



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

JACIELE NUNES BATISTA

**O APAGAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO DISCURSO DA
BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)**

MACEIÓ – AL
2022

JACIELE NUNES BATISTA

**O APAGAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO DISCURSO DA
BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann

MACEIÓ – AL

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B333a Batista, Jaciele Nunes.
O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC
(Base Nacional Comum Curricular) / Jaciele Nunes Batista. – 2022.
75 f. : il.

Orientadora: Débora Raquel Hettwer Massmann.
Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 72-75.

1. Ciências da linguagem. 2. Análise de discurso. 3. História das ideias
linguísticas. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Política linguística. I.
Título.

CDU: 81'42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

JACIELE NUNES BATISTA

Título do trabalho: "O APAGAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO DISCURSO DA BNCC"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (PPGL/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dra. Andrea Silva Domingues (UFSC)

Prof. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGL/UFAL)

Maceió, 31 de janeiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Elza Nunes, por ter sido a minha primeira incentivadora, desde meus primeiros passos no que diz respeito à minha caminhada estudantil. Agradeço por toda a sua dedicação e esforço dentro de todas as condições que nunca foram fáceis, por todos os sacrifícios para educar a mim e meus irmãos. Agradeço por todo o apoio durante 2020, que além de ter sido um ano trágico para muitas famílias e alguns amigos, também não foi fácil para mim, pois além de perdas de colegas professores para a Covid-19, passei por um problema de saúde que necessitou de cirurgia a qual contei com o apoio de minha família. À minha mãe mais uma vez, agradeço pela força e apoio ainda dados em 2021, ano que marcou a minha vida, positivamente, com a surpresa da minha gravidez e na sequência, negativamente, ao contrair Covid-19, contando mais uma vez com o apoio, a força e os cuidados de minha mãe. Obrigada, mãe, por tudo. A senhora, dedico todo o meu amor e respeito.

Ao meu pai, José Barbosa, por todo o apoio e força, principalmente durante o ano de 2020 e o ano atual, 2021. Obrigada, pai. Ao senhor, todo o meu amor e respeito.

Ao meu esposo, Paulo Batista, por ser meu amigo e companheiro, por me ajudar desde suas palavras incentivadoras até seu apoio e compreensão. Obrigada, meu amor, por todas as tarefas que você fez e faz quando eu não podia e quando não posso fazer, seja por está dando aula, seja por está assistindo aula, seja por está planejando aula, seja por está produzindo. A você, todo o meu amor, dedicação e respeito.

Ao meu irmão, Jânio Nunes, por ser um exemplo de ser humano e profissional na área da Educação, servindo-me de fonte de inspiração e me ajudando sempre que preciso. Muito obrigada, meu irmão.

Ao meu irmão, Jackson Nunes, também, por todo o apoio durante 2020 e 2021, por todos os momentos de preocupação e companheirismo durante meu período de isolamento. Muito obrigada, meu irmão.

Agradeço a minha ilustre orientadora, professora Dra. Débora Massmann, por toda a sua atenção, dedicação e preocupação. Se não fosse a professora Débora,

eu não teria percorrido o caminho até aqui. Ingressei no mestrado no início de uma pandemia que afetou o cotidiano, a rotina de todas as pessoas. Nunca imaginei cursar um mestrado sem assistir uma única aula presencial, mas, assim foi para todos, não por escolha e sim por necessidade.

No início do curso, perdi seis meses de orientação por falta de orientador. Após esse período, recebo a notícia de que minha orientadora seria a professora Débora Massmann, a minha alegria foi indescritível, pois já havia assistido, durante esses seis meses, várias palestras online da professora, e já sabia a excelente profissional que era e o quanto iria aprender com ela, além do ser humano lindo que é. Você, professora Débora, está sendo minha maior referência na vida acadêmica. Com você, aprendi muito e continuo aprendendo. Muito obrigada, professora Débora, por toda a sua dedicação, preocupação e apoio no momento que eu mais precisei. A você todo o meu carinho, respeito e admiração.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire).

BATISTA, J. N. **O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-Graduação em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Alagoas. p. 74, 2022.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser compreendida como uma política linguística de estado cujo objetivo é estabelecer as diretrizes, os fundamentos e as competências da educação brasileira. Trata-se, pois, de um arquivo oficial que regula as atividades educacionais e o acesso ao conhecimento no país. Diante dessas condições de produção, este estudo busca compreender o processo de produção de sentidos que é posto em funcionamento do discurso da Base Nacional Comum Curricular. Inscrita na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, especialmente, nos trabalhos de Aurox (1992), Guimarães (2005) e Orlandi (2001), em diálogo com a Análise de Discurso, sobretudo, nas obras de Pêcheux (1969) e Orlandi (2002, 2012), esta pesquisa analisa o modo como o discurso da BNCC produz como efeito de sentidos o apagamento das desigualdades educacionais do país. A partir das análises, foi possível observar que no discurso da BNCC há um apagamento da diversidade linguística brasileira ao enfatizar a ideologia de uma língua única, e um apagamento das desigualdades educacionais considerando as condições de produção, as relações de força, a luta de classes a partir de interesses que se diferem e se distanciam. Um novo documento que romantiza a Educação e naturaliza as desigualdades educacionais, apagando-as, silenciando-as.

Palavras-Chave: Ciências da Linguagem; Análise de discurso; História das ideias linguísticas; Base Nacional Comum Curricular; Políticas linguísticas.

BATISTA, J. N. **O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-Graduação em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Alagoas. p.74, 2022,

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) can be understood as a state linguistic policy whose objective is to establish the guidelines, foundations and competences of Brazilian education. It is, therefore, an official archive that regulates educational activities and access to knowledge in the country. Given these production conditions, this study seeks to understand the process of production of meanings that is put into operation in the discourse of the National Common Curricular Base. Inscribed in the perspective of the History of Linguistic Ideas, especially in the works of Auroux (1992), Guimarães (2005) and Orlandi (2001), in dialogue with Discourse Analysis, especially in the works of Pêcheux (1969) and Orlandi (2002). , 2012), this research analyzes the way in which the BNCC discourse produces the erasure of educational inequalities in the country as an effect of meanings. From the analyses, it was possible to observe that in the BNCC discourse there is an erasure of Brazilian linguistic diversity by emphasizing the ideology of a single language, and an erasure of educational inequalities considering the conditions of production, the relations of force, the class struggle from interests that differ and distance themselves. A new document that romanticizes Education and naturalizes educational inequalities, erasing them, silencing them.

Keywords: Language Sciences; Discourse analysis; History of linguistic ideas; Common National Curriculum Base; Language policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gramática da Língua Tupi.....	35
Quadro 2: <i>Ratio Studiorum</i>	36
Quadro 3: Legislação de 1934.....	40
Quadro 4: Recorte 1 da BNCC.....	51
Quadro 5: Recorte 2 da BNCC.....	52
Quadro 6: Recorte 3 da BNCC.....	55
Quadro 7: Recorte 4 da BNCC.....	56
Quadro 8: Recorte 5 da BNCC.....	58
Quadro 9: Recorte 6 da BNCC.....	58
Quadro 10: Recorte 7 da BNCC.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Linha do tempo: Educação no Brasil.....	43
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CNE:	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
FUNDEF:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
OEI:	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA:	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE:	Plano Nacional da Educação
PROUNI:	Programa Universidade para Todos
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP:	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	18
2.1 História das Ideias Linguísticas e Análise de discurso: campos de produção e circulação de conhecimento de/sobre as línguas.....	23
3 ENTRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: QUAIS DISCURSOS?	36
3.1 Historicidade dos textos educacionais brasileiros.....	40
3.2 A atual estrutura da educação e as influências da Base Nacional Comum Curricular.....	47
4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (E)M (DIS)CURSO: GESTOS DE ANÁLISES	50
4.1 A BNCC como representação do político na língua.....	54
4.2 Leitura e produção de sentido no ensino fundamental: competência geral de nº 1.....	59
4.3 Competência Geral de nº 05.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um dos documentos atualmente mais discutidos no campo educacional, conceituada como um documento de caráter normativo, definida como o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Organizada em torno das três etapas que compõem a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esse documento começa a ser discutido em 2015 e passa por três versões. Sua homologação ocorre pelo MEC em 2017 na sua terceira versão quando passa a valer em todo o Brasil definindo as aprendizagens essenciais como um direito de todos os alunos da educação básica das redes pública e privada.

A BNCC determina os conhecimentos e as habilidades essenciais, tais como o direito de aprendizagem para todos os alunos, independente da região, cor e classe socioeconômica. De acordo com o referido documento, todos os estudantes do Brasil devem desenvolver as mesmas habilidades e competências ao longo de sua vida escolar. A BNCC é um documento obrigatório previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e no Plano Nacional da Educação (PNE), de modo que todos os currículos das redes pública e privada devem ter a BNCC como referência:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (2020, p. 7).

Apesar de se falar muito da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), existem outros documentos anteriores que sempre foram compreendidos como textos norteadores para os profissionais do magistério: este é o caso, por exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A promulgação da BNCC é um novo marco da história da educação no Brasil, em

outras palavras, é uma nova roupagem de documentos anteriores organizada por áreas de conhecimento.

No que diz respeito à produção de sentido na elaboração desse documento, vale ressaltar, de acordo com Orlandi, que os sentidos podem sempre ser outros, dependendo da posição do sujeito a partir das formações discursivas e ideológicas. Para Pêcheux (1969), o indivíduo é interpelado em sujeito pela Ideologia, assim, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2015). Logo, o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2015). Assim, a presente pesquisa procura compreender os efeitos de sentidos na elaboração do documento ao levar em consideração a posição do sujeito-autor e as situações/condições em que se produz o dizer, refletindo sobre a prática de duas competências gerais, especificamente, a competência geral de número 01 e a competência geral de número 05, no que diz respeito à formação do sujeito aluno a partir de suas condições de produção.

Considerando que a língua é materialidade do discurso e este, por sua vez, a materialidade da ideologia, vamos tomar como ponto de partida para nosso estudo a língua e de modo muito específico o funcionamento das políticas linguísticas no Brasil. É pertinente considerar que o Brasil é um país multilíngue, mas, politicamente falando, é tratado como monolíngue, que tem uma língua oficial, institucionalizada, a língua portuguesa que, de origem europeia, foi sendo imposta aos habitantes, institucionalizada como superior em relação às demais línguas existentes no país. Em outras palavras, este é um fato que aponta para uma das tentativas de apagamento da identidade linguística brasileira, onde foi escolhida e oficializada a língua de outra nação. Vale dizer que, ao supervalorizar uma língua e desconsiderar as demais, em qualquer território, produz-se como efeito de sentidos a perpetuação das desigualdades a partir da ideologia dominante, que é o caso da língua portuguesa no território brasileiro.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa faz uma análise discursiva do apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC retomando o discurso fundador do descobrimento a começar pela institucionalização da língua portuguesa no Brasil, imposta nos documentos oficiais da educação brasileira como língua única do território, assim desconsiderando, na prática, a partir de materiais didáticos e pedagógicos a existência de outras línguas presentes no território

brasileiro, logo, silenciando/apagando a existência de outras línguas no/do Brasil, dessa forma corroborando com as desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais. A pesquisa faz uma reflexão sobre as condições de produção do referido documento, discute a posição sujeito na referida elaboração, questiona a relação da língua portuguesa com as diferentes línguas no/do território brasileiro a partir das políticas linguísticas, reflete sobre a construção da identidade linguística do sujeito brasileiro e também questiona sobre o sujeito silenciado no referido documento. Assim sendo, no decorrer deste trabalho, analisaremos como se produz o apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC através das competências gerais de nº 1 e de nº 5 considerando a posição do sujeito a partir das condições de produção e a memória discursiva.

Com o objetivo de aprofundar as reflexões acerca das desigualdades educacionais e a reprodução da imposição de uma língua nacional no território brasileiro, primeiramente, faz-se uma reflexão sobre a produção de sentido na elaboração do documento, questionando as condições ofertadas para a prática dessas ações no fazer pedagógico, considerando as políticas linguísticas que marcam o saber sobre a língua. Segundo Massmann (2013, p. 153):

Refletir sobre as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva discursiva implica considerar a história, a memória, o processo de produção e os deslizamentos que se produzem no e pelo acontecimento, no e do espaço escolar.

No segundo capítulo, intitulado “Sobre as Políticas Linguísticas no Brasil”, busca-se refletir sobre o conceito de políticas linguísticas e sua recente atuação na linguística brasileira bem como sua inscrição enquanto disciplina no domínio das ciências sociais associada ao plurilinguismo. Assim, analisando intervenções e ações em torno das línguas brasileiras que não são, efetivamente, amparadas pelo Estado, implicitamente desvalorizadas e substituídas por uma língua imposta, a língua portuguesa, pautada em sentidos cristalizados o que aponta para a perpetuação de mais uma das tentativas de apagamento da identidade linguística brasileira no que se refere à diversidade linguística presente no território.

No terceiro capítulo, intitulado “Entre a História da Língua e a História da Educação: Quais Discursos?”, faz-se uma reflexão sobre a educação brasileira e a história da língua no Brasil a partir da chegada dos jesuítas, tidos como os primeiros educadores nas terras brasileiras, que contribuíram com a perpetuação do discurso

do “descobrimento” e o uso da língua como meio de dominação no território brasileiro. Refletindo sobre o acontecimento da língua na história o capítulo também faz uma análise discursiva da atual estrutura da educação e as influências da Base Nacional Comum Curricular relacionada às desigualdades educacionais.

