

## LÍNGUA FALADA E (OU) LÍNGUA ESCRITA? A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Elaine Pereira Daróz<sup>1</sup>

Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo<sup>2</sup>

### Resumo

Ao longo de nossas pesquisas e prática docente, observamos que o ensino-aprendizagem da língua nos bancos escolares se dá, de um modo geral, a partir de uma dicotomia entre língua e fala, com privilégio de um ensino da estrutura e(m) sua forma. O objetivo deste artigo é analisar os efeitos de sentidos sobre a língua portuguesa e o seu ensino, que se materializam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, suas implicações no que concernem à relação entre língua falada e língua escrita nos bancos escolares. Para tanto, os pressupostos teórico-analíticos da Análise do discurso de linha Pecheutiana nos darão maiores subsídios para pensarmos a relação do sujeito à língua em aprendizagem, bem como às questões identitárias que envolvem essa relação. Consideramos que a abordagem de ensino de língua portuguesa vigente contribui para práticas de exclusão reproduzidas historicamente. Sendo assim, ao tomarmos em atenção às contribuições da Análise do discurso de linha francesa (Pêcheux) para um ensino de língua, sobretudo materna, buscamos

---

<sup>1</sup>Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/CAPES) e contemplada com o prêmio Bolsista Nota 10 pela FAPERJ. Realizou estágio doutoral na instituição francesa *Université Sorbonne Nouvelle*, Paris III, produzindo pesquisas que contemplam uma articulação entre Análise do discurso de linha francesa (Pêcheux) e a História das Ideias Linguísticas, também com a bolsa de fomento CAPES/PDSE. Possui Pós-doutorado em Análise do discurso pela Universidade de São Paulo (USP/FAPESP). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente, Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação de Ciências da Linguagem na Unicap, e membro dos grupos de estudos: Discurso, sujeito e sociedade (Unicap); Estarte (UNAERP) e Eladis (USP), com pesquisas relativas à relação sujeito, língua e sociedade numa abordagem semântico-discursiva. Membro do Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6084-7850>. E-mail: [lainedaroz@gmail.com](mailto:lainedaroz@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutora em Letras e Linguística (Doutorado, UFPB, 2006). Mestre em Fonoaudiologia (Mestrado Acadêmico, PUC-SP, 2000), Fonoaudióloga (Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação - IBMR, Rio de Janeiro, 1978), com especialização em Patologias da Linguagem (UNICAP, 1984) e título de especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa, 2006; renovação do título em 2012 e 2017). Professora adjunto IV da Universidade Católica de Pernambuco, atua na Graduação em Fonoaudiologia e como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências da Linguagem (mestrado e doutorado). Utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, na relação com a aquisição e distúrbios de linguagem, em especial, a gagueira e a afasia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6425-2846>. E-mail: [nadiaazevedo@gmail.com](mailto:nadiaazevedo@gmail.com).

novas possibilidades de pensar as noções de língua e sujeito a fim de produzir práticas mais inclusivas em nosso país.

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino-aprendizagem; Língua Portuguesa; Análise do Discurso.

## **SPOKEN LANGUAGE AND (OR) WRITTEN LANGUAGE? THE BNCC AND THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE UNDER A DISCURSIVE ANALYSIS**

### **Abstract**

Throughout our research and teaching practice, we have observed that the teaching-learning of language in schools is, in general, based on a dichotomy between language and speech, with the privilege of teaching structure and form. The aim of this article is to analyze the effects of meanings about the Portuguese language and its teaching, which are materialized in the Common National Curricular Base (BNCC). Moreover, its implications in what concerns the relationship between spoken and written language at school. To this end, the theoretical-analytical assumptions of Pecheutian discourse analysis will give us greater subsidies to think about the subject's relationship to language learning, as well as identity issues involving this relationship. We believe that the current Portuguese language teaching approach contributes to historically reproduced exclusionary practices. Thus, by taking into account the contributions of French discourse analysis (Pêcheux) to language teaching, especially mother tongue teaching, we seek new possibilities of thinking about the notions of language and subject in order to produce more inclusive practices in our country.

