



# AS POLÍTICAS DE LÍNGUAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E AS “LUTAS IDEOLÓGICAS DE MOVIMENTO”

## LANGUAGE POLICIES IN CONTEMPORARY BRAZIL AND THE “IDEOLOGICAL STRUGGLES OF MOVEMENT”

Mariza Vieira da SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, visamos, da perspectiva discursiva, compreender um pouco mais as “lutas ideológicas de movimento” (Pêcheux, 2011) que se travam nas políticas de línguas desenvolvidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, no domínio da história das ideias linguísticas, de forma a enfrentar os desafios que se apresentam em movimentos recentes da política educacional brasileira e, ao mesmo tempo, trabalhar outros gestos de leitura possíveis como forma de resistência. Nesse momento, em uma formação discursiva neoliberal, dá-se uma mudança de paradigma no campo teórico-prático, que buscamos explicitar e analisar, explorando os pressupostos de determinadas conjunturas. Pudemos observar que o Estado se reestrutura segundo o modelo gerencial não só em termos de formas burocrático-administrativas de gestão técnica – sua face mais visível -, mas também sob outras formas normativamente estruturadas de controle, de poder – sua face mais invisível - em que se constituem novos processos de individuação do sujeito capitalista e de significação-identificação desse sujeito, dificultando a construção de laços de solidariedade, de pertencimento em um espaço público heterogêneo como a Escola.

### PALAVRAS-CHAVE

Políticas de línguas; Estado gerencial; teoria-prática; análise de discurso; história das ideias.

### ABSTRACT

In this article, we aim, from a discursive perspective, to understand a little more the “ideological struggles of movement” (Pêcheux, 2011) that take place in language policies developed in Brazil from the second half of the 20th century, in the domain of the history of linguistic ideas, in order to face the challenges that arise in recent movements in Brazilian

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202765296534194>. E-mail: [marizavs@uol.com.br](mailto:marizavs@uol.com.br).



educational policy and, at the same time, work on other possible reading gestures as a form of resistance. At this moment, in a neoliberal discursive configuration, there is a paradigm shift in the theoretical-practical field, which we seek to clarify and analyze, surveying the assumptions of certain circumstances. We could observe that the State is restructured according to the managerial model not only in terms of bureaucratic-administrative forms of technical management - its most visible facet -, but also under other normatively structured forms of control, of power - its more invisible facet - in which new processes of individuation of the capitalist subject and of the meaning-identification of this subject are constituted, making it difficult to build bonds of solidarity, of belonging in a heterogeneous public space such as the School.

### KEYWORDS

Language policies; managerial State; theory-practice; discourse analysis; history of ideas.

A meu ver, os movimentos que aconteceram no fim da década de 1960 em torno da escola, da família, da religião, da divisão social do trabalho, e o relacionamento com o meio ambiente constituem, todos eles, aquilo que chamo de *lutas ideológicas de movimento*. Ao mesmo tempo em que, sem dúvida, são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como luta entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações (PÊCHEUX, 2011, p. 97 – grifo do autor)

Apreender e compreender as “lutas ideológicas de movimento” presentes nas políticas de línguas desenvolvidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, em sua dimensão histórica, é o objetivo deste artigo, de forma a enfrentar os desafios que se apresentam em movimentos recentes da política educacional brasileira e, ao mesmo tempo, trabalhar outros gestos de leitura possíveis como forma de resistência. Lutas ideológicas de movimento estruturadas em e estruturantes de uma formação social capitalista periférica, resultante de um processo de colonização e escravização de índios e negros, em que a educação de



qualidade não se constituiu – nem se constitui ainda – como um direito para todos e nem em prioridade para os grupos econômica e politicamente dominantes. Uma sociedade em que o interesse e as demandas privadas prevalecem sobre as públicas, em que as diferenças se transformam em desigualdades e em discriminação, em que o outro não é reconhecido como sujeito, como alteridade.