No quarto capítulo, intitulado “A Base Nacional Comum Curricular (e)m (dis)curso: gestos de análises”, apresentam-se as dez competências gerais, aborda-se o conceito de base refletindo discursivamente sobre o efeito de sentido da expressão “Base Comum” trazendo como material de análise, especificamente, o recorte das competências gerais de número 01 e de número 05. Assim, nessa etapa da pesquisa são analisadas as condições de produção, a posição sujeito e a memória discursiva na elaboração de tais competências.

2 SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

A noção de política linguística pode ser considerada uma noção relativamente recente nas discussões da linguística brasileira, ao contrário do que já vinha ocorrendo em vários outros países latino-americanos. Sua inscrição como disciplina no domínio das ciências da linguagem, data da segunda metade do século XX e está, segundo Gonçalves (2019), associada ao plurilinguismo e sua gestão. De modo geral, compreendemos que os estudos realizados no campo das políticas linguísticas visam, segundo Calvet (2007), investigar, analisar e propor intervenções e ações em torno das línguas, abrangendo diferentes formas de gestão que podem se dá sobre o *corpus* e os lugares das línguas na sociedade, seus usos em diversas esferas da sociedade, bem como ações visando ao ensino-aprendizagem de línguas no âmbito educacional. Trata-se de um campo de investigação científica que, de acordo com Calvet (2007), compreende questões complexas que envolvem as línguas na sociedade e que dialogam com diferentes áreas do conhecimento. Dessa maneira, podemos dizer que o desenvolvimento da política linguística está associado às mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto das diversas comunidades linguísticas tal como ocorreu, por exemplo, na esteira do processo de descolonização da Ásia e da África a partir de década de 50, entre outros.

No Brasil, país em que vigora a ideologia da “língua única”, desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue (CAVALCANTI; MAHER, 2018; SIGNORINI, 2002). De fato, este efeito de consenso em torno de uma suposta língua única – todos os brasileiros se entendem de norte a sul do país, porque falam português – tem sido amplamente hegemônico, inclusive em muitos quadros universitários. Como destacam Bagno e Rangel (2005), podemos verificar, inclusive que até a sociolinguística praticada no país parece ser uma sociolinguística majoritariamente brasileira à medida que trabalha essencialmente com as variáveis e variantes do português do Brasil, desconsiderando a diversidade linguística do país e apresentando-se como uma sociolinguística monolíngue. Quando observamos o funcionamento dos processos de institucionalização da língua da história do país, podemos identificar ao menos duas razões (há outras, certamente) para que este efeito de uma língua homogênea produza sentidos ainda hoje: no século XVIII, mais especificamente, em 1753, Marquês de Pombal promulga que a língua portuguesa deve ser utilizada em detrimento das línguas indígenas faladas

pela maioria dos brasileiros. O português tornava-se assim a língua nacional e de ensino; no século XX, Getúlio Vargas, por sua vez, implementa uma política contra as línguas de imigração, sobretudo no sul do país reforçando e ressignificando assim a hegemonia da língua portuguesa sobre as demais, o que poderíamos chamar de uma política linguística não democrática, autoritária e repressiva.

Ainda no século XX, acompanhando um movimento que aconteceu em quase todos os países do mundo, no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, inaugura-se uma nova fase no país, especialmente, no que se refere aos direitos sociais cujo impacto produziu efeitos importantes nos direitos culturais e linguísticos: é possível dizer que, apesar das condições de produção da atualidade, ainda há espaço para políticas da diversidade linguística. Tal movimento definido, segundo Oliveira (2007), como a “virada” político-linguística foi estimulado pelas comunidades de falantes das 220 línguas brasileiras, incluindo-se aqui a comunidade majoritária falante de português, que começou a não mais aceitar o papel “colonizado” que o Brasil ainda desempenha no campo da lusofonia. Outros movimentos de reconhecimento da diversidade linguística e cultural promovidos pelas Organizações Internacionais de que o Brasil é membro, como a UNESCO, a OEI e a União Latina, entre outros, tiveram também grande importância e promoveram ações importantes de visibilidade e de políticas institucionais relativas às diferentes comunidades linguísticas brasileiras.

A partir deste movimento de virada, observa-se o desenvolvimento de ações que, fomentadas pelo Estado, parecem produzir deslocamentos e modificar substancialmente, a médio prazo, a imagem que o país faz de si mesmo, conferindo cara e estatutos definidos aos cidadãos que “são brasileiros em outras línguas” (OLIVEIRA, 2014). Nesse movimento, é possível observar, por exemplo o advento de noções como, por exemplo, aquela de “línguas brasileiras”, isto é, línguas faladas por comunidade de cidadãos brasileiros, historicamente, inscritas em território brasileiro, sendo parte constitutiva da cultura brasileira, independentemente, de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas. Emergem também olhares inovadores sobre o próprio português que estão fundamentados em novos olhares e outros papéis de/sobre o Brasil em âmbito regional e mundial.

Frente à diversidade, o Brasil tem suas particularidades linguísticas, já que as línguas são objetos históricos e estão sempre relacionadas aos seus falantes. Como

foi dito acima, a maioria da população brasileira é monolíngue, isto é, fala apenas o português, que é a sua língua materna e também a língua franca, oficial e nacional do país. Contudo, não é possível dizer que somos um país monolíngue, já que temos cenários multilíngues, ou seja, grupos populacionais que falam línguas maternas diferentes, mas são capazes de se comunicar em outra língua. Como destaca Guimarães (2005, s/p) no Brasil,

as três possibilidades – monolingüismo, multilingüismo e plurilingüismo – se entrelaçam (...), mas podemos afirmar que o Brasil é um país multilíngue que inclui espaços onde há plurilingüismo. Por sua vez, o país tem uma única língua oficial e nacional, que é a língua portuguesa.

De fato, no Brasil, vivemos uma diversidade linguística, entretanto, é importante destacar que mesmo nos espaços em que se fala outra língua, normalmente e institucionalmente é o português que predomina. Isso se deve, em parte, às instituições de ensino que atuam como mecanismos decisivos no processo de distribuição, valoração e funcionamento das línguas. Nestes espaços de convivência de diferentes línguas, espaços plurilingüísticos, esse predomínio de uma língua sobre a outra se deve também à ação sobre as línguas que se materializam sob a forma de uma política linguística de intervenção na forma da(s) língua(s), que, segundo Calvet (2007) pode ocorrer, por exemplo, como fixação da escrita, padronização de uma língua ou dialeto, enriquecimento de léxico ou luta contra os estrangeirismos.

Compreende-se assim que as políticas linguísticas andam de mãos dadas com as políticas públicas constituindo, portanto, um aparelho de empoderamento que funciona silenciosamente no cotidiano de um Estado-nação. De fato, tomando a definição de políticas linguísticas Calvet (2007), compreendemos que em sua essência as políticas linguísticas podem ser consideradas como grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, isto é: em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos? Em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos? Que variedade de língua será usada se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas? Por meio de suas ações e, especialmente, por meio de instrumentos legais o Estado, com suas instituições e discursos, articula e impõe políticas linguísticas que produzem efeitos internos e externos podendo ser de caráter democrático, quando além da língua dominante outras línguas faladas são

cooficializadas, e de caráter autoritário, quando há a imposição de uma língua hegemônica.

Assim, ao longo da história, observamos que muitas políticas linguísticas foram definidas por decretos dos Estados; outras se impuseram pela força política e econômica, como no caso da hegemonia do inglês; outras ainda pelo prestígio social e intelectual, como o francês e outras línguas. Esse processo de institucionalização das línguas muda conforme as circunstâncias históricas e as prioridades dos falantes/aprendizes. Esse funcionamento das políticas de línguas mostra a importância do contexto histórico-social em que as línguas se inserem e lembram que uma educação de qualidade passa pela diversidade e aprendizagem de línguas. Políticas linguísticas afinadas com essa premissa têm muito a contribuir nesse sentido.

Considerando o exposto, de nossa posição teórico-analítica, a saber, aquela proposta pela análise de discurso filiada à Pêcheux (1969) e Orlandi (2015) compreendendo que a política linguística é antes de tudo uma política de línguas, um conjunto de ações coordenadas, elaborada e levadas adiante pelo Estado. O deslocamento proposto no modo de nomear essa perspectiva de compreensão da relação das línguas com seus instrumentos de institucionalização na sociedade, segundo Orlandi, se propõe a trabalhar a língua em sua incompletude constitutiva e sempre-já afetada pelo político:

como corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Como políticas de línguas, as políticas linguísticas configuram-se pelo conflito entre as razões de ordem interna dos Estados e suas instituições, que privilegiam o princípio da unidade (interna), as razões de ordem supraestatal e supranacional, que privilegiam o princípio da dominação (externa) do Estado nas suas relações internacionais, e, por fim, as razões da ordem da identidade dos sujeitos que falam as línguas, que privilegiam o princípio da diversidade (de línguas e de falantes). (ORLANDI, 2007, p. 8).

A partir das palavras da autora, podemos compreender que as políticas linguísticas estão fundamentadas em relações de poder de modo que as decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade colocam em funcionamento relações de força, conflitos e negociações.

No que se refere à institucionalização das línguas, em especial aqui da língua portuguesa, língua oficial do Brasil, podemos observar dois instrumentos fundamentais: de um lado, as políticas públicas materializadas sob a forma de textos

reguladores da educação brasileira que, produzidos pelo Estado, tem por objetivo ‘regular’ o que se ensina e como se ensina em todo território brasileiro; e, de outro lado, a escola, compreendida aqui como o espaço em que se aprende a língua institucionalizada, a língua que tem o aval do Estado para ser aprendida, ensinada, empregada em todas as situações do cotidiano. A partir do exposto, podemos compreender como a língua é também uma ferramenta importante no processo de individuação do sujeito pelo Estado, pois, como esclarece Orlandi (2015):

Esta língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola. A língua correta. Normatizada. O discurso dominante sobre a língua, na sociedade capitalista, é o da língua institucionalizada, a que tem correção, regularidade e unidade. Esta unidade é a unidade da língua nacional. Desse modo, identifica-se o aluno bem formado com aquele que fala a língua institucionalizada, reconhecida na sociedade como a língua legítima. A que, no “imaginário se aprende na escola, instituição do Estado que individua o sujeito como sujeito alfabetizado, escolarizado, o que sabe a língua que fala. Ou fala de acordo com a norma. (ORLANDI, 2015, p. 158).

É nesse jogo entre os discursos (textos reguladores da educação brasileira) e as instituições (escola) que se dá o processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia e da individuação da forma sujeito histórica pelo Estado.

De fato, o processo de institucionalização da língua portuguesa no Brasil, aponta um apagamento da identidade linguística brasileira no que se refere à oficialização da língua portuguesa em detrimento das línguas brasileiras. Pressupõe-se que o objetivo de oficializar uma língua no Brasil nunca foi de fato tornar o brasileiro um sujeito letrado, consciente de sua posição e condição social. O objetivo girava em torno, assim como hoje, de interesses políticos, econômicos e socioculturais. A necessidade de fixar uma língua desde o período da colonização manifesta o objetivo de limitar a mobilidade da língua e de seus falantes como meio para exercer o controle político sobre estes.

Assim, a gramática e o dicionário português funcionam como instrumentos linguísticos em que se constroem efeitos de sentido de/sobre a civilização e a escolarização. Isso se opera até hoje nas instituições de ensino, onde as normas da língua portuguesa e os conceitos nos dicionários determinam o certo e o errado, linguisticamente falando. No que diz respeito às gramáticas, podemos chamar de línguas-imaginárias, que são as línguas sistemas e a-históricas que modelam o real da língua, colocando paradigmas e controlando seu uso. Segundo Orlandi (1988, p. 31):

[...] há um apagamento das formas de representação da cultura indígena no confronto com nossa cultura. Mesmo em relação à linguagem e a ciência que se faz sobre ela, a cultura dominante exerce seu poder pela linguagem e na linguagem.

No que diz respeito à história do Brasil, especificamente a língua do território brasileiro que foi adotada desde o período da colonização foi a língua portuguesa, substituindo a língua geral ou língua tupi que na época era a língua mais usada no território entre os índios e os europeus para se comunicar, a chamada língua brasílica, segundo Mariani (2004). É pertinente dizer que quando os portugueses chegaram ao Brasil já havia o uso de línguas indígenas no território. Essas línguas indígenas, especificamente o tupi, influenciaram e estão presentes até hoje no português falado no Brasil através do uso de palavras indígenas que se adentraram no uso do português brasileiro. É importante considerar, no português brasileiro, a influência das línguas africanas como também a influência das línguas dos imigrantes no território, especificamente, das línguas italiana e alemã.

Portanto, no que se refere à política linguística, no Brasil, vigora uma política linguística não democrática com uma tradição ideológica de monolinguismo refletindo na prática educacional e pedagógica através de documentos reguladores que determinam qual língua deve ser trabalhada e ensinada nas instituições de ensino e normalizada na sociedade brasileira.

2.1 História das Ideias Linguísticas e Análise de discurso: campos de produção e circulação de conhecimento de/sobre as línguas

Em 1987, foi desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas Unicamp, sob coordenação da Profa. Dra. Eni Orlandi, o projeto “*Discurso, significação, Brasilidade*” com o objetivo de estudar como, em nossa história, no Brasil, discursos sobre a nossa identidade foram construídos, discursos que fazem com que nos signifiquemos como brasileiros. Entre 1987 a 1988, no período em que realizava um estágio de pós-doutorado na França, Eni Orlandi conheceu o projeto de História das Ideias Linguísticas coordenado por Sylvain Auroux, na Universidade de Paris VII.