**Keywords:** BNCC; Teaching-Learning; Portuguese Language; Discourse Analysis.

## **¿LENGUA HABLADA Y (O) LENGUA ESCRITA? EL BNCC Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA BAJO UN ANÁLISIS DISCURSIVO**

### **Resumen**

A lo largo de nuestra investigación y práctica docente, hemos observado que la enseñanza-aprendizaje de la lengua en las escuelas se basa generalmente en una dicotomía entre lengua y habla, privilegiando la enseñanza de la estructura y su forma. El objetivo de este artículo es analizar los efectos de los significados sobre la lengua portuguesa y su enseñanza, que se materializan en la Base

Curricular Nacional Común (BNCC). Además, sus implicaciones en cuanto a la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita en los bancos escolares. Para ello, los presupuestos teórico-analíticos del Análisis del Discurso Pecheutiano nos darán mayores subsidios para pensar la relación del sujeto con la lengua en el aprendizaje, así como las cuestiones identitarias que envuelven esta relación. Consideramos que el enfoque actual de la enseñanza de la lengua portuguesa contribuye a prácticas excluyentes reproducidas históricamente. Así, teniendo en cuenta las contribuciones del análisis del discurso francés (Pêcheux) a la enseñanza de lenguas, especialmente de la lengua materna, buscamos nuevas posibilidades de pensar las nociones de lengua y sujeto para producir prácticas más inclusivas en nuestro país.

**Palabras clave:** BNCC; Enseñanza-aprendizaje; Lengua Portuguesa; Análisis del Discurso.

## Introdução

Ao longo das aulas de português em seus níveis básicos, aprendemos que o verbo Ser tem como uma de suas funções designar uma qualidade ou estado do sujeito ou, mais adiante, que ele é um verbo de ligação que designa um predicativo.

No entanto, a poesia cumpre o desejo de rebeldia do sujeito, que fala e que se fala nesta língua, e esgarça os sentidos tão justapostos que parecem evidentes. Com Drummond, aprendemos que Ser pode designar muito mais. Ser pode ser também existir, e resistir, em meio a tantas interpelações sociais. Reflexões que nos inquietam e nos convocam a pensar no funcionamento desta língua e, sobretudo, nos jogos de poder que nela se materializam.

Partindo dessas inquietações, propomos neste artigo uma análise dos efeitos de sentidos sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino, que se materializam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial no que concerne à relação entre língua falada e língua escrita nos bancos escolares. A Análise do discurso (AD) fundada por Pêcheux (1969;1975; 1983) é o aporte teórico-metodológico de nossas análises, tendo em vista a noção de ideologia e exterioridade como elementos constitutivos de todo discurso, além da concepção de uma relação intrínseca entre sujeito e língua.

Ao trazermos a AD para pensarmos o ensino de língua materna, lançamos luz na relação constitutiva entre sujeito, língua e sociedade, na medida em que permite-nos não só melhor compreender as práticas de dominação que se materializam no discurso, bem como uma desnaturalização dessas práticas tendo em vista a sua transformação. Em atenção à pluralidade do nosso povo e, conseqüentemente, da nossa língua, buscamos abrir caminhos para novas práticas de ensino, tendo em vista a inclusão do sujeito aprendiz nesse processo de ensino-aprendizagem, em especial no que concerne à sua subjetividade.

### **Brasil: pluralidade de povos e línguas, a questão da historicidade**

No Brasil há uma diversidade linguística, e cultural, constituída por diferentes falares, que correspondem a uma determinada região geográfica, comunidade de fala, dentre outros fatores, resultantes da heterogeneidade constitutiva da formação da nossa nação, do nosso povo. Embora a língua portuguesa, a nossa língua majoritária, tenha a sua desinência no singular, o português do Brasil é constituído por traços, expressões e sentidos de povos - quais sejam portugueses, africanos e indígenas - que compõem a matriz da nossa cultura e a alma do nosso povo. Como exemplos, temos as palavras de origem indígena, com raiz no tronco designado como “tupi”: Carioca, casa do branco, designação dada aos que nasceram na capital do Rio de Janeiro; mandioca, também conhecida como macaxeira em alguns lugares do país, especialmente no Nordeste; taperebá, fruta encontrada na região Norte; Itamonte (Pedra no Monte), cidade do sul de Minas Gerais; Jacaré, aquele que olha de lado, aquele que é torto;. Palavras de matriz africana também são vastamente utilizadas em nosso cotidiano, como: cafuné, quimbundo<sup>3</sup>, que vem do ato de acariciar, fazer carinho, coçar a cabeça de alguém; caçula, também do quimbundo [kazuli], para designar o último da família, o mais novo. Povos e

---

<sup>3</sup> Língua banta de Angola; relativo a essa língua. Fonte do dicionário online *Priberam* disponível em < <https://dicionario.priberam.org/quimbundo> > Acesso em 30 out. 2022.

línguas que, hoje in memoriam, são vivificados na/pela uma memória do dizer a língua portuguesa no/do Brasil.

