

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR SOB A ARTICULAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E A ANÁLISE DE DISCURSO

Marcos Paulo de Sousa Araújo¹
mpauloaraujo@hotmail.com

Maraísa Lopes²
maraisa_lopes@uol.com.br

Resumo: Este trabalho analisa como a Língua Portuguesa é significada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para esta análise, recorreremos à História das Ideias Linguísticas por ser uma teoria que nos permite pensar a gramatização e a instrumentalização de uma língua a partir de instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014), os quais podem ser gramáticas, dicionários, a questão do ensino e seus programas, materiais literários etc. (ORLANDI, 2001). Inscrevemo-nos, ainda, teórico-metodologicamente no campo da Análise de Discurso Materialista, que propõe o discurso como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 2010). A pesquisa mostra que na Base há uma língua representada como mediadora para a construção de uma cidadania, logo, é uma língua que deve ser usada para e no meio social, mas, principalmente, para ser o elo entre o falante e sua conquista de direitos e aplicação de deveres. Também é possível perceber que há uma variação entre uma língua oficial, nacional e materna, pois ao passo que o documento aborda elementos para, por exemplo, a construção de um “bom texto”, também norteia aspectos como as mudanças que ocorrem na língua devido à mudança de variáveis diversas, fazendo com que, nesse sentido, a língua materna seja apontada como aquela em que o falante é inserido.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Língua Oficial. Língua Nacional. Língua Materna.

1 Primeiras palavras...

Ao pensarmos este trabalho, não podemos nos deslocar da conjuntura brasileira atual, em que tudo se faz por meio de embates sociopolíticos. A questão sobre a língua não difere muito das outras discussões e, por meio das problematizações de Orlandi (2005), em relação a uma Língua Brasileira ou Portuguesa, e de Mariani (2004), com o conceito de

¹ Aluno de Pós-graduação. Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

² Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Colonização Linguística, colocamo-nos em posição de compreender o modo como a noção de língua significa para o processo de subjetivação.

Partindo das interrogações acerca de como a constituição e o modo como uma língua é significada pode permitir uma ou outra prática, marcando-a como pertencente a um povo e não a outro, bem como se pode evidenciar preconceitos e/ou valorizar grupos, neste trabalho, analisamos, a partir da História das Ideias Linguísticas (HIL), que tem como precursor Sylvain Aurox, em uma articulação com a Análise de Discurso (AD), como a Língua Portuguesa é significada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É preciso ressaltar que este documento tem sido objeto de polêmicas no Brasil devido a várias questões atinentes ao ensino, constituindo-se como campo fértil para qualquer empreendimento que busque melhor compreendê-lo. Pensar a língua no instrumento³ revela uma preocupação com o ensino, especificamente de Língua Portuguesa, nas escolas, uma vez que o documento se propõe como parâmetro para que “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p.05). Dada sua extensão, recortamos para esta análise o trecho introdutório e o segmento que especificamente versa sobre Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

2 Formulações teóricas introdutórias

A História das Ideias Linguísticas, conforme Diniz (2006), é um campo do saber fundado na França no final da década de 1980 com o nome História das Ciências da Linguagem, tendo como seu percussor Sylvain Aurox. No Brasil, por outro lado, aparece sob essa alcunha e tem como principal representante Eni Orlandi e o grupo de estudo coordenado por ela na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em suma, essa teoria visa, ainda segundo Diniz (2008, p.30), “compreender o aparecimento, em diversas sociedades e épocas, de um saber metalinguístico, que não se limita ao domínio da Linguística Moderna”.

³ Propomo-nos aqui a pensar a BNCC como um instrumento linguístico pelo fato de que esta discute e traz representações sobre língua, assim como a gramática e o dicionário, os quais são considerados por Aurox (2014) como instrumentos linguísticos.

Para a análise e compreensão desse saber metalinguístico, Auroux (2014, p. 65) formula o conceito de *gramatização* que, consoante o autor, deve ser entendido como “a *descrição* e a *instrumentalização* de uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Esses dois elementos são nomeados pelo estudioso como instrumentos linguísticos porque “o processo da ‘gramatização’ mudou profundamente a ecologia de comunicação humana e deu ao ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (AUROUX, 2014, p. 09). O teórico sustenta ainda que esse processo é uma Revolução Tecnológica tão importante quanto a Revolução Agrária ou a Revolução Industrial.

