



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p117-152>

## LÍNGUA ESCOLAR: AFINAL, QUE LÍNGUA É ESSA?<sup>1</sup>

\*\*\*

## SCHOOL LANGUAGE: AFTER ALL, WHAT LANGUAGE IS THIS?

Claudia Pfeiffer<sup>2</sup>

Mariza Vieira Da Silva<sup>3</sup>

Verli Petri<sup>4</sup>

Recebimento do texto: 15/09/2019

Data de aceite: 24/10/2019

**RESUMO:** Filiando-nos aos estudos produzidos na área de História das Ideias Linguísticas a partir de sua relação com a Análise de Discurso, incidiremos sobre o funcionamento de duas políticas públicas no tocante ao ensino da língua portuguesa no Brasil, a saber: a instituição da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio. Traremos à tona parte dos processos discursivos em funcionamento nas textualidades que as constituem, observando as relações intertextuais e interdiscursivas, refletindo sobre sentidos unívocos e homogêneos que nelas se constituem de modo a contribuir para a discussão sobre a língua portuguesa escolar como um objeto complexo de transmissão de saberes linguísticos, que se faz por meio de instrumentos linguísticos de diferentes naturezas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua escolar; BNCC; Ensino médio; Análise de discurso; História das ideias.

**ABSTRACT:** By joining the studies produced in the area of History of Linguistic Ideas from its relationship with Discourse Analysis, we will focus on the functioning of two public policies regarding the teaching of Portuguese language in Brazil, namely: the institution of the National Base Common Curriculum and High School Reform. We will highlight part of the discursive processes at work in the textualities that constitute them, observing the intertextual and interdiscursive relations, reflecting on the univocal and homogeneous meanings that constitute them, in order to contribute to the discussion about the Portuguese school language as a complex object of transmission of linguistic knowledge, which is done through linguistic instruments of different natures.

**KEYWORDS:** School language; NBCC; High school; Discourse analysis; History of ideas.

1 Trabalho originalmente apresentado no Simpósio *Política pública de língua(s): nem gramática, nem texto, nem gênero, mas língua*, coordenado pelas autoras, no interior do VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, de 20 a 24 de agosto, em Porto de Galinhas, Recife/BR.

2. Pesquisadora no Laboratório de Estudos Urbanos do Nucredi e professor pleno do Programa de Pós-Graduação em Linguística do IEL, ambos da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Email: [claupfe@gmail.com](mailto:claupfe@gmail.com)

3. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França; professora aposentada na Universidade Católica de Brasília; pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: [marizavs@uol.com.br](mailto:marizavs@uol.com.br)

4. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas, é professora associada na Universidade Federal de Santa Maria, onde atua como pesquisadora do Laboratório Corpus e do Centro de Documentação e Memória. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: [verlipetri72@gmail.com](mailto:verlipetri72@gmail.com)





## Dando continuidade a um percurso

Neste artigo, consideramos fundamental ter em vista as formas e direções dos processos de significação e de identificação/subjetivação que se constroem nas políticas públicas de educação, que se desdobram na disciplinarização e na pedagogização de um português escolar, partindo da análise dos gestos de descrição e de interpretação das materialidades discursivas.

Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual se instala: o real da língua. [...] Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan (PÉCHEUX, 1990, p. 50).

Filiando-nos aos estudos produzidos na área de História das Ideias Linguísticas a partir de sua relação com a Análise de Discurso, tomaremos como corpus duas políticas públicas de educação: a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, buscando compreender os processos discursivos em funcionamento nas textualidades que as constituem, de modo a contribuir para a discussão sobre a língua portuguesa escolar como um objeto complexo de transmissão de saberes linguísticos, que se faz por meio de instrumentos linguísticos de diferentes naturezas, em uma conjuntura histórica e teórica dada.

Em nossa tomada de posição teórica e metodológica, que pressupõe a história, a memória, como estruturantes das discursividades ali presentes, temos procurado enfrentar o desafio de compreender essa língua que se configura



---

enquanto um objeto de ensino, que denominamos *língua escolar*<sup>(1)</sup>, pressupondo no nome a presença-ausência de múltiplas línguas e significações, distintos modos de subjetivação e identificação dos sujeitos escolares - professores, alunos, pais de alunos, gestores e outros - na relação entre as línguas sob um funcionamento equívoco e contraditório. Funcionamento esse que se dá por diferentes textualidades: políticas linguísticas, políticas de ensino, projetos pedagógicos das escolas, livros didáticos, cartilhas, gramáticas escolares, dicionários, propagandas sobre políticas públicas, currículos dos cursos de Educação, Letras e Linguística em nível de graduação e de pós-graduação, publicações acadêmicas como teses, dissertações, livros, artigos.

Nosso interesse, considerando nosso corpus, é o de observar, na unidade e referência unívoca que estas políticas produzem, essa *língua escolar* e seus efeitos de sentidos nos processos em jogo em termos de universalização e particularização, levando em consideração que:

A homogeneização, pela universalização, violenta as singularidades do mesmo modo que a pulverização das particularidades: é preciso, pois, que a escola desenvolva um grau de universalidade histórica, construída na diversidade. O que impõe um enorme desafio que implica nos perguntarmos: como trabalhar a opacidade das divisões das e entre línguas, dos sentidos, dos sujeitos? De nosso ponto de vista, levar isso em consideração permite abrir condições de produção para que todos possam ter direito ao patamar possível de conhecimento de cada nível de ensino, e não fiquem divididos entre quem está mais próximo e menos próximo de um almejado “bem cultural” acessível por uma língua homogênea que é de alguns; e, portanto, se nem todos *ascendem* a essa língua, nem todos têm condições de ser cidadãos completos. Implica produzir conceitos e categorias básicas – não homogeneizados *a priori* – a partir da diversidade em que um sujeito social e singular é a referência, ponto de partida e de chegada (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 108-109).



