. A partir desse exercício, de saber ouvir o outro, as tomadas de decisões *comuns* é um processo de posicionar-se frente ao divergente de modo *ético* para discutir qualquer assunto.

O adjetivo no plural *confiáveis* se refere aos fatos, dados e informações que os alunos devem buscar para embasar a argumentação e defesa de ponto de vista. Temos presenciado a disseminação de notícias falsas denominadas como “fake news”, uma expressão em inglês. São informações inverídicas, todavia são compartilhadas na internet como se fossem verdadeiras, principalmente através das

redes sociais. Com o avanço tecnológico, essas notícias são propagadas em uma velocidade assustadora, espalhando fatos e informações que não representam a realidade e as consequências, em muitos casos, são devastadoras, irreparáveis, violentas para a sociedade.

Na quarta competência específica, como se trata de uma competência para o ensino de linguagens, é marcada a utilização das linguagens para defesa de ponto de vista de forma que prevaleça o respeito à alteridade, para que o sujeito aja com criticidade frente aos problemas inerentes ao mundo contemporâneo. O adjetivo *contemporâneo* remete a ideia do presente, da época atual, recente. Desse modo, são árduos os desafios do ensino no mundo atual. Segundo as competências em análises, os alunos precisam discernir as informações verdadeiras e confiáveis que circulam nas diferentes mídias, se posicionarem de forma crítica, ética e respeitando os direitos dos outros. A educação é uma ferramenta indispensável para combater às fake news, promover a cultura da paz, evitar a disseminação do ódio, da violência que tem afetado a sociedade, conseqüentemente, presente também no ambiente educacional.

A BNCC (2017) traz ainda outras dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (EF). Vejamos:

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, 2017, p. 83).

De um modo geral, essas dez competências específicas revelam as intenções do documento em relação às práticas recomendadas e esperadas para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, anos finais. Etapa em que se encerra um ciclo de nove anos. Espera-se que ao término desse período escolar, o aluno tenha adquirido as competências gerais desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento,

as competências específicas para área de linguagens e, por fim, tenha adquirido as competências específicas de língua portuguesa para o EF.

Todas as competências gerais e específicas estão, de algum modo, relacionadas entre si. Dentre as dez competências específicas de LP para o EF, agrupamos as duas primeiras por tratar de forma explícita da língua e da linguagem⁸⁵ para analisarmos nesse momento.

**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. (BRASIL, 2017, p.83 grifos nossos).

A BNCC (2017) traz nessa primeira competência um discurso de que deve se compreender a língua e suas variações linguísticas nas práticas de ensino de LP, considerando o contexto dos usuários e da comunidade a que pertencem. Usa-se uma série de adjetivações para designar a língua como um fenômeno que envolve os aspectos *culturais, históricos, sociais*, assim como a língua é um fenômeno *variável, heterogêneo, sensível* aos contextos de uso. Desse modo, a língua é essencial na construção da identidade do sujeito (ORLANDI, 2015).

Na segunda competência, é marcada a necessidade de o aluno saber a língua escrita para ter uma atuação e participação efetiva na cultura letrada, na vida social. As duas competências atualizam o discurso postulado no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de LP e ratificam o ensino da língua imaginária (ORLANDI, 1990).

Retomando o que diz Pfeiffer (2002), o aluno precisa frequentar a escola, saber a língua escrita para ser considerado um cidadão, estar apto para exercer cidadania e atuar na vida social. Através do interdiscurso entre os documentos, arquivo de nossa

⁸⁵ De certo modo, as outras competências também abordam de forma explícita acerca da língua e da linguagem. Selecionamos as duas primeiras para análise devido à nossa discussão e objetivos do trabalho neste momento.

pesquisa, há a retomada na memória discursiva em relação à diversidade linguística e a apropriação da linguagem escrita como a possibilidade de participar das práticas sociais e da cultura letrada, considerada como uma língua de prestígio, aquela que permite a participação social e economicamente do sujeito que domina essa língua da norma padronizada.

Vimos na construção discursiva da BNCC (2017) as competências e o que o documento preconiza em relação à leitura. No próximo item, assim como fizemos nas análises acerca do PCN (1998), investigaremos quais possíveis sentidos são produzidos na BNCC ao se referir ao ensino da LP como objeto de ensino na escola brasileira.

3.4 Sentidos sobre a LP como objeto de ensino construídos pela BNCC (BRASIL, 2017)

Avançando nossos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015), a BNCC traz uma seção intitulada: *Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental (EF), anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*. Discute-se, nessa seção, o perfil do aluno, já um adolescente vivendo momentos de transformações, autoafirmação diante de seus pares, conflitos internos e externos que carecem de atenção às peculiaridades e às especificidades dessa fase de desenvolvimento do ser humano⁸⁶. Muitas vezes, esses conflitos acontecem no ambiente escolar e precisam ser trabalhados para colaborar na formação da autonomia.

Um dos primeiros sentidos atribuídos a LP como objeto de ensino na BNCC (2017), é a centralidade do texto como unidade de trabalho nas aulas de LP.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] Ao **componente Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação **significativa e crítica** nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017. P. 63-64 grifos nossos).

⁸⁶ Discurso que o PCN (1998) também apresenta, ao qual discutimos nas análises anteriores.

Esse documento recentemente publicado, atualiza o discurso materializado no PCN (1998) de considerar o trabalho com os gêneros textuais no ensino da língua. Conforme a BNCC (2017), o componente Língua Portuguesa deve promover práticas de linguagens contemporâneas como os multissemióticos⁸⁷ e os multimidiáticos⁸⁸ como estratégias para ampliarem os conhecimentos dos alunos, a fim de que possam participar de forma *significativa e crítica* nas práticas sociais. Os adjetivos destacados evidenciam a necessidade do ensino de LP oportunizar aos discentes, além do contato com a leitura e o conhecimento da diversidade de gêneros, (re)pensar as atitudes de uma participação significativa e crítica na sociedade. O adjetivo *significativo* remete ao sentido de algo relevante, importante. Desse modo, participar de práticas sociais de forma expressiva requer do sujeito responsabilidade. Acrescido a essa atitude, a conjunção e alude ao sujeito de que para ter uma participação relevante, faz-se necessário também agir com criticidade nas práticas cotidianas.

Ao discorrer sobre a adjetivação do vocábulo participação *crítica*, é preciso salientar que agir com criticidade, ou mesmo ser um sujeito crítico é um processo construído durante a formação do indivíduo. Envolve o contexto familiar, político, social e educacional. Para isso, o ensino de LP ao explorar as múltiplas linguagens, os novos gêneros que surgem constantemente e circulam entre os alunos em sala de aula, possibilita o desenvolvimento da criticidade, ao promover o debate, a discussão sobre os diversos temas abordados como uma das estratégias de ensino.

Na concepção do documento, esses gêneros merecem destaques e precisam ser discutidos com os alunos para que eles conheçam o funcionamento discursivo dos gêneros, suas condições de produção e realizem uma leitura crítica, atenta às questões polêmicas que têm disseminado, dentre tantas informações, através de fake news, ofensas, ódio, preconceito, entre outras atrocidades, nas redes sociais.

Quanto a esse assunto, a BNCC (2017) expressa que:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões

⁸⁷ Por multissemióticos compreendemos os gêneros que exploram um conjunto de signos e linguagens, por exemplo, trabalhar com textos que contemplem a linguagens verbal, não verbal, sonora, corporal, digital. Alguns exemplos de textos multissemióticos são as gifs, as charges, as tirinhas, as fanzines, os memes.

⁸⁸ Os gêneros multimidiáticos referem-se à diversidade de textos que circulam nas mídias, tais como TV, rádio, internet e as redes sociais.

polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p.132-133).

As práticas pedagógicas do ensino da língua são oportunidades para trabalhar com os educandos a elaboração de argumentos sobre a manipulação de fatos e opiniões, questões controversas a fim de que os alunos saibam além de discernir entre as notícias falsas e os fatos verídicos, tenham o senso crítico para defender suas ideias e se posicionarem no âmbito político e social, como discutimos ao tratar das competências promulgadas pelo documento. O enunciado nesse fragmento em relação à proliferação de informações, por exemplo, sobre fake news, é um discurso novo e não figurava no PCN.

A proliferação do discurso de ódio precisa ser evitada, quiçá, erradicada na sociedade. Essa prática dissemina a violência, a insegurança, o medo. A educação de forma geral e o ensino de todas as áreas do conhecimento podem promover práticas educativas para sensibilizar o corpo discente a refletir sobre “os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias” (BRASIL, 2017, p. 133). Nesse sentido, as práticas de leitura contemporâneas, como: cinema, quadrinhos, literatura, artes plásticas, games são fundamentais para o desenvolvimento das competências discursivas e a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos discursos propagados nos variados gêneros que circulam na sociedade.

Para Oliveira e Arriel (2018, p.464), a escola precisa refletir sobre as práticas pedagógicas, pois “temos cidadãos heterogêneos em meio a práticas educativas, construindo diferentes identidades porque também possuem propósitos diferenciados para com a aprendizagem de língua portuguesa”.

Nessa conjuntura, a BNCC (2017) apresenta um discurso para que o ensino desenvolva o sujeito de forma integral, desenvolvendo atividades que abordem o projeto de vida e promovam “a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 56). A interação e a

integração dos alunos com as práticas de leitura oferecem caminhos para os mesmos desenvolverem um papel mais autônomo e participativo no processo de aprendizagem, conseqüentemente, nas escolhas para o seu projeto de vida, conforme suas expectativas para o futuro.

Avançando as análises, a BNCC (2017) traz uma nova forma de estruturação das unidades de ensino do componente de Língua Portuguesa em Práticas de Linguagem organizadas em quatro eixos: Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/ Semiótica. Esses eixos têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento do letramento. De acordo com o documento e

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p.67).

As práticas de linguagem, segundo o documento, não devem se concentrar somente na metalinguagem, nas regras gramaticais, mas também em práticas de reflexão permitindo ao aluno compreender e ampliar suas capacidades de uso da língua e da linguagem.

Para Geraldini (2015), o documento avança no que tange ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem. Escreve o autor:

trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de

textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres (GERALDI, 2015, p. 385).

Para o autor, a BNCC (2017) trouxe propostas, já enunciadas nos PCN (1998), em relação ao trabalho com a linguagem na escola considerando-a como práticas de linguagem em contexto de uso e reflexão sobre a língua.

Ao tratarmos das práticas de linguagem, discutiremos, de modo geral, sobre os quatro eixos que as compõem. O primeiro *eixo leitura* envolve a interação e a interpretação ativa do leitor com os variados gêneros, sejam eles textos escritos, orais, multissemióticos como as gifs, as charges, as tirinhas, os memes, para citar alguns. A leitura, como já discutimos, compreende as dimensões das práticas de uso e reflexão da língua e da linguagem. É imprescindível romper com as práticas de leitura da decodificação, do estudo priorizando a metalinguagem e explorar os novos gêneros considerando-os como gêneros discursivos imbuídos de sentidos, afetados pelas condições de produção, pelos contextos histórico, político, econômico e social. Importante salientar de que trabalhar com os novos gêneros não significa abandonar os gêneros clássicos, contos, fábulas, artigos de opinião, entre tantos outros, das práticas escolares, pelo contrário, apresentar esses e inúmeros outros gêneros que circulam na sociedade.

O *eixo da produção de texto* abrange as práticas de linguagem “relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos⁸⁹” (BRASIL, 2017, p. 72). Assim como a leitura, a produção de textos deve ser contextualizada, desenvolvida através de propostas de produção de textos que faça sentido ao aluno. É inegável que desenvolver propostas de produção de texto de forma efetiva, motivadora e que desafie o educando a superar os entraves no momento da escrita na escola tem sido

⁸⁹ Cf. Na BNCC alguns exemplos, como “construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros” (BRASIL, 2017, p. 72).

um desafio e objeto de pesquisas e discussões, bem como sensibilizado professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

Entre muitas abordagens e ponderações em relação ao ensino de produção escrita, Bonini (2002) explica que há tentativas de vencer as práticas prescritivas, que ainda permanecem arraigadas nas escolas brasileiras. Por muito tempo, a prática pedagógica, em relação às atividades de produção textual, não priorizava o momento da escrita como algo significativo para os alunos.

A partir de estudos e publicações de documentos oficiais como os PCN (1998), a recente BNCC (2017) entre outros, surgem novas práticas de ensino de produção textual, com objetivo de que as atividades de escrita sejam significativas para os discentes, considerando o interlocutor, a finalidade, o contexto de circulação, as condições de produção do texto enquanto discurso.

Ao propor uma atividade de produção textual, faz-se necessário que o discente tenha condições não apenas para eventuais práticas linguísticas solicitada pela escola, mas também a possibilidade de compreender a realidade e a importância da participação social como um cidadão. Para isso, ter o conhecimento e compreensão da proposta textual, assim como clareza das etapas que envolvem a produção escrita são essenciais para aluno manifestar suas ideias, seu ponto de vista, com liberdade de dizer, como conjectura Geraldi (1999).

Nessa perspectiva, é de extrema importância que os professores reflitam, escolham e utilizem materiais e estratégias que tragam contribuições significativas quando orientam as práticas de linguagem no eixo da produção textual aos discentes, tentem oportunizar para sala de aula o dinamismo dos gêneros e sua relação com a diversidade de práticas sociais.

A BNCC (2017) traz ainda o *eixo oralidade*. Esse eixo integra as situações orais das práticas de linguagem, por exemplo, aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, entre outras. A oralidade envolve a reflexão acerca do uso da língua e da linguagem, a compreensão dos efeitos de sentido produzidos de acordo com as condições de produção (ORLANDI, 2015) e os diferentes gêneros que circulam na sociedade.

O último eixo a ser discutido é o da *Análise Linguística/Semiótica*. Este concerne aos procedimentos e estratégias para analisar as materialidades dos textos, a estrutura, a linguagem, os aspectos ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, os efeitos de sentidos de acordo com determinado gênero, para citar alguns.