Em seu artigo intitulado *Papel da memória*, Pêcheux ([1983] 1999) afirma que a memória possibilita não apenas que determinados sentidos sejam reproduzidos, como também abre possibilidades para a reestruturação e transformação de sentidos outros possíveis no fio do discurso. Isso porque, nas palavras do autor, a memória (PÊCHEUX, 2007 [1983], p. 56)

[...] não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Como podemos observar, a memória - concebida como um espaço móvel de retomadas e deslocamentos - é também um espaço de tensões que se estabelecem na e pela língua, portanto, sendo assim, a memória ocupa um elemento norteador na regularização de determinados sentidos na esfera social. Localizada no entrecruzamento entre história e atualidade, os sentidos que dela advêm não estão desarraigados nem do histórico constitutivo da historicidade que habita a língua e, portanto, o sujeito, tampouco do político, tendo em vista as condições socio-históricas e ideológicas de produção do dizer a (e sobre) língua.

É justamente nessa tensão que os sentidos sobre falar português no Brasil foram, e ainda são em certa medida, regularizados a partir de um imaginário de língua portuguesa, homogênea e, supostamente, pura, tendo como o seu único pilar a matriz europeia. Sob esse pilar também se ancorou, e em larga medida ainda se ancora, as políticas de línguas no país, tendo em vista o ensino do português como privilégio de um determinado falar padrão que é considerado certo para a população em geral.

Um modelo de ensino prescritivo da língua como padrão para a população em geral, focalizado nas estruturas linguísticas e apreensão de vocabulário, traz em sua gênese o decreto de marquês de Pombal intitulado

Diretório dos Índios (1757) como uma lei que normatizava uma série de critérios educacionais, administração da força de trabalho e práticas a serem seguidas nas colônias. De acordo com Soares (2002), dentre as diretrizes a serem seguidas está o ensino da língua portuguesa que tem como objetivo o uso do idioma a partir das habilidades de ler, escrever e conhecer sua gramática, ministrado a partir de compêndios gramaticais normativos.

Ao longo de nossa história, temos algumas leis que norteiam o ensino no Brasil - dentre elas, a lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB é uma lei aprovada a fim de garantir, entre outros aspectos, o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade e a valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, em seu caráter normativo, a lei assegura, em seu Art. 32 §3º, que “[o] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL/96)<sup>4</sup>. No que concerne aos currículos a serem desenvolvidos, em seu Art. 26 a lei (BRASIL, 1996) afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

E, ainda, em seu §1º do mesmo o artigo supracitado, a lei<sup>5</sup> afirma que

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

A partir dos excertos supracitados, podemos observar que, mesmo em seu caráter mais generalista, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê uma base comum curricular de âmbito nacional e o estudo

---

<sup>4</sup> Fonte disponível em < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>  
Acesso em 01 nov. 2022.

<sup>5</sup> *Ibidem*

de língua portuguesa salvaguardando a diversidade de nosso país contemplada na parte diversificada, que tange as questões particulares de cada região, cultura, entre outros.

Nesse sentido, a BNCC<sup>6</sup> é (re)elaborada em suas diferentes versões (BRASIL, 2015; 2016; 2018<sup>7</sup>), a fim de “promover a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Mas, afinal, como se materializam esses princípios nas diretrizes para o ensino de língua portuguesa no país?

### **A BNCC e o ensino de língua portuguesa sob um olhar discursivo**

A Base Nacional Comum Curricular pretende ser, segundo o próprio documento, “um documento plural e contemporâneo [...] uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas [...] promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais” (BRASIL, 2018, p.5).

Para tanto, o documento prevê o ensino por competências gerais que visam, entre outros fatores: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]; Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências [...]; Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e

---

<sup>6</sup> Fonte disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=Qual%20o%20principal%20objetivo%20da,entes%20federados%20e%20C3%A0s%20escolas.>> Acesso em 01 nov. 2022.

<sup>7</sup> Referimo-nos aqui à data de homologação do documento em sua última versão. Fonte disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em 02 nov.2022.

experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 9) grifos nossos.

Como podemos observar, embora a BNCC tenha como proposta primária a pluralidade no tratamento das demandas contemporâneas, os direcionamentos em relação ao ensino no país se dão a partir de uma utilidade prática da aquisição do conhecimento, tendo em vista a inserção do sujeito no mundo do trabalho, como nos indicam, em especial, os enunciados “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos” e “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho”.