---

Nossas análises sustentam-se, pois, em trabalhos anteriores que nos levaram a estabelecer alguns pressupostos a serem agora considerados. Nesses trabalhos<sup>(2)</sup>, temos insistido em realçar nossa compreensão de que faz parte do processo de gramatização (AUROUX, 1992) da Língua Portuguesa no Brasil a construção de uma equivalência imaginária entre língua materna, língua oficial, língua nacional e a língua portuguesa. Essas línguas, na verdade objetos teóricos, não podem ser considerados objetos empíricos homogêneos ou unidades coincidentes e discerníveis, havendo uma tensão entre a memória “da” língua e a memória “na” língua (PAYER, 2006, 2007, 2011 e 2013)<sup>(3)</sup>. Essa heterogeneidade e historicidade produzem diferentes relações de subjetivação e de identificação que os sujeitos estabelecem com as línguas na coincidência e na não coincidência de seus sentidos, produzindo uma dispersão em uma imaginária unidade.

O ensino da língua no sistema escolar regular brasileiro, na segunda metade do século XX, sob a caução da Linguística, também tomada como campo científico homogêneo, se faz sob esse processo de equivalência imaginária e de construção, igualmente imaginária, de um monolinguismo brasileiro, em que a escola ensinaria a língua materna dos brasileiros: a língua portuguesa. O que, de nosso ponto de vista, se mostra falacioso, uma vez que não há uma unidade interna unívoca – falamos português, mas não o mesmo português -, e temos a considerar, ainda, o sujeito-cidadão-brasileiro falante de línguas indígenas, africanas e estrangeiras. Acresça-se a isso o fato de a escola ser uma instituição de um Estado de direito, democrático e soberano, que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que na Constituição de 1988 foi nomeada ser a “língua portuguesa”<sup>(4)</sup> que, por sua vez, é significada enquanto a língua dos brasileiros (língua nacional), e enquanto língua materna de cada um conforme algumas teorias



linguísticas, apagando as demais línguas maternas (não, variedades) aqui existentes, pois todos países são multilíngues.

Nossa posição teórico-política é a de que não seria objetivo da escola ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino, como afirmamos, deve ser a língua oficial do Estado Brasileiro, estruturante do sujeito cidadão.

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.

A noção de *língua materna*, sustentada pelo trabalho de algumas teorias, de alguns campos da Linguística, irá criar condições para produzir esse efeito de coincidência, aí construindo um efeito ideológico, conciliando, assim, universal e individual, universal e social, apagando a contradição existente entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a unidade e a diversidade (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 92).

Há, pois, uma relação entre o *saber a língua* e o *saber sobre* a língua que se dá no entremeio entre a *língua fluida* e a *língua imaginária*, tal como formuladas por Orlandi e Souza (1988), que passa a ser gerida pelo Estado através, por exemplo, de políticas curriculares, da formação do/a professor/a, da elaboração de materiais didáticos. E, especificamente, quanto a essa relação, também vimos mostrando em nossos trabalhos<sup>(5)</sup> que se institui, em uma escola dual, por meio de políticas públicas e da instrumentação e didatização da língua escolar, sob a ideologia da comunicação: um ensino da língua portuguesa que visa o saber a



língua, entendido como o seu uso empírico da perspectiva pragmática e funcionalista. O saber sobre a língua, entendido como saber em si, abstrato, descontextualizado, estariam reservados, quando possível, aos últimos anos do processo de escolarização, incidindo na redivisão social do trabalho de leitura e de escrita e, conseqüentemente, da divisão social do trabalho na sociedade.

Segundo Macedo (2016), a oposição entre “conhecimento para fazer algo e conhecimento em si” produz como efeito a naturalização do currículo como controle.

O caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica, exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação. [...]

No que tange a esse conhecimento (*conhecimento em si*), universal e generalizável, sua exterioridade em relação ao sujeito o transforma em um bem a ser adquirido, com valor de troca por justiça social e igualdade democrática (MACEDO, 2016, p. 62 – grifos da autora).

Da perspectiva discursiva, podemos dizer que temos aí a aliança, pensada por Pêcheux & Gadet (1988) em relação à história da linguística entre o sociologismo e o logicismo, que conforme o mito continuísta empírico-subjetivista, a prática pedagógica partiria do sujeito concreto individual em situação, que iria se apagando, indo em direção a um sujeito universal, “situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos” (PÊCHEUX, 1998, p. 127). O que produz como efeito o silenciamento da diferença e da singularidade, da historicidade e do equívoco.

Poderíamos, assim, resumir os pressupostos presentes neste artigo que sustentam nossas análises:



- o efeito de coincidência entre língua portuguesa, língua nacional, língua oficial, língua materna, sustentado por um imaginário social em funcionamento dentro e fora da escola;
- o apagamento do Brasil como um Estado multilíngue na evidência de seu monolinguismo;
- a atualização das divisões sociais em que a circulação do conhecimento e seus espaços de construção são desiguais;
- a dominância de determinadas teorias, que articulam o sujeito empírico e o sujeito universal produzidos em formações discursivas heterogêneas, correspondendo a dadas formações ideológicas.

### **A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: conjuntura histórica**

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio são políticas públicas da segunda década do século XXI, produzidas trinta anos após a redemocratização do Brasil em governos eleitos democraticamente, sendo marcadas, contudo, pelo impedimento de uma presidente da República que produz um novo/antigo direcionamento para as políticas públicas. Contudo, como está dito na BNCC da Educação Infantil, da Educação Fundamental e da Educação Média (2018), há uma intertextualidade e interdiscursividade ali presentes, em que o dito significa em relação ao não dito e ao já dito histórico.

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, 2018, p. 67).

