



A LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ENSINO NO BRASIL

Adriana Cícera Amaral FANCIO¹

Isadora Valencise GREGOLIN²

RESUMO: Neste texto, problematizamos a construção discursiva oficial mais recente sobre a Língua Portuguesa (doravante 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). A partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) no Brasil, nos apoiamos nas reflexões teóricas sobre a institucionalização da língua como oficial e nacional no país (GUIMARÃES, 2005), permeada por políticas linguísticas e relações de força (ORLANDI, 2007). As análises dos discursos materializados no arquivo acerca da LP como objeto de ensino na escola evidenciaram que a BNCC (BRASIL, 2017) atualiza alguns discursos enunciados no PCN (BRASIL, 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), o que traz novos desafios para a construção dos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Ensino. BNCC. PCN.

PORTUGUESE LANGUAGE AS AN OBJECT OF TEACHING IN BRAZIL

ABSTRACT: In this article, we problematize the most recent official discursive construction on the Portuguese Language (henceforth LP) as a teaching object based on the discursive and comparative analysis between two Brazilian prescriptive documents, namely, the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) and *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017). From the theoretical perspective of Discourse Analysis (AD) in articulation with the History of Linguistic Ideas (HIL) in Brazil, we rely on theoretical reflections on the institutionalization of the language as official

1 Mestre em Educação e Doutoranda em Linguística, pela UFSCar. Atualmente é professora da EE Prof Dr Paul Eugene Charbonneau, Campinas, SP. Endereço eletrônico: <adriana.cicera@hotmail.com>.

2 Doutora em Linguística (UNESP). Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Endereço eletrônico: <isadora@ufscar.br>.

and national in this country (GUIMARÃES, 2005), permeated by linguistic policies and power relations (ORLANDI, 2007). The analysis of the discourses materialized in the archive about LP as an object of teaching at school shows that BNCC (BRASIL, 2017) updates some discourses enunciated in the PCN (BRASIL, 1998) and introduces others, such as the organization of teaching in language practices and fields of action. In addition, the analysis demonstrated that LP, to some extent, is still seen as the mother tongue of Brazilians which produces the coincidence effect (PFEIFFER; SILVA, 2014) in relation to the imaginary language (ORLANDI, 1990), which brings new challenges for the construction of school curriculum.

KEYWORDS: portuguese language; teaching; BNCC; PCN

INTRODUÇÃO

A Educação, principalmente no final da segunda década dos anos 2000, passa por períodos de acirradas tensões, reformas³, apagamentos e uma crise política no Brasil que afeta diretamente as instâncias que carecem do poder público como educação, saúde e segurança pública. Nesse cenário, a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) trouxe novos desafios para os sistemas educativos, dentre eles a necessidade de (re)pensar os próprios objetos de ensino e a forma de organizá-los dentro dos currículos.

Partimos de uma noção crítica sobre o currículo como produto de tensões e conflitos sociais (APPLE, 1994) e consideramos que vivemos 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, em que as políticas chegam até as escolas e a comunidade escolar deve adequar seus currículos oficiais e suas práticas pedagógicas a essas novas lógicas.

É fato que as políticas governamentais têm produzido e publicado no Brasil documentos e fomentado ações movidas pelo discurso de “melhoria na qualidade da educação brasileira”, de oportunidade para a formação da cidadania, de desenvolvimento da

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

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* a partir do construto das *competências e habilidades*, que em geral são medidas principalmente pelos índices de avaliações em larga escala como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo. Para sustentar esse discurso sobre a qualidade da educação, concordamos com Sacristán (2011) quando afirma que:

[...] não é a mesma coisa diagnosticar o fracasso, explicá-lo e tentar resolvê-lo como se a causa fosse a falta de esforço e motivação, por exemplo. Com essa perspectiva, cabe deduzir que utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo (SACRISTÁN, 2011, p.16)

Vale destacar que os principais porta-vozes desse discurso neoliberal sobre a Educação nos espaços midiáticos são representantes de organizações sociais, Institutos privados e entidades que se assumem enquanto defensores da Educação e, 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] 2014; ORLANDI, 2015) e os sentidos atualizados pelos documentos oficiais são caminhos para compreendermos alguns dos embates que envolvem a constituição mais recente da Língua Portuguesa (LP) enquanto

objeto de ensino no Brasil e, assim, buscarmos formas de enfrentamento e resistência para mudanças no cenário educacional brasileiro.

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ENSINO

Historicamente no Brasil, a LP como objeto de ensino foi discursivamente caracterizada como uma “língua imaginária”⁴ (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 LP no Brasil no processo de gramatização (AUROUX, [1992] 2014) e colonização linguística (MARIANI, 2007) até os dias atuais.