O histórico do ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil tem sua essência voltada para a análise linguística ancorada na gramática normativa numa perspectiva prescritiva de análise. Por isso, é importante ressaltar que a análise linguística assim como a leitura, a escrita, a oralidade, precisa estar contextualizada para evitar o contínuo equívoco de priorizar a metalinguagem no ensino da LP. Nesse eixo, o documento ratifica a necessidade de discussão em relação às variedades linguísticas e ao preconceito linguístico de modo que oportunizem situações de reflexão sobre o uso da língua.

De acordo com a BNCC (2017),

as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2017, p.135).

Representaremos os eixos que compõem as práticas de linguagem apresentadas pela BNCC (2017) na seguinte figura:

Figura 1 Práticas de Linguagem

Fonte: Elaborada pela autora

A BNCC (2017) estrutura as práticas de linguagem no ensino da LP nesses quatro eixos e apresenta o discurso de que essas práticas de linguagem devem ser desenvolvidas em situações de aprendizagem contextualizadas de uso da língua e da linguagem. Para isso, o documento organiza o ensino de LP por Campos de Atuação para o Ensino Fundamental (EF) dos 6º aos 9º anos⁹⁰. Entende-se como Campos de

⁹⁰ O documento esclarece que “são cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública”. Cf. BRASIL, 2017, p. 80.

Atuação as áreas de uso da linguagem, nas práticas cotidianas. São eles: Campo Jornalístico/ Midiático; Campo de Atuação na Vida Pública; Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e, o último, Campo Artístico- Literário. Cada um explicita seus objetivos na organização do ensino. Agrupamo-nos para posteriormente analisá-los.

Campo Jornalístico/ Midiático

Ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p.136).

Campo de Atuação na Vida Pública

Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; - reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (BRASIL, 2017, p.142).

Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (BRASIL, 2017, p.146).

Campo Artístico- Literário

Ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística (BRASIL, 2017, p.146).

A justificativa na BNCC para a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por Campos de Atuação é devido “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p.80).

Ao analisarmos os Campos de Atuação, nosso gesto de interpretação (ORLANDI, 2015) é de que eles se relacionam, de certa maneira, ao considerar que as práticas de linguagem devem ser desenvolvidas no ensino de LP de forma contextualizadas, em situações significativas de uso e reflexão da língua e da linguagem nos diversos contextos e condições de produção (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015).

Os Campos de Atuação, de certa forma, é uma designação nova trazida pela BNCC (2017). Eles nortearão o ensino de LP. Todos os campos, de certo modo, dialogam com as demais áreas do conhecimento, tendo em vista a importância da língua e da linguagem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Cada campo trabalha suas especificidades.

De um modo geral, os Campos de Atuação, no discurso enunciado pelo documento, têm por objetivo aprofundar o trabalho de leitura, de escuta, de interpretação e de produção de textos, a compreensão das questões de cidadania, de coletividade, da importância da pesquisa. Também participar das práticas políticas e

sociais, conhecendo os direitos e deveres de um estado democrático, respeitando a diversidade.

Para isso, o discurso materializado na BNCC é o de possibilitar aos alunos o contato com a diversidade de gêneros, com os diversos veículos de comunicação e finalidades de discursos através de práticas de linguagens que desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico. Assim como “compreender as formas de persuasão do discurso, entre eles o publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda” (BRASIL, 2017, p.137).

A sociedade e a informação estão em constantes mudanças, por isso o acesso à informação tem sido cada vez mais rápido devido às inovações tecnológicas. Dessa forma, os alunos precisam ampliar e qualificar as informações, para concordar ou refutar, saber defender suas ideias com criticidade e fundamentos de forma crítica, responsável, ética. Nesse contexto, os Campos de Atuação integrados aos outros componentes curriculares poderão oportunizar uma aprendizagem significativa aos alunos e contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida e a formação integral do ser humano.

Para representar os Campos de Atuação na nova organização do ensino de língua portuguesa proposto pela BNCC (2017), elaboramos a figura seguinte:

Figura 2 Campos de Atuação



Fonte: Elaborado pela autora

Após discutirmos acerca dos sentidos sobre a LP como objeto de ensino construídos nos documentos, de certa maneira, separadamente, no próximo item, faremos relações discursivamente entre os dois documentos.

3.5 Relações estabelecidas entre o PCN (1998) e a BNCC (2017)

Após o processo de seleção do nosso arquivo, inicia-se um novo desafio: a análise desse dispositivo. De acordo com Orlandi (2015), é um momento que passa por etapas. A noção de texto se desloca para a de discurso que se desloca para o objeto discursivo e que, por sua vez, considera o contexto de produção do texto.

Desse modo, ao analisarmos e relacionarmos os documentos, compreendemos que ambos foram produzidos a partir de um lugar determinado, de determinadas condições de produção do discurso, por e para interlocutores determinados, assumindo diferentes discursos e posicionamentos políticos nas reformas educacionais no que concerne à língua portuguesa como objeto de ensino entre outras situações educacionais.

Nessa seção, retomando nosso objetivo geral que é analisar a construção discursiva oficial mais recente sobre a Língua Portuguesa (LP) como objeto de ensino a partir da análise discursiva e comparativa entre dois documentos prescritivos brasileiros, a saber, o PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), para tanto analisaremos as adjetivações, as designações, as paráfrases e as predicções quanto à denominação da língua ensinada na escola nos discursos sobre o ensino da língua materializados nestes documentos, observaremos de que modo se processaram historicamente as modificações nas bases discursivas em que se produziram enunciados sobre e para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Após duas décadas da publicação e implantação dos PCN no Brasil (1998), publica-se a BNCC (2017), cada documento oficial, por sua vez, produzido num dado momento histórico do país. O primeiro documento foi publicado na década de 90 em que a LDB 9394/96 promulgava a democratização do ensino público no Brasil, a luta pela transformação social e uma educação libertadora (FREIRE, 1981).

No segundo documento em análise, o Brasil vivencia mais um momento preocupante nos aspectos político, ético, ideológico, econômico que afetam, mais uma vez, a educação brasileira.

Entre tantos fatores, outra vez, a corrupção e os desvios de recursos públicos afetam drástica e diretamente setores que urgem por investimento como a saúde, a segurança e a educação pública. Em meio a esse cenário caótico brasileiro, publica-se a BNCC do Ensino Fundamental (EF).⁹¹

Nesse momento, faremos uma análise do funcionamento discursivo materializado no PCN comparando-o com o discurso materializado na BNCC, tendo

⁹¹ Vale ressaltar que, no início da nossa pesquisa, em 2017, acirradas discussões aconteciam em relação à BNCC do Ensino Médio, causando estranhamento e resistência por uma gama de profissionais da educação devido à reestruturação do ensino. Como já relatamos, a BNCC do Ensino Médio foi homologada e publicada em dezembro de 2018. Um ano após a homologação da BNCC para o Ensino Fundamental. Cf. em < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011> >. Acesso em 03/06/2019.

em vista a língua portuguesa como objeto de ensino, e buscaremos compreender os silenciamentos, os deslizos, os apagamentos em relação ao ensino da língua no Brasil. Para isso, continuaremos analisando alguns recortes desses documentos, arquivo desta pesquisa.

Ao compararmos os documentos, percebemos que há, de certa forma, um diálogo entre as publicações, como a BNCC (BRASIL, 2017, p.63) elucida ao referir-se ao componente de Língua Portuguesa (LP).

O componente **Língua Portuguesa** da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p.20).

A BNCC é um documento ancorado em outras leis, orientações curriculares e parâmetros como o PCN. Ao produzirem uma base comum, o discurso é de atualizar as publicações anteriores pautadas em pesquisas que mostram a necessidade de atualização das práticas de linguagem para acompanharem as inovações tecnológicas e as demandas sociais. Destaca-se também a perspectiva adotada em relação à linguagem, assumindo um caráter enunciativo já postulado no PCN, considerando a interlocução nas diversas práticas de comunicação que envolvem o uso da linguagem na sociedade.

Nesse movimento de análise discursiva e comparativa do nosso arquivo, destacamos algumas regularidades⁹² marcadas nos documentos.

A primeira regularidade selecionada se justifica pela recorrência em que a expressão *exercício da cidadania* é abordada nos dois documentos. Em uma busca rápida no PCN (1998) pela expressão “exercício da cidadania” encontramos cerca de dez passagens aludindo que as práticas educacionais devem ter como cerne a

⁹² Utilizamos esse termo para designar pontos similares encontrados nos discursos materializados nos dois documentos que fazem parte do nosso arquivo de análise.

formação do aluno para exercer a cidadania. Vejamos duas passagens do PCN (1998):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao **exercício da cidadania** (BRASIL, 1998, p.5 grifos nossos).

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir **a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários** para o **exercício da cidadania** (BRASIL, 1998, p.19 grifos nossos).

Da mesma forma, realizamos uma busca na BNCC (2017) pela expressão “exercício da cidadania” e encontramos cerca de doze passagens aludindo ao exercício da cidadania. Selecionamos dois excertos para analisá-los.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do **pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho** (BRASIL, 2017, p.6 grifos nossos).

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que **os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que **devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, **do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.11, grifos nossos).

Ambos os documentos abordam os fundamentos pedagógicos com foco no desenvolvimento do indivíduo para que exerça cidadania. O PCN (1998) afirma o compromisso com a democratização do ensino, com a responsabilidade de oferecer condições para que todos os alunos tenham o acesso aos saberes linguísticos necessários para cumprir com o papel de cidadão. A BNCC (2017) prioriza o

desenvolvimento por competências, ressalta a importância do trabalho pedagógico voltado para o pleno exercício da cidadania e acrescenta em seu discurso a necessidade de formar o sujeito para o mundo do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) atualiza o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 quanto à formação da cidadania incumbindo também à escola dessa responsabilidade, como enunciado nos documentos publicados anteriormente, e ratifica que as atividades pedagógicas devem ser norteadas para o desenvolvimento de competências de forma que o aluno seja capaz de “saber” e principalmente “saber fazer” o que lhe é solicitado para exercer a cidadania e estar preparado ao mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, ser cidadão é estar apto ao mercado de trabalho. O Brasil enfrenta mais um momento de crises na economia e política do país, neste século XXI, consequências desse cenário, reverberam na educação e no crescente índice de desemprego registrado no Brasil na última década pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em janeiro de 2018.⁹³ Evidentemente há diminuição do trabalho formal, o objetivo de estar apto ao mercado de trabalho é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século.

A BNCC (2017) justifica ainda que há a necessidade de o aluno saber mobilizar os conhecimentos para resolver os entraves cotidianos para o exercício da cidadania, assim como desenvolver suas habilidades para as atividades profissionais.

Percebemos, também uma “sobrecarga” quanto à função da escola. Não se deve delegar toda a responsabilidade da formação plena do cidadão à escola. Todos os envolvidos no processo de educar devem colaborar e atuar para que cada sujeito seja autônomo, crítico, responsável e saiba viver e conviver em sociedade de forma íntegra. A família, por exemplo, precisa efetivamente cumprir com suas incumbências no processo de educar e orientar aos filhos na formação da cidadania. Culpabilizam-se as instituições educacionais e os docentes pelo fracasso escolar, como divulgado pela mídia e órgãos públicos, entretanto, faz-se necessário repensar as políticas

⁹³ Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponíveis em <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/desemprego-fica-em-122-em-janeiro-de-2018.ghtml>> Acesso em 04/09/2018.

públicas de investimentos reais e efetivos na educação, na formação inicial e continuada do professor no Brasil.

Outra regularidade encontrada nos dois documentos diz respeito a concepção de gêneros textuais.

O primeiro documento analisado em nosso arquivo, o PCN (1998), explica que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. **A noção de gênero** refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte⁹⁴ comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p.21-22).

O PCN (1998) traz, de certa forma, a novidade de o trabalho com gêneros. Na concepção do documento, os gêneros são determinados pela historicidade, pela cultura e caracterizados pelo conteúdo, tipo de composição textual e estilo. Ainda menciona que as práticas de linguagens desenvolvidas na escola devem oportunizar que o aluno:

seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados - leitura extensiva, inspeccional, tópica, de revisão, item a item -, consideradas as especificidades do **gênero** no qual o texto se organiza e do suporte (BRASIL, 1998, p.96).

O ensino de LP ao trabalhar com os gêneros, segundo o documento, deve ensinar o aluno a se “adequar”, “ajustar” para realizar as diferentes leituras conforme os objetivos da aula. É um momento de se discutir sobre os novos gêneros que circulam nas esferas sociais e fazem parte do cotidiano dos estudantes. Para Brandão (2000, p.17), “o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura (...)”.

⁹⁴ Suporte ou portador refere-se a um livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados. Cf. em BRASIL, 1998, p.22.

Por muito tempo, as práticas pedagógicas, em relação às atividades com gêneros, não priorizavam o texto como algo significativo para os alunos. A partir de estudos e publicações de documentos oficiais como os PCN (1998), entre outros, surgem novas práticas de ensino, com o objetivo de que as atividades sejam significativas para os discentes.

Na concepção de Oliveira e Arriel (2018),

Se os gêneros fazem a mediação e integram as práticas às atividades de linguagem, a organização dos conteúdos curriculares da disciplina de língua portuguesa, a partir dos gêneros, deveria demonstrar a preocupação em transformar o ensino em sala de aula em contextos concretos de práticas sociais da linguagem, sobretudo da escrita (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018, p. 462).

Os autores advertem para um novo olhar em relação ao ensino de LP no que concerne à organização dos conteúdos, a partir do trabalho com gêneros, as práticas linguísticas envolvendo o contexto real em que o aluno está inserido, propondo aulas contextualizadas, principalmente a questão da produção textual⁹⁵.

À esteira da discussão sobre os gêneros, a BNCC (2017) enuncia que

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e **gêneros discursivos/gêneros textuais**, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a **norma-padrão**, sobre as **diferentes linguagens** (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.63).