Embora, ali estejam explicitados os PCN, sabemos por estudos nossos e de outros autores, aqui referidos, que a BNCC guarda profundas relações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 5.692 de 1971, em seu caráter tecnicista e de profissionalização progressiva dos níveis de ensino. Oliveira (2017) faz uma relação desta LDB com a reforma do ensino médio, “levando em conta os respectivos contextos históricos e a mentalidade pedagógica tecnicista e neotecnicista, que as orientou de forma autoritária, conservadora e reacionária” (p. 19). Esse caráter tecnicista foi presença marcante também na década de 1990, em seus deslocamentos, assim como hoje, na BNCC, como veremos em nossas análises. Freitas (1997) estabelece um paralelo de continuidade entre os anos 1970 e os de 1990:

No fundo, a concepção tecnicista entendia que a escola só podia melhorar se nós treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro. Era a época dos anos 70 e tendia-se a uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito da escola. Um movimento muito semelhante ao que nós assistimos hoje, curiosamente 20 e tantos anos depois. Hoje reconstrói-se esse caminho indo às indústrias e tomando de lá os conceitos de qualidade total, círculo de qualidade total, etc., levando-os para dentro da escola, de novo, e apostando em uma carga muito forte de gerenciamento da escola (FREITAS, 1997, p. 16).

É preciso, pois, pensar a conjuntura como algo mais amplo de modo a perceber e compreender as rupturas e as continuidades; a heterogeneidade das formações discursivas referidas às formações ideológicas em que se movimentam





as contradições em termos de educação e de língua(s). Assim, podemos situar nosso recorte espaço-temporal a partir da segunda metade do século XX, não nos esquecendo, contudo, do processo histórico de escolarização mais amplo de uma sociedade escravocrata sob a ideologia da colonização.

Nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, o Brasil vive uma forte industrialização e uma migração interna acentuada, que produz uma urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização, pelo desencadear de outros processos de individualização do sujeito cidadão brasileiro. É um momento em que vivemos nosso primeiro experimento democrático pós-ditadura Vargas que, contudo, será seguido de uma outra ditadura em 1964, que duraria 21 anos. Temos uma conjuntura em que a organização e gestão do saber se dará através, principalmente, do discurso jurídico – LDB 4024/60 e LDB 5.692/71 - e do discurso das políticas públicas de educação e de língua(s), face às demandas econômicas, sociais e políticas dos diferentes grupos sociais de uma formação social capitalista dependente como a nossa. Essa organização sustenta-se em bases legais e a gestão do saber pelo Estado se faz com sustentação/legitimação/autorização da ciência que, no caso das políticas linguísticas, se dá em torno de uma oposição, simplista em termos de desenvolvimento das ciências da linguagem, entre saber linguístico e saber gramatical.

Esse processo leva para a escola e para o centro das políticas públicas de ensino, pela primeira vez na nossa história, de uma forma massiva, um outro brasileiro – negros, mestiços, migrantes do campo, trabalhadores manuais e informais, habitantes da periferia, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela se evadiram – que fala um outro português (outros, diríamos mesmo), diferente da norma preconizada, porque é escutado, na sua dispersão, como exterior ao imaginário da unidade construída em torno da coincidência absoluta entre norma e língua – em nosso caso, nacional. É, pois, um momento





histórico que coloca em contato brasileiros que têm práticas linguísticas diferentes ou mesmo antagônicas no espaço da cidade, o que promove a instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar. Fracasso justificado pela variedade de origens e, portanto, nessa discursividade, de falares. Fracasso que apaga a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 89).

Há igualmente injunções/demandas internacionais que trabalham interesses globais do capitalismo em suas diferentes fases de desenvolvimento, que se fizeram sentir de forma direta em termos de financiamento e de assessoria técnico-científica com a criação de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pêcheux (1999) diz o que segue em relação a UNESCO.

[...] desde sua criação em 1946, se põe a difundir: a ideia de uma regulação psico-bio-cibernética dos comportamentos humanos, individuais e sociais, através da ergonomia, da medicina e – sobretudo – da educação aparece como a última repercussão do *esquema funcional da comunicação linguística*, projetada por um meio “científico”... (PECHEUX, 1999, p. 17 – grifos do autor).

Os PCN irão nos situar em relação às necessidades dessa regulação.

O aumento da interdependência entre nações e regiões contribuiu para colocar o foco nos diferentes desequilíbrios, entre ricos e pobres, como também entre “incluídos” e “excluídos” socialmente, no interior de cada país... (BRASIL, 1998, p. 15 – grifo do autor).

A década de 1970, assim, configura um momento crucial da institucionalização da linguística nas universidades com a obrigatoriedade do



ensino na grade curricular do curso de Letras e, na escola, com a LDB 5.692/1971, que traz uma mudança de paradigma a ser desenvolvido e fortalecido até os dias atuais, em suas continuidades, deslocamentos e rupturas: língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, a ênfase no uso da língua em detrimento do conhecimento sobre a língua, a separação entre teoria e prática, a entrada das linguagens como código semelhante à língua, a desestabilização do lugar do professor. Foi o período de maior censura e opressão da ditadura e, paradoxalmente, de produção de massa crítica com a criação de programas de pós-graduação, de associações nacionais de áreas e de revistas especializadas. Essas alianças e movimentos da produção e circulação de conhecimento na universidade e na escola faziam-se não só por meio de legislação, mas também de comissões de trabalho ministerial, financiamento de eventos e pesquisas, produção de recursos didáticos.

O período de redemocratização, anos 1980, irá movimentar esse novo quadro teórico e político por um trabalho forte dos linguistas como críticos de um ensino conservador e descontextualizado e como participantes na formulação de políticas que instrumentalizem uma nova representação de língua e de construção de uma nova unidade, mesmo que imaginária. Este momento, da perspectiva da História das Ideias Linguísticas, é muito importante de ser estudado, pois será um período de embate entre teorias, que irá se arrefecendo nas décadas seguintes pela dominância de determinadas tendências. A Constituição de 1988, designada “cidadã”, torna a educação um direito social (Art. 6º) e “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo” (Art. 208) como dever do Estado. Ao mesmo tempo, dados são difundidos sobre as desigualdades econômicas e sociais imensas, em tempo de globalização, produzindo discursos –



jurídico, científico, administrativo-burocrático, pedagógico, etc. – cujos efeitos em torno das palavras “cidadania”, “desigualdade”, “diversidade” acabam por torná-las como unívocas em termos de sentidos, como evidências que falam por si só. Esses efeitos de sentidos fazem funcionar, na ordem linguística, a diferença linguística como variedade do direito à língua que se dá na tensão entre a diversidade e a universalidade, e essa como sintoma da desigualdade social, produzindo a necessidade de uma reivindicação.