Outra explicação que Auroux (2014) dá para o fato de a gramática e o dicionário serem considerados instrumentos linguísticos é que eles não são

[...] uma simples descrição da linguagem natural, e é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do Renascimento. (AUROUX, 2014, p. 70)

O fundador assevera que esses instrumentos são como extensões que permitem ao usuário utilizar a língua munido de um conjunto de regras que a normatizam. Há uma mudança em relação à língua quando há o aparecimento de instrumentos que propagam imagens sobre ela, assim como mudam também as práticas linguísticas. Nessa esteira, Diniz (2008, p. 32) retoma as palavras de Orlandi (2001) e afirma que

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da **constituição dos sujeitos, da sociedade e da história** [grifo nosso].

Ainda sobre os instrumentos, Lopes (2015), em seu estudo sobre os manuais de redação da Folha de S. Paulo, compreendidos pela autora como instrumentos linguísticos, assevera que é imprescindível que se compreendam os funcionamentos desses instrumentos para além da conformação da *Língua*, ponto em que toca-se a relevância de um trabalho de

análise que busque descrever e interpretar as regularidades e os efeitos de sentido produzidos por um instrumento como a BNCC, em seu lugar de legitimidade sobre o ensinar, de esclarecer, de democratizar a educação informando em todas as instâncias, tal qual dito por Pfeiffer (2001).

Nesse meandro, parece-nos possível, em um movimento de ampliação às proposições do pioneiro da HIL, tomar como um instrumento linguístico aqueles materiais que encerrem em si um saber sobre a língua, constituindo-se como memória para/sobre/da língua. Desse modo, tanto livros didáticos como, por exemplo, os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa podem ser considerados como objetos de estudo.

Assim, assumimos como nosso objeto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que observamos que neste documento existem saberes sobre a língua, dizeres sobre a constituição de uma sociedade, de uma nação, e isso parte da relação que há entre discurso e historicidade. À medida em que a Base propõe habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos da disciplina de Língua Portuguesa em cada um dos níveis, produz-se, enquanto efeito, um sujeito para uma nação e um falante para uma língua. Isso, em conformidade com Orlandi (2013), é uma questão de Estado, de cidadania, uma vez que é

[...] a produção desses objetos e da relação estabelecida pelos sujeitos com essa produção que resultam tanto os sentidos atribuídos ao país como os que dão sentidos a esses sujeitos enquanto se definem como súditos, servos ou cidadãos, ou seja, enquanto eles se definem em relação à formação de “seu” país, nas formas que a política das relações sociais significa sua história. (ORLANDI, 2013, p. 21).

A estudiosa evidencia que a representação de uma língua produz a imagem de um sujeito, logo, há a produção de uma nação. É necessário ressaltar ainda que “o sujeito, ao se significar, se significa [...] o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Foi seguindo por essa via que Mariani (2004) formulou o conceito de *Colonização Linguística*, que pode ser entendido como “o processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional” (MARIANI, 2003, p. 73-74). Esta autora propõe pensar a colonização de uma língua como parte essencial para a dominação de uma nação. Isso pode ser analisado a partir da observação de que a colonização de base exploratória, em

qualquer país, começa pela imposição da língua do povo colonizador. Aconteceu no Brasil dessa maneira quando os portugueses, para colonizar o Brasil, impuseram sua língua materna, a Língua Portuguesa.

