

Língua(gem), norma padrão, diversidade: movimentos de legitimação, efeitos de homogeneização

Pedro Henrique Carvalho de Arruda
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Filiado às bases teórico-metodológicas da Análise de Discurso de vertente pecheutiana, esse artigo se propõe a tentar entender de que modo a norma padrão, significada nas/pelas políticas públicas para a educação, atua no processo de manutenção e legitimação das desigualdades sociais, econômicas e culturais do país. Para tal, discutimos os mecanismos pelos quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto maior documento regulador/norteador da prática docente na Educação Básica, instrumentaliza o exercício do controle e da dominação na/pela prescrição do ensino normativo de língua, produzindo um efeito de apagamento das(s) diversidade(s) linguística(s) à medida que abre espaço para a circulação da ideologia neoliberal. Metodologicamente, foram recortadas quatro materialidades na terceira e mais recente publicação da BNCC: duas da seção Apresentação, uma da seção Introdução e uma da seção Etapa do Ensino Fundamental, na Área de Linguagens, em Língua Portuguesa. A hipótese principal dessa reflexão é a de que os sentidos em disputa presentes no discurso da Base fazem ver um embate de interesses entre o Estado e segmentos privatizantes da sociedade, donde emerge a discriminação das variedades linguísticas marginais (marginalizadas) e a fixação dos lugares que estes sujeitos irão ocupar na estratificação social.

Palavras-chave: Análise de Discurso; norma padrão; BNCC; diversidade; discriminação.

ABSTRACT

Affiliated to the theoretical and methodological bases of Discourse Analysis by Pecheux, this article aims to try to understand how the standard norm, signified in/by public policies for education, acts in the process of maintenance and legitimation of social, economic and cultural inequalities of the country. To this end, we will discuss the mechanisms by which the Common National Curriculum Base (BNCC), as the largest regulatory document guiding teaching practice in Basic Education, instrumentalizes the exercise of control and domination in/through the prescription of normative language teaching, producing an effect of erasing linguistic diversity(ies) as it makes room for the circulation of neoliberal ideology. Methodologically, four materialities were cut in the third and most recent publication of the BNCC: two from the Presentation section, one from the Introduction section and one from the Elementary School Stage section, in the Language Area, in Portuguese, from which we analyzed how the standard norm is signified in it. The main points to the conclusion that the meanings in dispute present in the discourse of the Base make us see a clash of interests between the State and privatizing segments of society, hence the discrimination of marginal linguistic varieties (marginalized) and the establishment of the places that these subjects will occupy in social stratification.

Keywords: Discourse Analysis; standard norm; BNCC; diversity; discrimination.

“Meu assunto por enquanto é a desordem
o que se nega à fala
o que escapa
ao acurado apuro
do dizer
a borra
a sobra
a escória
a incúria
o não-caber”

(Ferreira Gullar)

1 INTRODUÇÃO

Ordem (s.f.): disposição metódica das coisas, organização; boa arrumação (manter o quarto em ordem), contrário de desordem; disciplina (policiais foram chamados para manter a ordem), contrário de indisciplina; classe, categoria ou natureza de fatos relacionados a um domínio específico; série, sequência (responder seguindo a ordem estabelecida); determinação de uma autoridade (obedecer às ordens do chefe); documento que autoriza a execução de uma ação; sacramento da Igreja católica que autoriza o exercício de funções eclesiásticas; sociedade religiosa; órgão congregador de profissionais liberais. Progresso (s.m.): ato de progredir; progredimento, progressão; marcha para diante; ascensão profissional; avanço de um processo; processo evolutivo da civilização; evolução de algo desagradável; contrário de decadência, retrogresso.

Os dicionários de Língua Portuguesa, como o Houaiss (2009) e o Michaelis (2022), a que recorreremos para introduzir e balizar esta discussão, ocupam-se explicitamente da missão de estabelecer isto que se pretende a um consenso sobre o modo de adequadamente “se utilizar” do português. Sim, se utilizar. Não foi à toa que estes e não outros significantes foram escolhidos para figurar o cenário de sentidos iniciais (centrais) daquilo que dispusemos como foco de nossas problematizações. Lema nacional da República Federativa do Brasil, as palavras de ordem e de progresso, estampadas na nossa bandeira, remontam aos ideais filosóficos, sociológicos e políticos da corrente positivista, oriunda das condições históricas de uma crise moral e social da Idade Média e de ascensão da sociedade industrial. A ordem remete à noção de conservação, de manutenção daquilo que se considera bom, positivo. O progresso, por sua vez, aponta para o horizonte do aperfeiçoamento e do desenvolvimento que deriva(ria)m desta ordem. Estes são os sentidos (im)postos na/pela bandeira brasileira, manifestação simbólica maior dos ideais defendidos pela e para a nação.

Em conformidade com o Acordo Ortográfico de 1990, o consenso de sentidos instituído no/pelo processo de dicionarização destes significantes é entendido por Mauro de Salles Villar (2009), membro da Academia Brasileira de Filologia, como uma conquista fundamental para a “boa política da língua”, uma vez que permite que os oito países em que o português é admitido como língua oficial agora possam realizar

a grafia dos seus vocábulos de acordo com as mesmas normas. No processo de dicionarização, a que subsiste um movimento primeiro de seleção de verbetes e locuções dicionarizantes, as academias brasileiras, como instâncias de poder, ocupam espaço central na composição disto que passa a ser admitido como o *corpus* padrão, a norma escrita de uma determinada língua. A gramática normativa não trilha um caminho diferente: sob o mesmo intuito normatizador, intuito que impera como sua natureza e modo de funcionamento, ela não somente indica, aconselha e sugere que uma determinada variante seja assumida como culta em detrimento de outras, as incultas, mas também ordena, prescreve e reconhece a oficialização desta Língua Portuguesa, da forma como é/foi concebida, em vez de outra. O prescritivismo que lhe é essencial é fruto de uma tradição que a antecede e antecede a própria Língua Portuguesa, emergindo como resultado do padrão de desenvolvimento dos estudos ocidentais da língua(gem).

Uma das grandes questões que se impõem nos estudos da língua(gem) na Grécia Antiga gira em torno da controvérsia da arbitrariedade, ao que se coloca a dúvida sobre a existência de uma ligação direta, unívoca entre os signos linguísticos e a realidade. Nesse contexto, ao final do século V a.C, surge o Crátilo de Platão (c.429-347 a.C), trazendo subsídios para fomentar, entre os filósofos gregos, o debate acerca da origem da palavra. Em Crátilo, texto pioneiro a trazer à baila a discussão da língua(gem) para o mundo ocidental, Platão nos apresenta um diálogo entre três personagens: Crátilo, que defende a univocidade entre língua(gem) e mundo; Hermógenes, que argumenta em favor de uma relação de arbitrariedade; e Sócrates, que defende serem as palavras ferramentas das quais nos utilizamos para descrever e entender o mundo. De acordo com a hipótese de Sócrates, as palavras, para efetivamente cumprirem a sua função, seriam, em alguma medida, corretas, adequadas e teriam surgido por convenção mediante a intervenção de um nomóteta, uma espécie de legislador que atua como membro de uma comissão responsável pela revisão das leis na antiga cidade-Estado de Atenas. Nessa perspectiva, se uma determinada palavra não nos permite traçar uma associação semântica direta entre sua forma e a realidade, Sócrates assume que essa palavra teria sido, então, malformada ou corrompida pela passagem do tempo. Apolônio Díscolo (II d.C) parecia concordar com esta assunção ao ter partido do pressuposto de que o estudo da sintaxe possibilita a recuperação de uma estrutura linguística defeituosa. Somente a partir do momento em que os gramáticos romanos tomaram vez, por intermédio dos latinos, nos estudos da língua(gem) é que as contribuições gregas passaram a incorporar a tradição gramatical no ocidente. Uma vez que se propunham a serem registros dos princípios e das regularidades das formas linguísticas, doutrinas sintáticas como as de Apolônio disseminaram-se como a fonte de que mais tarde beberiam gramáticos latinos como Prisciano (c. 500 d.C), autor da *Institutio de nomine et pronomine et verbo*, das *Partitiones* e das *Institutiones Grammatica*, e gramáticos romanos como Donato (c. 350 d.C), autor de gramáticas escolares como a *Ars Minor* e a *Ars Maior*. As gramáticas escolares romanas, como as de Donato, tinham um viés essencialmente normativo e funcionavam como manuais que se propunham a

apresentar ao aluno noções relacionadas às categorias gramaticais latinas, além de erros morfosintáticos, erros no emprego dos vocábulos e, o que mais as interessava, erros de retórica (WEEDWOOD, 2015).