Como afirmam Gadet e Pêcheux (2004), a questão da língua é 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” (p.37). Na apresentação dessa obra, Orlandi (2004, p. 7) explicita que os autores trabalham “todo o tempo a contradição de que existe língua e existem línguas”, reforçando em nós o sentido da heterogeneidade como constitutiva da noção de língua dentro e fora da instituição escolar.

Os anos 1990, período de publicação dos PCN e seus desdobramentos, fazem sentir os efeitos da difusão de conceitos e teorias linguísticas, seus enfrentamentos, suas alianças e a construção de um discurso hegemônico apoiado na ciência, das décadas anteriores. É o momento do apogeu do liberalismo focado na privatização e na redução do Estado como via para o desenvolvimento, da aceleração do comércio mundial com a globalização, com os avanços da tecnologia em nosso país – internet, celular, etc. -, de estabilização da economia com a moeda do Real, de construção de instituições. No campo educativo, podemos mencionar a implantação de um sistema nacional de avaliação em larga escala, abrangendo, pouco a pouco, os diferentes níveis de ensino: SAEB, Provão, ENADE, PROVA



BRASIL, ENEM etc. Sistema esse integrado às políticas curriculares, adquirindo, até certo ponto, uma dominância sobre elas, como veremos na BNCC.

No século XXI, a Base Nacional Curricular Comum da Educação Fundamental e a Reforma do Ensino Médio, nossos objetos de análise, a primeira política abrangente de currículo após os anos 1990, configuram-se, pois, dentro de uma rede de filiações discursivas em que outras políticas públicas se textualizam dando-lhe contornos específicos, e possibilitando observar as continuidades e rupturas nos processos de significação e de assujeitamento, que materializam a relação entre o Estado e a Ciência na produção de conhecimentos em diferentes espaços de divulgação e de transmissão e, ao mesmo tempo, de produção.

### **A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: discursos hegemônicos**

As formações discursivas, correspondendo às formações ideológicas, tomadas enquanto aquilo que pode e deve ser dito em uma conjuntura dada, são heterogêneas, o que nos leva a buscar compreender como a BNCC - nessa luta ideológica de movimento (PÊCHEUX, 2011) - trabalha os processos de significação da prática educativa e pedagógica em se tratando de língua e os processos de identificação dos sujeitos desta prática. Desejamos saber um pouco mais sobre como trabalha o que se apresenta opaco, ou mesmo apagado na transparência do sentido que nela se forma: a objetividade material contraditória do interdiscurso, da memória discursiva constituída pelas relações sociais de uma sociedade escravocrata em que o saber sempre foi para poucos, demarcando quem poderia ser detentor de poder. Interessa-nos, pois, conhecer essa exterioridade discursiva contemporânea que se apresenta, de um modo simplista, como falta de



---

qualidade da educação – uma falta jamais atribuída ao Estado -, o que falha são os sujeitos: professores e alunos, levando a escola ao fracasso. Assim sendo, o imaginário que se institui diz respeito ao projeto de individualização dos sujeitos, à meritocracia e à des-responsabilização do Estado, construindo um movimento de continuidade com outras máscaras.

A BNCC retoma um tecnicismo já presente na LDB 5.692 de 1971, e um neotecnicismo dos anos 1990. “No fundo, a concepção tecnicista entendia que a escola só podia melhorar se nós treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro” (FREITAS, 1997, p. 16), em uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito da escola. Em se tratando de política de língua(s), de um princípio pedagógico tecnicista implica em trazer para a escola uma versão simplificada da teoria da comunicação como regulação funcional controlada da informação, de sentidos, do sujeito, não colocando em discussão seus pressupostos teóricos.

O problema das “comunicações” (que se tornaria, por deslocamento metafórico, o tema principal das *ideologias de consenso*) foi inicialmente um quebra-cabeça para os engenheiros da telefonia [...] o *emissor* e o *receptor* são instrumentos antes de serem sujeitos falantes que os utilizam (PÊCHEUX, 1999, p. 5 – grifos do autor).

Na BNCC, essa regulação dos comportamentos se faz pela noção considerada por ela como central: a de “competência”, que merece um estudo à parte em termos de historicidade do conceito pela sua centralidade nas políticas públicas a partir da segunda metade do século XX: “O conceito de **competência** adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas” (BRASIL, 2018, p. 13). Se, na versão de 2016 da BNCC, o efeito de sentido está centrado em “direitos”, indicando uma movimentação na formação discursiva





neoliberalista, mesmo que de forma paradoxal e contraditória (SILVA, 2018), na versão final, um ano depois, o efeito está centrado em “competências”(6), considerando as demandas de mercado e de consumo, e que se apresenta como evidência, como efeito ideológico, comandando a direção de sentidos.