⁹⁵ A prática tradicional de tratar o texto tem sido muito discutida e os estudos do grupo de Genebra, como os de Bronckart, Schneuwly e Dolz (2004), também trouxeram novas perspectivas para o ensino de produção de texto na escola, uma delas diz respeito à noção de gênero textual e discursivo. Essas novas perspectivas geraram discussões que influenciaram no ensino de leitura e produção textual no Brasil.

A BNCC (2017) atualiza o discurso materializado no PCN (1998) quanto à abordagem das práticas de linguagem com gêneros textuais, acrescenta que as práticas de linguagem devem considerar o discurso, os gêneros discursivos, as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015) nas variadas atividades comunicativas e das diferentes práticas sociais.

O discurso materializado na BNCC (2017) enuncia que o ensino sobre os gêneros, sobre a língua deve ser contextualizado e utilizado para que os alunos desenvolvam as habilidades no que tange aos quatro eixos que compreendem as práticas de linguagem, a saber: a leitura, a oralidade, a produção de texto e a análise linguística/semiótica. Contudo, o documento marca a língua da norma-padrão, retoma a ideia da língua imaginária (ORLANDI, 1990), fixa nas regras, nas normas gramaticais.

Observamos também que a BNCC (2017) ao tratar de linguagens as considera como semioses. Na concepção do documento, semioses são as diversas linguagens, por exemplo, a verbal, não verbal. Com o avanço das inovações tecnológicas, as mudanças nas práticas sociais surgem novos gêneros textuais: meme, fanfic, fanzine, vídeos-minuto, para citar alguns. O trabalho com novos gêneros na escola possibilita o desenvolvimento de outras habilidades de leitura. O ensino de língua portuguesa, assim com as outras áreas dos conhecimentos, precisa desenvolver atividades para ensinar ao aluno a ler as diversas semioses as imagens, as cores; analisar, inferir sobre os textos, sejam eles multimodais (utiliza som, imagem, texto e animação) ou não, observar os silenciamentos, os ditos e os não ditos (ORLANDI, 2007a) e buscar compreender os apagamentos materializados nos gêneros discursivos.

Para Demo (2008), as linguagens utilizadas atualmente são multimodais e a escola não tem acompanhado essa evolução. A realidade educacional do século XXI no Brasil é de um ensino pouco atrativo para os alunos que se aborrecem ao frequentarem as aulas.

O desafio da escola, do ensino de LP é ensinar essa nova geração inserida na era digital e tecnológica que acompanha os avanços das tecnologias de forma surpreendente, tendo em vista que muitas escolas públicas brasileiras carecem de infraestruturas básicas, falta de materiais pedagógicos, investimentos em equipamentos tecnológicos, biblioteca, entre outros inúmeros entraves que

mostramos com base nos dados do Censo Escolar⁹⁶ publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018.

Uma outra questão abordada nos dois documentos é o preconceito linguístico. Vejamos no PCN (1998):

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (BRASIL, 1998, p.82).

Entre um dos objetivos elencados ao tratar do processo de análise linguística, o PCN (1998) espera-se que o aluno

seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p.52).

O PCN elenca um conjunto de atividades para a escola desenvolver a fim de propiciar ao aluno acesso ao conhecimento e ao exercício de cidadania. Entre os objetivos gerais, o documento disserta que o aluno deve: “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p.82).

Observemos o que diz a BNCC (2017) sobre o preconceito linguístico.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2017, p.66)

⁹⁶De acordo com o Censo Escolar publicado pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 31/01/2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em 30/09/2018.

Outro recorte da BNCC também se refere ao preconceito linguístico e acrescenta que:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p.77).

Segundo Bagno (2007, p. 9) o preconceito linguístico existe, de certa forma, devido a uma “confusão entre a língua e a gramática normativa” no decorrer da história do Brasil. O autor disserta sobre mitos disseminados em relação ao uso da língua. Para o autor, as escolas e as instituições educacionais e culturais precisam sucumbir com o equívoco de que há uma *unidade* linguística no Brasil e reconhecerem que há uma *diversidade* linguística para “planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão”, alerta Bagno (2007, p.18).

Nas palavras de Bagno (2007),

[...] se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os sem-língua. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal — por isso podemos chamá-los de sem-língua (BAGNO, 2007, p. 16).

Vários são os motivos pelos quais grande parte da população brasileira não tem acesso e não domina a língua da norma culta padronizada pelos documentos oficiais e materiais didáticos. Os fatores econômicos, sociais e políticos, para citar alguns, são entraves para o acesso a essa língua imaginária (ORLANDI,1990). Os discursos da unidade prevalecem em detrimento da diversidade, silenciando não somente outras línguas, silenciam os brasileiros que não dominam a língua do colonizador, silenciam a memória, a historicidade, os sentidos (ORLANDI, 2007a, PFEIFFER, 2011a).

É muito importante salientar que defendemos o respeito da diversidade linguística que há no Brasil, porque ao respeitar a variedade linguística, respeitamos as pessoas enquanto sujeitos que significam independentemente se usam ou não usam a língua da norma padrão. “Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos”, ratifica Bagno (2007, p. 143).

Retomo a afirmação de Orlandi (1990) em que a língua é fluida, está em constante movimento nas práticas sociais, mas o ensino de LP ainda está arraigado, de certa forma, somente no ensino da língua imaginária. Acreditamos que o ensino de LP precisa ter um olhar de respeito ao sujeito para proporcionar o aprendizado da língua institucionalizada.

Faz-se mister, ainda, ressaltar que a escola deve proporcionar aos alunos o conhecimento e o acesso ao saber institucionalizado, de forma que os discentes avancem e desenvolvam as competências e as habilidades para adquirirem uma aprendizagem significativa, que oportunizem ao crescimento e ao desenvolvimento integral do sujeito. Propomos aqui um repensar acerca do respeito à multiplicidade linguística dos estudantes como um ponto de partida para a inserção e o ensino da unidade linguística como língua oficial e representativa da nação.

Bagno (2007, p. 31) nos alerta para outros mitos, como os de que o brasileiro não sabe a língua, e que o português é difícil de aprender. Na perspectiva do linguista, pelo contrário, o “brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui”. Quanto ao português ser uma língua difícil de aprender, ele ressalta a necessidade de se repensar o ensino da língua, pois ainda prevalece o foco nas normas e regras gramaticais e “serve como mais um dos instrumentos de manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas” (BAGNO, 2007, p. 38), em certa medida, gera a marginalização e a exclusão dos brasileiros que não dominam a língua da norma culta padrão.

O preconceito linguístico, portanto, contribui para o preconceito social, na esfera de que quem não fala a língua ensinada na escola não tem a plena condição de participação nas práticas sociais. Segundo Bagno (2007) a noção de preconceito linguístico está atrelada ao posicionamento ideológico e atitudes socioculturais.

Uma outra relação estabelecida entre os dois documentos de análise do nosso arquivo diz respeito à organização do componente de Língua Portuguesa. No PCN

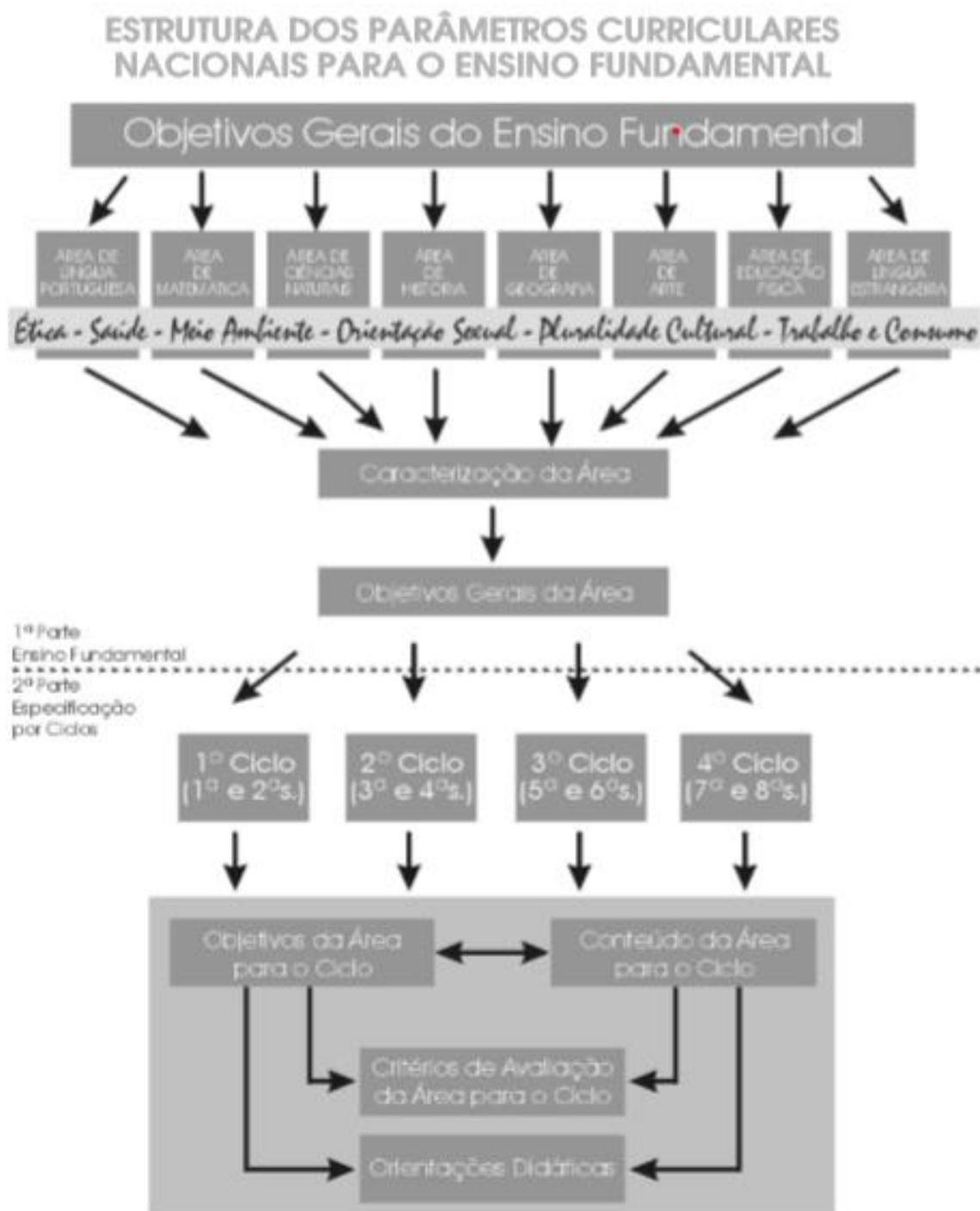
(1998) o ensino da LP está estruturado em três blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a Língua. A BNCC (2017) estrutura em práticas de linguagem compostas por quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Percebe-se o acréscimo na BNCC (2017) da análise semiótica que se trata do estudo da materialidade dos gêneros e as múltiplas linguagens, verbais, não verbais, digitais, sonora, visuais, para citar algumas. Para desenvolver esses eixos, a BNCC (2017) organizou o ensino de LP em Campos de Atuação, já explanado em nosso trabalho.

Outra observação é em relação a designação do que é denominado *conteúdo no PCN* passa a ser designado *objeto de conhecimento na BNCC*.

Após relacionarmos algumas regularidades entre os documentos, lançamos um olhar também em relação à estrutura geral do nosso arquivo de análise. Vejamos uma comparação entre as estruturas de ambos documentos.

3.5.1 Estrutura dos documentos PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (2017)

Figura 3. Estrutura do PCN (BRASIL, 1998)



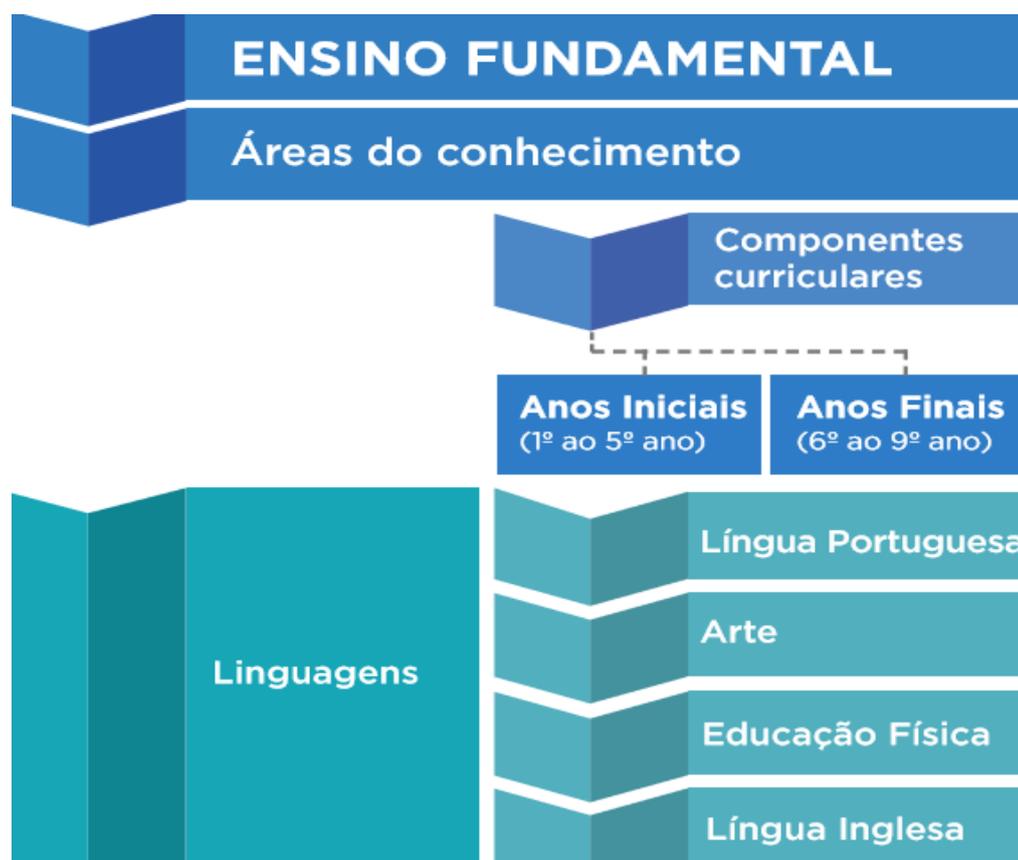
Fonte: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.9.