Embora a BNCC traga ao texto a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, os sentidos que se materializam no documento nos remetem a um viés utilitarista da educação, tendo como uma de suas bases o binômio apropriação do conhecimento/mercado de trabalho como elo norteador das propostas de ensino nacional.

Numa relação entre memória e atualidade, pensada discursivamente, observamos que os sentidos se estabilizam na esfera social por meio de já-ditos que, reproduzidos e, portanto, historicamente naturalizados, compõem no fio do dizer, promovendo quer a sua (re)estruturação, quer a sua atualização no seio social. Isso porque, de acordo com Pêcheux (1988 [1975]), os sentidos não estão fixos à língua, tampouco se regularizam no seio social de forma aleatória, mas estão intrinsecamente ligados aos interesses e demandas da ideologia vigente. Sob essa perspectiva, observamos que os sentidos sobre o ensino nacional direcionam a uma capitalização do conhecimento, visando formação de mão de obra que atenda às demandas da sociedade capitalista.

Ao retomar o fio do dizer a valorização dos “conhecimentos historicamente construídos”, e tomando em atenção o contexto socio-histórico e ideológico da/na produção do dizer sobre a educação e o ensino, observamos que a BNCC traz à memória o ensino tecnicista vigente na década de 1970, que tem como uma de suas bases um modelo educacional reprodutivista (MARQUES, 2012), visando à apropriação de conhecimentos específicos por meio de

modelos e técnicas, cuja eficiência era medida sob o binômio competência/desempenho a partir de um modelamento de comportamentos, a fim de atender às demandas da ideologia vigente.

Nesses termos, a BNCC (BRASIL, 2018, p.67) também segue o direcionamento do ensino da língua materna no documento, como podemos ver a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem [...] a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica. Grifos nossos.

Embora o documento nos diga a respeito de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual haveria, então, uma inclusão do sujeito que (se) fala na e pela linguagem, o ensino da língua portuguesa se orienta por uma finalidade específica que, como vimos anteriormente, visa à apreensão do conhecimento - ou de determinados conhecimentos - para a preparação do sujeito contemporâneo para o mundo do trabalho. Sendo assim, a BNCC dialoga com documentos anteriores não para produzir novos sentidos a partir deles - transformá-los, como afirma o excerto supracitado - mas, sobretudo, para atualizá-los e, assim, legitimar uma concepção de língua utilitarista que deve ser apreendida para fins específicos.

Em outras palavras, a BNCC se ancora em documentos tradicionalmente prescritivos do/no ensino nacional, em especial no ensino do idioma materno, para atualizar e legitimar uma perspectiva de ensino de uma língua concebida como mero instrumento de comunicação, uma língua-objeto, que tem como um de seus propósitos a reprodução de determinadas práticas.

Segundo Althusser (1967, p.242), “a ideologia é o cimento da sociedade, indispensável para transformar os homens e pô-los em condições de responder às exigências de suas condições de existência”. Para tanto, a ideologia tem como uma de suas principais especificidades dissimular o seu funcionamento na

linguagem. O ensino da língua materna ancorada na noção de uma língua instrumentalizada, fechada em si mesma, exclui desse processo de ensino-aprendizagem toda a criticidade inerente à relação entre o sujeito e a língua, tendo em vista uma padronização do ensino da língua materna, e do sujeito, com base em um modelo prescritivo de uma educação nacional. Assim, sob o discurso de uma transformação de sentidos historicamente naturalizados sobre o ensino, e em especial sobre o ensino da língua materna em nosso país, a BNCC promove uma reprodução de práticas pedagógicas tradicionais.

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o estudo da língua materna a partir de textos constitui certo avanço em relação à compreensão da língua como privilégio da sintaxe e dos aspectos estruturais, como podemos observar a seguir. De acordo com a BNCC,

Para realizar um ensino de língua baseado nessa concepção, o referido documento sugere o trabalho com textos ao mencionar que **Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho** e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre **relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses**. Grifos nossos. (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao assumir a centralidade do estudo do texto numa perspectiva enunciativo-discursiva e relacionado ao contexto de uso, o documento produz um efeito de evidência acerca de um ensino da língua materna que se estabelece numa relação linear entre a língua escrita e a oralidade. No entanto, o que observamos é um privilégio de texto escrito com base na leitura, compreensão e produção de textos em várias mídias e(m) diferentes semioses. Os objetivos do estudo do texto centrado na produção escrita é discursivizado no excerto a seguir,