Nessa conjuntura, muitas evidências mostram o apagamento de um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005; PFEIFFER, 2011a) e a construção de sentidos sobre um país monolíngue. As políticas linguísticas através de relações de força e jogo de poder instituem uma língua oficial e nacional⁵ (GUIMARÃES, 2005) e anulam a alteridade, o Outro (ORLANDI, 1990). No entanto, 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 LP, 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.

4 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”.

5 De acordo com 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” e a língua oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais de um Estado, nos seus atos legais”.

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, [1992] 2014). Os discursos enunciados na perspectiva dos direitos linguísticos buscam fundamentar e reconstruir os dizeres esparsos, não contínuos e oficiais sobre o ensino de LP 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 apagamentos das línguas minoritárias, por exemplo, indígenas e africanas, no sentido de valorizar essas línguas no contexto político e social.

O funcionamento interdiscursivo⁶ entre alguns dos documentos que prescrevem atualmente o ensino de língua portuguesa no Brasil propõe um novo olhar em relação à diversidade de línguas, ao ensino da língua. Segundo Guimarães (2005), 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.

6 Utilizamos esse termo de acordo com a Análise do Discurso, na perspectiva de Pêcheux (1981) e Orlandi (2015).

Em sua pesquisa de mestrado, Fâncio (2019) procedeu à análise discursiva dos PCN (1998) e da BNCC (2017) e utilizou como categorias de análise os adjetivos, as designações e as predicções utilizadas para caracterizar a LP como objeto de ensino e o tipo de *instrumento linguístico* (AUROUX, [1992] 2014) associado ao ensino de LP em ambos documentos. O objetivo da pesquisa foi identificar as séries de contraposições, apagamentos, silenciamentos e realces de sentido e, posteriormente, compreender o tipo de relação estabelecida entre os documentos.

A constituição do *corpus* levou em conta o construto teórico de *arquivo* e se constituiu de recortes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com a problematização por meio de gestos de interpretação (ORLANDI, 2015) sobre a LP como objeto de ensino na escola, os quais apresentaremos a seguir.

Analisando as acepções em que aparecem materializados os sentidos em relação ao ensino da língua por meio de suas adjetivações e designações, os PCN (1998) assumem que tradicionalmente predominou uma visão homogênea da língua e defendem que:

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 e utilizam o conjunto de vocábulos *não canônicas de expressão linguística* para atenuar a ideia do uso da língua imaginária (ORLANDI, 1990). A estratégia discursiva utilizada é 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 e, no documento, se constrói o sentido de que 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 nos PCN (1998) e marcada de forma explícita na materialidade linguística, estabelecendo relação com a adjetivação de *língua materna*. Vejamos duas ocorrências do documento:

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)

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 grifos nossos)

Observamos que há uma relação parafrástica nestes dois recortes que tematizam o ensino de língua *portuguesa* como língua *materna*, em uma relação sinonímica 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. Segundo as 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. (PFEIFFER e SILVA, 2014, p. 92)

Nesse sentido, os PCNs materializam a língua como imaginária (ORLANDI, 1990); fixa nas regras, língua única, que o ensino é de língua portuguesa. Concordamos com Pfeiffer (2011a) quando a autora explicita que a língua materna não equivale a língua nacional (GUIMARÃES, 2005). Diante dessa afirmativa, a escola deveria 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. Com relação a essa discussão, 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, 2011b, p.150)

A autora alerta que no espaço escolar a unidade prevalece em relação à diversidade linguística. Esses sentidos são observados nos PCN (1998) na medida em que sugerem práticas pedagógicas ainda 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*, Pfeiffer e Silva (2014, p. 96) explicitam que “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”.

Ao tomarmos como objeto de análise a BNCC (2017), é possível encontrarmos uma re-significação desses sentidos, com o uso de várias designações ao se referir ao ensino da língua:

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 fragmento, a língua é denominada como o *português brasileiro* e, por meio 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), nesse sentido, atualiza os sentidos anteriormente construídos pelos PCN (1998) sobre a língua portuguesa como objeto de ensino no Brasil e 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.

Essa visão vem sendo defendida por alguns autores, dentre eles Oliveira e Arriel (2018, p.451), segundo os quais é preciso “subverter didáticas enrijecidas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, especialmente aquelas práticas voltadas exclusivamente ao letramento da letra”. É notável 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 no imaginário de língua homogênea, única que prevalece desde o período de institucionalização do português como a língua oficial (GUIMARÃES, 2005) do Brasil, apagando e silenciando tantas outras línguas e culturas. A designação *norma-padrão* destacada na primeira linha do fragmento é repetida em outros momentos do documento (BRASIL, 2017), dentre os quais destacamos os seguintes:

(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).