Figura 4. Estrutura da BNCC (BRASIL, 2017)



Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2017, p, 25.

Figura 5 Estrutura da Área de Linguagens



Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2017, p, 25.

A primeira observação a ser feita diz respeito à designação na estrutura do PCN em relação à estrutura da BNCC. No primeiro documento, figura 3, temos: *Área de Língua Portuguesa* e os temas transversais com a proposta da interdisciplinaridade entre todas as demais áreas do PCN.

No segundo documento, figura 4, temos: *Áreas do conhecimento*. A BNCC traz como áreas do conhecimento “Linguagens”, houve uma mudança na designação do componente curricular. No PCN, ilustrado na figura 3, se designa como área de Língua Portuguesa. Na BNCC é marcada como Linguagens.

Retomaremos um pouco a trajetória do ensino de LP para compreendermos os discursos sobre a designação *língua* que desloca para *linguagens* no ensino. Salientando que não se trata de discutirmos o nome da língua, mas os deslizamentos de sentidos, muitos deles silenciados, nas designações acerca do ensino de LP, materializados na nomenclatura da língua. Sabemos de que essa designação tem

relação com as políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b) através da memória discursiva.

A partir dos estudos da Sociolinguística, da Análise do discurso, da Semântica, o ensino de LP passa a ser questionado e repensado em relação às aulas ancoradas em atividades tradicionais da gramática prescritiva e o foco na língua como única e padronizada. Estes estudos contribuíram para o início de novas abordagens sobre o ensino de LP.

Um dos avanços foi a mudança (discursivamente) na concepção de língua para linguagens. A linguagem vista com um sentido mais amplo, envolvendo as interações sociais em seu contexto de uso e reflexão sobre as práticas de linguagem, rompendo com o paradigma de que a língua é usada somente para a comunicação. A linguagem é comunicação, interação e pode acontecer em diversos contextos.

Os discursos materializados nos documentos produzem um deslize na nomenclatura da disciplina. No PCN o ensino é de *Língua Portuguesa*, a BNCC rompe com essa designação e traz o ensino de *Linguagens*. A designação *Linguagens* no plural evidencia que se trata de várias manifestações promovidas através da língua, seja ela verbal, não verbal, corporal, musical, entre outras.

Na década de 90, com a democratização do ensino, com a publicação da Lei 9394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e do PCN, o ensino de LP começa ser repensado também no sentido do uso da gramática. As discussões são em torno da maneira como esse instrumento linguístico (AUROUX, 2014) é utilizado nas aulas de LP. Discutem-se a possibilidade de trabalhar as práticas linguísticas de forma mais contextualizada com os gêneros, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico.

Na BNCC (2017) a proposta é um trabalho com as práticas de linguagem e o uso da gramática contextualizadas em situações de uso e reflexão sobre a língua e as diferentes semioses. Atualiza-se o discurso já enunciado no PCN (1998) da necessidade de se considerar as variedades linguísticas evitando o preconceito linguístico (BAGNO, 2007).

Nessa rápida retomada, podemos ver a importância da pesquisa científica para que ocorram as tomadas de decisões, em vários contextos, especificamente no caso do ensino de LP.

Há, de certa forma, um esforço enunciado nos discursos materializados na BNCC (2017) para romper com as práticas pedagógicas tradicionais ancoradas no ideal da língua imaginária (ORLANDI, 1990).

Voltando para a estrutura da BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Língua Portuguesa é um componente curricular da área de Linguagens.

O documento disserta em relação às linguagens que elas,

antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são **dinâmicas**, e que todos participam desse processo de **constante** transformação. (BRASIL, 2017, p.59 grifos nossos).

Os discursos sobre as linguagens no documento mais recente, a saber: BNCC (2017) dialogam com os discursos enunciados em outros documentos, o PCN (1998) de LP, por exemplo. Especificamente acerca da linguagem, a BNCC atualiza o postulado no PCN e acrescenta as práticas de linguagem organizadas por quatro eixos: leitura, oralidade, escrita, análise linguística/ semiótica, já discutidas neste trabalho.

A predicação verbal empregada na construção da expressão “*as linguagens são dinâmicas*” reforça o sentido das constantes mudanças que ocorrem na língua e nas práticas de linguagem. Nessa concepção, ao trabalhar com linguagem o documento explicita a importância de os alunos conhecerem a diversidade linguística e compreenderem que essas transformações ocorrem em um espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2018), em práticas sociais nas quais todos, nós, os falantes de línguas estamos inseridos.

Após discutirmos sobre a estrutura e organização do nosso arquivo, trataremos agora da finalidade dos documentos para o ensino de LP.

3.5.2 Finalidade dos documentos para o ensino de Língua Portuguesa

Quadro 1. Finalidades dos documentos

Fragmentos extraídos do PCN (BRASIL, 1998)	Fragmento extraído da BNCC (BRASIL, 2017)
<p>1. Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p.5)</p> <p>2. A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (BRASIL, 1998, p.13).</p>	<p>1. Na BNCC, a área de Linguagens tem a finalidade de possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.59 grifo nossos).</p>

Ao analisarmos a quadro 1, o primeiro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998, foram elaborados com o objetivo de serem uma referência, um documento norteador para a elaboração das práticas pedagógicas na escola, em uma tentativa de (re)pensar o ensino. Embora os PCN sejam nacionais, não têm um caráter obrigatório e configuram-se como diretrizes para a educação.

O primeiro fragmento extraído do PCN faz parte da carta de apresentação do PCN de língua portuguesa aos professores⁹⁷. Destacamos, primeiramente, que o trecho menciona que esse documento seja um “apoio” a tomada de decisões, às discussões e que os PCN são orientações ao trabalho docente, um auxílio na elaboração do projeto político pedagógico da escola, tendo em vista que o professor tem autonomia para selecionar os materiais didáticos e os recursos tecnológicos para desenvolver as habilidades e as competências (PERRENOUD, 2000) dos alunos. Destaca-se, ainda, que os PCN (1998) sejam instrumentos de atualização e

⁹⁷ Salientamos de que esta carta de apresentação aos professores é comum nos demais PCN do ensino fundamental. Por exemplo, no PCN de matemática, história, ciências encontraremos a mesma carta de apresentação.

aperfeiçoamento profissional, tendo em vista a necessidade de novas práticas pedagógicas.

O segundo fragmento expõe a finalidade do PCN de LP ratificando que é um documento de caráter orientador para as práticas pedagógicas da área de LP e que o mesmo sirva de parâmetro para a revisão e elaboração das propostas pedagógicas.

Na BNCC (2017), a área de linguagens tem por finalidade oportunizar ao aluno a interação com as diversas práticas de linguagens ampliando sua capacidade comunicativa e de expressão através das linguagens artísticas, corporais e linguísticas. Destacamos os adjetivos *diversificadas* e *linguísticas* qualificando os substantivos, respectivamente, *linguagens* e *manifestações* para enunciar o sentido posto no discurso apresentado no documento reconhecendo a necessidade do ensino de LP considerar a diversidade de línguas e linguagens nas práticas pedagógicas.

Outra observação é de que não há uma hierarquia aparente entre essas manifestações de linguagens, de modo que, lançando nossos gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) podemos depreender que todas são importantes para a área de linguagens, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, compreendemos que as crianças quando frequentam a escola hoje, no ensino fundamental, anos finais, já aprenderam a língua de sua comunidade. Para Chomsky (1965 apud ORLANDI, 2009) é a competência linguística inata que todo o ser humano possui. Essas crianças também já lidam com outras linguagens e tecnologias digitais. Nesse contexto, fazemos um paralelo com o que ocorreu no período de gramatização em que Aurox (2014) afirma que as crianças gregas e latinas que frequentavam a escola naquela época também já dominavam a língua de sua comunidade, os professores utilizavam instrumentos linguísticos como, por exemplo, a gramática para ensinar a língua escrita, língua de cultura⁹⁸.

Quando falamos em finalidades de documentos oficiais que norteiam o ensino de LP, faz-se necessário pensar nas transformações ocorridas entre uma publicação e outra, a saber, respectivamente: o PCN (1998) e a BNCC (2017). Devido às inúmeras mudanças nas relações de comunicação, envolvendo a tecnologia, a escola do século XXI se depara com muitos desafios para propor práticas linguísticas e pedagógicas que provoquem no educando o interesse pelo processo educativo.

⁹⁸ Língua de cultura aqui é entendida como a língua de prestígio e que dava acesso ao falante ser reconhecido na sociedade.

Posto isto, analisaremos, na próxima seção, as adjetivações e as designações marcadas nos dois documentos no que tange o ensino da língua.

3.5.3 Designações da língua no PCN (1998) e na BNCC (2017)

Analisaremos, nessa seção, as acepções em que aparecem materializados os sentidos em relação ao ensino da língua, a forma como são grafadas, as adjetivações, as designações, as paráfrases e os predicativos sobre a língua que deve ser ensinada na escola como a língua oficial e nacional postos nos documentos, arquivo desta pesquisa.

O PCN aborda que o ensino será de *Língua Portuguesa*, vejamos alguns recortes desse documento:

Recorte 1

O **ensino de Língua Portuguesa** tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país (BRASIL, 1998, p.17 grifos nossos).

Muitas discussões existem em relação ao ensino de língua portuguesa como um dos meios para melhorar a qualidade educacional, principalmente, ao que concerne à questão da leitura e escrita dos alunos brasileiros.

Recorte 2

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude- **corretiva**- e **preconceituosa** em relação às formas **não canônicas de expressão linguística**, as propostas de transformação do **ensino de Língua Portuguesa** consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o **uso da linguagem**. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita (BRASIL, 1998, p.18 grifos nossos).

As adjetivações *corretiva* e *preconceituosa* marcam as denominações, nesse caso, qualificativas incisivas de posicionamento ideológico explícito na construção do documento para defender a língua da norma, utilizam um conjunto de vocábulos para atenuar a ideia do uso da língua imaginária (ORLANDI, 1990) através da expressão

não canônicas de expressão linguística. O termo cânone, deriva do grego “*kanón*”. A palavra cânone pode ter vários significados dependendo do contexto. Ela pode ser vista nos contextos: religioso, musical, nas artes, na filosofia, na língua portuguesa, na literatura entre outras. Na língua portuguesa, o termo em geral significa tradição, regra, norma ou preceito⁹⁹. Faz-se o uso da paráfrase para não marcar explicitamente o uso da língua da norma, considerada a correta. Os que não a utilizam são vistos com preconceito. Para o documento as propostas do ensino de LP devem desmistificar essa visão preconceituosa e trabalhar o uso da linguagem.

Essa forma de designar o ensino através da adjetivação *da Língua como Portuguesa* é recorrente e predominante no PCN (1998) marcada de forma explícita como no recorte 1 e, às vezes, parafraseada como destacada no recorte 2.

O PCN (1998) também faz referência ao ensino de *língua materna*. Vejamos duas ocorrências do documento.

Recorte 3

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do **ensino de língua materna** (BRASIL, 1998, p.17-18 grifos nossos).

Recorte 4

Ao tomar a **língua materna como objeto de ensino**, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. **O ensino de Língua Portuguesa** deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL, 1998, p.34).

⁹⁹ Cf. Disponível em <<https://redacaoasletras.wordpress.com/2016/04/16/o-que-sao-obras-canonicas/>>. Acesso em 07/04/2019.

Observamos que há uma relação parafrástica nesses quatro recortes que trouxemos para a análise. Os dois primeiros denominam o ensino de língua *portuguesa*, já o terceiro e o quarto recortes designam de língua *materna*. Os adjetivos *materna* e *portuguesa* são denominados como sinônimos, são usados como termos equivalentes. Temos aqui o *efeito de coincidência*, conforme explica Pfeiffer e Silva (2014), como se a língua portuguesa fosse a língua materna dos brasileiros. Retomando o que afirmou Pfeiffer (2011a, p.101), há “a eficácia de um apagamento de um país multilíngue materializado em um país monolíngue com uma história biográfica clara, coesa e única”.

Nesse sentido, o PCN materializa a língua como imaginária (ORLANDI, 1990) fixa nas regras, língua única, o ensino é de língua portuguesa. Concordamos com Pfeiffer (2011a) quando a autora explicita que a língua materna não equivale a língua nacional¹⁰⁰(GUIMARÃES, 2005a). Diante dessa afirmativa, a escola deve trabalhar com a língua nacional sistematizada pelo processo de gramatização brasileiro e suas diversidades linguísticas. Entretanto, pesquisas como de Kersch (2009), Freitas (2015), Petri (2018) mostram que o ensino de língua portuguesa no Brasil tem apagado a diversidade em detrimento de unidade linguística.

Pfeiffer (2011b) esclarece que

No caso do ensino da língua, a língua nacional é a língua cívica, civilizada, do Estado. Assim, no ensino da língua portuguesa (com seus instrumentos como a gramática, a literatura e mais atualmente a mídia em geral), vemos o trabalho do Estado (não se trata aqui do nível intencional) de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade. Produzindo na escrita o efeito máximo da unidade consensual. O sujeito brasileiro, eu diria o sujeito urbanizado, se torna visível pela escrita (por sua presença e por sua falta). A escola é tomada ainda como um dos principais lugares autorizados a construir a capacidade de sociabilidade. Se com a língua constrói-se a ideia de unidade linguística, com a história constrói-se a de unidade cronológica, com a geografia a de uma unidade nacional, a de um estado forte. A escola produz, assim, uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta (PFEIFFER, 2011, p.150).