Pode-se observar quão opaca e ambígua essa noção aí se apresenta. Não se trata de conceito técnico apenas; ele tem a ver com as finalidades e objetivos da política educacional em relação aos processos de identificação do sujeito. Trata-se de um conceito nuclear de uma concepção educacional, articulado ao de “aprender a aprender”, voltada, segundo Duarte (2001, p. 38), “para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Gostaríamos, agora, em se tratando do tecnicismo e seus efeitos, de retomar uma ligação nem sempre trabalhada entre o currículo e a avaliação, tendo também como noção central a de “competência”. Se nos anos 1990, havia uma relação mais equilibrada, diríamos, entre as propostas curriculares e as avaliações nacionais que então se implantavam e se difundiam, com o passar dos anos, observamos que são as avaliações nacionais e internacionais que estão determinando os currículos escolares e os de formação de professores. Arroyo (2017) fala em como “a qualidade da educação e avaliação vem se reforçando nas



---

últimas décadas”, em que “as práticas escolares de cada docente avaliando os alunos foram elevadas à Política Nacional-Internacional” (p. 11), e diz o que se segue:

Os debates no campo da avaliação, da qualidade aumentam e se radicalizam e repolitizam pressionados pela radicalidade política que vem dessa relação entre educação-escola-qualidade-avaliação e globalização do desemprego estrutural (ARROYO, 2017, p. 15).

Nesse diálogo com outras textualidades, observamos em “Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB” publicada em 1999, indicando as bases para a avaliação de alunos do Ensino Fundamental, no ano de 1997, que o conceito dominante é o de “competência cognitiva”, associado a conteúdos selecionados. Essas competências situam-se no campo da razão e do individual, do lógico-natural, e são assim definidas:

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência - ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL, 1999, p.9)

Ao delimitar os domínios de saber dessa formação discursiva – ações, operações, saber fazer, habilidades, uso, instrumentalização -, em duas notas explicativas de pé de página (p.9), essas Matrizes evidenciam um funcionamento em que se trabalha, de forma idealista, os pares contigência/necessidade, objeto/sujeito, estrutura lógica/situação observável, levando a conceber a ciência de todo e qualquer objeto como relações de pensamento, independentes do ser,





desvinculadas das condições materiais de existência. Observamos, ainda, que a subjetividade aí aparece como fonte, origem, ponto de aplicação.

Por outro lado, nos PCN fala-se em competência discursiva, competência linguística e competência estilística, trabalhando-os da perspectiva de teorias linguísticas dominantes, revelando o modo do logicismo e tecnicismo ali se fazer presente pela extensão do conceito de competência chomskiniano a outras tendências que a ela se justapõem, se integram.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para 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 (BRASIL, 1998, p. 23).

Temos, então, na BNCC, as competências como diretriz pragmática e utilitarista dessa proposta política de educação, em que se naturaliza de forma mais radical o sentido de currículo como controle. Os deslocamentos e deslizamentos de sentidos produzem um movimento em direção ao silenciamento do político por um tecnicismo em que as evidências produzem um efeito de verdade, através de esquemas, diagramas apresentados, a seguir, na próxima seção, denominada Estrutura da BNCC. Ali está dito em nota de rodapé, o objetivo dessa organização sistêmica em diagramas.

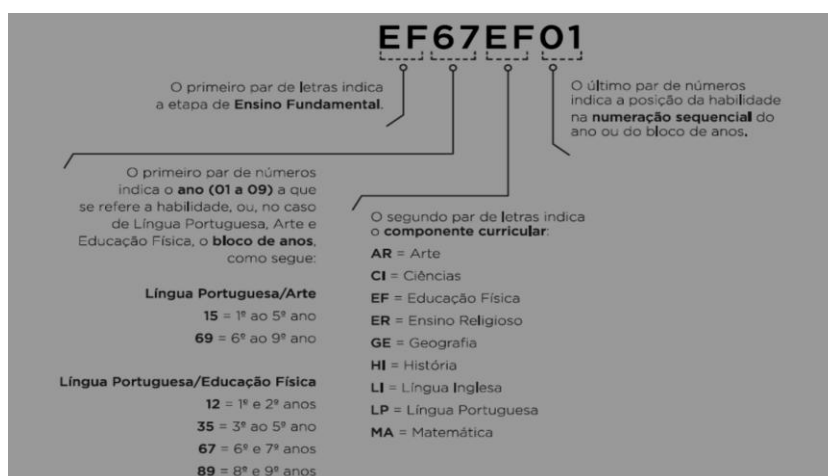
Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua





vez, são organizados em unidades (BRASIL, 2018, p. 28 – grifos do autor).

Complementando essa estrutura de níveis hierarquizados, temos na página 30 um diagrama que precisa, contudo, alertar que “destacar que o uso de **numeração sequencial** para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não **representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens**” (ibid., p. 31 – grifos do autor).



Esse tecnicismo se mostra em relação à escolarização do português como língua oficial, nacional pelo domínio da pragmática e do funcionalismo, ou seja, do uso da língua, em detrimento de conhecimentos sobre a língua, capaz de adequar o sujeito aluno e o sujeito professor às situações de comunicação e de interação, com uma entrada da semiótica de forma explícita. Na seção, que segue, trazemos uma análise de recortes referentes à Educação Média em que podemos observar “uma multiplicidade de resistências e revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia



dominante, ameaçando-a constantemente” (PÊCHEUX, 2011, p, 96), o que nos permite pensar as ideologias dominadas “como uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio de lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação” (ibid., p. 97).

### **A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: disputas e embates em movimento**

Vejam agora como essas relações, movimentos e deslocamentos se espacializam na BNCC do Ensino médio, publicada em 18 de dezembro de 2018, que tem uma formulação articulada à Reforma do Ensino Médio, tendo sido homologada bem posteriormente à BNCC do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, dentre outras razões para se adequar à Reforma.

Começamos, observando como a BNCC expõe, sob a forma de esquema/diagramas, a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimentos que, como dissemos anteriormente, também faz parte da terceira versão da Educação Fundamental aprovada e homologada, e configura um efeito de objetividade e neutralidade que possibilita tratar sujeitos e sentidos de forma redutora, simplista, produzindo o efeito de evidência. Tais esquemas e diagramas são índices das contradições que estão apagadas, difundindo o conhecimento pedagógico e o conhecimento científico de determinado modo e em dada direção de produção de sentidos, produzindo efeitos ideológicos específicos.



BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR



25 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1685-ppc011-09-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-ppc011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 fev. 2019.