É também dessa forma que se produz uma língua nacional. Em relação a isso, ressaltamos que, em nossos dias, existe uma longa discussão. Uma das questões apresentadas pelas pesquisadoras é a de se falamos uma Língua Brasileira ou uma Língua Portuguesa, isso porque, após vários estudos e pesquisas, atualmente, podemos perceber que existem diferenças entre o português falado no Brasil e o usado em Portugal. Várias diferenças são apontadas em “Variedades do português no mundo e no Brasil”, de Emílio Pagotto, para a questão das diferenças na língua, e no artigo “Língua Brasileira”, de Eni Orlandi, sobre os aspectos discursivos envolvidos nessa questão, ambos os artigos foram publicados no livro organizado por Eduardo Guimarães, “Línguas do Brasil”, em 2005. No artigo de Pagotto, encontramos diferenças tanto fonéticas, fonológicas, morfológicas quanto sintáticas. O estudioso faz uma historicização dessas línguas e avalia os afastamentos que há interno a elas. E, de acordo com ele, a evidência de que o que se fala no Brasil já assumiu uma estrutura tão diferente é a de que há vários estudos que buscam analisar e descrever a língua brasileira. Nas palavras do autor,

No caso do Brasil, tem havido um enorme esforço descritivo do português por aqui falado, sobretudo nos grandes centros urbanos. Desse retrato emerge tanto um português que está irremediavelmente separado do português de Portugal, quanto um português com alto grau de variação, em grande parte provocada pelo contato entre dialetos populares, é fruto de contatos entre o português e outras línguas, durante a formação do Brasil. Como o país está concentrado nos centros urbanos, o mais provável é que essas formas em variação sejam o veículo da expressão dos mais diversos grupos urbanos, ao mesmo tempo em que se assentam as características regionais, em função de processos de identidade sempre em curso (PAGOTTO, 2005, p. 34).

Orlandi (2005, p. 29) é uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a pensar essa questão. Para ela, “a língua brasileira, ou o português no Brasil, não é apenas uma contextualização do português de Portugal; ela é uma historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo particular diferente do de Portugal”. Dessa forma, segundo ela, não podemos dizer que falamos uma língua portuguesa no sentido da relação com Portugal, mas que usamos uma língua própria que espelha as condições do Brasil, e até

as variações são diferentes: tratam-se de variações “concretas do Brasil”, e não relativas a Portugal.

Abordar essas discussões nos remete a abordar outros aspectos: a questão de termos uma língua nacional, mas ao mesmo tempo uma língua oficial, que pode não ser a língua materna de grande parte da população. Nas palavras de Guimarães (2005), a língua materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar, sendo, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. A língua oficial, por outro lado, é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais, é aquela com a qual devem ser escritos os documentos oficiais como certidões de nascimento, diplomas etc. Temos também a língua nacional que é a que dá sentimento de pertencimento a um grupo, que caracteriza um povo. Sobre isso, corroboramos Guimarães (2005) ao pensarmos que, quando refletimos sobre a questão da língua materna, consideramos as relações cotidianas entre falantes e quando partimos para a esfera da língua nacional e oficial, ponderamos as relações imaginárias (ideológicas) e institucionais.

A forma de distribuição dessas línguas, afirma Guimarães (2005), é política. “O espaço de enunciação, que é esse modo de distribuição dessas línguas em relação é político” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). Enquanto língua do Estado e língua nacional, a Língua Portuguesa dispõe de instrumentos específicos de organização do espaço de enunciação: a Escola, a gramática, o dicionário, e, nós acrescentaríamos, dentre outros documentos, a BNCC. Há uma divisão social da língua no seu funcionamento, a partir da qual notam-se distinções quanto ao registro formal e ao registro coloquial, além de distinções entre variedades linguísticas ainda não plenamente documentadas no Brasil.

Isto posto, parece-nos relevante compreender como a língua é significada na Base. Além disso, reformulando o que fora indagado por Orlandi (2013), importa compreender o modo como a BNCC inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com “seu” grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação.

Quando pensamos os discursos sobre a língua, pensamo-los sob a perspectiva da Análise de Discurso, a partir de Michel Pêcheux, reconhecido como o maior representante da teoria. Há uma definição própria para o discurso na AD: a de que se trata de “efeitos de

sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 2010, p.81). Assim, o discurso é um construto de relações diversas, produzido a partir de subjetividades, condições específicas e outros discursos. É, pois, sujeito a efeitos, uma vez que não tem um sentido centrado em sua materialização, mas em sua historicização, em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos.