Em 1989, foi assinado um convênio entre a Unicamp e a Universidade de Paris VII. No ano seguinte, a equipe brasileira e a francesa deram início ao projeto

“História das Ideias Linguísticas: *Construção de um saber metalinguístico e a constituição da Língua Nacional*”, contribuindo para o fortalecimento das relações de colaboração com outras universidades e instituições de pesquisa do Brasil e do exterior. Dessa forma, possibilitando a oficialização de um projeto de pesquisa. De acordo com Guimarães,

A constituição da língua nacional no Brasil é um efeito construído pela história contraditória da gramatização brasileira. No sentido mesmo de que a gramatização de uma língua é parte da história da língua, não sendo, simplesmente uma produção de instrumentos sobre ela. As tecnologias não são só o resultado de um saber, são também parte dos fatos para os quais, ou a partir dos quais, foram produzidas. (GUIMARÃES, 1996, p. 13).

Por estar em constante transformação, a língua varia em tempo e espaço. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, considerando a linguagem como mediação necessária entre o homem, a realidade natural e social. Segundo Mussalim (2003), “O projeto de Análise de Discurso se inscreve num objetivo político e a linguística oferece meios para abordar a política”. Nos estudos discursivos, segundo Orlandi (2015), não se separam forma e conteúdo, procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Logo, reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Dessa forma produzindo discursos constituídos de ideologias a partir das formações discursivas e ideológicas dos sujeitos, considerando o político a partir das relações de força.

A língua, de acordo com a linguística tradicional, na visão de Saussure, é um produto social da faculdade de linguagem, já conforme a análise de discurso a língua é condição de possibilidade de discurso. A linguística formalista estuda as características internas da língua e a tem como instrumento e não como parte de um contexto histórico-social, como é abordada na Análise de Discurso. Levando em consideração a relação discursiva, língua vinculada à história e o discurso enquanto efeito de sentido entre locutores, de acordo com Orlandi:

Com a noção de discurso podemos deslocar o modo como é concebido o papel da língua nacional e sermos críticos à relação geral considerada direta entre língua e nação, o que não deixa de se relacionar com a crítica que fazemos da noção de língua como visão de mundo. A relação língua/pensamento/mundo é indireta e bem mais complexa assim como também o é a relação entre língua, os processos identitários e a nacionalidade. (ORLANDI, 1996, p. 7).

Esses estudos permitiram problematizar as noções cristalizadas de dialeto e de língua, como também de variação e de mudança, questionando, por exemplo, a partir de Orlandi (2015), por que até o século XIX se fala de mudança e depois disso só há variação? Os estudos também contribuíram com teses sobre diferentes tipos de gramatização, associando a gramatização portuguesa com a gramatização brasileira do português e a gramatização brasileira do brasileiro.

Nessa perspectiva discursiva, Eni P. Orlandi, em sua obra “Política Linguística na América Latina” (1988) por meio do título “Confronto pela linguagem” lembra que falar é em si uma prática política. No sentido discursivo, há diferentes políticas linguísticas atuando em todas as instâncias de uma sociedade em processos bem menos explícitos.

A partir da segunda fase do projeto de Histórias das Ideias Linguísticas, intitulada “Ética e política das línguas”, vários trabalhos foram produzidos considerando a política linguística e as políticas das línguas a partir do funcionamento do político que é constitutivo das práticas discursivas. É importante ressaltar que uma noção bastante produtiva para a pesquisa em História das Ideias Linguísticas é de discurso fundador, o qual joga com os sentidos já estabilizados, o sem sentido, o não sentido e a irrupção de novos sentidos.

Considera-se uma ideia linguística todo saber construído em torno de uma língua. As ideias linguísticas estão vinculadas a estudos “sistemáticos que toquem a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisas” (ORLANDI, 2001, p.9) e também, à produção de informação sobre o sistema científico constituído pelas ciências da linguagem.

À medida que adentramos no universo da História das ideias Linguísticas, compreendemos que o aparecimento da escrita é um dos princípios fundamentais para o surgimento das reflexões sobre a linguagem. A gramatização das línguas oportunizou ao Ocidente um meio de dominação sobre as outras culturas do planeta. Entre as causas que contribuíram para o processo de gramatização, Auroux (1992) cita aquelas de caráter prático e aquelas de caráter político. No que se refere ao caráter prático, tem-se a doutrinação religiosa, relação comercial e política, expedições, explorações, colonização e acesso a uma língua de cultura. No que diz respeito ao caráter político, tem-se a organização e regularização de uma língua literária e desenvolvimento político de uso interno ou externo.

Assim, a gramática passa a ser considerada uma tecnologia de linguagem, ou seja, um conjunto de técnicas da língua. Para Auroux (2009, p.65), a gramatização “é um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Logo, a gramática e o dicionário são instrumentos linguísticos, resultantes do processo de gramatização. Contudo, a gramática e o dicionário não são suficientes para se trabalhar e compreender os processos linguísticos. Dito de outra forma, não é possível tratar da questão da língua e de seus instrumentos tecnológicos sem levar em consideração a história de seus falantes. E é nesse contexto que entra a Análise do Discurso que vai considerar e questionar a história no processo de produção de sentidos a partir da compreensão do funcionamento da linguagem na sociedade.

Assim, surgida nos anos 60, a Análise de Discurso tem como principais impulsionadores Jean Dubois e Michel Pêcheux que reuniram um grupo de pesquisadores filiados a diferentes domínios do saber. Dubois, linguista e lexicólogo, interessava-se pelos processos linguísticos da sua época e Pêcheux, filósofo, participava das discussões em torno do Marxismo, da psicanálise e da epistemologia. No Brasil, a análise de discurso se desenvolveu amplamente a partir dos trabalhos de Eni P. Orlandi que trouxe tal teoria para o país. Orlandi é atualmente a maior referência dos estudos discursivos.

A análise de discurso, conforme Orlandi (2012), constitui-se como uma disciplina de entremeios. Para a autora,

Com efeito, a análise de discurso vai-se constituir como uma disciplina de entremeio. Fazendo-se na contradição dos três campos de saber – a linguística, a psicanálise e o marxismo – ela terá um particular desenho disciplinar. A análise de discurso se faz entre a linguística e as ciências sociais, interrogando a linguística que pensa a linguagem mas exclui o que é histórico-social e interrogando as ciências sociais na medida em que estas não consideram a linguagem em sua materialidade. (ORLANDI, 2015, p. 49).

Vale dizer que quando a língua é tida somente como processo de comunicação é descartado todo e qualquer processo de significação. Assim a análise de discurso é considerada uma disciplina de entremeio porque questiona a linguística sobre a língua, questiona a história sobre a história e psicanálise sobre o sujeito. Segundo Orlandi (2006), “a análise de discurso, desloca dicotomia entre

língua e fala e propõe uma relação não dicotômica entre língua e discurso”. Pois ao separar língua e fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é histórico.

Desse modo, a análise de discurso discorda da estabilização dos sentidos ao ultrapassar as fronteiras de uma formação discursiva e questionar o discurso fundador de determinada formação não se limitando aos sentidos estabilizados. Coloca a interpretação em questão, ao considerar a língua como possibilidade de discursos, não estaciona na interpretação, trabalhando seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação e nem trabalha com verdades absolutas ou com uma verdade oculta atrás do texto, como se existisse somente um sentido único, mas, com gestos de interpretação, com produção de sentido.

A análise de discurso trabalha com a língua no mundo considerando a produção de sentido. A língua é assim, como já foi dito, a condição de possibilidade do discurso. Para Orlandi (2015), a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, ou seja, a língua é a materialidade específica do discurso e o discurso é a materialidade específica da ideologia. Para Mariani (2004) a ideologia é aqui entendida não como uma máscara ou uma ocultação de sentidos, mas como uma prática que inscreve os efeitos de sentido de forma a produzir evidências, naturalizando um determinado sentido como óbvio.

Na Análise de Discurso, considera-se que o processo de significação é fluido, aberto e dinâmico, interessa-se pela língua(gem) de uma maneira particular uma vez que ela é tomada sócio historicamente. Como destaca Orlandi (2015), o objeto da Análise de Discurso é o discurso que já traz em si a ideia de palavra em curso, de palavra em movimento, ou seja, a prática da linguagem que, inscrita na história e na sociedade, produz sentidos. A Análise do Discurso considera a linguagem como mediação necessária entre o homem, a realidade natural e social. Nela, procura-se compreender a língua fazendo sentido, parte do trabalho social geral ao considerar o homem e sua história.

Como destaca Orlandi (2015), na Análise do Discurso não se trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos. Diferentemente da linguística imanente, a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema fechado nele mesmo, mas com a língua enquanto produção de sentido e possibilidade de discursos. Nessa perspectiva, a língua é

vista na Análise do discurso como um dos elos essenciais a compor o tecido discursivo a partir da noção de real da língua, o que faz dela um modo singular de produzir equívoco, deslize, falha, enquanto sistema sintático intrinsecamente suscetível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos. Logo, a singularidade da língua na Análise do Discurso vai além das mudanças na sua formulação e de seus limites.

De acordo com Orlandi (2015), levando em conta o homem na sua história, a Análise do Discurso considera os processos e as condições de produção da linguagem a partir da relação estabelecida entre a língua, os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Em consequência, não se trabalha com a língua como um sistema fechado nele mesmo, mas tomada em sua relação com a sociedade na história, isto é, a língua é compreendida como sócio historicamente. Nessa perspectiva, não se trabalha com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato que elas significam.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, a Análise de Discurso se interessa pela relação língua, discurso e ideologia. Parafraseando Pêcheux (2014) não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Isso acontece porque o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Inconsciente e ideologia estão materialmente ligados pela linguagem. Parafraseando Orlandi, os processos discursivos, na Análise de discurso, vão se desenvolver pelo sujeito, mas não têm nele sua origem. Isso ocorre devido ao descentramento do sujeito que não é dono de seu dizer. Logo, o sujeito do discurso em sua relação com língua mantém um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. Assim, nem totalmente livre de sua constituição e nem totalmente determinado por mecanismos externos.

De acordo com seus postulados teóricos, a Análise de Discurso procura mostrar que a relação linguagem, pensamento e mundo não é unívoca, não se passa diretamente de um para o outro, cada um tem suas especificidades (ORLANDI, 2015). Segundo Orlandi (2015), a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo, a saber, aquele de que há um real na história, de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Assim, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, trabalha-se o que vai se chamar a forma material, que é o acontecimento da língua na história, isto é, a

forma encarnada na história para produzir sentidos. Esta forma é, portanto, linguístico-histórica.

É importante ressaltar que a Análise de Discurso trabalha com a língua no mundo fazendo sentido a partir das condições de produção, envolvendo as relações de força, os sujeitos, os sentidos, as formações imaginárias, discursivas e ideológicas. Nessa perspectiva, todo conhecimento é uma realidade histórica, constituído de saberes relacionado ao passado e que se desdobra no futuro. Na prática discursiva é a forma como a história se inscreve na língua e produz efeitos de sentido. A história, segundo Orlandi (1990, p. 35), está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas as relações com o poder (a política).

Ao se falar em historicidade não se pensa a história refletida no texto, mas a historicidade do texto em sua materialidade. Para Orlandi,

O que chamamos de historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há um, há ligação entre a história do texto (trama dos sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito. (ORLANDI, 2015, p. 66).

Os conteúdos da história são tomados como discursos, cuja materialidade está inscrita na relação com a exterioridade. O texto funcionando como unidade de análise, que se estabelece pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação.

Assim, a história da Análise de Discurso não é contexto, é constitutiva do processo da língua e da ideologia não como defeito. A história, em nossa perspectiva discursiva, não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção de sentido (HENRY, 1985). Ela é algo da ordem do discurso, não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história, pensando o sentido como não transparente, como movente, como historicidade (ORLANDI, 1990). Assim, a Análise de Discurso mostra que os sujeitos e a significação não são transparentes e aponta para uma relação problemática das ciências sociais com o político, na medida em que estas supõem

essa transparência da linguagem (ORLANDI, 1990). Para a autora, as ciências sociais,

têm como instrumento de trabalho com a linguagem a análise de conteúdo, que não é um instrumento adequado – nem de descoberta, nem heurístico – pois não faz senão ilustrar o que já está dito anteriormente, através das categorizações já estabelecidas pelas próprias ciências: opera uma simples ilustração do seu ponto de vista (ORLANDI, 1990, p. 27).

A Análise de Discurso critica o formalismo da linguística e o conteudismo das ciências sociais. Tem o discurso como seu objeto próprio, definido por Pêcheux (1969) não apenas como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores e a língua como lugar material em que esses efeitos se realizam. Concebe a língua relativamente autônoma e intervém a possibilidade de sua inscrição na história para que haja sentido. Compreender o método analítico da Análise de Discurso é entender que ela vai desconstruir sobre as evidências de sentido, considerando a não transparência da linguagem. Na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história.