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. 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. Grifos nossos. (BRASIL, 2018, p. 67)

Dentre as habilidades e objetivos, o ensino da língua materna tem como base o privilégio de diferentes tipos de textos que se materializam nos gêneros, em detrimento da produção oral, a fim de prover o(a) discente de um conhecimento sobre a língua, sua norma-padrão. Nesses termos, o documento extrai toda a criticidade do sujeito-aprendiz nesse processo de conhecimento, excluindo toda a possibilidade de ação sobre o conhecimento a ser apreendido, e o direciona a uma posição passiva e domesticada de mero(a) receptor(a) desse conhecimento.

Por pensar na função do documento de direcionar os docentes, discentes e demais envolvidos, para o ensino-aprendizagem da língua materna, por meio de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos bancos escolares em âmbito nacional, retomamos a Althusser (1970) em sua tese sobre *a Ideologia e os Aparelhos do Estado*.

De acordo com Althusser (1970), a ideologia é responsável por induzir, por meio de normas e regras essenciais à conduta social, os membros da sociedade a aceitarem, sem resistências, as tarefas que lhes são atribuídas. Para tanto, os Aparelhos ideológicos de Estado (AIE) têm como uma de suas funções a naturalização, pela via da reprodução de determinados sentidos, a fim de instaurar práticas sociais inerentes às demandas da ideologia vigente. Dentre os demais AIE (Religião, Família, Mídia), a escola ocupa um papel fundamental, na medida em que ela “se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde o maternal, e inculca-lhes desde a mais tenra idade, em que a criança é espremida pelo aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1970, p.79).

Sob essa perspectiva, o direcionamento do Estado, sob a forma de leis que gerem a educação nacional, se realiza no sentido de colocar os sujeitos - docentes e discentes, em especial - a ocupar os seus lugares pré-determinados nesse processo, quais sejam: docente, mero transmissor, e discente, o receptor passivo desse conhecimento sobre a língua, a fim de que atendam às demandas do mercado. Os(as) gestores, por sua vez, operam, de um modo geral, como fiscais dessas posições, atuando, inclusive, com avaliações sobre esses profissionais.

No documento, esse direcionamento ideológico das posições de docente e discente, em especial, também é materializado no excerto supracitado pelo enunciado “[...]devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.” De acordo com o dicionário online Priberam<sup>8</sup>, “participar” é verbo transitivo, significando “[d]ar parte a; avisar, comunicar” e também é verbo intransitivo, podendo ser discursivizado como “[t]er ou tomar parte” e/ou “[t]er natureza ou qualidades comuns a algum indivíduo”.

O ensino da língua materna privilegiando textos escritos se dá em detrimento da produção oral, se realiza no sentido de participar desse conhecimento, significando ao docente, então, dar, provê-lo, em parte; aos discentes, por sua vez, ter em parte, o conhecimento sobre a língua para que obtenham a natureza ou qualidades comuns aos sujeitos contemporâneos. Observamos, assim, que o conhecimento parte da língua em sua norma padrão - e, portanto, elitizada, em detrimento da pluralidade constitutiva do nosso povo, da nossa língua, tendo em vista uma homogeneização dos sujeitos em detrimento da sua subjetividade.

No que concerne à relação entre língua e fala, Saussure (1967, p. 37) afirma que “esses dois objetos estão intrinsecamente ligados e se suportam

---

<sup>8</sup> A seleção do dicionário *online* Priberam se dá com vistas ao seu vasto acesso por internautas na rede, compreendida por ser é um dos que primeiro aparecem como possibilidade de pesquisa no *site* Google.com. Sendo assim, entendemos que os sentidos para os termos em pesquisa, além de regularizados historicamente, são também mais acessados pelos sujeitos contemporâneos. Disponível em < <https://dicionario.priberam.org/participar-mo> > Acesso em 06 nov 2022.

mutuamente: a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos [...] Enfim, é a fala que faz evoluir a língua [...]”<sup>9</sup>. Como podemos observar, embora tenha elegido a língua, supostamente homogênea e sistêmica, como objeto da linguística, o mestre genebrino ressalta a importância da compreensão desta relação intrínseca entre língua falada e a língua escrita, visto que se complementam.