Essa noção, permite-nos, ainda, pensar a relação entre ideologia dominante e ideologias dominadas não como meras oposições, em uma posição idealista, funcionalista, mas reconhecer que “as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra elas*, e não em um “outro mundo”, anterior, exterior ou independente” (PÊCHEUX, 1990, p. 16 – grifos do autor), havendo, portanto, uma estrutura e um funcionamento linguístico-discursivos implicados em um acontecimento – “encontro de uma memória com a atualidade” (PÊCHEUX, 1990a.) -, que se materializam na forma das lutas ideológicas aí travadas -em um jogo entre visibilidade e a invisibilidade, a presença e a ausência, o dito e o não-dito-, trabalhando constantemente contradições: em se tratando da educação, da contradição existente entre indivíduo e sociedade e, da língua, entre unidade e diversidade, o que significa que a divisão - o político - está sempre presente.

Uma outra questão preliminar, que gostaríamos de explicitar, diz respeito ao discurso pedagógico-“efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1990b., p. 82) - de que nos ocupamos em nosso percurso de docência, estudos e pesquisas. Trata-se de um discurso complexo, não transparente e contraditório, que se constitui e circula pelo entrecruzamento de diferentes domínios do saber e de diferentes discursividades – “inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994, p. 63) -, e que nos conduz a uma prática acadêmico-científica que trabalha na relação da materialidade



da língua com a materialidade da história, no confronto do simbólico com o político em conjunturas determinadas. Observamos, na compreensão deste discurso, quer seja tomado em sentido mais restrito, o das práticas escolares, quer em sentido mais amplo, o das políticas de línguas, que essa complexidade e opacidade são tratadas de modo geral como oposições, o que possibilita o reducionismo e a simplificação no tratamento de conceitos, procedimentos e técnicas, bem como no de conflitos e contradições não só de natureza pedagógica, naturalizando-os, produzindo evidências e consensos em determinadas direções de sentido, ou seja, produzindo efeitos ideológicos.

Este artigo é parte de estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo desde os anos 1990, tendo como objeto de estudo os processos históricos de escolarização do português como língua nacional, trabalhando a História das Ideias Linguísticas em sua relação com a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, para a construção, leitura e interpretação de arquivos – “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57) - de forma a apreender a relação entre diferentes histórias: a das ciências da linguagem, a da educação ea da sociedade em condições de produção determinadas. Visamos, no momento, ao explicitar e analisaressas condições de produção em sua materialidade – situação imediata, interlocutores, contexto histórico amplo -, observar a construção de um imaginário de identificação entre objetos de conhecimentos sobre a língua e o objeto real língua em uma visão empirista da história, conjugada a um neopositivismo e evolucionismo filosóficos. Com esse exercício de reflexão e análise, podemos pensar, esperamos, a relação entre conhecimento e autoria(possíveis) em uma Escola republicana brasileira - laica, gratuita, para todos, capaz de acolher a diferença, o heterogêneo, a ambiguidade no



espaço-tempo urbano, simbólico e político – como uma forma de resistência, de possibilidade de transformação.

Nesse sentido, colocamos como questão norteadora inicial: Qual é o lugar das ciências da linguagem e seus efeitos nos processos de individuação (ORLANDI, 2001) e de significação-identificação, considerando as mudanças ocorridas no campo da educação e do ensino-aprendizagem de línguas, não só nacionalmente, mas globalmente, em que o neoliberalismo se materializa como uma formação discursiva dominante? Uma formação discursiva que trata o conhecimento como mercadoria, que deve ser útil, eficaz, performático, e os sujeitos como usuários e consumidores de língua(s), em meio a outras linguagens, enquanto código. Tomamos, como material de análise um amplo arquivo já formado e em parte trabalhado, tendo como corpus a legislação educacional, as políticas públicas e seus desdobramentos em políticas de formação de professores, de produção de material didático - para ficar nas que são objeto de maior disputa nas relações de força e de sentidos no processo de escolarização -, bem como obras de referência de diferentes domínios do conhecimento, como história da educação, história do Brasil, psicologia, sociologia, antropologia, economia.