Para a análise de discurso não se separa língua e fala, ela discorda da teoria saussuriana que separa o social do histórico, o que para a Análise de Discurso são elementos indissociáveis, de modo que, a língua sempre funciona na sociedade a partir dessa relação. Vale lembrar que na década de 60, alguns autores interrogam o que ler quer dizer ao fazer uma reflexão a respeito da interpretação, visando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos concluem que a compreensão vai além da interpretação, uma vez que, enquanto a interpretação se limita a um sentido, a compreensão se faz nos processos de significação presentes no texto, permitindo que possam escutar outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

2.2 História e memória da língua: o caso do Brasil

O objeto de estudo da linguística imanente é a língua, limitando-se ao estudo das características internas desse objeto. Assim, contrapondo-se ao conceito de objeto dos estudos linguísticos da Análise de Discurso que é o próprio discurso que

considera a língua apenas como possibilidade de discurso e não como objeto. Tomando como ponto de partida o fato de que a noção de discurso resulta de um processo e de um trabalho intelectual que questiona três domínios disciplinares distintos, a saber, a linguística, o marxismo e a psicanálise, buscando compreender, respectivamente, a noção de língua, de história e de sujeito, sabemos que em sua fundação a teoria discursiva a que nos filiamos estabeleceu relações epistemológicas importantes com tais domínios. Orlandi (2015) esclarece que em seu processo de constituição, a análise de discurso produz rupturas que:

estabelece três novos campos do saber: a que instituiu a linguística, a que constituiu a psicanálise e a que constituiu o marxismo. Com a linguística, ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria. Com o marxismo, ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência – que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber. (ORLANDI, 2015, p. 13).

É, pois, neste lugar fecundo, atravessado pelo viés interdisciplinar, aspecto inovador, se pensarmos nas formulações teóricas que fundaram outras perspectivas teóricas no domínio das ciências da linguagem, que se manifesta a elaboração e formulação de um objeto de estudo completamente novo, o discurso, que deve ser compreendido, tal como propõem Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 9), como um objeto “integralmente histórico e integralmente linguístico (...) [que] supõe um confronto do simbólico com o político”.

Nesse contexto, é importante ressaltar as condições de produção no processo discursivo, as quais, na análise de discurso, compreendem os sujeitos e a situação. Na análise de discurso são consideradas as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo. As condições de produção em sentido estrito estão ligadas ao contexto imediato, as circunstâncias da enunciação. As condições de produção em sentido amplo incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Para Orlandi (2006) “na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente”.

Logo, a memória discursiva ou interdiscurso faz parte das condições de produção. Segundo Orlandi (2015) memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso

disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. A memória discursiva não pode ser pensada como algo que foi dito antes e depois, mas, como todos os sentidos circulantes, a qual funciona como uma nuvem de palavras que conecta todo dizer. São as relações de sentido se fazendo presentes nesse funcionamento discursivo, assim como certos sentidos cristalizados que podem se transformar e tornarem-se outros.

Ao saber que a língua é a condição de possibilidade do discurso e a memória condição de produção, o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos parafrástico e polissêmico. O processo parafrástico consiste na repetição, na reprodução, é o retorno do já dito. Conforme Orlandi (2015), os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. De acordo com Indursky:

E, desta forma, encontramos uma característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime de repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. (INDURSKY, 2011, p. 70).

Já o processo polissêmico consiste no deslocamento, na ruptura do processo de significação, um deslizamento, uma ressignificação, uma quebra do regime de regularização dos sentidos. Para Indursky (2011), isto se dá porque o sujeito do discurso pode contra-identificar-se com algum sentido regularizado ou até mesmo desidentificar-se de algum saber e identificar-se com outro. De acordo com Orlandi (2015), a polissemia joga com o equívoco. Assim para Orlandi (2015), paráfrase e polissemia são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente.

Segundo Orlandi (2008), o processo parafrástico é que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem). Ainda de acordo com Orlandi (2008, p. 21):

ao considerar a existência da tensão entre o processo parafrástico e o processo polissêmico, e ao reconhecer a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem, a análise de discurso tem, necessariamente que ser crítica em relação a um conceito central para a semântica linguística: o

conceito da “literalidade”. Uma vez que o contexto é constitutivo de sentido, abandona-se a posição que privilegia a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (literal) em relação aos outros. Não há um centro e suas margens, há só margens. Dessa forma, todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com outros.

Nessa perspectiva, considerando os processos parafrástico e polissêmico, é preciso retomarmos a memória da língua materna no/do Brasil. Temos uma língua que nos foi imposta e continua sendo, desde o período da colonização até os dias atuais. E isso se reflete em documentos oficiais como é caso mais atual da BNCC. A língua portuguesa foi imposta no Brasil logo após as invasões dos Europeus que objetivavam controlar e dominar os povos indígenas que já habitavam o território. Até hoje, tenta-se apagar a existência dos povos tradicionais ou diminuir sua existência/presença no território nacional ao começar pela imposição da língua portuguesa.

De acordo com pesquisas realizadas, os povos indígenas brasileiros faziam uso não apenas de uma única língua, mas de várias. Com a chegada dos portugueses, estabeleceu-se a língua geral como possibilidade de compreensão entre os indígenas e os europeus. Das muitas línguas indígenas, com o passar do tempo, foram extintas e substituídas pela língua portuguesa. O primeiro processo de institucionalização ou oficialização da língua portuguesa, no âmbito educacional, em detrimento das línguas indígenas faladas pela maioria dos brasileiros se deu em 1753, no século XVIII, promulgada por Marquês de Pombal que proibia no Brasil o uso da língua geral. Assim, o português tornou-se a língua oficial, nacional e de ensino no território brasileiro.

Outra passagem que aponta para a ideologia de uma língua única no Brasil ocorreu no século XX no governo de Getúlio Vargas por meio da implementação de uma política contra as línguas de imigração. Esses fatos apontam para a ideologia de uma classe detentora do poder que desde o período da colonização faz uso da língua para controlar a nação brasileira ao fazer uso do discurso fundador da “descoberta” como se o Brasil não tivesse povos, culturas e línguas. Dessa forma, impondo seus costumes europeus, sua cultura e sua língua. O que para Análise do Discurso tem relação com as formações discursivas e ideológicas do sujeito.

Conforme Orlandi (2015), podemos dizer que o sentido não existe em si, mas, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido

segundo as posições daqueles que as empregam a partir das formações discursiva e ideológica. Assim sendo, a língua portuguesa do Brasil não é a mesma língua portuguesa de Portugal. A língua imposta no Brasil, conforme o tempo, variou não só na pronúncia como também nos sentidos ao considerar a influência das línguas indígenas, africanas e de imigração no português brasileiro.

A noção de formação discursiva na Análise de Discurso permite compreender o processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia. Para Orlandi (2015), a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. A partir daí, pode-se perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. Tudo que é dito tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2015, p. 41).

Nesse contexto, houve tentativas de apagamento das línguas minoritárias brasileiras desde o período das invasões europeias, na sua grande maioria, tentativas bem sucedidas, pois de fato muitas línguas foram extintas. A esse processo a Análise de Discurso dá o nome de apagamento ou silenciamento. Logo, vale ressaltar a importância do silêncio no processo discursivo o qual, assim como as palavras, também fala e tem sentido. O silêncio se define por sua relação com o sentido. Conforme Orlandi (2007), o silêncio não é o vazio, ou o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio (ORLANDI, 2007). Para Orlandi, o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito, logo, dizer e silenciar andam juntos.

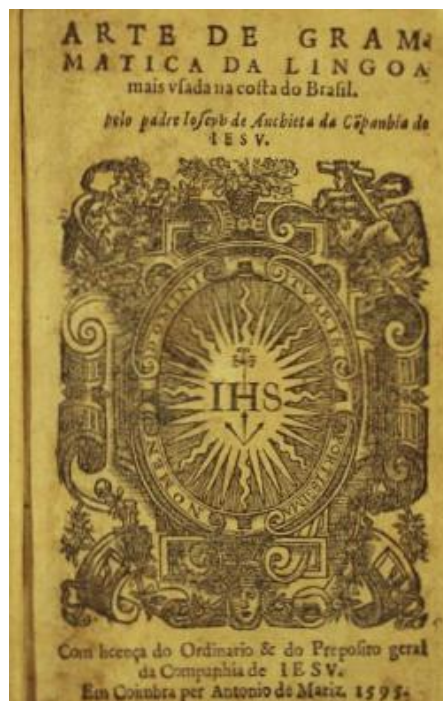
Esse processo de silenciamento ou apagamento na perspectiva da Análise do Discurso se reflete no objeto de pesquisa analisado, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), onde se tenta discretamente, a partir da prática, apagar não só as diferenças linguísticas como também as desigualdades educacionais. Reproduzem mais uma vez a ideologia de uma língua única ao impor o ensino da língua portuguesa nas instituições educacionais e tentar equiparar as realidades de

todas as instituições de ensino como se os estudantes compartilhassem das mesmas condições sociais e educacionais. Assim, o documento aponta a ideologia de quem o fez a partir da posição de seu sujeito autor que não é professor da educação básica muito menos estudante.

3 ENTRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: QUAIS DISCURSOS?

A história da educação brasileira se inicia a partir da chegada dos primeiros jesuítas ao território brasileiro. Em março de 1549, chega o primeiro governador geral, Tomé de Souza, e os primeiros jesuítas sob o comando do padre Manoel da Nóbrega. O padre José de Anchieta, em 1566, foi ordenado padre e, no Brasil, esteve à frente da companhia de Jesus, fundada por Ignacio de Loyola, seu parente. Os jesuítas elaboraram gramáticas e vocabulários em língua tupi com objetivos didáticos e catequéticos para facilitar a comunicação dos padres com os brasileiros, além da justificativa de civilizar o povo nativo. O marco inicial da literatura tupi foi em 1595 com a publicação da obra de José de Anchieta “Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil”. A criação de uma gramática tupi.

Quadro 1: Gramática da língua Tupi



Fonte: Blog da Biblioteca Nacional.¹

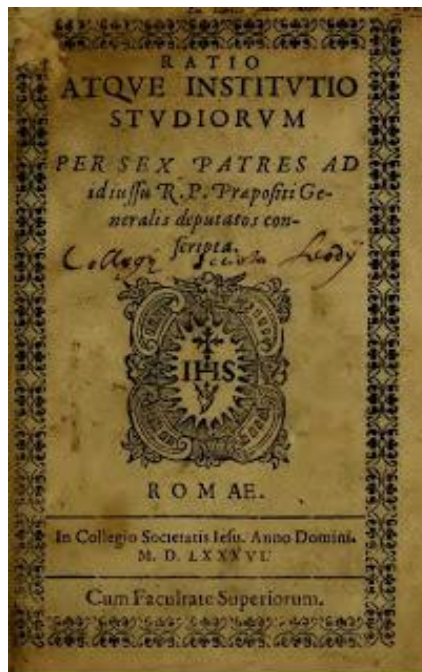
No mesmo ano, 1549, em Salvador, houve a edificação da primeira escola elementar, conhecida como escola primária. Na época, as escolas funcionavam de

¹ **BLOG DA BIBLIOTECA NACIONAL.** [online] Disponível em: <https://blogdabn.wordpress.com/2017/06/09/for-serie-documentos-literarios-a-gramatica-de-jose-de-anchieta/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

acordo com o plano de estudo de Manoel da Nóbrega, que desenvolveu o primeiro plano educacional no Brasil, o que pode ser considerado como umas das primeiras políticas de ensino no território brasileiro, iniciando com o ensino do português e depois a doutrina cristã. Os aprendizes ou estudantes da colônia podiam ter acesso ao canto orfeônico e a música instrumental. O plano tinha como objetivo educar os mamelucos, os órfãos e os filhos dos principais caciques, além dos filhos dos colonos em regime de externato. Alegando a catequese como intuito de humanização do índio brasileiro, tido na época pelo europeu, como um ser selvagem, sem alma. Logo depois, eles recebiam a formação profissional e aprendiam a língua latina. Os índios não se adaptaram ao catolicismo, logo, foram capacitados no ensino profissional agrícola.

Algum tempo depois, as escolas jesuítas foram regulamentadas por um documento escrito por Inácio de Loyola, denominado *Ratio Studiorum*.

Quadro 2: *Ratio Studiorum*



Fonte: Blog Filosofia para Professores.²

O documento estabelecia as normas que deveriam ser seguidas nos colégios jesuítas, iniciando com um curso de Filosofia e por último Teologia. Os jesuítas se dividiam em duas frentes, de um lado as escolas atendiam aos órfãos portugueses e

²**BLOG FILOSOFIA PARA PROFESSORES.** [online] Disponível em: <http://filosofiaprofessores.blogspot.com/2013/04/voce-conhece-ratio-studiorum.html>. Acesso em: 11 jun. 2021.

os filhos da elite colonial, os quais ao concluírem a formação oferecida no Brasil eram encaminhados à metrópole para dar continuidade aos estudos. De outro lado, estavam as missões jesuítas que atendiam aos indígenas, educando-os e os catequizando, alegando proteger os índios dos bandeirantes que queriam escravizá-los, com a justificativa de criar uma sociedade com os ideais cristãos e iluministas, entretanto, o grande objetivo mesmo era a conversão dos índios.

Os jesuítas “facilitavam” a dominação uma vez que os colonos portugueses precisavam ter poder sobre os indígenas, os africanos e seus descendentes escravizados. Portugal, ao perceber que o trabalho dos jesuítas já não estava sendo mais necessário na Colônia, devido à expansão da escravidão, que já tinha se adentrado nos interiores do Brasil, tanto dos indígenas quanto dos africanos, resolve desenvolver um sistema educacional voltado para o Estado ou Colônia, assim seria mais lucrativo para o governo português. Assim, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo primeiro-ministro de Portugal, José de Carvalho, o Marquês de Pombal. A escola, que até então servia aos interesses da fé, passou então a servir ao Estado. Com o rompimento do acordo entre a igreja católica e a coroa portuguesa, a passagem dos jesuítas no Brasil durou cerca de 210 anos.