Os estudos da língua(gem) na educação romana, nesse sentido, possuíam um caráter essencialmente prescritivista e ancoravam-se na identificação das regras da organização interna do sistema linguístico, uma vez que visavam à formação de oradores e à ascensão no sistema administrativo do Império cristão. Nesse panorama, o latim clássico passou a figurar como um modelo de língua sem o qual não seria possível alcançar o poder na Europa da Idade Média. Embora fossem significativas as diferenças que separavam o latim vulgar, originado nas variedades diatópicas e diastráticas, da variedade clássica do latim, prescrita nas/pelas gramáticas escolares da tradição greco-latina e falada por segmentos específicos da sociedade, este último já se impunha invariavelmente como a língua de prestígio da época, instaurando na/pela língua(gem) um movimento de legitimação de uma variedade padrão da língua como instrumentalizadora do acesso ao poder.

Na metade do século XV, marcada pelo fim da Idade Média na Europa e pelo início do processo de expansão marítima das Coroas portuguesa e espanhola, a doutrina gramatical greco-latina já passava a fornecer os parâmetros a partir dos quais seriam culturalmente valoradas as variedades linguísticas admitidas como padrão por Portugal e Espanha. Intrinsecamente imbricada à corrida política e econômica que resultava das Grandes Navegações, a instituição de uma variedade padrão emergia como uma demonstração de poder para os países ibéricos, seja em relação às línguas faladas para além das fronteiras coloniais, seja em relação às variedades “vulgares” usadas no interior das próprias colônias. Nesse contexto, surgem a primeira gramática castelhana e o primeiro dicionário espanhol, ambos de Antônio de Nebrija (1492) e, mais tarde, o que mais nos interessa aqui, a primeira gramática portuguesa, de Fernão de Oliveira (1536). Na/pela elaboração de uma gramática de língua normativa, padronizadora e homogeneizante, uma vez que objetiva possibilitar, como aponta o próprio Fernão, a consolidação de uma identidade nacional e a difusão de um modo de falar e pensar próprios de Portugal, a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* dava corpo não somente ao dizer, mas também ao poder. Assim, ainda que não se apresentasse explicitamente como uma normativa, a gramática de Fernão protagonizava, no cenário das corridas de exploração, como um poderoso instrumento de dominação de Portugal sobre suas colônias, onde as doutrinas, os costumes e a crença religiosa da Coroa seriam espreiadas na/pela língua, através do trabalho do ideológico, em direção aos povos indígenas, a quem à época se chamava “bárbaros” (GNERRE, 1991).

Falados antes de falarem, significados antes de se significarem, os povos indígenas, através da ilusão do diálogo, tinham esvaziadas as suas próprias doutrinas, apagados os seus costumes e desautorizadas as suas crenças para dar espaço, na/pela língua que se lhes autodeclarava legítima, à dominação comercial e ideológica da Coroa Portuguesa. A propósito da dinâmica colonizadora, como nos diz Orlandi

(1990), a língua portuguesa e as línguas indígenas foram postas numa disputa pelo poder e pelo poder dizer, numa arena de onde o perdedor sairia fadado a carregar por séculos, mesmo após o fim da relação metrópole-colônia, o estigma da língua mais pobre, dos sujeitos menores, da cultura mais limitada, o ônus irrecusável do apagamento, do silenciamento, enfim, da censura. Nesta relação de (sobre)determinação, instituída em/por um sistema comunicativo que se pretende padrão e que encerra em si um conjunto delimitado de valores culturais, o poder da fala equivale a um poder de autoridade (des)legitimador de ordem política, econômica e social. São legítimos os valores que, no bojo de uma tradição cultural específica, têm a sua legitimidade autorizada na/pela língua oficial, ao passo que a diversidade cultural externa a esta tradição é posta à margem e passa a ser entendida como uma diversidade contra a qual a norma oficial (oficilizadora) precisa exercer sua força de dominação.

A legitimidade da língua portuguesa, nesse sentido, dependia da produção de uma gramática pela justa razão de que, deste processo sistematizador de viés padronizante, desta associação de uma determinada variedade da língua à modalidade escrita, é que derivam os discursos qualificadores de seu valor político e cultural. Nesta direção, a empreitada maior dos gramáticos parecia girar em torno da tentativa de dar razão à elaboração da gramática portuguesa, lançando luz sobre os ganhos de natureza identitária e discriminatória deste novo instrumento que se colocava a serviço da ordem e do progresso de Portugal. Como nos acentua Gnerre (1991), a partir da retomada a Leite Vasconcelos (1931, p. 865), esta empreitada é essencialmente caracterizada pela “preocupação, nos gramáticos, da semelhança da gramática latina com a portuguesa [...] e sentimento patriótico da superioridade da língua portuguesa em face das outras, principalmente castelhana, sua concorrente temível”.

Uma vez que passa a ser dita nas/pelas mais diversas formas de poder, tais qual a metrópole portuguesa do Brasil colônia, a variedade padrão da língua entra de tal modo numa relação de contraste, de discriminação, de distinção política frente a outras variedades que parece passar a ser considerada a própria Língua, cujo valor não se questiona. Este valor é determinado não somente nos/pelos discursos que reforçam o papel de uma língua padrão nas relações econômicas e sociais em que ela desempenha a sua função (obrigação?) de instrumento de dominação, mas também na/pela associação desta Língua a uma tradição escrita. Inspirada nos moldes greco-latinos, moldes em que se ancora a possibilidade de aceitação, de reconhecimento de uma variedade culta de língua, a tradição escrita é então tomada como parâmetro para um movimento de gramaticalização que legitima o uso da Língua portuguesa em instâncias oficiais de poder à medida que deslegitima o uso de quaisquer outras línguas portuguesas nestas mesmas instâncias.

Tendo em mente esta historicidade na/da/pela qual se elabora o sentido de gramática e de língua(s) que a Escola, enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, incorpora às práticas de ensino de língua portuguesa, nossa abordagem se propõe

então a responder à seguinte pergunta: de que modo a norma padrão, significada nas/pelas políticas públicas para a educação, atua no processo de manutenção e legitimação das desigualdades sociais, econômicas e culturais do país? Especificamente, tentaremos pôr em relevo, num batimento constante entre descrição e interpretação, os mecanismos pelos quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto maior documento regulador/norteador da prática docente na Educação Básica, instrumentaliza o exercício do controle e da dominação no/pelo ensino normativo de língua, produzindo, por meio de um método utilitarista, um efeito de apagamento das(s) diversidade(s) linguísticas (culturais) à medida que abre espaço para a circulação da ideologia neoliberal de (mercado) de trabalho, de modo a atender aos interesses político-ideológicos da (extrema)direita.