Nesses recortes, 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 desliz

de sentidos perceptíveis no deslocamento interdiscursivo (ORLANDI, 2015) dos dois documentos oficiais no que tangem às adjectivações ao que concerne a língua como objeto de ensino nas escolas brasileiras.

Se nos PCN (1998) a língua como objeto de ensino é designada como língua *portuguesa* e língua *materna*, na BNCC (BRASIL, 2017) ocorre um deslocamento de *língua portuguesa* para *português* com o acréscimo da adjectivação *brasileiro coloquial e brasileiro coloquial oral*. Porém, o estabelecimento de conjuntos de competências e habilidades numa perspectiva de base nacional comum re-significa a antiga visão de uma língua única e nacional no Brasil, como se fosse possível ao mesmo tempo trabalhar a diversidade linguística na unidade. Ainda que referindo-se ao contexto americano da década de 90, concordamos com Apple (1994) quando afirma que:

Em meio à imensa diversidade linguística, cultural e religiosa que é a essência da nossa criatividade e das mudanças contínuas de nossas vidas, vem a política cultural da Direita querer "superar" essa diversidade. Pensando estar reinstituindo, ela está na verdade inventando uma cultura comum (...) nunca existiu de fato uma cultura uniforme, mas sim uma versão seletiva, uma tradição inventada que é periodicamente reinstalada (embora de diferentes formas) em tempos de crise económica e crise nas relações de autoridade, já que ambas constituem ameaça à hegemonia dos grupos cultural e economicamente dominantes. (APPLE, 1994, p.91-92)

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.

Tais sentidos evidenciam que, desde o período de colonização (MARIANI, 2007) e gramatização linguística (AUROUX, [1992] 2014) até os dias atuais, 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, 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, sentidos que vem sendo historicamente re-significados em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante com Guimarães (2018), nos espaços de enunciação, constituídos pela relação dos falantes com a(s) língua(s), na medida em que o espaço de enunciação é político, possibilita a desigualdade das línguas para os falantes. À luz dessa discussão, Faraco (2018)⁷, respondendo à indagação do entrevistador sobre qual seria o modelo ideal de gramática da língua portuguesa a ser ensinada nas escolas brasileiras, afirma que:

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 do pensamento científico: aprender a observar e descrever os fenômenos da língua corrente em suas muitas variedades.

⁷ Entrevista realizada pela Mundo Escrito 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.

Observando o cenário atual de ensino, especificamente da língua portuguesa nas escolas públicas da Educação Básica, questionamos se a implementação da BNCC (2017) no interior dos currículos das escolas será suficiente para superar esse discurso do imaginário social sobre a língua enquanto objeto de ensino pautado por práticas que opõem “certo e errado”, em um viés normativo de ensino nas escolas brasileiras.

Os *rankings* divulgados a partir da aplicação de avaliações internas e externas reforçam a concepção de que a “falta” de domínio de determinadas competências e habilidades 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 pautado no domínio do “certo e do errado”, concepção agora re-significada pelo discurso do “conjunto de competências e habilidades”.

Os resultados de nossas análises discursivas de documentos oficiais que prescrevem o ensino da língua no Brasil evidenciam a importância de compreender os deslizos 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 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.

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”. Faz-se necessário, ao nosso olhar, discutir as variedades linguísticas no ensino da língua e da linguagem, evitando, de certa forma, o preconceito linguístico (BAGNO, 2007), possibilitando o acesso ao conhecimento institucional e ao desenvolvimento do aluno como um sujeito responsável e ético.

Duas décadas após a publicação dos PCN (1998), publica-se a BNCC (2017), que mantém alguns princípios enunciados no PCN (1998) e aprofunda outros. Contudo, é essencial 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, ocorrerá a implementação efetiva dos discursos oficiais enunciados na Base Nacional Comum Curricular nas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.59-91.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. 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. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação – MEC, dezembro de 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCAR, 2014.

FANCIO, Adriana Cícera Amaral. *O ensino de língua portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC*. 2019. 202f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

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.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil, país multilíngue. In: *Ciência e Cultura*: vol. 57, n. 2, São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

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.

KERSCH, Dorotea F. Aula de Português: percepções de alunos e professores. *Caleidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan/abr 2009.



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.

MARIANI, Bethania. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

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.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à Vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1990, p. 07-22; p. 55-100.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org). *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Editora da Unicamp. Campinas, SP, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Pontes, Campinas, SP. 2015.

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], p. 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. *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.

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.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. 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.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *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.

PFEIFFER, Claudia 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.

PETRI, Émerson. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 57.1, p. 523-550, jan./abr. 2018.

REZENDE, Tânia Ferreira; JUNIOR, Wilton Divino da Silva. *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico*. Goiânia: UFG, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al.. *Educar por competência: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

Enviado: Setembro de 2020
Aceito: outubro de 2020