Pode-se considerar então, que na teoria, em 1759, nasce no Brasil uma escola separada da religião, porém, na prática ainda continuou muito vinculada à igreja católica ou ao cristianismo, apesar de na época não ser mais conduzida pelos jesuítas não deixou de ser uma educação com caráter religioso. A partir da expulsão dos jesuítas, iniciou-se um novo processo educacional no Brasil que até se reestabelecer e se organizar necessitou de tempo, assim houve uma perda de 210 anos de ensino que influencia até hoje na educação brasileira, podendo explicar o que é hoje a educação brasileira comparada a outros países.

As propostas da Reforma Pombalina só se concretizaram no período do Brasil Imperial voltadas, principalmente, para a Elite com foco na Educação Superior. Dessa forma, não atingindo a educação de toda população brasileira. No que se refere ao ensino das primeiras letras, o ensino primário, poucas foram as iniciativas do governo da União durante o Império. O ensino primário foi deixado ao encargo das províncias, que eram a organização territorial da época. Nesse período, não era obrigatório o ensino primário para ingressar no secundário, os escravos eram proibidos de frequentar as escolas e os orçamentos para a educação na época eram

escassos. Apenas uma parcela da população frequentava as escolas, basicamente, só as elites.

No mesmo período, pouco se fez em relação ao ensino técnico profissional. Os estudantes que concluíam o ensino técnico não tinham a garantia de ingresso ao ensino superior e aqueles que podiam estudar, correspondente a elite, não tinham interesse em atuar em áreas técnicas por preferirem as profissões liberais cursadas nas universidades europeias.

O curso normal, curso que formava professores, só se desenvolveu no final do Império, em 1888, com enormes dificuldades, como a falta de professores qualificados e condições precárias de ensino. A partir dos fatos ocorridos na história da educação desde o período colonial, pode-se compreender a situação atual da história da educação no Brasil, considerando os retrocessos desde a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. É pertinente dizer que a disputa pelo poder na colônia ocorria de ambas as partes, de um lado os jesuítas, do outro lado os portugueses. Cada um com interesses distintos: os jesuítas com o propósito de dominação religiosa a partir da doutrinação; e os portugueses com o objetivo de posse e dominação territorial. Ambos foram aliados até 1759, até onde durou a passagem dos religiosos nas terras brasileiras.

A expulsão dos jesuítas aponta para a relação de força entre os colonos e os religiosos. Os colonos foram os verdadeiros beneficiados, em se tratando de poder sobre o território brasileiro, enquanto os próprios brasileiros, com exceção da elite, foram e ainda hoje são os únicos prejudicados com esse processo de colonização, tanto no sentido político, econômico, cultural e educacional. Vale ressaltar que mesmo sabendo que o interesse dos jesuítas era doutrinar os indígenas e os escravos, eram eles que levavam a educação para dentro da Colônia. Ou seja, através dos jesuítas os indígenas e escravos tinham contado com um sistema de ensino que mesmo sendo doutrinador ensinava algo, principalmente a ler e escrever. Esse sistema de ensino, mesmo não formando um sujeito emancipado, humanamente falando, e consciente de sua condição social, era o único meio que o brasileiro, na época, tinha de acesso à educação.

Logo, a expulsão dos jesuítas de certa forma contribuiu e ao mesmo tempo prejudicou a educação brasileira: dito de outra forma, contribuiu no sentido de que o brasileiro se libertou da continuação de um sistema de ensino doutrinador; em contrapartida, a educação na época estacionou até a criação de um novo sistema

que se reestabelecesse e se organizasse para determinado fim. Como por exemplo, a falta de professores qualificados, pois até formar um quadro de professores demandou tempo que, conseqüentemente, contribuiu com o atraso educacional no território brasileiro.

3.1 Historicidade dos textos educacionais brasileiros

Como é possível observar, somos frutos de uma nação colonizada, resultando numa educação colonialista, elitista e excludente. Uma nação a qual foi negada sua identidade histórica ao se propagar o discurso de que o Brasil foi descoberto, como se ele não existisse antes e passasse a existir somente a partir de 1500. Assim negando a existência do Brasil com o discurso da descoberta ao tentar apagar sua história antes de 1500, uma vez que o que aconteceu nessa época foi a história do Brasil depois da invasão dos europeus. Logo, não é o discurso do Brasil que define o brasileiro, é o discurso sobre o brasileiro. É o europeu falando do brasileiro que se faz brasilidade. Parafraseando Orlandi (1990), o brasileiro não fala, é falado.

Em relação à educação brasileira, pode-se considerar que temos um modelo ainda de educação colonialista. Apesar de não se ter mais um sujeito colonizador, tem-se um sujeito dominador que dita as regras daquilo que pode e deve ser dito a partir da conjuntura que lhe é mais conveniente. O Brasil já não é mais dominado pelo europeu, mas pelo próprio brasileiro, uma minoria detentora do poder que continua exercendo o papel do europeu colonizador. Isso se reflete em documentos oficiais da Educação brasileira, como é o caso mais recente e atual da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também em outros textos reguladores que foram produzidos ao longo da história da educação no Brasil.

Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas tendo o mineiro Francisco Campos, o primeiro ministro da Educação como fundador do Plano Nacional de Educação.

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com o portal do MEC, o atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação

da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação.

Já em 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 24 renomados educadores intelectuais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reconhecido como um dos grandes marcos da educação brasileira e ainda hoje, 89 anos depois, levanta questionamentos importantes e atuais sobre o tema. O Manifesto defendia um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e laico para todos os brasileiros até os 18 anos. Foi a primeira iniciativa de implantar um modelo de educação inovador, propondo a reconstrução do sistema educacional menos elitista e acessível às classes sociais, visando as necessidades de um Brasil que se industrializava. A atuação dos pioneiros se estendeu por décadas, porém, muito criticada pelos defensores da escola particular e religiosa.

No ano de 1934, a educação é definida constitucionalmente como direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Conforme o recorte:

Quadro 3: Legislação de 1934

<p>CAPÍTULO II</p> <p><i>Da Educação e da Cultura</i></p> <p>Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.</p> <p>Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.</p>

Fonte: Presidência da República.³

Em 13 de janeiro de 1937, é publicada a lei nº 378 que estabelece uma reforma do sistema educacional brasileiro. Esta mesma legislação cria a Universidade do Brasil e novas escolas para fomentar o ensino profissional e o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado Instituto Nacional de

³Presidência da República. [online] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm³. Acesso em: 15 jun. 2021.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos. No mesmo ano, também, foi criado o Instituto Nacional do Livro com objetivo de incentivar a produção e distribuição de obras de interesse cultural ou didático.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a lei nº 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação. A aprovação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às Universidades Autárquicas ou fundações. Com a sanção da primeira LDB houve uma descentralização do MEC e órgãos estaduais ganharam autonomia.

Em 1962, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional (PNE), correspondente a um conjunto de normas quantitativas para serem cumpridas no prazo de oito anos a partir de uma iniciativa do MEC já na vigência da LDB de 1961.

Em 1971, foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada nova LDB que objetivava proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da educação infantil à superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena, substituindo a Lei nº 5.692 de 1971 e os dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação. No mesmo ano foi aprovada a emenda constitucional nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 14 de setembro de 1999, através do parecer nº 14/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Em 09 de janeiro de 2001 a Lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos, ficando os Estados e os municípios com incumbência de elaborar os planos decenais correspondentes. Cabendo a União instituir o Sistema Nacional de Avaliação a partir do acompanhamento das metas contidas no PNE.

Em 19 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). De acordo com o portal da Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB) atende toda educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estendeu até 2020.

Em 20 de junho de 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 16 de junho de 2008, a Lei nº 11.738 institui o piso salarial profissional nacional da educação básica. Em 2015, é lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.

Em 20 de dezembro de 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Portaria 1.570. De acordo com o portal do MEC a base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes se desenvolvam ao longo da escolaridade básica. No ano seguinte, em 14 de dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC referente à etapa do ensino médio.

Tabela 1 – Linha do tempo: Educação no Brasil

1549	1759	1824	1834
Os jesuítas chegaram ao Brasil. Criação da primeira “escola de ler e escrever”, em Salvador, ainda de fundo catequético. Em 1594, é construída a escola mais importante em São Paulo, nos campos de Piratininga, o que valeu ao Padre Anchieta ser considerado o “Pai da Educação no Brasil.	Jesuítas são expulsos do Brasil e, como consequência, houve a desintegração da instrução pública. São publicadas as instruções para os professores dos Estudos Menores, que orientam a ação dos professores nas aulas régias, incluindo o ensino da matemática.	O art. 179 da Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em seu inciso XXXII, definiu que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, dando início aos debates sobre a gratuidade do ensino brasileiro. Entre os cidadãos, não estavam incluídos os escravos.	Na Constituição de 1934, a educação pública foi proclamada como direito dos cidadãos e dever do Estado.
1937	1946	1961	1967
Na Constituição outorgada pelo Estado Novo, a educação primária foi declarada obrigatória e gratuita, mas as obrigações do governo ficam diluídas. No final da ditadura Vargas, o ministro Gustavo Capanema propôs a Lei Orgânica do Ensino Primário, orientando sua oferta gratuita e obrigatória.	A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1946, praticamente retoma o texto da Constituição de 1934, garantindo recursos vinculados do orçamento da União para cumprir a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Primária e sua continuidade nos níveis posteriores de ensino.	Foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). De acordo com essa lei, o Ensino Primário obrigatório era de 4 anos de duração.	A primeira versão da Constituição promulgada sob o regime militar, foi substituída por uma nova redação ditada pela Emenda Constitucional nº 01/1969. Ao retirar a vinculação de recursos, dá início a um processo de pauperização do ensino, com baixos salários e pouca infraestrutura escolar. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos

			14 anos, e gratuito nos estabelecimentos públicos.
1988	1996	1997	2007
A nova Constituição estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. De acordo com o art. 208, “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. A partir de então o cidadão tem mecanismos jurídicos para exigir o direito à educação. Foi prevista, ainda, a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.	Sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definindo dois níveis para a educação: o nível da Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como o nível da Educação Superior. Foi instituído também o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.	O Ministério da Educação pública os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais e não obrigatórios para subsidiar a renovação e a reelaboração da proposta curricular das escolas e a formação de professores.	A Lei do Fundef foi substituída e teve seu alcance ampliado pela Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério. A implantação da lei representa o mais importante mecanismo de redistribuição de recursos vinculados à educação e a principal medida adotada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para promover a redistribuição dos recursos aplicados na educação.

2009	2010	2014	2017
<p>A Emenda Constitucional nº 59/2009 promoveu alterações no texto da Constituição Federal de 1988, com destaque para: inciso I do art. 208, definindo que o dever do Estado para com a Educação será efetivado mediante à garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria</p>	<p>Surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, normas obrigatórias para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.</p>	<p>Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprova e define o Plano Nacional de Educação, com 20 metas e respectivas estratégias de implantação a serem cumpridas em 10 anos.</p>	<p>O Governo Federal Sanciona a Reforma do Ensino Médio que flexibiliza a estrutura dessa etapa do ensino, criando uma parte comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível.</p>
2017		2018	
<p>Aprovada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.</p>		<p>Aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio</p>	

Fonte: Elaboração própria, 2021.

3.2 A atual estrutura da educação e as influências da Base Nacional Comum Curricular

É importante salientar que os problemas relacionados à educação brasileira não são de agora. No que se refere ao ensino de língua portuguesa e seus conteúdos, tida como língua única no/do território brasileiro, só começaram a ser formulados e construídos a partir de meados do século XIX. No que concerne ao processo de alfabetização nos tempos coloniais, os mais privilegiados aprendiam a ler e escrever em português com os jesuítas. Segundo Soares (2004), apesar da primeira gramática ter sido escrita em 1536, na época não havia sistematização suficiente do conhecimento para ela se transformar em disciplina curricular. Uma vez alfabetizado, o aluno passava direto para a aprendizagem da gramática em latim, a partir de livros escritos na Roma Antiga. O português não era a língua dominante, cotidianamente, a comunicação era feita através da língua geral, de base tupi.

No que diz respeito à história do Brasil, especificamente, à língua do território brasileiro, a língua que foi imposta desde o período da colonização foi a língua portuguesa que disputava com a língua tupi até sua oficialização no século XVIII sob ordens do Marquês de Pombal. É pertinente dizer que quando os portugueses chegaram ao Brasil já havia o uso de línguas indígenas no território. Essas línguas indígenas, especificamente o tupi, influenciaram e estão presentes até hoje no português brasileiro através do uso de palavras indígenas que se adentraram no uso da língua. Contudo a língua portuguesa tornou-se oficialmente a língua materna do território brasileiro.

Tempos depois, no Brasil, mais especificamente em 1920, houve uma conferência proferida por Laudelino Freire, intitulada: a defesa da língua nacional. Por língua nacional entende-se, conforme Guimarães, que “é a língua de um povo, enquanto língua que caracteriza, que dá seus falantes uma relação de pertencimento a este povo” (GUIMARÃES, 2007, p. 64).

O objetivo da conferência de Laudelino Freire foi compreender a importância da língua na reflexão sobre questões como nacionalidade e nação. No que se refere à questão da língua, levando em conta o processo de colonização linguística do Brasil, Orlandi afirma que:

o que está em questão, não é somente a predominância de uma língua sobre as outras nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua

enquanto signo de nacionalidade, em sua relação com a nação. E é nesse sentido que será percebida a diferença da língua em Portugal. (ORLANDI, 2001, p. 24).