Metodologicamente, foram recortadas quatro materialidades na terceira e mais recente publicação da BNCC: duas da seção Apresentação, uma da seção Introdução e uma da seção Etapa do Ensino Fundamental, na Área de Linguagens, em Língua Portuguesa, ao que se sucedeu a análise preliminar desse *corpus*. A seleção desses recortes foi realizada à luz de um movimento de recorte de dizeres a partir dos quais fosse possível pensar uma regularidade, uma correlação ou um alinhamento aos sentidos de “norma” e “padrão” mobilizados na/pela Base. Tendo esse *corpus* discursivo devidamente constituído, partimos então à seleção do nosso dispositivo analítico à luz do movimento de “ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 2009), apresentamos nossas primeiras interpretações, pensando as condições de produção e os efeitos de sentido (re)produzidos nas/das/pelas materialidades aqui dispostas. Nesse momento, refletimos sobre o contexto sócio-histórico imediato em que elas foram (re)produzidas, as posições do discurso de onde elas foram enunciadas e o suporte onde elas foram encontradas, a BNCC. Uma vez mobilizados esses dispositivos, damos início ao gesto analítico-interpretativo propriamente dito, tecido, como dissemos, mediante este movimento pendular entre teoria e prática analítica de que, remontando a Pêcheux (1997), nos lembra Petri (2013). A nossa hipótese principal aponta para o efeito de conclusão de que os sentidos em disputa presentes no discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazem ver a tentativa de recobrimentos de sentidos de diversidade(s) às vistas de um efeito de homogeneização, que desliza para a discriminação ao passo que dá corpo, no/pelo atravessamento de uma lógica neoliberal de mercado, a um discurso de individuação (ORLANDI, 2012) dos sujeitos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inaugurada por Michel Pêcheux (1997, 2014a, 2014b, 2001) na França da década de 60, a Análise do Discurso pecheutiana surge em um cenário intelectual fundamentalmente marcado pela lógica positivista em que reinavam, no âmbito dos estudos da língua(gem), o estruturalismo e o formalismo. Sob os moldes do *Curso de Linguística Geral* de Saussure (1916), a Linguística, naquela conjuntura, tinha como objeto de estudo a língua considerada em si mesma e por si mesma e assumia pressupostos teóricos que estavam estritamente associados àquilo que se

denominava “estrutura interna” do sistema linguístico. Nessa perspectiva, permaneciam à margem dos interesses dos linguistas os equívocos, os deslizamentos, as contradições, os lapsos, os apagamentos, bem como todos os outros fatos constitutivos da língua, como o histórico e o ideológico, que por serem entendidos como aspectos relativos a uma “estrutura externa”, terminavam por ser relegados às ciências sociais.

Desse modo, a disjunção entre o que é interno e o que é externo, o que está dentro e o que está fora em matéria de língua instaurava o binarismo que, na empreitada logicista de descrição do sistema, fez eclodir as diversas dicotomias a partir das quais a língua(gem) passou a ser intelectualmente elaborada no âmbito do estruturalismo: língua/fala, sintagma/paradigma, sincronia/diacronia e significante/significado. Tendo em mente as dicotomias que seriam mais tarde propostas no âmbito do formalismo, cujos postulados levaram às últimas consequências as contribuições teóricas de Saussure, poderíamos falar ainda nos pares língua internalizada/língua externalizada, desempenho/competência e, o que nos é mais caro para essa pesquisa, gramaticalidade/agramaticalidade. No campo teórico da gramática gerativa transformacional de Chomsky, elaborada no final da década de 50, a tentativa de lançar luz sobre o funcionamento interno da língua, o núcleo duro, inaugurava um modelo de gramática através do qual se fazia ver os princípios internos de estruturação de um sistema linguístico aqui entendido como universal. Nessa direção, eram tomadas por “gramaticais” as estruturas sintáticas bem formadas, aquelas em que fosse possível identificar uma conformidade em face dos princípios estruturantes do aparato computacional humano. Essas estruturas se opunham às “agramaticais”, sentenças malformadas sobre as quais recai o ônus da falha, da imperfeição do desempenho, do conjunto de ruídos que interferem na performance do falante e que, de acordo com Kenedy (2008, p. 130), “limitam o uso da competência”. A transparência, a univocidade e a regularidade figuravam como características centrais desse panorama de estudos da língua(gem).

Assim, é num gesto de perturbação à abordagem logicista e cientificista que Pêcheux faz insurgir, através da Análise do Discurso, um novo terreno teórico, um entrelugar situado entre o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Através da publicação do Análise Automática do Discurso (AAD 69), marco histórico fundador da teoria, a AD pecheutiana traz para o centro de seus interesses um novo objeto de estudo, o discurso, compreendido como a materialidade onde o histórico e o ideológico se materializam, um espaço privilegiado a partir do qual torna-se possível pensar a (re)produção de efeitos de sentido entre sujeitos descentrados, afetados pela interpelação do ideológico e do inconsciente e constituídos na/pela historicidade própria da língua. Assim, a AD reclama para o interior de seu arcabouço teórico-metodológico todos os aspectos residuais relegados à periferia do sistema de códigos de Saussure, passando a entender que o funcionamento da língua não se dá senão necessariamente indissociado do ideológico e do inconsciente, a partir do constante trabalho da memória e do esquecimento. Na AD, a memória é tomada como um interdiscurso em que se encontram dispersos os saberes e dizeres estabilizados,

historicizados, aos quais o sujeito retoma, no/pelo gesto de dizer, para poder dizer. A memória, nesse sentido, é o saber discursivo que torna possível a (re)produção do mesmo e do diferente dos sentidos, o que se dá sob a forma do pré-formulado e sob o efeito de dois tipos de esquecimento: o esquecimento ideológico, através do qual o sujeito, interpelado pela ideologia, cria a ilusão de ser a voz primeira e única, a origem do seu dizer, dissolvendo a opacidade da história e o modo como se dá sua inscrição na/pela língua; e o esquecimento enunciativo, cujo efeito produz no sujeito a evidência de ser direta, unívoca e transparente a relação entre significante e significado, entre palavra e coisa, entre língua(gem) e mundo (PÊCHEUX, 2009).

Desse modo, é justamente porque a língua tem viés ideológico, porque a ideologia interpela e constitui a natureza da língua, que o jogo da memória e do esquecimento funciona, produzindo as evidências necessárias para a inscrição e para a movência dos sentidos e dos sujeitos nas tramas opacas da história. Nessa perspectiva teórica, a língua não se resume então a uma concepção logicista que a toma como um sistema de regras significado a partir de uma visão maniqueísta de caráter opositor. Opera-se, na AD, um deslocamento, uma cisão que embora parta da dicotomia língua/discurso, não instaura a partir dela uma relação de oposição, mas sim de complementariedade, ao que se abre espaço para o real da língua, da história e do inconsciente. O real, como nos diz Mariani (1988, p. 91) a partir de Gadet e Pêcheux (1981), se encontra na disjunção fundamental entre o impossível de se dizer e o impossível de não se dizer da língua: não se pode deixar de dizer, porque há a falta no/do sujeito, mas não se pode dizer tudo, porque há a falta na/da língua. Desse modo, o real se dá na imbricação fundamental entre o possível e o impossível, no justo ponto em que o fetiche narcísico da coerção, do controle, da dominação, do poder sobre a língua, esbarra num aspecto que lhe é próprio: a falta.

O real da língua, dispositivo teórico herdado da psicanálise e deslocado para a perspectiva materialista, sobretudo por Milner (1989), lança luz sobre o fato de que as palavras não significam pela força de vontade dos sujeitos. Isso porque os sujeitos não têm acesso ao real, mas sim a uma memória discursiva construída, isto é, um conjunto de saberes que não compreende o real, mas sim uma realidade possível, elaborada à luz da relação material entre o ideológico e o inconsciente na ordem simbólica da língua. É nessa direção que Leandro Ferreira (2000) toma a interface entre a sintaxe e o discurso como um entrelugar a partir do qual é possível pensar o modo como os fatos da língua estremecem a ordem da própria língua, fazendo ver uma sujeição constitutiva à falha, à imperfeição, à equivocidade que produzem, na/pela língua, os efeitos de transgressão, de deslocamento, de revolução.

Nesse sentido, entendemos que a gramática não constitui um “domínio neutro de regras puramente formais, uma vez que organiza um modelo [possível] de compreensão da frase e pode constituir um acesso à ordem da língua” (GADET e HAK, 1997, p. 176, acréscimo nossos). Sob a ótica de Milner (1989), podemos pensar os efeitos da produção de uma gramática a partir de dois sistemas distintos: o possível da língua e o possível material, sistemas cuja separação, de acordo com o autor, é

indispensável à atividade gramatical. Nesse cenário, um dado linguisticamente possível pode ser atestado como materialmente impossível ao mesmo passo em que um dado materialmente atestado pode ser linguisticamente julgado como impossível. É neste último caso que se dá, a partir de um julgamento diferencial, a intervenção gramatical.