Na esteira dos estudos da língua(gem), inúmeros estudiosos se voltaram para a sua compreensão a partir de diferentes olhares e perspectivas teóricas, tomando como o ponto de partida os estudos saussureanos. Trilhando os caminhos percorridos por Saussure, Michel Pêcheux funda, em 1969 na França, a Análise do discurso (AD), tendo como objeto de análise o discurso.

Concebido como efeito de sentidos entre interlocutores, na abordagem discursiva os sentidos não estão fixos à língua, mas se constituem no curso da relação intrínseca entre o sujeito e língua (PÊCHEUX, 1969). Nesta relação, a língua é concebida como a materialidade do discurso, ponto de estabilização dos sentidos a serem regularizados na esfera social. Como um objeto socio-histórico, ela não só influencia os sujeitos-falantes como também sofre influências desta relação. A fala, por sua vez, se realiza com vistas às posições que os sujeitos ocupam, visto que são ideológicas e, portanto, pré-determinadas na esfera social (PÊCHEUX [1975]1988).

Em releitura dos estudos saussureanos, Pêcheux produz deslocamentos à compreensão do modo de produção de sentidos inerente à relação sujeito e língua, como também abre possibilidades, extrapolando as questões estruturais próprias da ordem da língua, para pensar a partir da sua organização, isto é, com vistas ao seu modo de funcionamento.

Sob esse viés, a Análise do discurso de linha pecheutiana promove a inserção do sujeito nesse processo de produção de sentidos que se realiza na (e pela) língua(gem). Na perspectiva discursiva, história e atualidade se

---

<sup>9</sup> Tradução livre das autoras a partir do texto original, em francês, a saber: “ces deux objets sont étroitement liés et se supposent l’un l’autre: la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets [...] Enfim, c’est la parole qui fait évoluer la langue[...]” (SAUSSURE, 1967, p. 37)

entrelaçam produzindo diferentes sentidos, na medida em que as condições socio-históricas, e ideológicas, implicam tanto na produção do dizer quanto nos sentidos que nela se materializam. Por isso, de acordo com Orlandi,

[...] o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. A análise de discurso tem uma proposta adequada em relação a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto histórico social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística (ORLANDI, 2001, p.17).

A pensar nas condições de produção em que os sujeitos aprendizes, nativos da língua portuguesa, se dizem na (e pela) língua materna, propomos, a seguir, algumas reflexões sobre as contribuições da abordagem discursiva de linha pecheutiana ao ensino de língua materna, em especial no que concerne à relação entre língua falada e língua escrita, e às questões identitárias que constituem essa relação.

### **Algumas contribuições da Análise do discurso para o ensino de língua portuguesa**

Observamos que o estudo da língua se dá, de um modo geral, a partir de uma abordagem estruturalista, vigentes à época de sua fundação e que, em grande medida, ainda ressoam nos dias atuais. Sob essa perspectiva, a língua escrita ocupa um lugar central, em detrimento da língua falada, como podemos observar no excerto sobre algumas das habilidades a serem desenvolvidas no ensino da língua materna.

Como uma das inúmeras consequências de um modelo de ensino prescritivo com foco na estrutura da língua, que ressoa ainda nos dias atuais,

está a grande defasagem no ensino-aprendizagem da língua nos bancos escolares. Ao ensinar o português, não raramente o(a) professor(a) ouvia, e ainda ouve, discentes nativos da língua portuguesa relatarem: “não sabemos o português”; “português é muito difícil” ou, até mesmo, “não queremos aprender português”. Ao ouvir-lhes atentamente, não custa o(a) professor(a) compreender que o que dizem não saber e/ou não querer aprender é a língua que em nada lhes diz respeito; a língua prescritiva, padronizada e distante da língua que eles conhecem e falam.

Como observamos, a visão reducionista de uma língua instrumentalizada, como um instrumento que serve à comunicação, não tem dado conta das questões intrínsecas à relação do sujeito com a língua e(m) sociedade. A fim de solucionar, ou ao menos amenizar, a defasagem de aprendizagem em relação à própria língua materna, a BNCC (2018) estabelece o ensino por competências e habilidades. Entre outras, a habilidade EF15LP02 se refere ao estabelecimento de expectativas em relação ao texto a ser lido (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se nos conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, tais como o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais.

Sob esse aspecto, observamos que o privilégio do ensino por textos escritos se realiza com base em uma análise da estrutura textual, tendo em vista uma língua imaginária, constituída a partir de uma padronização geralmente associada à elite, em detrimento da língua fluida, espontânea.