Laudelino Freire aponta a importância de se pensar o Brasil como uma nação. Segundo o autor, “Antes de tudo precisamos de ser uma nação, e não um simulacro, uma aparência, um arremedo de nação” (FREIRE, 1920, p. 15). Parafrazeando Orlandi (1990), o brasileiro é tido como um sujeito sem identidade própria, um simulacro, uma imitação, uma cópia mal feita do Europeu. Trazendo isso para a língua, Laudelino Freire sustenta seu ponto de vista partindo da descolonização linguística, a qual funciona nesse espaço de ruptura da língua portuguesa de Portugal e da língua portuguesa do Brasil.

Logo, Laudelino Freire argumenta em seu discurso que o Brasil possui língua própria, embora herdada de Portugal, mas, com características distintas que permitem considerá-la uma outra língua. Assim, a língua do/no Brasil situa-se o mesmo e o diferente, o que de acordo com a Análise de discurso remete ao processo parafrástico e ao processo polissêmico. Uma língua que é reproduzida como única nos materiais didáticos das instituições de ensino e em documentos oficiais da educação básica brasileira, como aponta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Desse modo, é pertinente refletir sobre a atual estrutura da educação básica brasileira que compreende três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e que está sendo conduzida por um novo documento, a BNCC, este que propaga o discurso de um documento norteador para as instituições de ensino brasileiras garantindo a aprendizagem dos estudantes em todas as modalidades da educação básica, alegando aumentar oportunidades e acabar com a defasagem nos estudos. Nessa perspectiva, é importante considerar a conjuntura política, social e econômica do país desde a elaboração até a promulgação do referido documento.

No contexto da conjuntura política a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi criada em 2015, ainda no governo do PT (Partido dos Trabalhadores), um partido de esquerda, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff e homologada em 2017 no governo de Michel Temer. Para Vieira (2015, p. 17) “A conjuntura caracteriza-se como um conjunto de acontecimentos encadeados, os quais explicam o processo histórico diretamente relacionado ao fato histórico”.

Então é nessa conjuntura, nessas condições de produção que a BNCC é elaborada e promulgada. Atravessada por dois governos, um de partido de esquerda e outro de direita, produzindo efeitos de sentido a partir das relações de forças entre os interesses de sujeitos cidadãos da classe trabalhadora, filhos de trabalhadores e os interesses de uma elite, detentora do poder político e econômico brasileiro.

Nesse contexto, é importante salientar que, o Brasil é um país que tem como maioria da população falantes monolíngues, enquanto outra parte da população é composta por falantes que fazem uso de duas ou mais línguas. Assim sendo, o Brasil não é um país monolíngue como tratam os documentos oficiais da educação, mas multilíngue. Vale ressaltar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) faz menção ao multilinguismo quando reconhece a diversidade linguística brasileira, entretanto, para que oficialmente esse reconhecimento seja colocado em prática no cotidiano escolar precisa-se de políticas linguísticas efetivas que amparem e deem suporte para a concretização do reconhecimento das línguas minoritárias no seio social, a começar pelos materiais didáticos das instituições de ensino que centralizam o uso de uma língua, a língua portuguesa. Reconhecer a existência de uma ou mais línguas pertencentes a um território, a uma comunidade e não servir oficialmente ao sujeito falante daquela(as) língua(s) é continuar centralizando a ideia de uma língua única. Dessa forma, a BNCC continua reproduzindo as mesmas práticas de documentos anteriores a partir de um novo documento, assim influenciando tanto para a permanência das desigualdades educacionais quanto para a permanência do sentido de língua única como unidade linguística e de ensino nas escolas brasileiras.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (E)M (DIS)CURSO: GESTOS DE ANÁLISES

A noção de base para a educação brasileira foi efetivamente institucionalizada em 1961 com a criação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas o termo já havia sido citado inicialmente na Constituição de 1934, sendo, pois oficializado em 1961 e reaparecendo em duas promulgações em diferentes décadas, uma em 1971 e a outra em 1996, esta que rege a educação brasileira até os dias atuais, com a justificativa de oferecer uma educação igualitária como direito de todos. A Base Nacional é tida como uma base de direitos, em outras palavras, uma base para a equidade educacional, para que todos os estudantes, no Brasil, tenham os mesmos direitos respeitados no que se refere ao acesso ao ensino-aprendizagem, bem como aos conhecimentos e habilidades previstos para as etapas da educação inicial.

O conceito de base, de acordo com a BNCC, garante que ao longo da educação básica os estudantes devem estar assegurados pelas aprendizagens essenciais definidas no documento citado para o desenvolvimento de dez competências gerais. Para a BNCC (2020, p. 8):

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As Dez Competências Gerais da Educação Básica que estabelecem relação entre as três etapas da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, trabalhadas de acordo com cada etapa e modalidade, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver

problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.


6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 4: Recorte 1 da BNCC


COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.⁴

Quadro 5: Recorte 2 da BNCC

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.⁵

⁴**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

⁵**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

Quadro 6: Recorte 3 da BNCC

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.⁶

É importante reconhecer que o Brasil é um país dividido por classes antagônicas desde o período da colonização a partir das invasões europeias que impuseram seus interesses por meio de sua força e poder sobre uma população que já ocupava as terras brasileiras, os índios com suas línguas e culturas diferentes. A invasão europeia, tratada como “a descoberta das terras brasileiras”, deu início ao processo de desigualdade no Brasil desde a exploração dos nativos à imposição de uma língua. Os europeus também se beneficiaram do sistema escravista, não só explorando os índios como também os imigrantes africanos que eram trazidos ao Brasil o que também influenciou no desenvolvimento da diversidade linguística brasileira. Dessa forma objetivando formar uma nação com seus costumes, culturas e com uma língua europeia que vigora até hoje, minimizando as diferenças internas, com a intenção de criar identidades uniformes, nesse caso específico, identidades linguísticas. Assim, constituindo uma sociedade desigual que refletiu e reflete até hoje no processo educativo brasileiro, elegendo uma educação de classe, uma educação burguesa.

⁶**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

Então, fica difícil de construir uma sociedade justa, sem desigualdades se elas se fazem presentes na própria educação brasileira. O discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do real da igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real (PÊCHEUX; GADET, 1983).

Assim, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em seu próprio nome já aponta um apagamento das desigualdades educacionais por meio do termo “comum”, como se todos os estudantes compartilhassem das mesmas condições. Faz uso da expressão base como o alicerce, a formação indispensável para o educando desenvolver o exercício da cidadania e obter meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores com o argumento de promover a igualdade educacional, determinando o que todos os estudantes terão de aprender, aquilo que é considerado essencial para sua formação como sujeito e cidadão brasileiro.

Ao mesmo tempo, reproduz na prática o mesmo objetivo de documentos oficiais anteriores, como por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que defende o preparo e a qualificação do aluno para o mercado de trabalho, assim priorizando a formação técnica em detrimento da formação humana, que despertaria no sujeito aprendiz o senso crítico para refletir sobre o seu lugar no mundo e o seu lugar na fábrica. Logo, são conceitos que partindo para a prática não condizem com a teoria. É uma base que ampara uns e outros não, que serve para alguns estudantes e não para todos ao fazer uso de um discurso defensor de uma igualdade educacional que se distancia da realidade prática das instituições de ensino brasileiras.

4.1 A BNCC como representação do político na língua

O político, enquanto relações de forças, assim como nas sociedades, está presente também nas línguas. As línguas representam poder, dominação e também resistência. Através da língua nações são dominadas, culturas manipuladas e até apagadas. A língua tem um poder incalculável que vai muito além de regras ou normas linguísticas, entretanto, é abordada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como sistema, sustentada nos materiais didáticos como normas do bem dizer, do bem falar, restringindo-se ao conceito de escolarização. Para Mariani, “nesse processo, se destaca o papel da escola, lugar onde se ensina e se aprende

uma língua nacional, a língua de referência, associada a um imaginário de unidade do português como língua do Estado” (Mariani 2004, p. 25), servindo de meio para o ensino-aprendizagem de outras disciplinas.

A prática do ensino da língua enquanto sistema, normas, desde o período da colonização, é repetida ainda hoje nas instituições de ensino, funcionando como uma memória de como deve ser a língua do brasileiro, uma língua imposta, herdada de outra nação. Para Mariani (2004),

Em termos de condições de produção, o processo colonizador que se inicia em meados do século XVI não é uma novidade para os portugueses, pois se inscreve em um conjunto de conquistas e civilizações mais antigas. Da mesma forma, o contato com línguas desconhecidas também não era novidade, pois os portugueses já haviam se deparado. Com a necessidade de superação das barreiras linguísticas, tendo em vista finalidades comerciais, colonizadoras e catequéticas. (MARIANI, 2004, p. 69).

Ainda de acordo com Mariani “a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil”. (MARIANI, 2004, p. 96).

Nesse sentido, a BNCC corresponde a uma política educacional relacionada a uma política linguística brasileira implícita, esta que determina qual língua deve ser ensinada nas instituições de ensino brasileiras, reproduzindo o mesmo objetivo dos tempos coloniais a partir de interesses políticos, econômicos, e socioculturais, mobilizando a língua de seus falantes e exercendo o controle político sobre estes. De acordo com Albuquerque:

Para haver Estado, é preciso nacionalizar os indivíduos: uma mesma língua como condição de pertencimento, pois é através dela e por ela que costumes, tradições e comportamentos se tornam hábitos comuns e, em decorrência, igualam (imaginariamente) os sujeitos: um efeito ideológico. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 182).

Ainda segundo Albuquerque, considerando o período de colonização no Brasil, “no caso dos índios, abster-se da própria língua passa a ser condição para pertencer à brasilidade” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 182). O mesmo acontece no século XX, no governo de Vargas, com a proibição das línguas de imigração no território brasileiro.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é visado um ensino padronizado e a homogeneização dos currículos. De acordo com o MEC (2018) a

BNCC, tal como se projeta para o ensino é concebida como um documento que possibilita a padronização e homogeneização dos currículos nacionais para a educação. É um modelo de ensino pautado na segmentação dos currículos em grupos divididos por áreas de conhecimento, defendendo a ideia do desenvolvimento do educando a partir das dez competências gerais que apresentam os objetivos que os estudantes devem ter alcançado ao final do ciclo básico de sua etapa escolar.

O ensino de língua nacional no documento citado é pautado no uso da língua portuguesa, como disciplina e língua oficial do território brasileiro. As línguas minoritárias brasileiras são mencionadas e reconhecidas como línguas brasileiras no respectivo documento, conforme o recorte da BNCC (2020, p. 70):

Quadro 7: Recorte 4 da BNCC

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.⁷

Apesar de a diversidade linguística ser mencionada e reconhecida na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como patrimônio cultural e linguístico brasileiro essas línguas não são valorizadas e normalizadas pelo próprio sistema educacional, pois não há materiais didáticos (gramáticas e dicionários) e pedagógicos que contemplem o ensino e a aprendizagem dessas línguas em prol de seu uso e preservação desse patrimônio nas comunidades das quais ele faz parte. Nessa perspectiva, observa-se uma prática conteudista da BNCC, focada na língua portuguesa no que concerne à língua nacional e abordada no documento como sistema, uma língua imaginária. Dessa forma, reduzindo a língua, na prática, em torno da gramática e do dicionário português, reproduzindo o discurso de língua

⁷**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

comum, determinando uma língua “comum” a todos os brasileiros, pautada na norma padrão conforme o recorte da BNCC (2020, p. 71).

Quadro 8: Recorte 5 da BNCC

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar,

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.⁸

No sentido de norma, comparando-a ao francês, segundo Mazière (2011),

É esta “língua comum” que no século XVII europeu chamará “francês”, que o século XX, sociolinguista e progressista, denunciará como norma, que as ferramentas linguísticas irão descrever como conjunto empírico ou como sistema, e que o livro de Gadet e Pêcheux, mostrou as consistências, inconsistências, falhas, bordas e limites. (MAZIÈRE, 2011, p. 31).

Logo, considerando o conceito de língua materna na visão de Guimarães (2005), surgem questões acerca de reflexões sobre a língua materna do povo brasileiro, uma vez que, a língua portuguesa não é de origem do Brasil e sim herdada de Portugal. Essa herança não ocorreu de forma natural como se pessoas que morassem em Portugal tivessem ocupado naturalmente uma terra desocupada, sem habitantes, o território brasileiro, e essa língua se instalado de forma natural nesse território. Não foi assim que ocorreu, o que houve foi e ainda continua sendo uma língua imposta que acarreta conflitos de interesses e relações de forças desde o período da colonização.

Então, a relação da nação brasileira com a língua portuguesa enquanto signo de nacionalidade são as características linguísticas do português brasileiro que se diferenciam ou se distanciam do português de Portugal, contrastando com as características linguísticas de uma língua nacional de outra nação que é imposta no

⁸**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

território brasileiro desde documentos oficiais a instrumentos linguísticos, como a gramática e o dicionário. Assim, propagando um discurso que aborda a valorização das línguas minoritárias como um patrimônio linguístico que precisa ser reconhecido pela população além do uso e o estudo de variações linguísticas, entretanto, enfatizando o uso formal de uma língua única, a língua portuguesa, que prevalece sobre o uso coloquial dessa língua e a diversidade linguística brasileira desde instrumentos linguísticos, materiais didáticos, pedagógicos, avaliações e até processos seletivos.

Dessa forma, é uma língua nacional que oficialmente só se efetiva nessas condições, considerando as características linguísticas de outra nação, onde é determinado que o sujeito até pode fazer uso de uma língua com características linguísticas do espaço onde ele ocupa, da comunidade da qual ele faz parte, mas de maneira coloquial, logo, determinando um padrão, o uso formal dessa língua.