Nesse ponto de reflexão, retomamos aos princípios dos processos gramaticais de Milner (1989)¹ para assumir que nenhuma força de ordem física ou moral pode efetivamente impedir, apagar, censurar a enunciação de um determinado dado linguístico. Os dados materialmente possíveis, ainda que sejam julgados como linguisticamente impossíveis no sistema da língua, sempre serão possíveis no sistema material e, portanto, sempre estarão suscetíveis ao deslize, ao equívoco. Sob efeitos teóricos, entender que há o real da língua implica assumir que existe algo em sua natureza que foge, que contradiz, algo que é capaz de provocar rupturas, de encontrar brechas no discurso da regulação, da padronização, da ordenação, algo que se manifesta, a despeito da interdição: a forma material da língua. Leandro Ferreira (2000, p. 36) a define como uma forma “não transparente, nem literal, mas opaca, porque histórica, sujeita aos mal-entendidos, aos deslizamentos de sentido, enfim, ao real da língua”. Assim, longe da acepção de objeto formal do logicismo linguístico, para o qual é admitida a existência de uma língua sujeita à ordenação, à sistematização, o objeto material da AD parte do pressuposto de que na língua há e precisa haver a perturbação, a imperfeição, a falha, a fissura através da qual o impossível escapa e irrompe. Nos alinhamos, nesse sentido, ao entendimento de Orlandi (2005), para quem a língua é essencialmente imperfeita, inacabada, constituída na/da/pela falta e sujeita às falhas sem as quais não seria possível a desestabilização do sistema e a multiplicidade dos sentidos. Falhas que autorizam a existência da criatividade sobre a produtividade, do novo sobre o velho, do heterogêneo sobre o homogêneo, do diverso sobre o comum.

Nesse sentido, contrariando o desejo adâmico de controle e de dominação, este desejo de onde surge a tentativa de enquadrar os dados linguísticos na ordenação lógica de instrumentos linguísticos gramaticalizadores e dicionarizantes, a língua resiste porque há o real, porque há, no impossível, aquilo que não se pode não dizer. Assim, ao contrário do sentido a que apontavam o estruturalismo e, mais rigorosamente, o formalismo, não há o interno e o externo da língua. Isto que a gramática gerativa transformacional entende como um erro de desempenho no uso da língua, é tomado pela AD, às vistas do real, como um aspecto constitutivo de seu

¹ De acordo com Jean-Claude Milner (1989, cf. LEANDRO-FERREIRA, 2000), a atividade gramatical se dá a partir dos seguintes princípios: (i) todo sujeito falante é capaz de julgar os dados de língua e de fazê-lo diferentemente; (ii) esta diversidade se situa entre dois polos: um deles consiste apenas em julgar se um dado de língua é possível (“isso se diz”); o outro, em julgar se um dado de língua é impossível (“isso não se diz”); (iii) no seio de uma comunidade de falantes, é possível encontrar um sujeito que julgue impossível o uso de uma dada forma, e outro que a julgará possível; (iv) o uso por um sujeito de uma forma julgada impossível na língua é sempre materialmente possível; nada (físico nem moral) impede alguém de proferir um determinado enunciado como bem lhe aprouver (não há interditos).

funcionamento, em função do qual ganham corpo o equívoco, a contradição, a ambiguidade, a metáfora, o chiste, os jogos de palavras que tanto perturbam a ordem sintática quanto a ordem discursiva da língua, apontando em direção à deformação, mas também em direção à criação e à transformação do sentido. Como nos dizem Gadet e Pêcheux (2004, p. 45), “essa loucura das palavras [...] persegue sem trégua o laço umbilical que liga o significante ao significado, para rompê-lo, reconstruí-lo ou transfigurá-lo”.

3 ANÁLISES

Associada à reforma do “novo” ensino médio, a BNCC surge em meio às condições históricas do acontecimento da Medida Provisória 746/16², um dos primeiros atos de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República logo após o golpe sofrido pela presidenta eleita Dilma Rousseff (PT). A BNCC foi elaborada à luz daquilo que preconizam o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se trata de um documento de viés regulatório que norteia, através de um método baseado em competências, a formação de professores, a produção de livros didáticos, os exames nacionais (Prova Brasil, ENEM, PISA e SAEB) e os conteúdos lecionados em contexto de Educação Básica nas instituições de ensino público e privado de todo o Brasil. Os pressupostos fundantes do documento estão ancorados em duas diretrizes, dispostas na/pela LDB, para a elaboração curricular dos sistemas e das redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: a dualidade básico/comum e diverso, ao que se formula que as competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos e a relação entre o desenvolvimento de competências e o currículo, na qual este estaria a serviço daquele.

A estrutura da BNCC está voltada à disposição sistemática das dez competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo da Educação Básica, ao que se pretende assegurar “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 25). Na área de Língua Portuguesa, o desenvolvimento das competências específicas está vinculado aos eixos consagrados nos/pelos documentos curriculares que orientam o ensino-aprendizagem para as práticas de linguagem: leitura/escuta, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. O eixo de leitura/escuta mobiliza as práticas de linguagem relativas à interação ativa do leitor/ouvinte em atividades de contemplação estética da literatura e dos mais diversos gêneros textuais: pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama, filmes, vídeos, música, dentre outros. O eixo de produção escrita articula as práticas que dizem respeito à elaboração

² A Medida Provisória 746/16, que visava à (re)organização do financiamento público do Ensino Médio e, o que mais nos interessa aqui, à (re)organização curricular para esta etapa final da Educação Básica, instituiu uma cisão a partir da qual o currículo seria configurado em dois segmentos: um primeiro, destinado à formação básica comum, e um segundo, destinado aos chamados itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

autoral de textos escritos, orais e multissemióticos a partir de situações efetivas de produção que permitam ao aluno a inserção em práticas como as de narração, descrição, avaliação, recomendação, sistematização, divulgação, relato etc. O eixo de oralidade envolve as práticas de linguagem que giram em torno da oralização de textos em situações de interação social a partir da inserção nos mais diferentes âmbitos: seminários, declamação de poemas, peça teatral, contação de histórias, debate, programa de rádio, entrevista etc.

O eixo de análise linguística/semiótica, por sua vez, articula as habilidades (meta)cognitivas envolvidas nos processos de leitura e produção de texto oral, escrito e multissemiótico, nos quais estão previstos os conhecimentos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, bem como sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. Nesse eixo, são articulados os conhecimentos acerca dos valores grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos nas práticas de leitura e produção às vistas do propósito de oportunizar a reflexão sobre a língua(gem) através dos diferentes modos de se significar, da análise dos efeitos de sentido desses diferentes modos e a observação de diferentes conceitos e regras da língua. As mudanças e variações linguísticas também são colocadas nesse eixo como interesse de observação, ao que se formula que “devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (BNCC, 2017, p. 81).

Tendo isso em vista, assumimos que, a fim de pensar o modo como o ensino da norma padrão da língua portuguesa é discursivizado nos/pelos documentos que dão corpo às políticas públicas de educação no Brasil, não poderíamos partir de outro lugar senão da análise da natureza, dos pressupostos fundantes e da finalidade da BNCC. Assumimos isso sobretudo em razão de entendermos que esses três aspectos não somente direcionam, mas também se alinham (devem estar alinhados) à perspectiva de língua/linguística assumida na/pela Base no tratamento do eixo de análise linguística. Desse modo, partimos para o nosso primeiro tratamento analítico, tomando como primeira sequência discursiva (doravante, SD)³ uma materialidade extraída da seção Apresentação, redigida pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva. Consideremos a SD1:

SD1 – A BASE PELA BASE

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional **Comum** Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para **toda** a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

³ Alinhados à reflexão tecida por Courtine (2016) acerca da construção de procedimentos em Análise do Discurso, tomamos a noção de sequência discursiva aqui como a manifestação de um saber discursivo que surge, no intradiscurso, sob a dominação de um estado mais ou menos homogêneo e estável das condições de produção em que ela se deu.