A autora alerta que no espaço escolar a unidade prevalece em relação à diversidade linguística. Durante o percurso de nossa pesquisa, pudemos observar nos documentos oficiais em relação ao ensino de língua portuguesa deslizamentos de sentidos

¹⁰⁰ Cf. Guimarães (2005a, p.64), a língua nacional “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo”.

na medida em que muitas práticas pedagógicas ainda estão ancoradas no ensino da unicidade de uma língua, no caso, língua portuguesa, mesmo com o avanço da linguística, da sociolinguística, entre outras áreas do conhecimento, que discutem um novo olhar para o ensino da língua nacional.

Com base no *efeito de coincidência*, segundo Pfeiffer e Silva (2014, p. 96), “teríamos duas línguas maternas: aquela que será ensinada e que coincide com a língua de cultura, com a língua nacional; e aquela que diferencia da língua de cultura, recoberta pela dispersão das variedades naturalmente adquiridas”. Dessa forma, a escola continua sendo um lugar do ensino da língua imaginária, da língua portuguesa europeia (ORLANDI, 1990).

O segundo documento, arquivo de nossa pesquisa, a BNCC (2017) apresenta várias designações ao se referir ao ensino da língua. Vejamos:

Recorte 5

Os conhecimentos sobre a **língua**, as demais **semioses** e a **norma-padrão** não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza **o português brasileiro** (BRASIL, 2017, p. 135 grifos nossos).

Neste recorte 5, a língua é denominada como o *português brasileiro*. Através do adjetivo pátrio, que nomeia as pessoas conforme o local onde nascem ou vivem, *brasileiro*, a enunciação mostra, de certa forma, uma relação de pertencimento ao *português brasileiro*. Há uma distinção entre o português de Portugal e do Brasil. Dito de outra forma, o adjetivo *brasileiro* qualifica e ao mesmo tempo especifica que a língua tem especificidades do país.

A BNCC (2017) apresenta um discurso de que os conhecimentos sobre a língua, as linguagens e a *norma-padrão* devem ser trabalhados de forma contextualizada nas práticas pedagógicas, atualizando o discurso já enunciado no PCN (1998). Entretanto, pesquisas recentes como a de Oliveira e Arriel (2018) comprovam práticas engessadas e tradicionais no ensino de Língua Portuguesa

mesmo após muitas discussões, debates e orientações dos documentos oficiais para que seja repensado o ensino da língua no Brasil.

Segundo Oliveira e Arriel (2018, p.451), é preciso “subverter didáticas enrijecidas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, especialmente aquelas práticas voltadas exclusivamente ao letramento da letra”. Sabemos que há muitos fatores que contribuem para tais práticas, dentre eles, o contexto ideológico de dominação, a relação de força e o jogo de poder imbuídos nesse imaginário de língua homogênea, única que prevalece desde o período de institucionalização do português como a língua oficial¹⁰¹ (GUIMARÃES, 2005a) do Brasil, apagando e silenciando tantas outras línguas e culturas. Dito de outro modo, ocorrem silenciamentos em relação à diversidade de línguas, evidências de apagamento de um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005a; PFEIFFER, 2011a) materializado em um país monolíngue.

Ressaltamos a importância do ensino de LP possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento da língua considerada de prestígio social. O que propomos, nessa discussão, é repensar o fato de se privilegiar uma única língua em detrimento de outras variedades linguísticas que circulam na sociedade, as quais fazem parte do cotidiano dos alunos e, muitas vezes, são ignoradas distanciando os discentes cada vez mais de se interagirem com a língua(gem) de forma produtiva, pois o que se ensina, muitas vezes, nas aulas de LP sob a orientação dos documentos oficiais, livros didáticos, cadernos do aluno¹⁰², para citar alguns materiais, é a língua imaginária (ORLANDI, 1990), língua morta, fixa nas regras, normatizada pelo sistema linguístico, descontextualizada, ancorada em práticas tradicionais do uso da língua.

A designação *norma-padrão* destacada na primeira linha do recorte cinco, é repetida em outros momentos do documento. Selecionamos alguns outros recortes¹⁰³ em que há a retomada em relação à expressão *norma-padrão*, vejamos:

¹⁰¹ Retomando Guimarães (2005a, p. 67) a língua oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais de um Estado, nos seus atos legais”.

¹⁰² O caderno do aluno é um material enviado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para as escolas públicas através do programa São Paulo faz Escola criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. Esse material, o caderno do aluno, foi usado até o ano de 2018. A partir desse ano, 2019, está sendo usado um guia de transição até a implantação do novo material denominado até o momento de Currículo Paulista. Cf. em <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno> e em <http://www.undime-sp.org.br/category/curriculo-paulista/>. Acesso em 06/04/2019.

¹⁰³ Outros enunciados poderiam ser recortados, mas, diante do que nos interessa aqui, esses nos serão suficientes para desenvolver a discussão que pretendemos.

Recorte 6

(EF09LP07)¹⁰⁴

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na **norma-padrão** com seu uso no **português brasileiro coloquial oral** (BRASIL, 2017, p.185 grifos nossos).

(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na **norma-padrão** com o seu uso no **português brasileiro coloquial** (BRASIL, 2017, p.187 grifos nossos).

Nesse recorte há uma comparação entre a língua da *norma-padrão* e a língua, do *português brasileiro coloquial*, essa relação evidencia, de certo modo, que a primeira ocupa um lugar mais privilegiado nas representações sociais em relação a segunda. Provoca deslizamentos de sentidos possíveis de se perceber no deslocamento interdiscursivo (ORLANDI, 2015) dos dois documentos oficiais no que tange às adjetivações ao que concerne a língua como objeto de ensino nas escolas brasileiras.

No PCN a língua é designada como língua *portuguesa* e língua *materna*. Na BNCC, há referências como as exemplificadas no recorte 6. Há um deslocamento de *língua portuguesa*, no recorte do documento anterior, para *português* que desloca e acrescenta a adjetivação *brasileiro coloquial e brasileiro coloquial oral*.

A primeira expressão destacada, *norma-padrão*, evidencia o apagamento da diversidade linguística nas atividades propostas, como, por exemplo, nas duas habilidades selecionadas para análise neste momento, no recorte 6, em que a orientação é comparar as regras gramaticais do uso de regências verbal e nominal, colocação pronominal na “norma culta padrão” com o uso no português brasileiro coloquial/oral. Percebemos que, historicamente, as relações de força e poder predominam no ensino de língua portuguesa. Desde o período de colonização (MARIANI, 2007) e gramatização linguística (AUROUX, 2014) até os dias atuais os

¹⁰⁴ Na BNCC nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: EF67EF01. O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue: Língua Portuguesa/Arte 15 = 1º ao 5º ano 69 = 6º ao 9º ano. Língua Portuguesa/Educação Física 12 = 1º e 2º anos 35 = 3º ao 5º ano 67 = 6º e 7º anos 89 = 8º e 9º ano. O segundo par de letras indica o componente curricular: AR = Arte CI = Ciências EF = Educação Física ER = Ensino Religioso GE = Geografia HI = História LI = Língua Inglesa LP = Língua Portuguesa MA = Matemática. Cf. BNCC, 2017, p. 28.

documentos oficiais evidenciam que a língua é usada como mecanismo de dominação, de exclusão e de preconceito linguístico (BAGNO, 2007). Ao comparar uma variedade linguística considerada de prestígio com uma outra variedade que não é da norma padronizada, é do uso do coloquial há implicações nas práticas linguísticas em que a língua portuguesa é usada como objeto de ensino pautado nas ideologias do monolinguismo, purismo, da língua imaginária.

Consoante com Guimarães (2018), nos espaços de enunciação, constituídos pela relação dos falantes com a(s) língua(s), a medida em que o espaço de enunciação é político, possibilita a desigualdade das línguas para os falantes.

Segundo Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009),

A norma culta seria, então, constituída pelos padrões de comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania e é tributária, enquanto norma linguística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império; modelos esses decalcados da língua da Metrópole portuguesa. A norma popular, por sua vez, se define pelos padrões de comportamento linguístico da grande maioria da população, alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social. Na medida em que grande parte de seus antepassados eram “peças” (seres humanos reduzidos à condição de coisa, para usufruto de seus senhores), deve-se pensar que esses falares se formaram no grande cadinho que fundiu, na fornalha da escravidão em massa, as etnias autóctones e as etnias africanas na forma do colonizador europeu. Dessarte, se é uma variedade da língua do colonizador a que se impõe na fala dos segmentos sociais aí formados, não se pode deixar de perceber as marcas de sua aquisição precária e de sua nativização mestiça (LUCCHESI, BAXTER e RIBEIRO, 2009, p.42).

À luz dessa discussão, Carlos Alberto Faraco, linguista brasileiro, em uma entrevista realizada pela empresa Mundo Escrito¹⁰⁵ em maio de 2018, respondendo a indagação do entrevistador sobre qual seria o modelo ideal de gramática da língua portuguesa a ser ensinada nas escolas brasileiras, disse:

Um modelo realista (apresentar os usos cultos correntes) e honesto (não inventar regras e não querer esconder a realidade linguística). Por outro lado, o estudo gramatical na escola não deve se reduzir às questões normativas. O funcionamento gramatical da língua deve também ser matéria de prática

¹⁰⁵ A Mundo Escrito é uma empresa que oferece serviços profissionais de apoio técnico a acadêmicos, escritores, empreendedores, profissionais liberais, blogueiros, publicitários e a todos que utilizam a escrita como parte estrutural de suas atividades. Entrevista realizada pela empresa em 26 de maio de 2018, em uma série: “Referenciais da Linguística no Brasil, feita pelo Mundo Escrito”. Disponível em <<https://mundoescrito.com.br/entrevista-carlos-alberto-faraco/>>. Acesso em 28/05/2019.

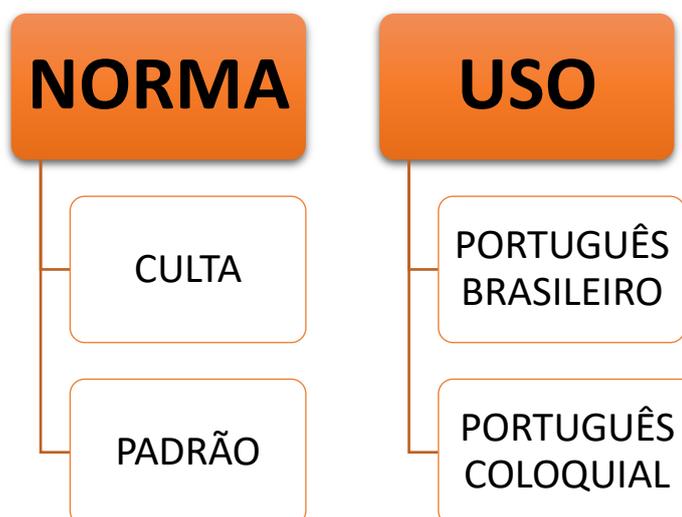
do pensamento científico: aprender a observar e descrever os fenômenos da língua corrente em suas muitas variedades.

Temos, de certo modo, um equívoco entre o uso da língua da norma padronizada e a língua do uso cotidiano, considerada coloquial.

Essas formas de designação norma culta/ padrão se opõem fortemente às designações português brasileiro/ português coloquial, formas mais usuais no cotidiano, além de recorrentes, aludem às variedades (realidades) linguísticas marcadas por diferenças fundamentais em nosso país e deslizes de sentidos, nesses espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2018).

Tentamos, de forma simples e objetiva, ilustrar essas oposições entre as designações, marcadas pela historicidade das normas e dos usos da língua, na figura a seguir.

Figura 6 Norma e uso da língua



Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com Rezende e Junior (2018, p.4) “a escrita era (e ainda é) um tipo de prática linguística superior, ensinada e aprendida na escola, fundamentalmente vinculada a valores sagrados e dominadores”. Nesse cenário, essas práticas deslocam o sentido do ensino da língua apresentando o discurso silencioso

(ORLANDI, 2007a) de que o brasileiro não tem habilidades, competências para aprender e usar essa língua da norma-padrão, quiçá o português brasileiro coloquial.

Nesse contexto, Rezende e Junior (2018, p.13) refletem sobre a questão da decolonização da linguagem, um assunto importante para as discussões. Segundo os autores, “a decolonização da linguagem e do ensino de línguas requer a necessária superação das ideologias de monolinguismo, purismo, déficit (e do medo) de —falta e de —erro, que são invenções e imposições da colonização”. Eles retomam o que Pero de Magalhães Gândavo, no Tratado da Terra do Brasil, escrito no final dos anos 1570 (século XVI), declarou ao se deparar com os nativos na colônia. Sob a análise de Gândavo, o “povo” encontrado na colônia era desorganizado, não falava as letras F, L e R, portanto, era um povo sem Fé, sem Lei, sem Rei.

Nas palavras de Rezende e Junior (2018) esse período marca como a língua é comparada entre a língua do colonizador e do colonizado.

Essa língua é tomada em comparação à língua de colonização e, pelo olhar do colonizador, é a representação da organização social e da cultura do povo, também vistas em comparação à sociedade e à cultura europeias. Por isso, língua, sociedade e cultura locais são interpretadas pelo que lhes falta em comparação à língua, à sociedade e à cultura portuguesas, que são também locais, mas pela — “diferença colonial”, são concebidas como modelo universal. Inauguram-se as ideologias do monolinguismo (“a língua deste gentio toda pela Costa he, huma”) e do déficit (“carece de tres letras —scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamentell”) como chave de interpretação da diversidade, das diferenças, do contraste com o modelo universal. As ideologias do monolinguismo e do déficit estão na base de construção institucional, sobretudo nas práticas escolares, da colonialidade do saber/poder expressa na linguagem, na cultura e no conhecimento (REZENDE e JUNIOR, 2018, p.12-13).