Nessa perspectiva, considerando tais condições, não há uma relação de pertencimento da língua materna mencionada nos documentos oficiais com o povo brasileiro. O uso defendido dessa língua, tanto nos documentos oficiais quanto nos materiais didáticos e pedagógicos, gira em torno de práticas formais que se assemelham e se aproximam das características linguísticas do português de Portugal.

Atualmente, continua essa imposição implícita de uma língua única, reproduzida no discurso do mais novo documento do âmbito educacional, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao objetivar a homogeneização de um currículo para todo o território brasileiro. Logo, considerando a língua enquanto possibilidade de discurso, acontecimento na história e processo de significação vale ressaltar que as transformações sociais, culturais, linguístico-ideológicas pelos quais passa a sociedade perpassam pela língua e vão influenciar, repercutir no processo de construção de identidade do sujeito, o que não pode ser negado e minimizado em um currículo homogeneizado. Dessa forma, vale considerar não só o português brasileiro com suas variedades como também as demais línguas brasileiras que fazem parte da construção do processo histórico, ideológico, cultural e linguístico do território brasileiro. Não oferecer meios ou condições para que essa diversidade linguística mencionada no documento de fato se concretize na prática é continuar apagando, silenciando esse patrimônio linguístico. Assim, apontando para mais uma tentativa de apagamento da diversidade linguística brasileira, o político da língua.

4.2 Leitura e produção de sentido no ensino fundamental: competência geral de nº 1

Daremos continuidade ao capítulo abordando as duas competências gerais já mencionadas na pesquisa, competência geral de nº 01 e competência geral de nº 05.

Quadro 9: Recorte 6 da BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.⁹

Quadro 10: Recorte 7 da BNCC

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.¹⁰

Falar sobre educação requer também falar sobre o processo de formação de sujeito que de acordo com a conjuntura econômica, ética e social vivenciada no Brasil, não pode deixar de fazer menção a problemas e tensões. Na visão de Pêcheux, o sujeito é constituído no discurso, influenciado por uma relação com a história e com as condições de relação com o discurso. Assim, de acordo com a análise do discurso, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2015).

Boaventura de Souza Santos, em sua obra *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, afirma que a sociedade vive com uma crise dupla: crise da

⁹**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

¹⁰**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** [online] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

regulação e crise da emancipação. Logo, as expectativas e experiências para grande parte da população não se revela de forma positiva, ao contrário, ambas se disseminam, nos últimos tempos, negativamente.

Trazendo isso para a educação na contemporaneidade e contextualizando com a obra de Rancière, “O Mestre Ignorante. Cinco Lições para a emancipação intelectual”, é pertinente ressaltar que o ensino, nas instituições escolares, é pautado numa denominada ordem explicadora. De modo que o aluno é tratado como um sujeito submisso ao conhecimento do professor, tido como o dono do saber, na ilusão de verdades absolutas que sustenta seus conhecimentos e ideais a partir da estabilização e reprodução de sentidos cristalizados.

Na competência geral de nº 1, aborda-se a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva a partir de uma educação de qualidade com equidade educacional para todos os estudantes da educação básica do território brasileiro ao mesmo tempo em que se desconsidera as reais condições de produção dos estudantes, pois nem todos compartilham das mesmas condições e da mesma língua. Assim, produzindo um apagamento do político, do social e das experiências divididas entre sujeitos das diversas formas identitárias, culturais e ideológicas.

São muitas as dificuldades encontradas entre o 1º ano do ensino fundamental até o 6º ano no que diz respeito à alfabetização. Vale lembrar que uma das metas do PNE (Plano Nacional de Educação) é alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental, na prática essa meta não tem sido alcançada em todas as escolas brasileiras. Essas dificuldades se estendem mais ainda nos anos finais do ensino fundamental, quando o aluno chega ao 6º ano semialfabetizado, de modo que o professor além de se preocupar em trabalhar os conteúdos de seu campo do saber de forma contextualizada, conforme ano e faixa etária das turmas, ainda tem que dar continuidade ao processo de alfabetização de alguns alunos que não conseguiram ser alfabetizados no final do 3º ano, tampouco no final do 5º, para em seguida dar continuidade ao trabalho planejado. Relacionando a meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação) que alfabetizar todas as crianças, até no máximo, os oito anos de idade, à competência geral de nº 01 que aborda uma suposta continuação de conhecimentos que já vêm sendo construídos, como se os sujeitos, alunos correspondentes à faixa etária e ao ano mencionados, tivessem atingido determinada meta, assim mais uma vez é possível observar o apagamento de uma das maiores dificuldades encontradas nas escolas públicas

brasileiras: a questão do analfabetismo que, há décadas tem sido compreendida como um dos grandes desafios para os professores, especificamente, do ensino fundamental. Desafio este que se estende até o ensino fundamental dois.

Esse fato parece ser constitutivo da educação pública em muitas regiões do país em que as condições de infraestrutura são precárias interferindo diretamente na qualidade do ensino, no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na formação desses cidadãos. Há outros fatores que também atuam nesse processo. Quando se fala de leitura enquanto produção de sentidos no ambiente escolar e como meio para combate ao analfabetismo, vale ressaltar a importância de bibliotecas nas instituições de ensino, porém, esse é mais um fator negativo, já que, a quantidade de bibliotecas nas instituições públicas de ensino não é suficiente para atender o público leitor muito menos estimular o não leitor.

Não é à toa que, de acordo com os últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a posição do Brasil em relação à leitura é 59º. No que se refere à realidade escolar, na maioria dos casos, trata-se de alunos com baixo rendimento, atraso escolar, com pouco contato com os livros, a não ser o livro didático que não é suficiente para estimular o gosto pela leitura. De acordo com Orlandi (2008), numa educação de classe média, como a do Brasil, o livro didático é considerado o autor no que refere à prática pedagógica ganhando maior espaço na sala de aula tido como instrumento de apoio quase absoluto do professor.

Como já foi anteriormente mencionado, nos anos 60 alguns autores que participaram do grupo de fundação da Análise de Discurso questionam o ato de ler, o que ler significa? Trazendo a mesma questão para a atualidade, percebe-se que nas escolas a concepção de leitura se limita ao sentido de escolaridade em função da escrita, saber ler e escrever, assim vinculando a leitura ao processo de decodificação em caráter de estrita aprendizagem formal. Para Orlandi (2008), saber ler é saber o que constitui significativamente o texto. Indo mais além a propósito do que não é imediatamente visível em um texto, mas que o constitui, encontramos o que se chamam relações de forças. Pelas relações de forças, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aqueles do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem).

O ato de ler traz muita contribuição na formação e emancipação do sujeito. A leitura sempre foi e é de suma importância na vida de qualquer cidadão. Através

dela o sujeito torna-se um indivíduo crítico, reflexivo, apto a agir coerentemente na sociedade, conhecedor não só de seus direitos bem como de seus deveres além de contribuir para a formação de um sujeito consciente de sua classe. Ler pressupõe, nesse sentido, um ato político, participativo enquanto prática de liberdade (FREIRE, 1989). A leitura, de acordo com Orlandi (2008), vista em sua acepção mais ampla pode ser entendida como “atribuição de sentido”. Ainda de acordo com Orlandi, a leitura

pode significar “concepção” e é nesse sentido que é usada quando se diz “leitura de mundo”. Esta maneira de se usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada. No sentido mais estrito, acadêmico, “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão etc. Em um sentido ainda mais restrito, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura a alfabetização (aprender a ler e escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal. (ORLANDI, 2008, p. 7).

Nas escolas a prática de leitura se caracteriza pelo processo de interpretação e compreensão de textos elaborados e sustentados no uso formal de uma língua única, a língua portuguesa, pressupondo que o ato de ler é saber compreender e interpretar todo e qualquer texto, contudo, essa interpretação se limita a transparência da linguagem onde os sentidos são tidos como únicos. De acordo com Análise de Discurso, a compreensão vai além da interpretação. Enquanto a interpretação baseia-se em um único sentido, na compreensão procura-se entender o processo de constituição dos sentidos. Em outras palavras, no texto, questionam-se os sentidos presentes e os não presentes. Paraphraseando Orlandi, o sujeito está condenado a interpretar. É nesse processo que a ideologia se faz presente na formação do sujeito e é materializada no discurso apontando a posição do sujeito a partir de uma formação discursiva.

Logo a leitura significativa é uma atividade de produção de sentido, onde o leitor dar sentido ao que lê, ao criticar, ao contradizer e até avaliar a informação que tem diante de si. A leitura enquanto produção de sentido é ferramenta fundamental para o homem ampliar seu conhecimento. De acordo com Orlandi (2015. p. 18) “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós”. Assim, vale frisar a importância dos conhecimentos prévios do sujeito na produção de sentido que para a análise de discurso é denominada conhecimento de mundo.

Nesse contexto, vale refletir o papel da Educação na formação do sujeito, especificamente no ensino fundamental. Considerando o conceito de base e a proposta da competência geral de nº 1 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que base é essa mencionada no referido documento já que o sistema educacional brasileiro não fornece meios e condições suficientes e eficientes para formar e emancipar sujeitos que não só colaborem com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como também sujeitos capazes de criar novas tecnologias? É importante refletir e observar que o sistema educacional brasileiro, na prática, não trabalha em torno das realidades brasileiras a partir do contexto sócio-histórico de cada região considerando as particularidades das instituições de ensino. A educação brasileira não está passando por um processo de transformação diante das “novas” propostas estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), está mais uma vez reproduzindo propostas de documentos anteriores em um novo documento.

De acordo com a BNCC, as novas propostas surgiram justamente para melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem no Brasil ao fazer uma análise das propostas contidas nos PCN, visto que não contemplam a devida qualidade do ensino, deixando a desejar no que se refere ao desenvolvimento pleno do indivíduo no que tange as competências e habilidades. Entretanto, percebe-se que a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) também deixa lacunas ao falar da qualidade do ensino nacional, já que a maioria das escolas brasileiras apresenta precariedade tanto na parte estrutural quanto material, além da insuficiência de oferta de formação continuada para os profissionais da educação que muitas vezes também vítimas de um sistema defasado, encontram-se despreparados para atender as necessidades de aprendizagem do educando ao se deparar com barreiras não só físicas como também cognitivas, emocional e social ao considerar os fatores extrínsecos e intrínsecos no desenvolvimento desse processo. Dessa forma, podendo não contribuir com a formação de sujeitos que possam colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, muito menos criar novas tecnologias. Assim se distanciando do conceito de base conforme o referido documento e perpetuando as desigualdades educacionais.

O documento começa abordando as dez competências gerais. Retomo a primeira competência que tem como proposta “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para

entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Essa competência, conforme se observa, afirma a continuidade da aprendizagem para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva onde são valorizados os conhecimentos historicamente construídos dentro de uma cultura digital como se a educação brasileira, principalmente a pública, trabalhasse com um sistema democrático e acessível a todos em prol das desigualdades educacionais, quando na verdade, trabalha-se com um sistema excludente.

Além disso, trabalha-se com a ideia de uma sociedade engajada com a cultura digital como se não houvesse diferença alguma no desenvolvimento da leitura e escrita entre os alunos, muito menos diferenças tecnológicas no que se refere a cultura digital. Ou seja, os estudantes uma vez alfabetizados e letrados, de acordo com cada etapa da educação na perspectiva da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estarão preparados para dar continuidade a aprendizagem adquirida colaborando com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que já vem sendo construída dentro de uma cultura digital, cultura esta, supostamente já inserida na vida do educando, de acordo com o documento, desde seu convívio familiar até sua inserção à escola, de modo a contribuir com a criação de novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Mas, como construir essa sociedade descrita no documento, em prol da igualdade educacional, com sujeitos capazes de não só utilizar adequadamente as tecnologias digitais de informação e comunicação como também criar novas tecnologias se nas instituições públicas de ensino, no que diz respeito à Educação Básica, não são dadas condições para isso?

Na competência geral de nº 1, aborda-se a valorização dos conhecimentos historicamente construídos como se houvesse uma valorização ou reconhecimento da história, não no sentido cronológico, mas enquanto produção de sentido desses conhecimentos. Quando de fato, na prática, tem-se a reprodução de conteúdos e de conhecimentos impostos, fazendo jus a uma educação excludente, silenciada na expressão “Base Comum” como se todos os alunos das escolas brasileiras compartilhassem das mesmas realidades e condições dadas.

Assim sendo, a proposta da competência geral de nº 1 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) diverge do contexto real das escolas públicas, uma vez que, quem estará mais preparada para atingir o objetivo proposto dessa

competência, de acordo com as condições de produção, é grande parte das instituições privadas, pois apesar de tudo, oferece melhores condições, desde sua infraestrutura até a oferta de material didático, bibliotecas e equipamentos tecnológicos.

4.3 Competência Geral de nº 05

Uma competência que dá continuidade à competência geral de nº 1 da BNCC é a competência geral de nº 5 do referido documento, referente à cultura digital, a qual diz que o sujeito tem que compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolas) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida social e coletiva.

No que diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação brasileira, na prática o acesso a essas tecnologias é limitado desde o aluno ao professor, começando pela infraestrutura das escolas públicas que foge da realidade mencionada na BNCC, não colaborando com a efetivação da referida proposta, uma vez que, o ambiente escolar se torna não propício para atingir o objetivo previsto já que não há o acesso efetivo a equipamentos tecnológicos para todos, de modo que os aparelhos tecnológicos da maioria das instituições públicas, referentes a etapa do ensino fundamental, se resumem em apenas um computador ou notebook, um data show e uma caixa de som para todos os professores e alunos.