Em um gesto inaugural de interpretação/análise, remontamos ao poeta moçambicano Mia Couto, que nos faz pensar sobre a existência de diferentes “Brasis” no interior do mesmo Brasil, para lançar luz sobre uma primeira perturbação no estabilizado pela BNCC: é possível pensar, para estas diversas nações brasileiras, uma base curricular *comum*? A serviço de que ideais de Brasil se configura este propósito de consenso? Numa tentativa de responder a estas questões, partimos da ideia de que o discurso da BNCC, assim como o discurso das políticas públicas de modo geral, se propõe a fazer investidas em direção à finalidade de unificação, de homogeneização, de padronização do todo. Isto se dá não somente pela via da qualificação do nome “base”, através do adjetivo “comum”, mas também através do determinante “toda” associado ao sintagma nominal “Educação Básica brasileira”. Nesses recortes, a tentativa (tentação?) de abarcar a totalidade, de legislar para *toda* a Educação Básica, promove um gesto de recobrimento de sentidos que atua tanto no apagamento das diversidades socioeconômicas circunscritas no cenário frágil e deficitário da educação brasileira, como no apagamento de um aspecto próprio, constitutivo da língua(gem): o real, o impossível de se dizer do inconsciente, da língua, da história. Conforme nos lembra Dorneles (1999, p.155), o real “se coloca como um ponto insistente que afetará todas as ‘investidas’ linguísticas do sujeito”. Investidas estas, acrescentaríamos, em direção à posse, ao controle, à regulação, à (sobre)determinação do todo. Esta análise encontra lastro em outros recortes do documento, a exemplo da SD2, também recortada da seção Apresentação:

SD2 – A BASE PELA BASE

Com a Base, vamos **garantir** o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu **desenvolvimento integral** por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

Neste outro recorte, a BNCC faz eco ao fetiche pelo enlace do universal. Isso se dá através da mobilização do verbo “garantir” relacionado ao sintagma “desenvolvimento integral”. A noção de garantia, aqui, quando associada a um resultado que se propõe completo, perfeito, retoma novamente a ilusão narcísica do controle sobre os processos sociais, econômicos e políticos que, justamente por se darem na/pela língua(gem), interpelados pela ideologia e pelo inconsciente, são resistentes ao manuseio – ainda que e, talvez, principalmente, através da organização metódica. Desse modo, os efeitos de unidade, de padronização, sobretudo quando aliados ao ato de avanço evolutivo, de progressão, encontram, não na prática legislativa, mas na própria língua(gem) o seu maior obstáculo. Isto porque, de acordo Nogueira e Dias (2018, p. 28), “é impossível legislar sobre todas as práticas, pois há sempre um resto não significado, o real circunscreve a impossibilidade de tudo dizer no campo da linguagem”.

A produção deste efeito de homogeneização nos autoriza a dizer que o documento da Base faz funcionar uma língua caracterizada por criar a evidência da universalização, à medida que contraditoriamente recobre a discriminação do

universal. Este é o funcionamento que define a chamada “língua de algodão”, a língua do consenso, caracterizada pela circularidade (MILNER, 1989). Sob o mecanismo da língua de algodão, própria da discursivização no interior disto que poderíamos chamar de uma formação discursiva⁴ neoliberal, a BNCC assinala o seu comprometimento com os “projetos de vida” e a “continuidade dos estudos” dos “estudantes brasileiros”⁵. Neste ponto, instaura um paradoxo, pois à medida que tenta unificar as diversidades socioeconômicas e culturais dos estudantes a que declara apoio, termina, com efeito, por apagá-las. Desta tentativa de coerção à unificação, pelo modo mesmo como o inconsciente e o ideológico atravessam e constituem o real da língua, a BNCC deixa ver uma espécie de delimitação a partir da qual são valoradas as heranças intelectuais e culturais de segmentos específicos da sociedade, de estudantes brasileiros de Brasis (pre)determinados. Assim, o ideológico traz à baila uma complexa relação de poder e autoridade donde emerge uma tentativa de (sobre)determinação de sentidos hegemônicos. Isto acontece na/pela língua, esta arena onde, para a AD pecheutiana, a luta de classes na sociedade capitalista se manifesta. Todavia, não podemos discutir sobre isto sem antes pensar a mobilização das noções de norma-padrão, dever e progresso na/pela Base, cujos efeitos teremos a oportunidade de melhor pormenorizar a partir da SD3, recortada seção Etapa do Ensino Fundamental, na Área de Linguagens, em Língua Portuguesa:

SD3 – A LÍNGUA PELA BASE

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a **norma-padrão**, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do **desenvolvimento** das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos).

O primeiro efeito a que chamamos atenção, nesta SD3, é (re)produzido a partir de uma relação de evidenciamento/silenciamento que se dá na/pela enunciação do significante “norma-padrão”. Historicamente associados ao poder e ao poder dizer, como já tivemos a oportunidade de discutir na seção introdutória, os sentidos de “norma” e “padrão” remontam aqui a uma tradição gramatical greco-latina em que a língua era tomada como um instrumento a serviço de instâncias hegemônicas de poder. Assim, a discursivização destes sentidos, inserida nas condições de produção

⁴ Assumimos a noção de Formação Discursiva como uma região heterogênea, porosa, esburacada do interdiscurso onde se encontram mobilizados os saberes que regulam o que pode e o que deve ser dito neste território, determinando o modo como serão significados os dizeres que esse espaço faz circular. Conforme Pêcheux (2007), entre objetos simbólicos e tipos de enunciação distintos, se “se puder definir uma regularidade (uma ordem, uma correlação, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva”.

⁵ O destaque ao sintagma “estudantes brasileiros” nos leva a refletir, ainda, sobre os efeitos de “Nacional”, em “Base Nacional Comum Curricular”, pensando nos possíveis recortes que a delimitação do adjetivo “brasileiros” provoca no nome “estudantes”. Isso porque, dentre estes estudantes, é importante salientar que, se não figuram, precisariam figurar aqueles que constituem a parcela historicamente marginalizada da população. Em razão de uma escolha metodológica, esta é uma discussão que deverá reaparecer posteriormente ao longo desta seção, à luz de uma outra discursividade.

da Base, demarca as fronteiras de uma formação discursiva específica, onde está (im)posto um conjunto de valores culturais já fixado, estabilizado, canonizado na/pela tradição escrita. Ainda que porosa, esburacada, heterogênea, esta formação discursiva parece provocar uma cisão que, valorando esta variedade linguística em detrimento daquela, estabelece a primazia do culto em detrimento do vulgar, do comum em detrimento do diverso, do mesmo em detrimento do diferente, instalando uma barreira de proteção cujo propósito maior parece ser garantir a conservação da qualidade de prestígio de um determinado patrimônio cultural. Desse modo, o diverso da língua é alinhado a sentidos qualitativamente inferiores, significando, como nos diz Gullar, como “a borra, a sobra, a escória, a incúria” do dizer. Esta formulação me autoriza a assumir que, neste aspecto, a BNCC parece atualizar, através do complexo jogo da memória e do esquecimento, os propósitos primeiros de gramaticalização da língua portuguesa, ancorados nos interesses políticos e econômicos de dominação e na autoritária ostentação de superioridade da Coroa.

A Base, desse modo, enquanto um documento de viés normativo e regulatório autorizado na/pela esfera legisladora a nortear os conteúdos curriculares da Educação Básica do país, parece legitimar, no tocante ao modo como coloca em circulação discursos sobre a norma padrão, um gesto simbólico de demarcação territorial a partir do qual são perpetuadas as noções de que há variedades linguísticas que são prestigiadas e outras que não são. Isto se dá, de um lado, pela via de um evidenciamento que dispõe a “norma-padrão” como um dos “conhecimentos” que “devem ser mobilizados” em favor do “desenvolvimento” do aluno e de outro, pela via de um silenciamento, uma vez que não alinha as variedades linguísticas marginais (marginalizadas) neste mesmo eixo. Desse modo, o documento parece ecoar saberes que estabilizaram, na memória discursiva, uma associação unívoca entre o uso da norma culta e o progresso, entendido aqui à luz dos sentidos que foram usados para introduzir este trabalho: progressão, marcha para diante; ascensão profissional; processo evolutivo da civilização; contrário de decadência. Nesta direção, propomos o seguinte gesto parafrástico:

SD4 – A LÍNGUA PELA BASE

A norma padrão deve ser mobilizada em favor do progresso.

Considerando a dimensão histórica e ideológica que subsiste e atravessa este raciocínio, nos indagamos agora sobre os efeitos sócio-históricos que dele decorrem: a que Brasis o Brasil nega o efeito do progresso ao tomar a norma padrão como um instrumento para alcançá-lo? Na tentativa de fazer oscilar o sentido de equidade disposto na/pela BNCC, recortamos o trecho em que o documento define este significante: “a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito” (BNCC, 2017, p. 11). Como dissemos, a norma padrão, associada ao processo de produção de uma gramática, promove um movimento de fixação de valores lexicais, morfológicos e sintáticos que

são (pre)determinados à luz do modo como se comunicam os falantes de variedades de poder.