Em uma distinção entre língua imaginária e língua fluida, Orlandi (1988, p. 30) afirma que “a língua imaginária obriga a passar pelas coerções, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua”. Por outro lado, a língua fluida se marca no cotidiano dos sujeitos, falada coloquialmente pelos seus falantes (ORLANDI, 1988). Consideramos que esse embate entre a língua fluida, do cotidiano, e a língua imaginariamente estável e homogênea, que se presentifica nas instituições escolares, se realiza por uma relação de forças constitutiva da

própria língua, visto que ela é heterogênea e tem seus efeitos na relação do sujeito com a língua.

Na Análise do discurso, o processo de significação tem em vista a relação entre sujeito e língua. Isso porque, de acordo com Pêcheux (1988 [1975]), o processo de significação está intimamente relacionado à posição que o sujeito ocupa no discurso, ideologicamente pré-determinada na esfera social. Considerando que sujeitos e sentidos são históricos, a Análise do discurso (AD) promove a inclusão do sujeito à cena, e nos permite um olhar atento ao modo pelo qual os sujeitos e sentidos se constituem mutuamente via língua(gem).

Nessa relação, intrínseca entre sujeito e língua, o sujeito não apenas fala a partir de uma língua, concebida como um instrumento do (e para) o dizer. Ao falar, ele também se diz na e por essa língua (MELMAN, 1992), estabelecendo com ela uma relação de identificação. No que concerne à língua materna, o sujeito estabelece com ela uma relação fundante às questões identitárias, de pertencimento de uma comunidade de fala, de uma sociedade.

Nessa relação entre sujeito, língua e sociedade, a ideologia é fator preponderante na regularização dos sentidos e direcionamento dos sujeitos. Isso porque a estabilização dos sentidos não se dá de forma aleatória, mas é resultante das tensões constitutivas do processo de significação, com vistas à regularização de uma memória do dizer como elemento fundamental na instauração/legitimação de práticas no seio social. O privilégio de uma língua padronizada e, portanto, advinda de uma elite, possibilita uma memória do dizer sobre a língua portuguesa, produzindo efeitos de sentidos sobre os falantes da língua, em especial aos que não contemplam esse modo de falar, e ser, específico. Nessa perspectiva, a consideração das condições de produção do dizer possui as suas implicações nesse processo de identificação com a língua, tendo em vista a sua subjetivação.

Nas palavras de Pêcheux ,

Pensar os discursos como fenômenos linguísticos de dimensão superior [que] podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento [...] este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo [...] Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística

fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, (2010 [1969] p. 74).

Na abordagem discursiva, a língua é pensada na sua relação com a exterioridade, como seu elemento constitutivo, na medida em que as condições de produção específicas do discurso possibilitam diferentes efeitos de sentidos dos/nos dizeres.

Corroborando os estudos pecheutianos, Orlandi (2001) afirma que as condições de produção operam tanto em seu sentido estrito - ou seja, inscrita no contexto imediato da enunciação - quanto que em seu sentido amplo, trazendo à cena o contexto socio-histórico e ideológico relacionado à prática discursiva relativamente estabilizada no seio social.

Ao trazer os diferentes falares presentes em nosso país ao ambiente escolar - um contexto formal de aprendizagem, portanto - tomando em atenção às condições de produção desses dizeres/sentidos, contemplamos diferentes comunidades de fala existentes em nosso território e as diferentes realidades. Sob esse viés, produz-se um efeito de linearidade entre a língua fluida e a língua imaginária, isto é, a língua coloquialmente falada e a língua-padrão, em detrimento de sua hierarquização e, assim, uma relação de pertencimento a esse povo, a essa sociedade, a partir de uma identificação.

De acordo com Pêcheux (2010 [1969], p.247), “o que está em jogo é a identificação pela qual todo sujeito se reconhece como homem [...] e como é organizada sua relação com aquilo que o representa”. Em contraposição da compreensão de um produto textual fechado em si mesmo, a produção de diferentes tipos de textos, a encenação de teatros com temáticas de interesse e vivência dos(as) discentes, dentre outras estratégias discursivo-enunciativas em contexto escolar, permite uma abertura para uma melhor compreensão dos jogos de que a língua é capaz, tendo em vista a sua ação contínua nesse processo, ao invés de mera recepção desse conhecimento.