Conforme Pêcheux (1997), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 53). Isso é o que Orlandi (2012) chama de *varianças*, processo pelo qual se tornam possíveis as múltiplas formas de se formular sentidos através do texto. A palavra *terra* não será compreendida da mesma forma por um fazendeiro e um militante do movimento dos sem-terra, porque as posições-sujeito a partir das quais estes enunciam são diferentes. Dessa forma, necessário é que discorramos sobre o nosso objeto de estudo, a BNCC, e pensemos mais propriamente sobre a produção dos discursos da Base.

3 Considerações teórico-metodológico- analíticas

A Base Nacional Comum Curricular, em sua parte introdutória, assegura que “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” (BRASIL, 2017, p.07, grifo nosso). Ao ser enunciada dessa maneira, a Base é construída como a responsável por manter a eficiência do processo de ensino-aprendizagem no país. É possível analisar que as “aprendizagens essenciais” são ajustadas e reguladas por meio da Base e que caberia a ela a regulação, a normatização do ensino, já que ela “define o conjunto de saberes necessários”. Outro efeito que se pode compreender é o de completude, pois caberia a ela a definição d’“o conjunto” de questões a serem abordadas durante o processo de aprendizagem escolar, qual seja, ao definir “o conjunto” se diz sobre a impossibilidade de coisas outras, se diz sobre a possibilidade de que a Base responda por tudo aquilo que seria necessário aprender, ou melhor, ensinar aos alunos em idade escolar.

Ainda sobre esse efeito de completude, ao lermos que “A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a **formação humana integral** e para a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**” (BRASIL, 2017, p.07, grifo

nosso) não podemos deixar de trazer à baila uma relação interdiscursiva com o momento em que vivemos atualmente no Brasil: o respeito à pessoa humana, a existência de justiça comutativa, distributiva e social, além do respeito à diversidade e a latente necessidade de adotarmos práticas mais inclusivas aparecem no documento integrando a implantação da BNCC a um discurso sobre o que se quer, o que se pretende para o Brasil, o que nos parece construir a imagem de que a BNCC, no âmbito educacional, daria conta de responder a todas as demandas sociais, já que se responsabilizaria pelo “conjunto” de formulações essenciais aos processos de ensino-aprendizagem da Educação Básica.

É interessante pensarmos como aquilo que Pêcheux (2010) nos mostra sobre o jogo das imagens funciona na BNCC: a Base se produz a partir da imagem que se tem dela e para sujeitos que por ela são imaginados, considerando-se o R, que é o objeto de discurso, neste caso, a Educação Básica Brasileira. Nota-se, mais uma vez, o atravessamento dos acontecimentos próprios à conjuntura sócio-política-econômica do Brasil, na medida em que recupera-se textualmente a necessidade de superação de uma “fragmentação das políticas”, no texto qualificada enquanto “educacionais”, mas que funciona em sua relação de atualização de um acontecimento marcado no Brasil, o enfraquecimento do ordenamento dos três poderes, o que tem corroborado a fragmentação da política brasileira, da sociedade brasileira, e, por que não dizer do *político* no Brasil. Se nos configura como razoável apontar que o texto da Base também se propõe como um polo de respostas à toda sorte de fragmentações que tem pautado o cotidiano brasileiro. A saber:

[...] espera-se que a BNCC ajude a **superar a fragmentação das políticas educacionais**, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja **balizadora da qualidade da educação**, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o **desenvolvimento pleno da cidadania** (BRASIL, 2017, p. 08, grifo nosso).

A Base vai sendo construída como aquela que pode contribuir para com o ensino nacional, pois ao ser caracterizada como “balizadora da qualidade da educação”, constroem-se os sentidos de que ela poderia representar um divisor de águas para a Educação Básica no Brasil, além de normatizar, de estabelecer regras para a educação em escala nacional, muito embora documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais já o tivessem feito no passado. É preciso que atentemos para o uso do termo “cidadania”, relacionando

diretamente a questão da formação educacional ao desenvolvimento cidadão, mais uma vez atravessando a ordem do educacional pela da política, pois a cidadania é a condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política, por extensão, ao garantir “qualidade de educação” garante-se a participação dos sujeitos na vida política do Brasil.