Este movimento de fixação, além de estabilizar valores explícitos, parece atuar também, ainda que indiretamente, na estabilização de um conjunto implícito de aspectos semióticos da comunicação, como gestos e posturas corporais, inflexões vocais, ritmo, velocidade, dentre diversas outras capacidades que são tomadas como “competências” e “habilidades” da oralidade, capacidades que embora não sejam prescritas na/pela norma culta, ainda assim compõem isto a que se denominou “padrão” e que foi historicizado com o efeito do essencial, do ideal, do aceitável, do adequado, pensando aqui esta lógica de uma gramática da homogeneização. Nesse sentido, como nos diz Carneiro (2020), “a normatização funciona de modo a imobilizar sentidos e deixá-los à margem, na borda, como se aquilo que não se vincula à norma devesse ficar fora dos limites estruturais (e também simbólicos) da sala de aula”. Disto resulta a sensação perene, por parte da maioria dos estudantes, de que é sempre preciso se corrigir para se refinar, se adaptar, se adequar à sua difícilíssima língua e assim atender às expectativas do mercado de trabalho, da ascensão socioeconômica. Concordamos com Gnerre (1991, p. 31, grifos e acréscimos nossos) ao entender que, nesta direção, “a gramática normativa é um código *incompleto* [e parcialmente fechado], que, como tal, abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar”.

Desse modo, assumimos que o gesto de eleger uma norma padrão como um conhecimento a ser articulado em favor do progresso caminha no sentido contrário ao da equidade. Isto não somente pelo efeito de sinonímia que esta formulação produz com o termo “igualdade”, efeito do qual discordamos, mas principalmente porque a existência de um código de viés normatizador e homogeneizante já lesiona, em sua própria natureza, a primazia da equidade – entendida por nós como um princípio maleável de caráter parcial e compensatório. Nessa perspectiva, entendemos que a norma padrão, uma vez legitimada na/pela BNCC, atua a serviço do Estado como uma instituição ideológica que visa ao apagamento do diverso e à manutenção das desigualdades sociais. Isso porque instaura uma contradição com o sentido de equidade à medida que fornece aos falantes de um grupo reduzido da sociedade um código de instrumentos privilegiados e privilegiadores, a partir do qual se assegura a manutenção do *status quo* dos sistemas de produção e da estratificação social. Assim, formulamos que a norma padrão se alinha, no âmbito da educação formal, aos sentidos que o dicionário Houaiss (2009) atribui ao significante “ordem”, o que nos leva a assumir a norma padrão como um instrumento de “organização”, de “disciplina” que pela “determinação de uma autoridade” e através da “disposição metódica das coisas” garante a “boa arrumação”, mantém “o quarto em ordem”. Isto nos leva à proposição de uma outra paráfrase, através da qual fazemos ver uma formação ideológica que remonta aos ideais positivistas de desenvolvimento do Brasil República, atualizando também o discurso de inauguração patriótica que a Coroa Portuguesa fazia circular na/pela *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536):

SD5 – A LÍNGUA PELA BASE

A ordem deve ser mobilizada em favor do progresso.

Damos continuidade à nossa interpretação voltando a pensar o modo como a BNCC dispõe esses “conhecimentos” em forma de saberes a serem mobilizados em prol do “desenvolvimento” do aluno. Na formulação da SD3, vemos que o documento prevê também o trabalho com os gêneros, os textos, a língua e as linguagens multissemióticas (verbal, visual, corporal, audiovisual etc), cujo resultado permitirá a “ampliação das possibilidades de participação [do aluno] em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas”. Poderíamos nos questionar se o contato com as variedades marginais da língua não estaria previsto no trabalho com gêneros não canônicos e com textos que circulam fora do âmbito culto, formal. Neste caso, considerando o tratamento que a BNCC prevê, em outros momentos do documento, para a abordagem de gêneros e textos, entendemos que sim, há espaço para deixar emergir o diverso.

No entanto, o aspecto para o qual chamamos atenção na formulação da SD3 é a vagueza. Sob as particularidades semânticas de uma formulação vaga, este documento se fecha à contestação. Isto se dá justamente pelo modo como a norma discursiviza sobre o espaço do diverso nas aulas de língua para a Educação Básica: parece ser difícil conseguir dizer que a BNCC não o contempla, justamente porque o efeito de sua formulação é a evidência de que o faz. Este efeito, como descreve Huyghe (1991), “trata-se da maleabilidade da língua, do discurso, do algodão, que é macio, que absorve e é usado tanto para anestesiá-lo como para tapar o ouvido, é o acessório indispensável da maquiagem, já que protege e suaviza” (NOGUEIRA, DIAS, 2018, cf. HUYGHE, 1991). Desse modo, o discurso da BNCC produz um efeito de apagamento do heterogêneo, ao mesmo tempo que abre espaço para incorporá-lo, instaurando assim um paradoxo. Nesse cenário, a norma não somente autoriza, como também prescreve que as variedades marginalizadas da língua continuem sendo compreendidas como tal, como um conhecimento secundário a se articular em prol do “desenvolvimento” e da “ampliação das possibilidades de participação” do aluno na sociedade, alimentando a tradição que consagra a primazia do trabalho sobre conteúdos curriculares canônicos. Prescrevendo a institucionalização da norma padrão e relegando o diverso a um espaço ancilar na educação formal, a Base, uma vez que emerge como uma norma com força de lei, cerceia a um grupo reduzido de falantes (somente a eles?) o quadro de códigos que os possibilitará a estabilização no poder, ao mesmo tempo em que sanciona a permanência do marginal à margem, a privação da massa à fruição de um determinado patrimônio cultural e econômico.

Passemos agora à SD6, um recorte da seção Introdução da BNCC, em que são dispostos os marcos legais que norteiam a implementação da Base, os compromissos, fundamentos e propósitos político-pedagógicos do documento e a definição de sua natureza:

SD6 – A BASE PELA BASE

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

Apresentando-se, como é possível verificar em outros trechos desta mesma seção, como uma referência nacional a partir da qual será regulada a proposta curricular para os sistemas e redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a BNCC anuncia o seu “caráter normativo” já na introdução do documento. Retomando novamente ao objetivo de entender como as políticas públicas para a educação atuam no processo de manutenção e legitimação das disparidades sociais, econômicas e culturais do país, nos indagamos: em que medida uma política pública para a educação, por intermédio de um documento de caráter normativo, regulatório, padronizante, é capaz de romper, no/pelo ensino de língua, uma tradição gramatical também de caráter normativo, regulatório, padronizante? Levantamos este questionamento por entender que a tendência padronizante, à medida que (re)produz um efeito de homogeneização, vai de encontro ao reconhecimento da diversidade, sobretudo quando o heterogêneo está posto, pela prática legislativa, a serviço do homogêneo – discutimos mais adiante acerca da (sobre)posição do homogêneo na norma padrão e na BNCC.

Neste momento, nos detemos nos efeitos de sentido decorrentes do modo como a BNCC discursiviza as aprendizagens que, de acordo com o documento, assegurarão o desenvolvimento do aluno ao longo do ensino básico. Na SD6, essas aprendizagens, dentre as quais figura a norma padrão, são qualificadas a partir do uso do adjetivo “essenciais”, (re)produzindo o sentido de que o ensino da norma é da ordem do básico, fundamental, indispensável. Isto nos coloca uma questão central para o desenvolvimento dessa reflexão: a serviço de que projeto social a BNCC significa o conhecimento da norma padrão como uma aprendizagem “essencial”? “Essencial” para que segmentos sociais? De que modo as instâncias públicas em cuja alçada se concentra o poder de legislar sobre a importância do ensino da norma padrão contribuem para a preservação do patrimônio econômico e cultural desses segmentos? Esta reflexão nos leva a estabelecer um diálogo com a sociologia da educação sob a égide do que propõe Bourdieu (1979), ao contradizer os sentidos de justiça e democratização que até então significavam o sistema educacional da França do final do século XX. O sociólogo parte do princípio de que a reprodução das desigualdades econômicas numa sociedade capitalista não é estritamente determinada pela influência do capital econômico, uma vez que passa também pelas determinações daquilo que ele define por capital cultural, um “conjunto de recursos [...] que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos

institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento” (BOURDIEU, 1979, p. 28).