Nesse recorte temos uma avaliação através do olhar do colonizador em relação à língua dos índios. É marcada a falta das letras F, L e R na língua dos nativos caracterizando-os de forma negativa, na medida em que a cultura e a língua indígena não correspondem com a cultura nem com a língua do colonizador. Há um distanciamento da língua do dominador, do colonizador e da língua dos nativos no espaço de enunciação. Retomando Guimarães (2018, p. 49), “o espaço de enunciação são espaços de língua e falantes”. Nesse contexto de colonização linguística (MARIANI, 2007), o espaço de enunciação era marcado pelo apagamento da língua do nativo em sobreposição da língua do colonizador.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) ao organizar o ensino de LP em práticas de linguagem e campos de atuação aponta para um movimento de (re)pensar o ensino de LP nas práticas pedagógicas do uso e reflexão da língua nos diversos contextos e condições de produção. Entretanto, ainda, atualiza, ao nosso gesto de interpretação, o discurso do saber e do poder usar a língua. Observando o cenário atual de ensino, especificamente da língua portuguesa, questionamos esse discurso do imaginário social, “certo e errado”, normativo, padrão do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Pesquisas e exames internos e externos divulgam o fracasso escolar sob a concepção de que a “falta” de domínio nas competências de leitura e escrita da norma padrão da língua é o principal argumento da defasagem do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no Brasil. Entretanto, desde a institucionalização da língua portuguesa como a língua oficial, a língua obrigatória a ser ensinada nas escolas, há um apagamento das multiplicidades de outras línguas falada no Brasil (PEIFFER, 2011a).

De acordo com Rezende e Junior (2018. p.24) impera a ideologia linguística de que há uma “única norma, o único padrão legítimo de uso linguístico, que privilegiou uma pequena parcela, ao mesmo tempo em que silenciou uma grande parcela, do povo brasileiro”. Permanece arraigado o discurso da língua como objeto de ensino do “certo e do errado” fomentado pelos documentos oficiais, pela mídia, pela imprensa.

Nesse contexto, o brasileiro, que por inúmeros fatores (social, econômico), não teve acesso à língua da norma culta padrão é marginalizado pela sociedade considerada “letrada”, porque não domina o uso da língua de acordo com a regência verbal, nominal, com o uso da próclise, ênclise, mesóclise segundo as regras gramaticais.

Retomando a discussão do processo de gramatização (AUROUX, 2014) na perspectiva da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas no Brasil (ORLANDI, 2001), o aporte teórico ao qual pautamos nossa pesquisa, a historicidade evidencia o silenciamento na construção do processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil. Os povos nativos que habitavam a colônia brasileira eram ágrafos- não tinham uma escrita- e ao longo do processo de colonização linguística as línguas faladas por esses povos foram sufocadas, apagadas, pois os intérpretes, também chamados de *os línguas*, desempenham o papel de transcrever as línguas ágrafas para a língua do colonizador. Essa transferência não ocorreu de forma neutra,

houve interferências culturais, políticas que afetaram o processo de gramatização da língua.

Os povos nativos por não saberem se expressar na escrita, no falar, foram silenciados, mas não sem resistência. O colonizador enunciava o que interpretava a partir das observações feitas no período de contato com os nativos ou indígenas. Dessa forma, os missionários, os intérpretes ensinaram a língua portuguesa do colonizador aos colonizados que não tinham registros de uma língua escrita.

Nessa relação de poder e de tensão iniciava-se o processo de nacionalização do ensino da língua portuguesa. Conforme Rezende (2017, p.6) nessas relações ideológicas constroem-se uma “distinção histórica” e essas relações “nos permitem problematizar o ensino de línguas nos países colonizados”. Desde esse período, a ideologia¹⁰⁶ colonial afeta o ensino. Nas palavras do autor,

quem domina tem autonomia e aprende, está apto e tem autoridade para ensinar; quem é dominado não tem autonomia, tem de ser ensinado. Ensinar, portanto, é deter poder e é impor conhecimento. Ser ensinado é estar sujeito (e vulnerável) à dominação (REZENDE, 2017, p.6).

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa sob o discurso de evangelização foi marcado pelo uso *correto*- da língua do colonizador- e pelo uso *errado* – da língua do colonizado, ou seja, sistematiza a língua da norma culta padrão, ideologia que silencia a diversidade linguística brasileira, reverberando no ensino de língua portuguesa nas escolas do Brasil.

Ao enfatizar a comparação entre a língua da norma padrão e da língua coloquial/ oral, o documento, de certa forma, retoma o discurso dominador e excludente da classe dominante em detrimento da classe dominada que não “sabe” a língua das regras e das formas, a língua imaginária (ORLANDI, 1990). Concordamos com a autora de que ao contrário da língua imaginária, a língua fluida é viva e está em constante movimento nos diversos contextos sociais e deve ser respeitada, sem privilegiar uma ou outra língua.

¹⁰⁶ Segundo Orlandi (2008), a nossa relação de existência é que nos filia com certos sentidos e não outros. A ideologia trabalha nas relações atravessada pelo imaginário que é constituído pela sociedade dependendo das relações de poder e posição do sujeito. Concordamos com a autora e optamos por utilizar o termo ideologia nessa perspectiva.

Rezende (2017, p.7) corrobora com essa discussão e afirma que essas distinções entre a língua do colonizador e do colonizado

são as *imagens de controle social* que inferiorizam os grupos historicamente marginalizados pela modernidade/colonialidade; e, o mais grave, formam as subjetividades e as atitudes sociolinguísticas em relação à língua portuguesa e às línguas minorizadas (Rezende, 2017, p.7).

Relembremos, nessa discussão, e esclareceremos, que o acesso ao saber legitimado é importante, o que discutimos é o apagamento e o desprestígio de outros saberes (ORLANDI, 2007a, PFEIFFER, 2011a). Ainda salientamos que o Brasil, assim como todo país, tem sua língua de representatividade, a língua oficial. Indagamos a propagação dos discursos de privilegiar uma língua homogênea, imaginária (ORLANDI, 1990) em detrimento de uma diversidade linguística materializados nos documentos oficiais que orientam o ensino na escola, sendo um dos motivos, dentre outros, do preconceito linguístico.

Desde a colonização, a dominação burguesa disseminou situações de confrontos e diferenças entre o mesmo e o Outro. Há opacidades nessas relações desses sentidos constituídos. Nessa tensão, surge a escola “democrática” da classe e do discurso dominante que privilegia o conhecimento legitimado.

No caso do ensino de língua portuguesa privilegia-se o ensino pautado nos instrumentos linguísticos na perspectiva de Auroux (2014) como as gramáticas, os dicionários e os livros didáticos. Auroux (idem) afirma em seus estudos sobre a gramatização das línguas colonizadas que o uso da gramática não surgiu a priori de uma necessidade didática, mas de marcar as regras do funcionamento da língua.

Traçando um paralelo com o que está ocorrendo atualmente no contexto da língua portuguesa como um objeto de ensino na BNCC (2017), temos os alunos que frequentam a escola e sabem lidar com outras linguagens e tecnologias digitais, o que tem provocado transformações nas relações de comunicação social. A escola, por sua vez, precisa acompanhar essas evoluções e transformações no contexto social para promover um ensino que atenda as demandas da sociedade de forma que os alunos desenvolvam as aprendizagens essenciais como disserta a BNCC (2017). O uso dos instrumentos linguísticos são necessários e fazem parte do material pedagógico. A escola precisa oportunizar aos alunos a utilização desses instrumentos também no

formato digital e tecnológico, assim como promover práticas pedagógicas ao que tange a compreensão dos sentidos nos diversos e novos gêneros textuais.

Observemos os recortes 7, 8 e o quadro 2, para, posteriormente, realizarmos as análises.

Recorte 7

Conhecer algumas das variedades linguísticas **do português do Brasil** e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos (BRASIL, 2017, p. 79 grifos nossos).

Recorte 8

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do **português do Brasil** escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do **português oral do Brasil** em suas variedades e as letras (grafemas) do **português brasileiro escrito** (BRASIL, 2017, p. 86 grifos nossos).

Podemos sintetizar no quadro 2, as diferenças entre as adjectivações que designam a língua materializadas nos documentos em análise.

Quadro 2. Designações da língua marcadas nos documentos

PCN (1998)	BNCC (2017)
A língua portuguesa	O português do Brasil
	O português brasileiro escrito
A língua materna	O português oral do Brasil
	Do português brasileiro coloquial
Norma-padrão	Do português brasileiro coloquial oral
	Do componente língua portuguesa
	Norma-padrão

Fonte: Elaborado pela autora

No PCN (1998), a língua é marcada como o ensino de *língua portuguesa e/ ou língua materna, norma-padrão* ambas consideradas como a língua da norma padronizada que deve ser ensinada na escola. Retomando Pfeiffer e Silva (2014), há o *efeito de coincidência* de que a língua portuguesa é a mesma língua materna.

Nas palavras das autoras,

Trata-se do efeito de coincidência, que se produz no processo de gramatização brasileiro, da língua nacional com a língua materna, a língua oficial brasileira, e a língua portuguesa. Na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, o sujeito de linguagem brasileiro vai à escola para aprender a sua língua materna e não a língua portuguesa, porque é esta a língua oficial do Estado, que é também a língua nacional brasileira. Há, na forma material língua materna, inscrita em um processo de gramatização brasileiro, o funcionamento de um acontecimento discursivo que atualiza, constantemente, uma memória disjuntiva, contraditória, equívoca, que, na remissão transparente a um referente óbvio, apaga todas as relações políticas, históricas e ideológicas que constituem a relação do brasileiro com as línguas, que ocupam um espaço de dizer inaugurado no gesto da colonização portuguesa. É preciso, pois, restituir de sentidos essa transparência, de modo a trabalhar com sua opacidade e espessura semânticas (PFEIFFER e SILVA, 2014, p. 92).

A BNCC (2017) refere-se à língua através de várias adjetivações como o ensino do português *do Brasil*, do português *brasileiro escrito*, do português *brasileiro coloquial oral*, do *componente língua portuguesa*. Há um deslocamento marcado pela

necessidade de especificar a língua. A adjetivação marca um deslocamento na designação da língua.

Enquanto no PCN há a menção de três paráfrases para designar a língua a ser ensinada na escola como a oficial, na BNCC temos sete enunciações para denominar a língua no Brasil.¹⁰⁷ Essa derivação evidencia deslocamento de sentidos produzidos nos documentos oficiais. Nessa perspectiva do silêncio, segundo Orlandi (2007a, p. 73), há o silenciamento, que por sua vez, “deriva em política do silêncio”, mais especificamente ao que a autora denomina de silêncio constitutivo. Ao dizer é preciso também não dizer, quando falamos algo, outros tantos dizeres foram apagados nas formações discursivas, pois não são desejáveis de serem ditas no dado momento da enunciação.

Percebemos que os discursos se materializam com base nas paráfrases utilizadas para designar a língua como apresentadas no quadro 2, comparando as designações marcadas no PCN (1998) e na BNCC (2017). Através da adjetivação da língua no funcionamento discursivo na BNCC (2017) evidencia as variedades linguísticas. Também um apagamento do substantivo *língua* no documento mais recente do nosso arquivo (PÊCHEUX, 1982).

É pertinente observarmos os termos: *O português brasileiro escrito* e *o português oral do Brasil*, no recorte 7. A oposição entre as designações denuncia a valorização da escrita em detrimento da oralidade. Esse recorte evidencia-se o que Souza e Ribeiro (2007) explicam no contexto da colonização linguística brasileira em que os nativos se comunicavam através da oralidade, e desde esse período com o processo de gramatização da língua há uma polarização da língua escrita sobrepondo-se a língua oral.

Os autores chamam esse fenômeno de *escritismo*¹⁰⁸ que considera a escrita como “modo ideal de mediação do saber, problematizado na prática pedagógica ocidental, resulta do esquecimento dessa outra oralidade sobre a qual- no plano do arranjo rítmico, sintático e textual – incide uma outra codificação de escrita” (SOUZA e RIBEIRO, 2007, p. 130).

Souza e Ribeiro (2007) ressaltam que essa polarização age como estratégia política. Nessa perspectiva de polarização, a escrita é considerada como forma

¹⁰⁷ Dados levantados somente com relação aos recortes do nosso arquivo de pesquisa.

¹⁰⁸ Importante salientar que o termo “escritismo” Souza (2007) o utiliza também no contexto do ensino bilíngue.

idealizada em relação à oralidade. Esta última é considerada prática rudimentar das línguas. Nesses discursos dos documentos evidenciam-se o apagamento de muitas línguas, além de privilegiar a escrita em relação à fala.

Segundo Orlandi (1990), no período da gramatização legitimou-se o saber formulado na e pela escrita. Evidências de relações de poder e de controle sobre a maioria de falantes, ao privilegiar uma minoria que sabia a escrita. Ocorre não somente o apagamento de línguas, como também uma prática teórica de reduzir o outro- “o falante da língua menor- ao um, o sujeito ideal, da língua maior” completam Souza e Ribeiro (2007, p.133).

Diante da discussão, o que propomos não é privilegiar a língua escrita ou a língua oral, mas, re(pensar) o princípio das relações de poder e tensões ao polarizar e sistematizar uma língua imaginária (ORLANDI, 1990) como língua nacional, obrigatória a ser ensinada nas escolas desde a reforma Pombalina¹⁰⁹ até os dias atuais, e ainda silenciar o multilinguismo no país (GUIMARÃES, 2005a).

Bagno (2007), corrobora nessa discussão quando alerta que as concepções tradicionais produzem mitos¹¹⁰ e um deles é a valorização da escrita em detrimento da fala.

Percebemos, através da memória, que desde o processo de gramatização do português brasileiro no século XIX, em 1959 quando foi criada a NGB, a preocupação primeira era dominar a língua da norma, das regras, do sistema, padronizar a língua. Ainda há o discurso silenciado, como visto nos documentos oficiais analisados, de distinguir os brasileiros que conhecem e dominam a norma culta e dos que não dominam as regras gramaticais.