32

De saída, é importante observarmos que do ponto de vista disciplinar, é a Língua Portuguesa e a Matemática que se estabilizam enquanto necessárias e obrigatórias nos três anos que compõem o ensino médio enquanto disciplinas autônomas, ou seja, que não podem ser apagadas pelo nome das áreas de conhecimento. Áreas que já se encontram estabilizadas há bastante tempo e que nomeiam os itinerários formativos instituídos pela Reforma do Ensino Médio que é referida pela BNCC na justificação da necessidade de detalhamento das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, obrigatória pela Reforma. Nesse sentido, é importante notar que nessa organização da BNCC não há menção ao quinto





itinerário formativo – a Formação Técnica e Profissional. Colocamos abaixo o artigo 36 da Lei 13.415 de 2017, que legisla sobre isso sem, contudo, analisá-lo(7).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela *Base Nacional Comum Curricular* e por *itinerários formativos*, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes *arranjos curriculares*, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p.3 - grifos nossos).

A ausência do quinto itinerário é bastante significativa levando-se em consideração que o currículo do ensino médio tal como legislado pela Reforma é fornecido pela BNCC e por itinerários formativos. Assim se este quinto itinerário não faz parte da organização da BNCC, ele é significado como algo à parte da BNCC. O que se materializa na imagem seguinte presente na BNCC bem mais adiante em seu texto (p. 468):



468

Gostaríamos de articular essa ausência com um outro efeito que vai se tecendo na textualidade da BNCC dentro de sua relação constitutiva com a Reforma do Ensino Médio. Como já apontamos em outros trabalhos(8), a Reforma institui uma nova divisão social ao redistribuir, dividindo, a formação acadêmica por meio de itinerários formativos que estariam, imaginariamente, à disposição do alunado para a sua livre “escolha” de acordo com seu “projeto de vida”. Não discutiremos aqui, pois já trabalhamos insistentemente com isso em nossas análises anteriores, sobre os imaginários instalados em “projeto de vida” e “livre escolha” e que se encontram fortemente presentes na seguinte parte da BNCC(9):



Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017<sup>55</sup> alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos<sup>56</sup> para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa.

55 BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2017/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2017/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2018.

56 No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

O que queremos enfatizar, nesse momento, é a contradição entre: o efeito de *tudo oferecer* (os 5 itinerários formativos) para que o alunado “escolha” uma dessas opções; as reais condições materiais de existência da maioria das escolas que impede que todos os itinerários sejam de fato ofertados; e o fato de que os itinerários recortam a formação acadêmica ao reduzirem o ensino médio à aprendizagem dentro de uma área do conhecimento<sup>(10)</sup>. Mais uma vez identificamos que caberia ao sujeito aluno a responsabilidade da escolha, bem como o mérito (ou não) do sucesso escolar, não cabendo mais ao Estado o compromisso com as escolhas e com os resultados dessas escolhas na vida de cada cidadão.

Nessa direção, trazemos como primeiro recorte de análise a apresentação do Ensino Médio na BNCC (2018), seguida de uma citação Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, na qual ela justifica.





R1: Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011): “Com a perspectiva de um imenso contingente de **adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais**, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar **o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho**” (BRASIL, 2011, p. 167)”. (BRASIL, 2018, p. 461-462). (Grifos em negrito dos autores, sublinhados nossos)

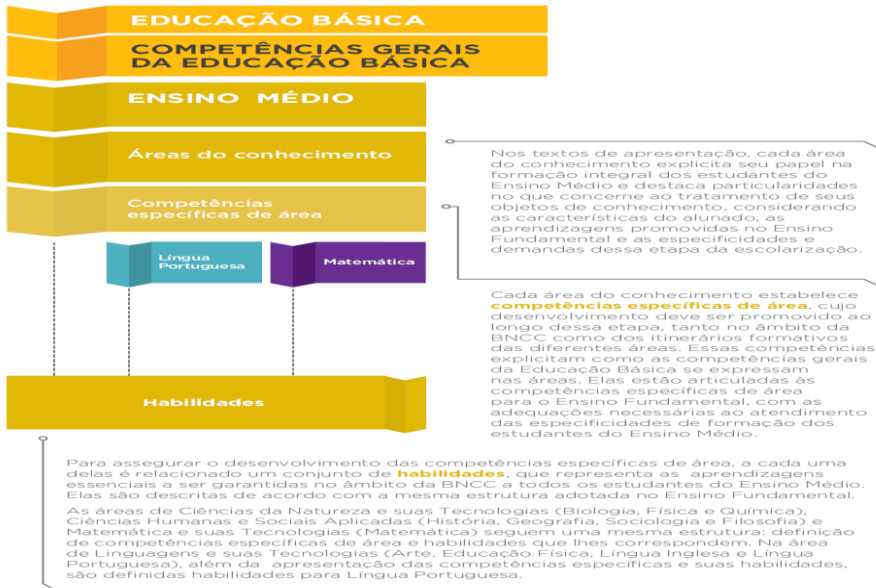
É interessante observar o movimento de pausterização dos sentidos que produz equivalências em discursividades distintas. Aquilo que é citado é subsumido a um outro processo de significação distinto, mas que o legitima. Chamamos atenção à citação das DCN no que toca à sua proposição de que o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho garantiriam ampliar as condições de inclusão social. Não se trata de um acesso segmentado – alguns *escolhem* acesso à ciência, outros à cultura, outros à tecnologia e outros ao trabalho – mas de um acesso a uma formação acadêmica<sup>(11)</sup> que tocaria ao mesmo tempo o espaço da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Isso é muito diferente daquilo que se instala com a Reforma e que se naturaliza e estabiliza com a BNCC.

Voltemos à Língua Portuguesa na BNCC (2018) que, na segunda página de sua explanação, reitera seu lugar disciplinar junto ao da Matemática, produzindo, no entanto, um destaque ainda maior à Língua Portuguesa.