Nesta direção, propomos um deslocamento para passar a entender o conjunto (parcialmente) fechado de códigos e regras que compõem a norma padrão da língua como um capital linguístico que, ao lado dos capitais econômico e cultural, atua no processo de determinação da estratificação social. Isto porque, ao contrário da tendência ao objetivismo abstrato que define a língua como um sistema desprovido de valores ideológicos (BAKHTIN & VOLÓSHINOV, 2006), assumimos que a variedade padrão, uma vez oficializada através de uma produção de gramática, se constitui no/pelo atravessamento de uma formação ideológica que significa a serviço de segmentos específicos da sociedade. A norma padrão, pelo modo como a tomamos aqui, materializa-se como uma trincheira na arena da luta de classes, atuando a um só tempo como um abrigo seguro para a classe dominante, uma fortaleza onde os seus valores permanecerão preservados, ilesos diante das deformações que a vulgarizam, e um obstáculo para a grande massa, uma pedra no meio do caminho em direção à aquisição de um capital econômico e cultural que se encontra imobilizado na/pela língua dos gramáticos. Nesse sentido, pensamos que a norma padrão, pelo modo como está sentificada na/pela BNCC, atua a serviço de um projeto de sociedade que reverencia os valores hegemônicos em detrimento dos valores populares. Isto se dá, pensando a BNCC, pelo atravessamento de uma formação ideológica neoliberal na discursividade das políticas públicas para a educação, a partir da qual grupos privatizantes da sociedade encontram espaço para legislar sobre a norma padrão, oficializando este caráter de aprendizagem “essencial”.

Neste ponto, nos perguntamos se não estaria presente aqui, sob o trabalho do esquecimento, a mesma faculdade legisladora que permeava o mito de Platão. Esta, responsável por conferir ao nomóteta o poder de escolher o modo correto, adequado, apropriado de nomear e significar a realidade desta e não daquela maneira, escavando assim um abismo de ordem social, política, econômica e cultural entre aqueles que usam essa variedade e aqueles que pelas mais variadas razões não a alcançam. Tendo em vista a herança histórica que torna possível a atualização dos sentidos greco-latinos relacionados à produção de uma gramática da língua, entendemos que este gesto legislador, por meio do qual se autoriza a utilização de um conjunto de códigos a serviço de demandas políticas e econômicas, se realiza à sombra de um projeto hegemônico de controle e dominação da/na/pela língua(gem). Esta formulação nos permite pensar que, através da norma padrão da língua do modo como a conhecemos hoje, falam outros sujeitos, enunciam outras vozes, reproduzindo assim o efeito do já-dito. Como nos diz Pêcheux (1975), “algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 1975). Interpela a norma, esta que se constitui no/pelo esquecimento, uma formação ideológica que desde a antiguidade, passando pelo processo de reelaboração à luz dos ideais portugueses de expansão e exploração territorial, aponta às instâncias de poder caminhos de reafirmação da sua superioridade em face do diverso. Nesse sentido, entendemos que não parece haver, em um “documento de caráter normativo” atravessado pela formação

ideológica neoliberal, espaço possível para a equidade. Sob formas outras de enunciação, a(s) diversidade(s) linguísticas (culturais) de grupos que historicamente foram (im)postos à margem da sociedade segue(m) sendo relegada(s) às sombras no âmbito da Educação Básica. Nessa perspectiva, concordamos com Gnerre (1991, p. 10) ao entender que “os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida”.

Tendo em mente o modo como o trabalho do ideológico se dá no processo de significação da norma padrão nas condições de produção atuais de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, podemos afirmar que não são poucas nem insignificantes as semelhanças entre elas e as gramáticas normativas de origem greco-latina. Nesse aspecto, entendemos que a norma prescrita na/pela BNCC, remonta a sentidos como os que vemos ser mobilizados em Apolônio, quando se pressupunha a existência de estruturas defeituosas cuja origem, pelo estudo da sintaxe, precisaria ser recuperada, consertada; e ainda em Platão, ao se pensar a questão da língua(gem) a partir de noções como as de correção, adequação e convenção. As implicações sócio-históricas desses atravessamentos emergem tanto no plano individual quanto no plano universal de uso da língua.

Apontamos como um bom exemplo destas implicações a tendência generalizada dos alunos da Educação Básica à hipercorreção⁶, numa tentativa que, visando à adequação, à padronização, produz um efeito autoritário e censório de fracasso escolar. Neste panorama, damos destaque à constante sensação de apatia e impotência dos estudantes nas aulas de gramática, para as quais os sentidos de “difícil”, “chata”, “cansativa”, “complicada”, “complexa”, “incompreensível” e até mesmo “impossível” já estão estabilizados. Ainda neste plano, colocamos em relevo aquilo que nos pontua Orlandi (2012) ao pensar os processos de individuação do sujeito sob as condições de produção de uma sociedade neoliberal: nesta lógica, sobretudo considerando as demandas contemporâneas do mercado de trabalho, a Escola, este Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970) ocupa uma função fundamental na constituição de um sujeito autônomo, um corpo-empresa a quem cabe o dever de gerir a si mesmo como um indivíduo S.A (EHRENBERG, 2010). Um sujeito, portanto, individualmente responsável pelo seu fracasso escolar, a despeito das mais diversas variáveis sociais, linguísticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas e psicológicas que intervêm no seu desempenho.

Retomando a relação homogeneidade/heterogeneidade que deixamos suspensa no início desta análise, entendemos que a BNCC parece instaurar, desde o momento em que elege as noções fundantes de sua estrutura, uma lógica não somente contraditória, mas também circular. Explicamos. Remontando à LDB, a Base está fundamentada sobre dois pares: o par básico-comum/diverso, em que o

⁶ A hipercorreção define o fenômeno linguístico em que uma pessoa é levada a analisar uma determinada expressão como errada e substituí-la por outra igualmente errada, incorrendo, sob o funcionamento ideológico da/na memória discursiva da norma, no equívoco do bem falar. Versam extensivamente sobre isso os trabalhos de Mattoso Câmara (2002), Calvet (2002), Moreno (2004) e Azambuja (2011).

básico/comum diz respeito às competências e diretrizes e o diverso está associado aos currículos; e o par desenvolvimento de competências/currículo, que dispõe o currículo a serviço das competências. Ora, de que modo a BNCC poderia efetivamente contribuir para “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2017, p. 9) ao dispor os conteúdos curriculares a serviço das competências e diretrizes, isto é, ao dispor o diverso a serviço do comum? A circularidade sobre a qual o discurso da Base recai aqui nos aponta novamente para o funcionamento da língua de algodão, um funcionamento de ordem neoliberal cuja circularidade transforma a tentativa de deslocamento, de mudança, de endereçamento ao novo em um gesto estéril, esvaziado.

O aspecto da circularidade no discurso da BNCC também pode ser verificado em outras instâncias, a exemplo do modo como a Base se relaciona com o currículo dos sistemas e redes de ensino no que diz respeito aos exames nacionais. Isso porque, nos moldes em que funcionava a relação de (pré)determinação do currículo da Educação Básica no período anterior à publicação da BNCC, os conteúdos curriculares já eram influenciados pelos itens avaliativos previstos para os exames nacionais – a exemplo do que costumava acontecer com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que por muito tempo determinou de forma direta o conteúdo programático da maioria das grandes instituições de ensino do país. Relembramos que, para além de nortear a formação de professores e a produção de livros didáticos, a BNCC se propõe também a regular os exames nacionais e a elaboração curricular de toda a Educação Básica. Ora, qual é a serventia da publicação de uma norma cujo propósito é regular o currículo, que já era regulado pelos exames nacionais, e regular os exames nacionais, que já regulavam o currículo?