Nessa leitura discursiva do arquivo, de questões que já foram objeto de reflexão e análise e na formulação de outras novas, é importante, sempre, retroceder para avançar, isto é, historicizar. Tomamos, então, o acontecimento discursivo de promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ela convoca, em termos epistemológico, logo, social e político, para considerá-la em um horizonte de retrospeção e de projeção, apreendendo certos conceitos, procedimentos e técnicas que então se implantaram e desenvolveram, em



determinada conjuntura histórica e teórica em meados do século XX, e que hoje continuam dando sustentação - mesmo que de forma deslocada, pois não se trata de mera repetição do mesmo -, às políticas atuais como as de formação de professores, de produção de material didático, de reestruturação do espaço-tempo público escolar com o ensino à distância, o ensino híbrido, o ensino domiciliar, as escolas cívico-militares, a escola sem partido.

## EXPLORANDO CONJUNTURAS

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito...* [...] uma vez que *o sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões são produzidos (isto é, reproduzidas (PÊCHEUX, 1988, p. 160 – grifos do autor).

Em se tratando da educação, das políticas de línguas, em uma formação discursiva neoliberal dominante que posições ideológicas estão em jogo? Como apreender o modo de produção e circulação de conhecimentos linguísticos na universidade e na escola brasileiras, como um processo de dupla mão, em seu horizonte de retrospeção e de projeção (AUROUX, 1992), isto é, de memória e de projeto?

Começamos por falar um pouco sobre o neoliberalismo na conjuntura histórica e teórica nacional e internacional da segunda metade do século XX, visando analisar as condições de produção do processo de escolarização do português como língua nacional nesse momento, ou seja, como uma



língua a que todo cidadão de um Estado nacional deve, como direito, ter acesso e domínio

O neoliberalismo, conforme Chauí (2021, p. 38 – grifos da autora), tem como núcleo a “ideia da ação social e política como administração ou gestão” que “é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovida de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Dessa maneira, como observa Michel Freitag (1996), por ela citado, transforma uma instituição social numa *organização*. [...] que se define “por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade<sup>2</sup>, fundada nos dois pressupostos de equivalência e generalidade de todas as esferas sociais”, trabalhando com noções de “gestão, planejamento, previsão, controle, competição e sucesso”. Chauí nos lembra ainda que “o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria e por isso mesmo produz um sistema universal de equivalências”.

Observar o funcionamento linguístico-discursivo dessas palavras/noções “gestão”, “planejamento”, “previsão”, “controle”, “competição”, “sucesso”, “formalismo”, “instrumentalidade”, “equivalência” e outras que irão aparecer ao longo deste texto, em seus deslizamentos históricos, considerando a noção de formação discursiva, leva-nos “ao fato de que todo critério *puramente* linguístico (isto é, de tipo morfossintático) é, em sentido estrito, insuficiente para caracterizar os processos discursivos inerentes a uma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1988, p. 182 – grifo do autor). Processos discursivos que

---

<sup>2</sup> Gostaríamos de lembrar, como já o fizemos em outro artigo (SILVA, 2019) que a Escola, um aparelho de poder do Estado sempre foi um espaço-tempo simbólico e político de instrumentalização da educação, da língua, mas, historicamente, sob diferentes formas escolares (Vicent; Lahire;Thin, 1999), o que nos interessa apreender e compreender.



designam “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (ibid., p. 161). Parece-nos, então, nunca demais, retomar algo já dito para prosseguir em nossa reflexão e análise.

[...] uma palavra ou expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”... (PÊCHEUX, 1988, p. 161 – grifos do autor).