Elaboramos um esquema para sintetizar os deslizamentos de sentido nas designações marcadas através de adjetivos nos documentos oficiais, arquivo de nosso trabalho.

¹⁰⁹ A Reforma Pombalina ocorreu quando o Marquês de Pombal assume como ministro de D. José I, expulsa os jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas, entre elas o Brasil, tornando o ensino da língua portuguesa oficial e obrigatório nas escolas.

¹¹⁰ Marcos Bagno aborda sobre oito mitos em relação ao preconceito linguístico no livro: Pesquisa na escola: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo, Loyola, 2007.

3.5.4 Designações da língua- PCN (1998)

As designações da língua através das adjetivações produzem um efeito de coincidência, segundo Pfeiffer e Silva (2014), de que, imaginariamente, a língua ensinada na escola é a língua materna dos brasileiros, como discutimos em nosso trabalho. Vejamos no esquema a seguir.

Figura 7 Designações da língua marcadas no PCN (1998)



Fonte: Elaborado pela autora

3.5.5 Designações da língua-BNCC (2017)

No recente documento oficial homologado e publicado em dezembro de 2017, temos várias adjetivações para designar o ensino da língua na escola. A primeira designação é marcada como o *português do Brasil* que desloca através da oposição entre o português *oral e escrito* e do uso do adjetivo pátrio *brasileiro*. Nas últimas designações, temos o deslocamento da adjetivação *oral do Brasil* para *brasileiro coloquial* em oposição ao *português brasileiro escrito*, que se desloca para a *norma-padrão*. Vejamos no esquema a seguir.

Figura 8 Designações da língua marcadas na BNCC (2017)



Fonte: Elaborado pela autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

Marthin Luther King

Neste capítulo, responderemos às questões de pesquisa, apresentaremos as considerações finais, possíveis lacunas e encaminhamentos para outros gestos de interpretação quanto à temática de investigação desta pesquisa.

4.1 Resultados e Discussão

Ao tomar a posição de autor, correr o risco de escrever “mesmo sabendo que somos regidos pela falta” (ABREU, 2013, p. 28), nos propomos a realizar gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) de um arquivo (PÊCHEUX, 1982) a fim de compreender os silêncios, os apagamentos imbuídos nos discursos acerca do ensino de língua portuguesa, a partir da análise discursiva e comparativa entre dois documentos prescritivos brasileiros, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Historicamente, no Brasil, a língua portuguesa como objeto de ensino foi discursivamente caracterizada como uma “língua imaginária” (ORLANDI, 1990), monolíngue, única, da norma culta, padronizada, utilizada com a finalidade instrumental de dominação e exploração. Esses sentidos, segundo apontam pesquisas anteriores, Bagno (2007), Kersch (2009), Freitas (2015), Petri (2018), para citar alguns, foram atribuídos desde o período de institucionalização da língua portuguesa no Brasil no processo de gramatização (AUROUX, 2014) e colonização linguística (MARIANI, 2007), entre outros diferentes fatores, até os dias atuais, como discutimos no segundo capítulo deste trabalho, afetando a construção da identidade linguística brasileira.

Observamos muitas evidências de apagamentos de um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005a; PFEIFFER, 2011a) e a construção de sentidos sobre um país monolíngue no processo de gramatização que institucionalizou a língua portuguesa, através de políticas linguísticas de relações de força e jogo de poder (ORLANDI,

2007b), como uma língua oficial, nacional (GUIMARÃES, 2005a), anulando a alteridade, o Outro (ORLANDI, 1990), a partir da História das Ideias Linguísticas e os discursos materializados nos documentos oficiais analisados.

Lembremos, nesse sentido, que os documentos, em nosso trabalho, são considerados *arquivo* (PÊCHEUX, 1982), textualidades constituídas de sentidos, de história, de memória, de discursos. Para ler o nosso arquivo, na perspectiva da Análise do Discurso, buscamos considerar a materialidade da língua e sua incompletude. Fizemos, então, gestos de interpretação das discursividades materializadas nos documentos, no intuito de compreendermos os silêncios e sentidos que, por sua vez, são afetados pelas condições de produção e as interações entre o sujeito, a história e os posicionamentos ideológicos (ORLANDI, 2007a, 2015). Faz-se necessário, também, salientarmos a importância dos instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014) no processo de gramatização da língua, para compreendermos sua historicidade.

Ao desenvolver nossa pesquisa, pudemos compreender um pouco mais acerca da importância da análise discursiva de documentos oficiais, *arquivo*, que prescrevem o ensino da língua no Brasil, como forma de evidenciar os deslizamentos de sentidos em relação à língua portuguesa como objeto de ensino de dominação e exploração, de relação de força. Essas evidências produziram e produzem equívocos, ao novo ver, tomando a língua como um mecanismo político de imposição de uma base nacional comum com o discurso de melhoria do sistema educacional no Brasil para todos os grupos da sociedade. Para tanto, as ações governamentais devem ser reais, efetivas e urgentes a fim de atenderem às inúmeras demandas e carências da educação pública brasileira.

Como dissertamos, as pesquisas do IBGE¹¹¹, INEP¹¹² mostram a realidade do Brasil em relação à educação, desde a infraestrutura das escolas, entre outros entraves, à qualidade educacional¹¹³, em diversas regiões brasileiras. A redistribuição dos recursos destinados à educação precisa chegar aos destinos para suprir as múltiplas necessidades da área educacional, base para o desenvolvimento de uma sociedade.

¹¹¹Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponíveis em <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/desemprego-fica-em-122-em-janeiro-de-2018.ghtml>> Acesso em 04/09/2018.

¹¹²Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em 30/09/2018.

¹¹³Evidenciadas nos resultados de avaliações internas (SAEB e ENEM) e externas (PISA), discutidas em nosso trabalho.

À luz dessa discussão, acreditamos na possibilidade de a educação brasileira ser, efetivamente, de qualidade. No entanto, a regulação, a normatização da educação urgem ser (re)pensadas no que tange aos discursos de igualdade e de justiça social. Desde o período colonial até os dias atuais, os discursos políticos e de políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b) tentam apagar a diversidade propagando a necessidade de igualdade para todos. Entretanto, o ensino de língua portuguesa no Brasil, historicamente, vem sendo marcado por políticas linguísticas que apagam e silenciam outras línguas faladas no país. A esse respeito, citamos Orlandi (2007a, p. 165), para quem “os mecanismos de silêncio estão onde está a linguagem, onde estão as palavras, onde está a significação: estão onde estão os sujeitos e os sentidos, e mudam de lugar e transitam todo o tempo”. Evidências do prestígio de uma língua em detrimento de outras línguas que circulam na sociedade e que também devem ser discutidas na escola.

Além disso, ao priorizar somente a norma padrão da escrita do “certo e errado”, sem contextualizar as demais variedades linguísticas, a escola assume que a língua portuguesa, como objeto de ensino, é caracterizada como inacessível ao aluno, criando um distanciamento entre a língua que o aluno fala e a língua ensinada na escola. Salientamos, mais uma vez, que o acesso e o conhecimento à língua oficial fazem-se necessário, o que discutimos, em nossa pesquisa, é o privilégio da unicidade da língua em relação à multiplicidade de outras tantas línguas que foram e são silenciadas e apagadas desde o processo de gramatização (AUROUX, 2014) e colonização linguística (MARIANI, 2007) até os dias atuais no Brasil, como discutimos no terceiro capítulo, em nossas análises.

Faz-se necessário, ao nosso ver, admitir que as variedades linguísticas devem fazer parte das discussões e das reflexões sobre o ensino da língua e da linguagem, de igual modo, que haja o respeito ao conhecimento epilinguístico¹¹⁴ dos alunos, evitando, de certa forma, o preconceito linguístico, segundo Bagno (2007).

¹¹⁴ Retomamos a explicação feita no capítulo dois, a fundamentação teórica, a noção de um saber epilinguístico trazida por Auroux (2014) em *A revolução tecnológica da gramatização* é atribuída primeiramente ao linguista francês Antoine Culioli que elaborou a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Para Culioli um saber epilinguístico é uma atividade interna não consciente que representa a própria atividade de linguagem, um saber espontâneo, inconsciente que todo locutor possui de sua língua materna e da natureza da linguagem, está ligado ao conhecimento de mundo do indivíduo. Cf. AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p.17.

Acreditamos ser um dos caminhos para possibilitar o acesso ao conhecimento institucional e ao desenvolvimento do aluno como um sujeito responsável e ético.

Duas décadas após a publicação do PCN, publica-se a BNCC, entre esse período a sociedade passou por transformações, reformas, mudanças, evoluções, destacamos, principalmente em relação à linguagem e à tecnologia.

Quanto à linguagem, ao realizarmos a análise discursiva comparativa entre os documentos, observamos que a BNCC (2017) mantém alguns princípios enunciados no PCN (1998), atualiza outros. O PCN (1998) apresenta a necessidade de romper com as práticas tradicionais do ensino ancoradas em excesso de regras gramaticais descontextualizadas nas aulas de língua portuguesa. A BNCC (2017), também, discute esse princípio, organiza o ensino em práticas de linguagens e aprofunda os discursos de que se faz necessário contextualizar as mesmas considerando as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1981; COURTINE, 1982; ORLANDI, 2015) a fim de que o aluno possa compreender o funcionamento da língua e da linguagem em seu contexto político, econômico e social. A respeito disso, o documento reconhece (discursivamente) a existência de uma multiplicidade de línguas faladas no Brasil e enuncia a necessidade de evitar o preconceito linguístico.

No que alude à tecnologia, a BNCC (2017) propõe um ensino de LP voltado para os gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Entretanto, indagamos: as escolas públicas terão investimentos reais e efetivos na estrutura física, na aquisição de equipamentos tecnológicos, no aperfeiçoamento do corpo docente para oferecerem aos alunos práticas pedagógicas possíveis que contemplem o uso de tecnologia e acompanhem o acelerado avanço das mídias digitais?

Segundo Macedo (2015), há mais de 50 anos pesquisas e estudos mostram que o sujeito da educação é singular e o controle desse sujeito através de políticas curriculares nacionais “única” evidencia o apagamento do mesmo e, ainda, culpabilizam os profissionais da educação do fracasso escolar diante as deficiências da escola pública desde a falta de infraestrutura, como mostramos em nossas análises, carências de recursos pedagógicos e tecnológicos, assim como a necessidade de estruturação e aprimoramento na formação inicial e continuada do professor, e não menos importante a valorização e remuneração docente.

Nas palavras de Macedo (2015),

Apostando na crença de que o público não significa a diluição do todos no um da nação (ou do mercado), mas o compromisso com deixar emergir a diferença concreta. Essa é a luta incessante por justiça social. A interferência de que precisamos, no jogo de forças que está posto, é o investimento em salário, em condições de trabalho e de formação contínua dos profissionais da educação, em infraestrutura das escolas. Isso sim pode facilitar a luta diária das comunidades escolares que vai produzindo, em seu existir, uma sociedade mais justa (MACEDO, 2015, p.905).

O Brasil é um país caracterizado pela diversidade, faz-se necessário outras tantas ações para minimizar as injustiças sociais oriundas desde a colonização. Sabemos que a complexidade da educação brasileira carece de muito investimento, reorganização das políticas públicas e das políticas linguísticas (ORLANDI, 2007b).

O professor enfrenta, atualmente, condições adversas para desempenhar o seu papel imprescindível no desenvolvimento de uma sociedade. Muitos responsabilizam o docente pelos fracassos escolares, sem ao menos refletir e conhecer, verdadeiramente, sobre as reais situações em que o professor se depara para trabalhar na escola pública brasileira. Muitas escolas estão sucateadas. Em plena era digital e um avanço avassalador da tecnologia o que temos disponíveis para o trabalho ainda são as pioneiras tecnologias: o giz e a lousa.

O arquivo analisado, portanto, mobiliza redes de memória, a interdiscursividade entre (re)formulações no que tange o ensino de língua portuguesa no Brasil, produzindo efeitos de sentidos, polêmicas, rupturas nos discursos já estabilizados em relação ao ensino da língua imaginária (ORLANDI, 1990). Desde a época da chegada dos portugueses ao Brasil, a relação dos brasileiros com a língua é mediada pelo ideal da língua portuguesa do colonizador.

A partir de nossas análises, percebemos uma atualização, de certa forma, entre os discursos materializados no PCN (1998) e na BNCC (2017) através de paráfrases para adjetivar a língua.

Segundo Gregolin (2005, p. 12), “cruzam-se, aí, o novo e o velho, mostrando que os sentidos estão sempre à deriva, no entanto, podem ser compreendidos porque atualizam (isto é, estabilizam/desestabilizam a memória discursiva)”.

Nas palavras de Gregolin (2005),

cabe ao analista de discurso investigar as condições complexas (que são, ao mesmo tempo, da ordem da linguagem e da ordem da história) nas quais se realizou um determinado enunciado, condições que lhe dão uma existência específica. Essa existência faz o discurso emergir em relação com um domínio de memória, como jogo de posições possíveis para um sujeito, como

elemento em um campo de coexistência, como materialidade repetível (GREGOLIN, 2005, p. 17).

Constatamos o esforço, de certo modo, marcado nos discursos materializados na recente BNCC (2017), de reconhecerem as variedades linguísticas ao propor discussões acerca da diversidade de línguas faladas no Brasil, para evitarem o preconceito linguístico, organizando o ensino de LP em práticas de linguagem e campos de atuação. Contudo, faz-se necessário acompanhar a elaboração dos currículos, dos materiais didáticos, a formação e o aperfeiçoamento docente a partir da homologação e publicação do documento, a fim de observar, de que modo, de fato, estes serão afetados.