Além desse fator, tem também a questão do acesso a essas tecnologias fora da escola, onde a maior prova da limitação desse acesso foi - e está sendo - a pandemia da Covid-19 que apontou ainda mais a desigualdade educacional da população estudantil, ficando mais visíveis as desigualdades sociais e educacionais. Uma vez que, nem todo aluno teve e está tendo acesso às aulas remotas por não ter condições tecnológicas suficientes.

As condições ofertadas para todos os alunos brasileiros não as mesmas, dessa forma, inviabilizando a concretização da equidade educacional e a mencionada sociedade democrática, justa e inclusiva, conforme cita o documento. Fala-se da continuação da aprendizagem para colaboração da construção de uma

sociedade justa, democrática e inclusiva para que ela não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma determinada sociedade em que as desigualdades não contam, ou seja, é a política do silêncio se fazendo presente, o silenciamento. Na Análise de Discurso, o silêncio fundante ou fundador é a própria condição da produção de sentido, não é ausência de palavra, é o princípio de toda significação. De acordo com Orlandi (2007), no que se refere ao silêncio constitutivo, “[...] para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras)”, o sentido é múltiplo porque o silêncio é constitutivo. Como assinala Orlandi (2007) a respeito do silenciamento, se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a ser descartado do dito. É o não dito necessariamente excluído.

Percebe-se que os sentidos de educação que são postos em funcionamento no discurso da BNCC ativam uma memória discursiva dos documentos anteriores reguladores da educação. De acordo com a Análise de discurso, na perspectiva de Pêcheux e Orlandi, esse funcionamento da significação na história pode estar relacionado ao processo parafrástico a partir da repetição/reprodução que faz retornar o já dito em documentos anteriores ressignificando-o em outras condições de produção, em um novo documento. Uma educação acessível a todos, na teoria, mas na prática, direcionada para uma minoria.

Esse processo parafrástico reflete do mesmo jeito no fazer Educação nas instituições públicas de ensino, onde o aluno é passivo de um sistema reprodutivo que não está preocupado em formar e emancipar sujeitos conscientes que possam vir a ocupar lugar ou posição numa sociedade capitalista, que tem como motor a exploração, ao ponto de questionar e resistir a esse modo de produção. De acordo com Cavalcante (2017), o profundo desenvolvimento das forças produtivas e a consequente ampliação da divisão social do trabalho ocorridas na esteira do desenvolvimento do capitalismo fazem brotar uma grande variação de discursos cujo objetivo é confirmar os interesses das classes dominantes na sociedade do capital.

Os sentidos presentes no discurso do documento citado, na prática, apontam acentuadas desigualdades educacionais quando aborda uma educação uniforme, igual, acessível e de qualidade para todos. A BNCC apresenta uma realidade como se todas as escolas tivessem as mesmas condições, como se o país não possuísse diversidade linguística e como se todos os alunos, independente do lugar, da região, tivessem o mesmo nível de aprendizagem. Logo vale lembrar que um documento é a leitura de quem faz, ou seja, aponta os sentidos e a posição de quem o fez a partir

das formações discursivas e ideológicas. Assim, indicando a posição ou lugar do sujeito.

Nesse contexto, percebem-se os sentidos impostos no documento com profundas disparidades que não são ditas, onde as diferenças, sejam elas linguísticas, educacionais, sociais, raciais e até as que envolvem as políticas inclusivas são apagadas. Segundo Orlandi (2008, p. 17) tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc. Parafrazeando Massmann é preciso considerar que uma palavra pode ter outros sentidos, sentidos que se aproximam, que derivam e se complementam, funcionando numa mesma direção, e sentidos que se dividem, se afastam, se confrontam assumindo funcionamentos diversos.

Pensando a posição-sujeito na elaboração da BNCC, vale refletir sobre os sujeitos para quem a BNCC foi direcionada, se os currículos das escolas brasileiras foram considerados no documento e se houve uma efetiva participação dos professores nessa elaboração. É importante ressaltar que os verdadeiros agentes da educação, no que se refere à prática, o fazer diariamente, o contato direto com os alunos e que se deparam frequentemente com distintas realidades, são os professores. Entretanto, quem está sempre à frente, criando leis e elaborando documentos oficiais não são esses agentes, são deputados, senadores e economistas que têm interesses que se distanciam de uma verdadeira educação de qualidade no que diz respeito a sua prática. Logo, há sentidos diferentes por se tratar de interesses distintos.

Como aponta Orlandi (2007), de acordo com a política do silêncio são as relações de força ali presentes. O maior, o mais poderoso sobressaindo em relação ao menor, impondo sua força, sua ideologia a partir do que lhe é mais conveniente. Uma sociedade capitalista que defende a educação como um meio preparatório do aluno ao mundo do trabalho não tem interesse em formar sujeitos conscientes de sua classe e sim mão de obra para fomentar o sistema capitalista. Portanto, usa-se o termo comum para não usar diversificado. Tenta-se apagar as diferenças não só linguísticas, educacionais, sociais, como também raciais, de gêneros e até políticas inclusivas sob uma ótica de que todos são iguais a partir do discurso de uma equidade de educação de qualidade para todos como se não houvesse desigualdades educacionais.

Logo, o conceito de equidade e igualdade previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) se contradiz diante da realidade educacional pública brasileira, visto que não tendo as devidas condições ofertadas nas instituições públicas de ensino não se pode construir uma sociedade mais justa, sem desigualdades educacionais, uma vez que, os alunos das escolas públicas não estarão preparados para concorrer com os alunos das escolas privadas, salvo algumas exceções.

Vale ressaltar que uma de nossas mazelas históricas que apontam para o empobrecimento dos debates brasileiros corresponde aos 260 anos de atraso na leitura no país. Portanto, fica cada vez mais difícil para o professor do ensino fundamental formar e emancipar sujeitos conscientes de sua condição social em meio ao cenário educacional público brasileiro diante de uma realidade que engloba diversos problemas com fatores extrínsecos e intrínsecos, desde problemas sociais, econômicos quanto cognitivos emocionais, ao mesmo tempo em que o sistema nacional de educação está mais preocupado com o resultado de índices quantitativos ao invés de qualitativos. Sem a oferta das devidas condições para uma educação de qualidade prevista nos documentos referentes à Educação desde a Constituição Federal até a Base Nacional Comum Curricular é impossível se ter equidade ou igualdade educacional no território brasileiro.

Percebe-se que o discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é muito relevante no quesito teórico, porém, ao considerar a formação do sujeito a partir do meio em que está inserido, o discurso da BNCC no sentido prático é um discurso elitista, baseado numa educação de classe média tornando-se contraditório, já que a realidade educacional pública diverge da realidade educacional privada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o acontecimento discursivo da língua em um sujeito afetado pela história, percebe-se no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a começar pelo uso da expressão “Base Comum”, além das duas competências gerais mencionadas, nº 1 e nº 5, que há um apagamento da diversidade linguística brasileira ao enfatizar a ideologia de uma língua única, a língua portuguesa e, um apagamento das desigualdades educacionais considerando as condições de produção, as relações de força, a luta de classes a partir de interesses que se diferem, em que o maior sempre se sobressai em relação ao menor. Um documento realizado sem haver efetiva participação dos professores, determinando como a educação brasileira deve ser e qual língua deve ser ensinada nas escolas. Documento este de caráter normativo que ampara uns e outros não, apagando o sujeito aluno oriundo de classe baixa e de instituições de ensino que apresentam infraestrutura e condições precárias. Segundo Orlandi (2007, p. 79):

No autoritarismo não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o lugar que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta de imediato, a identidade do sujeito.

Dessa forma, percebe-se que na prática a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) funciona nas instituições de ensino do mesmo jeito da regência de documentos anteriores. Logo, é de se questionar ter um novo documento que em seu discurso até se fala do combate às desigualdades sociais, da valorização da diversidade linguística, da equidade educacional para que essas competências de fato se concretizem se não são ofertadas condições para isso. Uma vez que, nem todos os estudantes, de acordo com sua realidade, têm acesso a essa educação prevista no documento, tendo em vista que o processo educativo extrapola os muros da escola, não se limitando a instituição escolar, pois há uma realidade que o discente traz para dentro da instituição a qual não pode ser negada.

Assim, sabendo que ideologia é a constituição para os sujeitos e os sentidos, tida não como ocultação da realidade, mas, como relação necessária entre linguagem e mundo, considerando o processo de refração a partir da exterioridade levando em conta as experiências históricas dos sujeitos, percebem-se nesse documento sentidos impostos a partir da posição de seus sujeitos autores,

apagando-se gestos simbólicos próprios de cada instituição de ensino ao desconsiderar que a forma que cada escola trabalha é singular, a forma aplicada por cada gestão envolve olhares distintos, além das diferentes relações sociais há outras realidades que são apagadas no discurso do referido documento como a condição social dos estudantes, a infraestrutura das escolas públicas, além da escassez de material didático e tecnológico e a insuficiência de oferta de formação continuada para os profissionais da educação.

Como diz Orlandi, o sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua com a história, é a marca da subjetivação, em que ideologia e inconsciente estão materialmente ligados, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua.

Discursivamente, diante da realidade imposta por tal documento e a realidade própria de cada instituição, os professores e estudantes ressignificam esse documento a partir de suas próprias condições de produção e de sentido levando em conta o currículo da escola que não deixa de ser um território de disputas considerando a língua enquanto acontecimento a partir do contexto sócio-histórico. Dessa forma, constituindo discursos que apontam para sentidos distintos que se dividem, afastam-se, confrontam-se, assumindo funcionamentos diversos. O documento ressalta a importância da contextualização das novas tecnologias nas práticas de ensino da educação básica brasileira, apontando uma preocupação com a emancipação humana do sujeito aluno, mas na prática, reproduzindo o mesmo objetivo de documentos anteriores ao focar no preparo do aluno para o mundo do trabalho fortalecendo o discurso mercadológico.

Assim sendo, construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme a competência geral de nº 1, engajada numa cultura digital a partir da utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida social e coletiva, conforme a competência de nº 05, dentro de uma sociedade capitalista de classes antagônicas, é uma falácia, pois para construir essa sociedade descrita no documento a partir da educação, precisa-se primeiro sanar as desigualdades educacionais a partir da oferta de condições previstas no próprio documento. Logo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) não deixa de ser mais uma reprodução do discurso de

documentos anteriores em uma nova versão, um novo documento que romantiza a Educação e naturaliza as desigualdades educacionais, apagando-as, silenciando-as.

REFERÊNCIAS

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

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2009.

ALBUQUERQUE, J. G. Resistência Tuyuka nas Políticas de Ensino da Língua. In: INDURSKY, F. **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BAGNO, M; RANGEL, E. de O. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. In Tarefas da educação lingüística no Brasil. UFMG. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e Crise do Governo Dilma Roussef e o Golpe de 2016: Poder estrutural, contradição e Ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**. n. esp., 2017: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [versão final] 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVET, L. J. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Trad.: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007, p. 85.

CAVALCANTI, M.; MAHER, T. M. (Org.) **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Trad.: Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIALHO, J.; GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional no contexto escolar**. In: SANTOS, A. P. dos (Org.). Letramento informacional: aspectos teórico-conceituais. Goiânia: CIAR/UFG, 2014. p. 37-50.

FREIRE, L. **A defesa da língua nacional**. Rio de Janeiro, 1920.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

INDURSKY, F; MITTMANN, S; FERREIRA, M. C. L. **Memória e história na/da análise do discurso.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GONÇALVES, J. S. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. In **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. n. 43, UNICAMP: jan-jun. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658348/22060>.
 Acesso em: 11 mai. 2021.

GUIMARAES, E. Apresentação Brasil: país multilíngue. In **Ciência e Cultura**. v. 57, n. 2. UNICAMP: LABJOR. Campinas: junho de 2005. Disponível em:
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2021.

GUIMARÃES, E. R. J. Identidade Linguística. In: Eduardo Guimarães; Eni Orlandi. (Org.). **Língua e Cidadania**. Campinas, 1996.

GUIMARÃES, E. R. J. e ORLANDI, E. P. **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

GUIMARÃES, E. **Política de línguas na linguística brasileira**. In: Orlandi, E.; Guimarães, E. (Orgs.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HENRY, P. Le mauvais outil. **Langue, Sujet et Discours**. Paris, Klincksieck, 1977.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MASSMANN, D. Ontem, hoje e amanhã: ainda a questão do ensino... In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MAZIÈRE, F. O Político e a Língua. In: INDURSKY, Freda. **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MUSSALIM, F. Análise do discurso In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, G. M. de Prefácio. **As políticas linguísticas**. In: CALVET. L. J. São Paulo: Parábola/ IPOL, 2007.

OLIVEIRA, D. R. **Política de línguas, política de Estado: história, sentido e espaço de enunciação internacional**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **História das Ideias Linguísticas**. Construção de um Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cárceres: Pontes/Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. Língua brasileiras e outras histórias. **Discurso sobre a língua e a escola no Brasil**. Campinas: Editora RG, 20.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

ORLANDI, E. P. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, E. P. **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Língua e cidadania. O português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: Orlandi, E.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade**. Campinas: POnTes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Análise automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo, Boitempo, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo. Editora: Cultrix, 1970.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, M. (Org.). **A linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-125.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed., 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIEIRA, R. de L. Como fazer 'análise de conjuntura' numa abordagem histórica. In: CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. dos. (Orgs). **A Conjuntura econômica e política brasileira e argentina.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.