E como essas questões se apresentam quando pensamos a língua, o ensino de Língua Portuguesa? Em recortes feitos dos itens “Língua Portuguesa - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” e “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, é possível observar que a BNCC aponta a língua como um elemento para a garantia de direitos, como neste trecho em que se diz que “a participação social e o exercício da cidadania [seriam garantidos pela língua], pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 63).

Ao dizer que a língua permite o exercício da cidadania, remetemo-nos às palavras de Silva (2001) sobre o fato de que, cada vez mais, temos nos deparado com programas de disciplina, práticas e políticas que buscam promover a condição de um aluno que seja cidadão a partir de suas relações; temos nos deparado com políticas, programas, projetos, tecnologias, metodologias - práticas científicas e políticas - em que se busca uma adaptação ou readaptação das relações sociais à prática social global, configurando-se uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado, de um sujeito-trabalhador: o cidadão brasileiro.

Dessa forma, é inevitável tocar a questão da subjetividade. Transforma-se um estudante em um sujeito que age e que, por ser tomado como falante de sua língua, deve intervir no meio em que vive. Vemos, pois, que a língua não é vista apenas como instrumento de comunicação, mas sim como própria possibilidade de constituição do sujeito e sua inscrição em práticas sócio-histórico-ideológicas. Há uma relação entre os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, que são, tal qual expresso por Silva (2001), vistos como centro da questão ética da vida pública, civil, de cada brasileiro, e que

acabam por articular uma falta individual, da ordem dos saber ler e escrever, a uma falta coletiva, no que tange ao exercer ou não competentemente a cidadania.

Notamos que há uma indicativa de que a língua seja tomada como aquela que medeia a relação sujeito/mundo, o que tem corroborado certa mudança de paradigma quanto ao ensino de Língua Portuguesa, abandonando-se o ensino da gramática dita tradicional e adotando-se um viés mais linguístico com relação à língua (SILVA, 2001). Ao formular que “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e **práticas consagrados pela escola**, (...) próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os **novos letramentos**, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p.67, grifo nosso), acreditamos ser possível remontar a Orlandi (2013), para tratarmos de um batimento muito forte entre nossos documentos e a prática educacional: a existência de uma língua imaginária e uma língua fluída, sendo a primeira, aquela que os estudiosos fixam na sua sistematização, a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita, das coerções, as línguas-sistemas, as línguas-instituições, a-históricas, “das práticas consagradas na escola” (BRASIL, 2017, p.67); e a segunda, aquela cuja história é feita de fatura, de movimento, de processos muito diferentes, a língua do uso, do coloquial, do “errado” e da oralidade, da produção discursiva cotidiana, dos “novos letramentos” (BRASIL, 2017, p.67), substancialmente marcados pela relação constitutiva que o digital tem assumido na vida dos sujeitos.

Essa relação entre língua imaginária e língua fluída, bem como a discussão que envolve as noções de língua materna, língua oficial e língua nacional encontram-se retomadas na formulação das competências a serem desenvolvidas pelos alunos de Ensino Fundamental, pois ao asseverar que o aluno deve ser capaz de:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017, p. 66)

trata-se em 1 da relação entre língua materna e língua nacional, na medida em que os sujeitos se constituem e se reconhecem socialmente ao aprender a língua de sua comunidade e se reconhecer como pertencentes a um povo, a uma nação; e, em 2 e 3, da

relação entre língua oficial, língua imaginária e língua fluída, já que ao abordar a existência de contextos de uso, de variações e se tratar de uma necessidade de atitude respeitosa marca-se a diferença entre o oficial, a língua do Estado, a língua imaginária e a língua, de fato, no movimento dos sujeitos.

Ainda podemos destacar que além de levantar-se a existência de vários falares, abre-se a possibilidade de produção de sentidos para a existência de outras línguas faladas no Brasil, pois ao marcar a necessidade de atitude respeitosa diante das variedades, a necessidade de se “respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 117), remonta-se ao fato de 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” (BRASIL, 2017, p.68).