Esses documentos apresentam uma relevância histórica e política, mesmo com as críticas necessárias e constatações apontadas pela pesquisa, pois eles são lugares de certa resistência e ruptura com um modelo de sociedade, cumprem com uma função importante de proposta para a educação no Brasil. A elaboração desses documentos, PCN (1998) e a BNCC (2017), representa um avanço para a educação. Um dos desafios a enfrentar é a implementação efetiva dos discursos oficiais enunciados na Base Nacional Comum Curricular nas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Esperemos, com nossa pesquisa, contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se referem às práticas pedagógicas no ensino de língua, objetivando um repensar acerca da realidade educacional brasileira, porque a forma de exercer a docência é um ato político.

Devido aos muitos dizeres silenciados, ainda, neste trabalho, propomos alguns encaminhamentos para outros sujeitos que se dispuserem a continuar a galgar os caminhos deslumbrantes e árduos da pesquisa.

4.2 Lacunas e Encaminhamentos para futuros trabalhos

Uma das lacunas de nossa pesquisa refere-se ao fato de termos nos ocupado da análise de um arquivo compostos, principalmente, por dois documentos recentes, em oposição a uma análise mais ampla de outros documentos oficiais. Porém, outras pesquisas podem partir de nossas considerações, ampliar o número de documentos a serem analisados.

Um segundo encaminhamento possível a partir de nossa pesquisa diz respeito à necessidade de investigar os possíveis resultados após a implementação da BNCC (2017) no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e também do Ensino Médio, pois nossa pesquisa delimitou um recorte de análise documental devido aos nossos objetivos de pesquisa e porque a BNCC, recém-publicada em 2017, ainda estava em processo de implantação nas escolas brasileiras e implementação nos materiais didáticos, como o livro didático.

Outras indagações para futuras pesquisas são: Quais os impactos e as interferências desses documentos oficiais, o PCN (1998) e a BNCC (2017), especificamente de língua portuguesa, tiveram e terão para a construção dos instrumentos linguísticos utilizados na escola pública, especialmente, o livro didático? De que modo a BNCC afetará a elaboração dos materiais didáticos e as práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa?

Retomando a epígrafe desse capítulo, entendemos que ao longo da pesquisa muitos sentidos foram desconstruídos, reconstruídos, ressignificados, apagados, silenciados, enfim, muitos outros foram significados e postos neste trabalho com o afincado de fazer sempre o melhor e contribuir para a produção científica, a fim de que os leitores desta pesquisa de mestrado possam, nessa perspectiva discursiva, lançar um olhar, gestos de interpretação, deslocar os sentidos sobre o ensino de língua portuguesa, sobre a educação brasileira, e acreditar que nós, professores, pesquisadores somos agentes capazes de instigar e promover movimentos para que haja realmente um ensino de qualidade a todos no Brasil, no intuito de respeito à diversidade linguística e propiciar oportunidades aos discentes de terem práticas pedagógicas possíveis de aprendizagem, rompendo com os discursos de privilegiar a homogeneidade da língua materializados nos documentos oficiais.

Durante esse percurso de leitura, de pesquisa, de (re)escrita compreendemos um pouco mais sobre a beleza da incompletude da língua. Língua que está em constantes movimentos imbrincados em tesões, opacidades e muitos silêncios. Entendemos que “o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (ORLANDI, 2007a, p. 32).

Nessa perspectiva discursiva, portanto, realizamos gestos de interpretação objetivando compreender os sentidos e não buscar respostas corretas ou julgamentos. Os gestos de interpretação, segundo Orlandi (2015) permitem ao

analista do discurso produzir tantos outros sentidos de acordo com seu dispositivo analítico ancorado em um dispositivo teórico numa rede de significações dentro de um contexto e condições de produção.

Este foi um trabalho árduo para iniciar, sabendo da responsabilidade enquanto autores, pesquisadores e sujeitos. Neste momento, também árduo, no sentido de encerrá-lo, isto porque, há muitos outros dizeres que não foram ditos, foram silenciados para que estes pudessem ser enunciados aqui! Este foi o caminho proposto!

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana. Silva. Couto. **Políticas de autoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria. Elizabeth. Bianconcini. **Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: ALMEIDA, Fernando (organizador). Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: MCT/PUC SP, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, vol. 12, núm. 3, p. 1464-1479. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2014. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/766/76632904003.pdf>> Acesso em 15/10/2018.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de M. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão da educação brasileira: concepções e princípios. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 0623-0635, dez. 2018. ISSN 2595-4490. Disponível em <<https://periodicos.ufv.br/ojs/revs/article/view/3196>>. Acesso em 09/07/2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 49. ed. Loyola: São Paulo, 2007.

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística**. Florianópolis, SC. *Anais*, v 20, nº1, p. 23-47, 2002.

BORGES, Luiz. C. **A instituição de línguas gerais no Brasil**. In: ORLANDI, Eni P. (org). História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n.º 9.394/1996 e demais alterações.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____**Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____**MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____**MEC. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI.** Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf/file>>. Acesso em 26/05/2019.

_____**MEC. Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI.** Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Disponível em<<https://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em 20/06/2019.

_____**Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

_____**Ministério da Educação. PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais /** Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 98 p.98, 2016 Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em 02/02/2018.

BRASILIA. **Censo Escolar 2017/ Notas Estatísticas.** INEP. 2018. Disponível em< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf > Acesso em 30/09/2018.

BRANDAO, Helena Neganime. (Org.). **Gêneros do discurso na escola.** São Paulo: Cortez, 2000.

BRESSANIN, Joelma Aparecida.; LEAL, Amilton Flávio Coleta. A gramatização do Português no Brasil: a posição sujeito-gramático e a questão da língua nacional.

Línguas e Instrumentos linguísticos– N°39– jan-jun 2017. Disponível em <https://obiah.letras.ufg.br/up/916/o/projeto_praticas.pdf> Acesso em 21/03/2019.

BUNZEM, Clecio dos Santos. **O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?** in *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Ministério da Educação- CEEL - UFPE. 2007.

_____. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional, v. 11, nº 34, p. 885-911, 2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2007, p. 59.

CORACINI, Maria José Rodrigues. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, p.45-55, 1999.

_____. **A concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE**. In: COACINI, Maria José R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p. 127-133, 1999.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Relações Intergenéticas na análise indiciária de textos escritos**. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, IEL, UNICAMP, 2004.

CURCINO, Luzmara. Velhos novos leitores e suas maneiras de ler em tempos de textos eletrônicos. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 41 (3): p. 1013-1027, set-dez 2012. Disponível em <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1140/705>>. Acesso em 22/05/2019.

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, vol.9, 239–264. 1982. Disponível em <<https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/1982-v9-n2-philoso1303/203194ar.pdf>> Acesso em 02/03/2019.

_____. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFSCAR, 1. reimpressão: 2014.

DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Disponível em <<https://caldeiraodeideias.wordpress.com/2009/08/05/pedro-demo-aborda-os-desafios-da-linguagem-no-seculo-xxi/>> Acesso em 23/05/2019.

DIAS, Luiz Francisco. **Gramática e política de língua: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas**. In: ORLANDI, Eni P. (org). Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação**. In: ORLANDI, Eni P. (org). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998.

_____ O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista LETRAS** nº 27 julho/dezembro de 2003 (Espaços de circulação da linguagem), ISSN 2176-1485, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>>. Acesso em 29/03/2019.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. **Uma história da linguística: entre os nomes dos estudos da linguagem**. Campinas: Editora RG, 2013.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. Junqueira & Marin editores, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

_____ **Essa escola chamada vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. Editora Ática. SP. 8. ed. 1994.

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FREITAS, James Deam Amaral. Aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios. **Rev. RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 903-923, 2015.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A Língua Inatingível**. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas. Pontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____, João Wanderley. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em 25/05/2019.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e poder**. São Paulo. Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, p. 210, 2006.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. **Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história**. Tradução Susy Lagazzi e José Horta Nunes. In Gestos de leitura: da história no discurso. Eni P. Orlandi (org) [et al.] 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas. Fontes, 2002.

_____. **“Brasil, país multilíngue”**. In: Ciência e Cultura: vol.57, no.2, São Paulo, 2005a.

_____. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Unicamp, 2005b.

_____**“Política de línguas na linguística brasileira.”** In: ORLANDI, Eni P. (org). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____**Semântica: enunciação e sentido**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IRIGOITE, Josa Coelho; PEDRALLI, Rosângela. O impacto das reformas político-educacionais do Brasil – 1925-1940 – no ensino de língua portuguesa. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 123-138, dez. 2012. ISSN 1984-8420. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/19848420.2012v13n2p122>>. Acesso em 09/07/2019.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005. Disponível em <<file:///C:/Users/adria/Downloads/Jakobson%20-%20Lingu%C3%ADstica%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 03/09/2018.

KERSCH, Dorotea F. Aula de Português: percepções de alunos e professores. **Caleidoscópio** v. 7, n. 1, p. 49-61, jan/abr 2009.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em 14/04/2019.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. L. **“O Político na linguística: Processos de representação, legitimação e institucionalização”**. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Política linguística no Brasil*, Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

LERNER, Délia. **Ler escrever na escola, o real, o possível e o necessário**. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. V.46, n.159, p.38-62, jan./mar.2016. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em 09/07/2019.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, vol. 36, núm. 133, pp. 891-908, 2015. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87343512003.pdf>>. Acesso em 15/10/2018.

MARIANI, Bethania. **A institucionalização da Língua, História e Cidadania no Brasil do Século XVIII: O Papel das Academias Literárias e da Política do Marquês de Pombal**. In: ORLANDI, Eni P. (org). *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

_____. Bethania. **“Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil”** In: ORLANDI, Eni P. (org). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

MENEZES, Luis Carlos de. A língua em todas as disciplinas. **Revista Nova Escola**. 01 de Abril de 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/755/a-lingua-em-todas-as-disciplinas>. Acesso em 01/05/2019.

NUNES, José Horta. **Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário**. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1990. (p. 07-22; 55-100).

_____. (org). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas, SP, Editora Pontes, 2004.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Editora da Unicamp. Campinas, SP, 2007a.

_____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007b.

_____. **Discurso e leitura**. 8. ed. Editora Cortez. Campinas, SP. 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e o ensino no Brasil**. Campinas. Editora RG, 2009.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Editora Pontes. Campinas, SP, 2012.

_____. **Gestos de leitura: da história no discurso**. ORLANDI, Eni P. (org). [et al.]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Pontes, Campinas, SP. 2015.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi. Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: explorando letramentos. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 3, p. 451-477, 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-451.pdf>>. Acesso em 06/04/2019.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>>. Acesso em 26/05/2019.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos**. In: ORLANDI, Eni P. (org). Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores. 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP. p. 127-140. 2005.

PAYER, Maria Onice. **“Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna”**. In: ORLANDI, Eni P. (org). Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX. Michel. **L'étrange miroir de l'analyse de discours** In: Langages, 15e année, n°62, 1981. Analyse du discours politique [Le discours communiste adressé aux chrétiens] pp. 5-8. Disponível em <<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Langages-62-1981-Analyse-du-discours-politique-Le->

discours-communiste-adress%C3%A9-aux-chr%C3%A9tiens.pdf >Acesso em 04/03/2019.

PÊCHEUX, Michel. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (org) Françoise Gadet; Tony Halk: Tradução Bethania S. Mariani [et al]. 5. ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2014.

_____. **Ler o arquivo hoje?** In: ORLANDI (org) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PFEIFFER, Claudia. Castellanos. **A Língua Nacional no Espaço das Polêmicas do Século XIX/XX**. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

_____. **Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais**. In **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Pontes/Campinas/SP, v. 7, p. 71-93, 2002.

_____. **Instrumentos linguísticos, ensino e políticas públicas. Uma relação na história das ideias linguísticas**. In **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. André C. Valente, Maria G. Tereza Pereira (Orgs). São Paulo. Parábola Editorial, p.95-106, 2011a.

_____. **Políticas públicas: Educação e linguagem**. Cad. Est. Ling., Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011b. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984/4706>>. Acesso em 02/06/2019.

_____, Cláudia. Castellanos. SILVA, Mariza. Vieira « Estado, Ciência, Sociedade. Por entre línguas e teorias ». **Revista Letras UFSM**, v. 24, n. 48, p.87-113 (Sujeito, Língua, Memória). Santa Maria : UFSM, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências Para Ensinar** –Porto Alegre, Artmed, 2000.

PETRI, Émerson. **A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 E 1990** -Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (57.1): 523-550, jan./abr. 2018.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: Ambições e Limites**. Relógio d' Água Editores, 2004.

PROCHNOW, Ana Lucia Cheloti; BORTOLINI, Adriana Silveira Bonumá; NASCIMENTO, Silvana Schwab do. O trabalho do professor de português: um enfoque nos PCN. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 228-236, jul./set. 2013. Disponível em<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2013v10n3p228/25899>> Acesso em 05/04/2019.

REZENDE, Tânia Ferreira. **As ações afirmativas na universidade pública brasileira: resistência epistêmica e decolonização da linguagem**. Trab. XXXI Congresso Alas, Uruguai, 2017.

_____. JUNIOR, Wilton Divino da Silva. **Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico**. Goiânia, 2018.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão estética da sala de aula ou o Que nós fazemos com eles. Artigo publicado em **VEIGA**, Ilma P. A. (org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008, pp. 73-93. Disponível em<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf>. Acesso em 03/09/2018.

SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Mariza Vieira. **“A escolarização da língua nacional”**. In: ORLANDI, Eni P. (org). Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____**Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

_____**Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Disponível em<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>> Acesso em 14/04/2019.

SOUZA, Tania. C.C. **Aspectos da Historicidade da Língua Portuguesa Falada no Brasil.** In: ORLANDI, Eni P. (org). História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

SOUZA, de Pedro; RIBEIRO, Jaçanã. **“Oralidade e escritismo: dominância e contradição nas políticas linguísticas de inclusão.”** In: ORLANDI, Eni P. (org). Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>> Acesso em 29/03/2019.

ZOPPI-FONTANA, Monica G. **Lugares de enunciação e discurso.** In Boletim da Associação Brasileira de Linguística, vol. 1, p.199-201, 2003.