Isso ocorre porque, pensado discursivamente, o sujeito não é mero receptor da língua, mas é concebido como um efeito de linguagem (LACAN,

1999), isto é, também é feito e produz efeitos a partir do seu discurso. Assim, podemos pensar nas palavras de Orlandi (2003), ao dizer que o sujeito não possui o total controle do que diz e, tampouco, dos sentidos que circulam no seu discurso. Ao mesmo tempo que o sujeito diz, ele também se diz no (e pelo) seu discurso, produzindo diferentes efeitos de sentidos a depender da posição que ocupa no discurso, bem como das condições socio-histórico, e ideológicas, em que se encontram os sujeitos na produção do dizer. Sob esse viés, sujeitos e sentidos se constituem sempre em relação a, havendo possibilidades de os sentidos, e sujeitos, sempre se tornarem outros.

Este movimento contínuo e ininterrupto de produção de sentidos é possível na medida em que, em contraposição à língua-objeto (DARÓZ, 2008) concebida em si mesma, a língua pensada discursivamente (e não apenas) é concebida como constitutivamente heterogênea - e, por isso, imperfeita - possibilitando sempre a transformação dos sentidos que se materializam nos dizeres historicamente regularizados.

De acordo com Pêcheux (2004 [1981]), se é pelo entrelaçamento entre a língua e a história que os sentidos são atualizados, a visão reducionista da língua enquanto sistema lógico-formal, um instrumento para a comunicação, promove um apagamento das dissimetrias e dissimilaridades com vistas a mascarar a prática política, tornando-se uma arma potente para a dominação e sustentação do poder.

Em especial no que concerne ao ensino de língua portuguesa em nosso país, consideramos que a concepção extrínseca entre a oralidade e língua escrita, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, culturais e, sobretudo, econômicas em nosso país, haja vista as diferentes realidades presentes em nosso território.

Sendo assim, retomamos o Verbo Ser, em epígrafe em nosso artigo, a fim de ressaltar, ainda, que nas (e pelas) dobra-duras<sup>10</sup> do dizer, Ser, além de um

---

<sup>10</sup> Ao trazermos o termo marcado por hífen, trazemos à cena do discurso a relação, muitas vezes conflituosa, entre sujeito e língua, fazendo com que o sujeito discursivo seja um “efeito de linguagem” (LACAN, 1999) ao invés de senhor do seu dizer, como compreendido nos estudos estruturalistas em geral.

verbo que possui uma função determinada, também opera no sentido do funcionamento da língua e do sujeito, produzindo diferentes formas de dizer-ser na (e pela) língua e no social.

Deste modo, é na consideração da relação intrínseca entre a língua falada - enquanto acontecimento que se renova a cada enunciação - e a produção escrita - pensada a partir dos aspectos estruturais da língua -, que poderemos abrir possibilidades de transformação das práticas de exclusão que se reproduzem ao longo dos tempos, tendo em vista a inclusão dos sujeitos discursivos e(m) sua pluralidade na nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Análise crítica da teoria marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1970

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Fonte disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)> Acesso em 02 nov.2022

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2016. Fonte disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em 02 nov.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2015. Fonte disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em 02 nov.2022.

CARTA CAPITAL. Conheça as palavras africanas que formam nossa cultura. Educação. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/conheca-as-palavras-que-herdamos-da-africa/>> Acesso em 30 de out. 2022.

COELHO, J. Influência Indígena na Língua Portuguesa - Brasil: Palavras são elemento fundamental na afirmação da cultura africana no Brasil. Recanto

das Letras. Disponível

em <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/4945746>> Acesso em 30 de out. 2022.

DARÓZ, E. P. Do silêncio ao eco: uma análise dos dizeres sobre a língua inglesa e o seu ensino que ressoam no discurso do aluno. Tese de doutoramento. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2018. Disponível em <[https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/7205/TESE\\_vers%C3%A3o%20final\\_Elaine%20Daroz.pdf?sequence=1](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/7205/TESE_vers%C3%A3o%20final_Elaine%20Daroz.pdf?sequence=1)> Acesso em 17 nov. 2022.

MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. 2012. Revista Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí - UFG. v 1. n.12. 2012. ISSN: 1807-9342. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/rir/article/download/20378/19218>> Acesso em 02 nov. 2022.

MELMAN, C. Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (org.). Política linguística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. A língua inatingível. Campinas: Pontes, 2004 [1981].

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975]

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1969].

SAUSSURE, F. de. Cours de linguistique générale. Grand Bibliothèque Payot, Paris VI, 1967.

Recebido em: 24/08/2023

Aprovado em: 05/10/2023

Publicado em: 23/11/2023