ESTRUTURA



33

Tomamos para análise o seguinte recorte:

**R2:** Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p.33 - grifos nossos)

Novamente, a ênfase na autonomia disciplinar da Língua Portuguesa. Ela não pode ser dispersa nas competências e habilidades da área a que pertence; ela tem vida própria. Outra observação importante que realçaremos é o fato de ter havido, por meio da Reforma e refletida na BNCC, a redução de língua estrangeira à Língua Inglesa. O que nos importa também, pois se trata de políticas de ensino que afetam políticas linguísticas no que toca as relações entre línguas o que é de fundamental importância para a nossa reflexão<sup>(12)</sup>.





Vejamos como a BNCC (2018) configura a área em que a Língua Portuguesa se insere:

R3: A área de Linguagens, no **Ensino Fundamental**, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No **Ensino Médio**, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471 - grifos do autor).

A princípio, diferentemente do Ensino Fundamental, o Médio teria foco na construção autoral do aluno e também em uma posição crítica frente às produções com que ele entra em contato, mantendo-se, no entanto, uma tomada funcionalista e pragmática da linguagem. Vejamos como entra aí a Língua Portuguesa.

R4: Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), [cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.)] (BRASIL, 2018, p. 500-501- grifos nossos)

E como isso é trabalhado? Vejamos o modo como se textualiza o trabalho com a Língua Portuguesa na página 490 da BNCC (2018).



## 5.1.2. LÍNGUA PORTUGUESA

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.

Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos. Todos esses fatores requerem aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que precisam ser contempladas pelos currículos.



---

Uma primeira pergunta se impõe: como poderia aquilo que é proposto para o ensino fundamental chegar a construir uma posição-sujeito aluno e professor que se relacionem tal qual o modo proposto pela BNCC com as diferentes práticas de linguagem? Com essa pergunta, retomamos o texto completo da BNCC<sup>(13)</sup>, em que todos os níveis estão em um único documento, promulgado e disponível na página do MEC.

R5: O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, 71).

Houve uma alteração marcante em sua formulação que deixa de lado a terceira versão (publicada em abril de 2017) e mescla algo da formulação dos PCN (1998) com a segunda versão da BNCC (publicada em maio de 2016) que retomamos aqui, marcando as similaridades.

R6: O processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p.70).

R7: [...] as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de obras literária; para a pesquisa e embasamento de trabalhos acadêmicos; para a realização de um procedimento; para o conhecimento e o debate sobre temas sociais relevantes. As modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, também





---

irão ocorrer no espaço escolar, conforme o seu objetivo, considerando que a leitura é uma prática social (BRASIL, 2016, p. 330-332).

**R8:** [...] a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário (BRASIL, 2017, p. 64).

Observamos nessas relações intertextuais e interdiscursivas um movimento de sentidos que rechaça uma compreensão mecânica da Língua enquanto um código, um conjunto fechado de palavras que pode ser enriquecido e que pode vir a ser melhor pronunciado *já* que marcava a direção de sentidos da terceira versão da BNCC. Ao mesmo tempo, percebemos a permanência de uma formação ideológica da comunicação e uma tomada da língua e da linguagem funcionalista e pragmática.

### **Considerações finais**

Ao largo das permanências e deslizamentos que viemos apontando, gostaríamos de destacar mais uma vez que a língua portuguesa, tomada de modo pragmático, é significada nestas discursividades analisadas enquanto um objeto a ser ensinado que resolveria o problema da desigualdade social, ou mais propriamente, daria condições para a inclusão social, uma vez que, como já afirmou Silva (2017a), é no bojo desse efeito que “o problema da desigualdade de classe social” é deslocado “para a desigualdade educacional, sendo a educação tomada como capaz de superar a desigualdade primeira” (SILVA, 2017a, p. 321).





---

A língua é solução, mas não se coloca em questão a unidade imaginária da língua que é ensinada.

Guardando essa importante compreensão, e para realçarmos de modo contundente o que é da ordem das condições de produção da Base Nacional Comum Curricular discutida desde 2015, retomamos ainda Silva (2017a, p. 323) que nos mostra, como já apontamos, que o efeito de cidadania e inclusão com vistas à superação da desigualdade social dos PCNs desliza, 20 anos depois, para o efeito de sentido de um sujeito com “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” em relação a “princípios éticos, políticos e estéticos”, redefinindo a cidadania no campo das políticas públicas de educação em que a inclusão, pela via jurídica, “em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos” (BNCC, 2016, p. 35), “tende a neutralizar as divisões, os conflitos, possibilitando que a sociedade, o sujeito, a língua se apresentem e se representem como visíveis” (SILVA, 2017, p. 323).

E essa visibilidade se dá pela língua. Pela língua que se põe a textualizar sobre o que cabe e o que não cabe ao ensino e, ao mesmo tempo, essa língua que se dá enquanto objeto de aprendizagem evidente nela mesma, em que a diferença é reduzida à variação linguística que precisa ser respeitada, mas não desestabiliza ainda assim a unidade imaginária pressuposta no objeto a ser ensinado que, se adequadamente aprendido, faz do aluno um ator social que tudo pode, uma vez que detém as competências e habilidades necessárias para ser um cidadão e um trabalhador de bem.

Nosso desafio é construir propostas que trabalhem nesse entremeio entre língua fluida e língua imaginária, nessa tensão entre a memória da língua e a memória na língua, na construção de uma história das ideias que trabalhe



---

contraditoriamente o particular e o universal, o subjetivo e o coletivo, o simbólico e o político.

### Referências

ARROYO, M. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.).

**Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 11-30.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização.** Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>. Acesso em 29.06.2016.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Versão Completa e Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em





---

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 04 de outubro de 2018.

DIAS, L. F. **Os sentidos do Idioma Nacional**. Campinas: Pontes Editores, 1996.

DIAS, J. P. & NOGUEIRA, L. O Político-Ideológico na (Nova) Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Discursiva das Competências e Habilidades In: **Anais do VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência**, v. 8. Recife: UFPE, 2017, p. 1-6.

FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. In: **Ciência & Ensino**, 3, dezembro, 1997, p. 16019.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. In: **Educação em Revista**, v. 32, n. 02. Belo Horizonte, abril-junho, 2016, p. 45-66.

OLIVEIRA, F. B. de. Entre reformas: tecnicismo, neotecnismo e educação no Brasil. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 8, nº 17. 2017, p. 19-39.

ORLANDI, E. P. **Língua Brasileira e Outras Histórias** – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. P. Sobre o intangível, o ausente e o evidente. In: GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, p. 7-10, 2004.





ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. A língua imaginária e a língua fluida. *Política Lingüística na América Latina*, Campinas, p. 27-40, 1988.

PAYER, M. O. Processos, Modos e Mecanismos da Identificação entre o Sujeito e a(s) língu(s). **Revista Gragoatá** on line, v. 18, p. 183-196, 2013.

PAYER, M. O. Relação Sujeito/Língua(s) - Materna, Nacional, Estrangeira. In: Eliane Mara Silveira. (Org.). **As bordas da linguagem**. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 67-94.

PAYER, M. O. Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. 1ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 113-123.

PAYER, M. O. **Memória da Língua. Imigração e Nacionalidade**. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2006. v. 1. 229p .

PÊCHEUX, M. A língua inatingível. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 93-98.

PÊCHEUX, M. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 2. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 7-32.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? In: **Escritos**: discurso e política, n. 3. Campinas: Labeurb/Nudecri, 1998, p. 5-16.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PFEIFFER, C. C. e SILVA, M. V. Estado, Ciência, Sociedade. Por entre línguas e teorias. In: **Revista Letras UFSM**: Sujeito, Língua, Memória, n. 48. Santa Maria: UFSM, 2014: p. 87-113.



PFEIFFER, C.C. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil - lugar de leitura do professor de língua portuguesa. In: **Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN**, v. 4. Niterói: UFF, 2017a.: p. 2099-2107.

PFEIFFER, C.C. A língua portuguesa como língua escolar no Brasil – processos de institucionalização. Apresentação de comunicação. *VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade*. Santarém, Portugal, 2017b.

PFEIFFER, C. C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Eduardo Guimarães; Mirian Rose Brum de Paula. (Org.). **Sentido e Memória**. 1ed.Campinas: Pontes, 2005, p. 27-40.

PFEIFFER, C.C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio: Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: **Anais do VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência**, v. 8. Recife: UFPE, 2017, p. 1-8.

PFEIFFER, C.C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: **Revista Investigações: O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência**, vol. 31, nº 2. Recife: UFPE, dezembro/2018: p. 7-25.

PFEIFFER, C.C. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. In: **Caderno de Letras**, v. 29, n. 57. Niterói, UFF, 2018, p. 27-51, 2o número 2018.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. 1ªed.Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 141-162.

SILVA, M. V. da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. *et al.* (Orgs.) **Análise de**



**discurso em rede: cultura e mídia** – volume 3. Campinas: Pontes Editores, 2017a. p. 315-332.

SILVA, M. V. da. O Sujeito Urbano Escolarizado e as Políticas de Língua(s): de Pobre a Excluído. In: **Anais do VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência**, v. 8. Recife: UFPE, 2017b, p. 1-6.

SILVA, M. V. da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. In: **Revista Investigações**, Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018. p. 248-263.

SILVA, M. V. da.; PFEIFFER, C.C. A língua portuguesa como língua escolar no Brasil – um projeto compartilhado. Apresentação no GT de AD da ANPOLL em 2016.

## Notas

(1) Cf. SILVA; PFEIFFER, 2016; PFEIFFER, 2017b.

(2) Cf. PFEIFFER, 2005; PFEIFFER E SILVA, 2014; SILVA E PFEIFFER, 2016.

(3) Payer, nesses trabalhos referidos, trabalha a relação entre línguas em termos de dimensões.

(4) O nome da língua que falamos tem sido objeto de discussão e análise ao longo de nossa história. Ver, por exemplo, Dias, 1996 e Orlandi, 2009.

(5) Cf. SILVA, 2007; SILVA 2017a; SILVA, 2017b.

(6) Sobre o processo discursivo inscrito em ‘competência’ no que se refere à BNCC, cf. também Dias e Nogueira, 2018.

(7) Em diversos outros trabalhos temos analisado a Reforma do Ensino Médio. Cf. PFEIFFER, 2017a e 2018; PFEIFFER & GRIGOLETTO, 2017 e 2018.

(8) Cf. nota anterior.

(9) A nota 56, constante na imagem, é muito significativa e sintomática. Não entraremos nessa reflexão, mas sem dúvida alguma ela aponta para questões já discutidas em inúmeros trabalhos de que o ensino para alguns – o pobre – é um ensino restrito à formação para o trabalho. Cf. SILVA, 2017b e PFEIFFER, 2017a, por exemplo.

(10) Não estamos desconsiderando que a Reforma prevê a possibilidade de que o aluno, assim “desejando”, possa realizar um segundo itinerário formativo após o término do primeiro no caso de haver disponibilidade nas instituições de ensino. Outra marca da contradição entre as condições materiais de existência do alunado e a lei: quais seriam aqueles que teriam condições de permanecer mais tempo ainda na escola?





(11) Não estamos afirmando que não haveria contradições na DCN de 2011. No entanto, este não é nosso objeto de análise no momento. Ao mesmo tempo, ressaltamos que não estamos falando em termos de totalidade: uma formação acadêmica conteudística, mas de *práticas*: uma formação acadêmica que permita práticas científicas, culturais, tecnológicas e profissionais dentro de sua proposição curricular.

(12) Cf. PFEIFFER e GRIGOLETTO, 2018.

(13) Os níveis Infantil e Fundamental foram aprovados juntos, publicados pelo MEC em 20 de dezembro de 2017. Já o nível Médio foi aprovado em 18 de dezembro de 2018.