Nesse sentido, há uma quebra do “efeito de homogeneidade” dado à língua que se fala no Brasil (ORLANDI, 2005), o que também é corroborado por Silva (2001), quando da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental, ao assinalar que se passa por um momento em que a utilização de uma teoria que aborde uma língua em desuso deve ser substituída por uma que parte do pressuposto de que a língua que deve ser ensinada é aquela que esteja realmente em funcionamento em sociedade.

Nesse meandro, e, ponderando a relação entre língua, sociedade e cidadania, referimo-nos à Silva (2001, p. 6) que se indaga se “ser, então, um cidadão crítico, participativo e autônomo é ser um indivíduo adaptado, ajustado, amoldado, conformado?” ao que acrescentamos se: A garantia da cidadania, da igualdade, da justiça e da inclusão se estabelece através do reconhecimento de que há muitas formas de uso da língua? Seria o bastante apenas reconhecê-las e respeitá-las? Como pensar a predominância de uma língua em detrimento de outra? Como se constituem essas línguas e como são constituídas suas imagens? Como se produziu nossa colonização linguística e como ela atua ainda hoje em nossas vidas? Esses são questionamentos que não deveriam ser apagados quando buscamos compreender a constituição de “cidadãos” *de língua*.

4 Breves considerações

Esse empreendimento nos possibilitou discutir, ainda que brevemente, algumas questões sobre língua e Língua Portuguesa. Tivemos como objetivo analisar como a Língua Portuguesa é construída na Base Nacional Comum Curricular; objetivamos ainda, verificar que relações há entre essa língua e a constituição de um “cidadão” *de língua*.

Observamos que, face à atual conjuntura brasileira, busca-se com a proposição da BNCC produzir os sentidos de um país mais igualitário, justo e cujos cidadãos exercem plenamente sua cidadania. A sociedade é vista como heterogênea e diversificada, logo, os alunos devem, por meio do estudo da língua, aprender a respeitar as diferenças próprias a um país como o Brasil, deixando-se de lado a discussão acerca da relação entre língua portuguesa no/do Brasil e Portugal.

Verificamos que há discussões sobre variedades do português brasileiro e que essas diversidades são causadas por termos um país multicultural. Dessa maneira, o documento afirma ser necessário o reconhecimento de uma norma culta-padrão, mas, além disso, é preciso que se aborde a língua em suas outras nuances. A língua é oficial no sentido de que todo cidadão deve se adequar a uma versão “pura”, a uma língua imaginária, mas a Base aponta direcionamentos para a análise de uma língua fluída, para a preocupação com a língua em uso, em movimento. E nesse pêndulo vemos funcionar uma relação forte entre língua oficial, nacional e materna, reconhecendo-se a coexistência dessas em meio à sociedade brasileira.

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**- Educação é a base. Proposta preliminar- terceira versão. Disponível em: <44>. Acesso em: 10 de Out. 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística), orientada por Mónica Zoppi-Fontana. Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em

<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/diniz-leandro-rodrigo-alves>. Acesso em: 7 de St. 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: um país multilígue. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org). **Línguas do Brasil: ciência e cultura** Abril. São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org). **Línguas do Brasil: ciência e cultura** Abril. São Paulo, 2005.

LOPES, Maraisa. **Folha: do Manual ao Jornal ou do Jornalístico ao Pedagógico**. Teresina, PI: Edufpi, 2015.

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Linguística. **Revista Letras**, n 27, p.73-82, jul/dez, 2003. Disponível em <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_7.pdf>. Acesso em: 05 de Nov. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Língua Brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). **Línguas do Brasil: ciência e cultura**. Abril, São Paulo, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas: São Paulo, Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico-** para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo. Cortez editora, 2013.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Variedades do português no mundo e no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org). **Línguas do Brasil: ciência e cultura** Abril. São Paulo, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.).**Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-253.

PFEIFFER, C. C. Escola e divulgação científica. In: GUIMARAES, E. **Produção e circulação do conhecimento: estado mídia e sociedade**. Campinas: Pontes, 2001.

SILVA, Mariza Vieira. **O Português do Brasil: a constituição de uma língua nacional**. 2001. Disponível:<<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/21OportuguesdoBrasilMariza.pdf>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2017.