Lúcia Bruno, em seu artigo *Poder e administração no capitalismo contemporâneo* (2019), ajuda-nos a avançar na compreensão dessa formação discursiva, junto com os pontos já elencados por Chauí (2021), ao discutir as formas contemporâneas de gestão e de exercício do poder em organizações como a Escola, da perspectiva do campo administrativo. Ela mostra como a reorganização capitalista que ocorre a partir dos anos 1970, marcada pela globalização da economia, pela transnacionalização das estruturas de poder e pela reestruturação produtiva irá demandar novos processos de subjetivação e novas formas de sociabilidade. Chama a atenção, ainda, para um fator fundamental que se desenvolve de forma acelerada pós 1970: as tecnologias de informação e de telecomunicações – “que permitem aos grandes conglomerados econômicos, através de sistemas de processamento e banco de dados, operar ininterruptamente durante 24 horas por dia e cobrir o espaço





econômico global” (p. 19) -, veiculando valores culturais, morais, crenças e atitudes, ajudando a controlar a ação coletiva em contexto de conflitos.

Atualmente, além de se terem sofisticado os mecanismos de controle no interior das organizações, os tempos livres dos trabalhadores são, de forma crescente, vivenciados no interior das instituições estruturadas consoante a lógica estrita das empresas. A indústria do entretenimento abarca praticamente a totalidade do lazer dos trabalhadores, veiculando-se por aí não apenas valores culturais e éticos, mas formas disciplinares que moldam o comportamento e atitudes, a partir da lógica das grandes empresas (BRUNO, 2019, p. 25).

Bruno permite, também, que avancemos na compreensão dessa conjuntura histórica, que já vimos discutindo e analisando em outros trabalhos, mostrando como “essa nova estrutura de poder constituída de múltiplos polos, esvazia o Estado Central de seus poderes e atribuições, limitando, de um lado, sua capacidade de ação, e, de outro, provocando sua desagregação, mediante privatizações e a cooptação de seus órgãos” (ibid., p. 23 – grifo nosso). Daí emerge um neocorporativismo informal, o que não significa uma fragilidade na sua atuação sistêmica, mas uma certa invisibilidade, exigindo uma análise acurada das formações discursivas de forma a compreender as lutas ideológicas de movimento presentes nas políticas públicas de línguas. “Trata-se de uma nova forma de poder que, operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder” (ibid., p. 27).

Tal estrutura produz o efeito de uma democracia participativa em que diferentes instituições, movimentos, parcerias público-privadas, mecenato cultural e artístico, *lobbies*, substituem partidos políticos, sindicatos, grupos



comunitários. Ela se faz, ainda, por uma descentralização funcional, como podemos observar na construção e implantação da legislação educacional, nas diretrizes curriculares, em projetos de formação de professores, de elaboração de livros didáticos. Nessa conjuntura, o Estruturalismo e o Funcionalismo vão se fazendo presentes, tornam-se dominantes em trabalhos de outros domínios do conhecimento que não só o linguístico.

A teoria estruturalista vai inaugurar, nos anos sessenta, os estudos sobre os “ambientes”, a partir do pressuposto de que as organizações são sistemas abertos em constante interação com o meio ambiente. A interdependência das organizações leva os autores estruturalistas, entre eles Etzioni, a estenderem suas análises para outras instituições distintas da fábrica: as universidades, os hospitais, as empresas de assessoria, os centros de pesquisa, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas. [...] Na teoria sistêmica, a organização é vista em contínua mutação, na medida em que só sobrevive e se desenvolve quem se adapta a um ambiente em constante mutação (BRUNO, 2019, p. 30-31 – grifo da autora).