Entendemos que este movimento paradoxal e circular da discursividade da BNCC tem a função de alargar o potencial regulatório do documento, garantindo assim a concentração, o afunilamento do poder de determinação social. Desse modo, a BNCC parece assegurar um endereçamento mais preciso para a manutenção dos sistemas de produção capitalistas, determinando de forma mais eficiente que perfis são mais adequados para a manufatura de produtos e de serviços. Incorporando o funcionamento da língua de algodão, o discurso da BNCC pode melhor regular, pela via do ideológico, os mecanismos de manutenção da estrutura social vigente, isto é, de manutenção das relações de produção. Nessa direção, forneceria, portanto, um “mapa [mais preciso] da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir [e gerir] a desigualdade social” (GNERRE, 1991, p. 30, acréscimos meus).

4 CONCLUSÃO

“A gente combinamos de não morrer”

(Conceição Evaristo)

Nessa pesquisa, nos engajamos na empreitada de entender o modo como as políticas públicas para a educação no Brasil atuam no processo de manutenção e legitimação das disparidades sociais, econômicas e culturais do país. Metodologicamente, selecionamos algumas discursividades extraídas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a partir das quais analisamos o modo como a norma padrão é nela/por ela significada. Nos dispusemos a pôr em relevo os mecanismos pelos quais a BNCC, enquanto maior documento regulador/norteador da prática docente na Educação Básica, instrumentaliza o exercício do controle e da dominação no/pelo ensino normativo de língua, produzindo um efeito de apagamento das(s) diversidade(s) linguísticas (culturais) à medida que abre espaço para a circulação da ideologia neoliberal de (mercado) de trabalho, de modo a atender aos interesses de segmentos privatizantes da sociedade.

Entendemos que o documento da Base faz funcionar uma língua caracterizada por criar a evidência da universalização, à medida que recobre a discriminação do universal. Este é o funcionamento que define a chamada “língua de algodão”, a língua do consenso, caracterizada pela circularidade. Desta tentativa de coerção à unificação, pelo modo mesmo como o inconsciente e o ideológico atravessam e constituem o real da língua, assumimos que a BNCC deixa ver uma espécie de delimitação a partir da qual são valoradas as heranças intelectuais e culturais de determinados setores da sociedade, de estudantes brasileiros de Brasis (pré)determinados. Na/pela tentativa de abarcar a totalidade, de legislar para *toda* a Educação Básica, concluímos que a BNCC emerge sob a evidência de ser uma nova proposta, ao que o caráter normativo para o qual chamamos atenção nos sinaliza um revestimento do velho, do já-dito, do já lá presente inclusive no PNE, nas DCNs e na LDB. Neste efeito de eco, falam através da BNCC outras vozes, outros dizeres através dos quais se dá este processo de recobrimento de sentidos, apagando não somente as diversidades socioeconômicas que estão circunscritas no cenário frágil e deficitário da educação brasileira, mas também um aspecto da natureza e do modo de funcionamento da língua(gem) que lhe é próprio: o real, o impossível de se dizer do inconsciente, da língua, da história.

Historicamente associados ao poder e ao poder dizer, os sentidos de “norma” e “padrão” remontam, na BNCC, a uma tradição gramatical greco-latina em que a língua era tomada como um instrumento a serviço de instâncias hegemônicas de poder. Assim, a discursivização destes sentidos, inserida nas condições de produção da Base, demarca as fronteiras de uma formação discursiva específica, onde está (im)posto um conjunto de valores culturais já fixado, estabilizado, canonizado na/pela tradição escrita. Desse modo, entendemos que o documento atualiza os propósitos primeiros de produção de uma gramática para a língua portuguesa, ancorados nos interesses políticos e econômicos de dominação e na autoritária ostentação de

superioridade da Coroa. Assim, para dizer o que diz, a Base retoma a saberes que estabilizaram, na memória discursiva, uma associação unívoca entre o uso da norma culta e o progresso.

Entendemos que a variedade padrão, uma vez legitimada no/pelo gesto de produção de uma gramática da língua, emerge na Educação Básica, através da BNCC, como um abrigo onde a classe dominante poderá resguardar seus valores e um obstáculo para a grande massa conquistar um capital econômico e cultural que se encontra imobilizado na/pela língua dos gramáticos. Nesse sentido, a norma atua a serviço de um projeto de sociedade que prioriza os valores hegemônicos em detrimento dos valores populares. Isto se dá pelo atravessamento de uma formação ideológica neoliberal na discursividade das políticas públicas para a educação, a partir da qual grupos privatizantes da sociedade encontram espaço para legislar sobre a norma padrão, oficializando este caráter de aprendizagem “essencial”.

Embora tenhamos em mente o caráter de não fechamento das análises no interior do arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, nos encaminhamos para a conclusão de que não parece haver, em um “documento de caráter normativo” interpelado pela formação ideológica neoliberal, espaço possível para a equidade. Nesse sentido, entendemos que existe uma contradição de base que afasta a norma padrão, significada na/pela BNCC, dos ideais de democratização da educação. Isto nos faz questionar: é possível encontrar, nas brechas das políticas públicas educacionais, caminhos possíveis para o deslizamento, para a possibilidade de dizer outra coisa, de um outro modo? Acreditamos que sim. No entanto, não nos predispomos à ousada (gananciosa) missão de fornecer as coordenadas para este fim. Nos preocupamos, isto sim, com a relevância político-pedagógica de suscitar a discussão em torno das práticas tradicionais de cunho normativista, com a necessidade de subsidiar, através da reflexão científica, movimentos possíveis de ruptura com a herança colonialista de ensino de língua portuguesa, apontando para o diferente, para o novo, para a deriva dos sentidos em torno do ensino formal de língua na/da/pela Escola.

Nesse sentido, essa pesquisa funciona a propósito do despertar crítico não somente do estudante, mas também do docente a partir da abertura para um diálogo possível entre os saberes institucionais e os saberes do senso comum, entrelace que, segundo Freire e Faundez (1985), se faz imprescindível na trajetória transformativa entre educador e educando frente à(s) realidade(s). Esperamos conseguir munir os profissionais da educação das ferramentas teórico-metodológicas necessárias para efetivamente fazer do aluno um sujeito crítico diante das problemáticas oriundas da historicidade em que se insere e se constitui, capaz de produzir sentidos outros a partir do funcionamento discursivo hegemônico. Julgamos pertinente remontar à epígrafe que introduz esta seção para propor um deslocamento, uma releitura a partir da qual esperamos lançar luz sobre isto que acreditamos ser um princípio, mas também um propósito político-pedagógico da docência: garantir que se mantenha aceso esse brilho qualquer de vida, essa chama que a gente combinamos de não matar. Assim,

apontamos para um compromisso que, embora não nos ponha de forma inequívoca diante da solução para as problemáticas do sistema educacional brasileiro, certamente nos sinaliza razões para continuar esperando pela fissura, pela fenda, pela brecha por onde poderá deslizar em direção ao bom futuro o outro dos sentidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARNEIRO, Thiago César da Costa. **A análise linguística nas tramas do discurso regulatório**: estabilizações e deslocamentos na Base Nacional Comum Curricular. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Tradução: Flávia Clemente de Souza e Márcio Lázaro Almeida da Silva. **Policromias**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090>. Acesso em: 3 out. 2022.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Investigações**, Recife, v.31, n.2. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 3 out. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Trad.: Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas Unicamp; 1997.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GULLAR, Ferreira. **Em alguma parte alguma**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso**: mapeando conceitos, confrontando limites, 2. Anais [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/historico.html>. Acesso em: 3 maio 2020.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. **Linguagem & Ensino**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 1999.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Da ambigüidade ao equívoco**: da resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2000, 126p.

MARIANI, Bethania. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**. Niterói, n. 5, p.87-95, 1988.

MARIANI, Bethania. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.) **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p.213-228.

MILNER, Jean-Claude. **Introduction d une science du langage**. Paris, Éditions du Seuil, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**: Educação é a base. 3. ed. Brasil, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista**: discurso do confronto – velho e novo mundo. Campinas, SP: Pontes, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001. PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1983a] **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2a. ed., Campinas: Pontes, 1997c.

PÊCHEUX, Michel. [1983b] Papel da memória. *In*: ACHARD, P. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 1999, p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

VERLI, Petri. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da Análise do Discurso. *In*: VERLI, Petri; DIAS, Cristiane (Org.) **Análise de Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 39-48.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

TROMBETTA, Vanda Mari. A língua e seus deslocamentos para análise do discurso francesa. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, v. 6, n. 1. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/download/1315/977/>. Acesso em: 4 out. 2022.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.