Busca-se, nessa perspectiva, “fundir o estudo da estrutura com o estudo do comportamento humano nas organizações, integrando-os através de um tratamento sistêmico” (BRUNO, 2019, p. 32). Criam-se redes formadas por unidades interconectadas, configurando sistemas, caracterizadas como estruturas abstratas de funcionamento, em que o poder aparece diluído, sem relações de autoridade marcadas pessoalmente, obedecendo, imaginariamente, a um sistema impessoal de regras – diretrizes curriculares, por exemplo - que funciona como regulador da autoridade, autoridade esta vinda de especialistas, assessores técnicos, consultores, gestores. Algo que produz o efeito ideológico de um poder harmonioso, sem hierarquias, sem conflitos, apagando o fato de que as redes têm sua coordenação em termos de elaboração do projeto, de



estabelecimento de metodologias, tecnologias e bibliografias a serem adotadas para as unidades constitutivas da rede, de transferência de recursos. Temos, então, uma autonomia de natureza operacional, não conceitual, política.<sup>3</sup>

No Brasil, esses deslocamentos, sob a caução do Estruturalismo e do Funcionalismo, ganharão formas específicas a serem compreendidas, o que não se pretende esgotar nos limites deste artigo. Os anos 1960/1970 situam-nos na conjuntura de uma ditadura militar que durou 21 anos (1964-1985), no período da guerra fria. Neste momento, o Ministério da Educação (MEC) inicia de forma mais sistemática uma reestruturação, nos moldes analisados por Chauí (2021) e Bruno (2019), visando a um planejamento nacional da educação de forma a implantar uma gestão eficiente de recursos, através da formação de quadros técnicos próprios e do financiamento e apoio técnico ofertado por organismos internacionais. Tal reestruturação do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação em termos de políticas, de programas e projetos, estabelece novas formas de relacionamento, de poder, no/do sistema federativo (SILVA, 2013), considerando as relações de força que se estabelecem entre o órgão central e as Unidades Federadas, conforme a disponibilidade de recursos financeiros, técnicos e políticos de cada ente federado.

Desde a década de 1960, temos acordos de cooperação técnica financiados pela USAID, abrangendo aspectos como currículo, qualidade da educação, reforma educacional; o que prossegue nas décadas posteriores através de acordos com o Banco Mundial (BIRD).

---

<sup>3</sup> Veja, por exemplo, a estrutura e o funcionamento do PROFLETRAS, um projeto em rede, proposto pela CAPES/MEC e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os dois primeiros empréstimos concedidos ao Ministério da Educação, no início da década de 70, adequavam-se ao modelo desenvolvimentista do Banco, no qual a educação era considerada na ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo. Por isso, privilegiavam o ensino profissionalizante, especialmente, o de nível médio (FONSECA, 2015, p. 49 – grifo nosso).

E em se pensando em formações discursivas, vemos, então, uma outra posição ideológica entrar no jogo econômico, social, político e, ao mesmo tempo, simbólico na formulação de políticas públicas como ações governamentais: a das organizações internacionais, em que se destaca o BIRD, pelo financiamento do setor social do país e, posteriormente, de forma mais efetiva pela assessoria técnica. A partir desse momento, o Banco passa a produzir “um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde as aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou, mesmo, daquelas chamadas eufemisticamente de nações “em desenvolvimento” (FONSECA, 2015, p. 47), que chegará ao Brasil de forma mais forte nas décadas de 1980 e 1990. Para combater a pobreza era preciso “uma distribuição justa dos benefícios econômicos” através da “atuação eficiente dos setores públicos”, o que seria obtido pela adoção de modelos de gestão modernos” (p. 48). O progresso viria com “o aumento da produtividade das populações mais pobres”, isto é, as das zonas rurais e as das periferias urbanas<sup>4</sup>. Uma educação pensada da perspectiva do capital humano, privilegiando o ensino profissionalizante como necessário para o crescimento industrial de então. Importa lembrar, ainda, que a redução de custos, sempre presente, nas propostas do BIRD, desloca-se da “prioridade da educação formal para outras modalidades menos custosas de ensino,

---

<sup>4</sup> Ver III PSECD:1980-1985(1980) e as páginas introdutórias dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).



como programas de educação à distância, por rádio e televisão” (p. 50). Vemos, ainda, lançar-se as bases também das avaliações por competências e habilidades, como forma de estabelecer equivalências, com a propagação da taxinomia de Bloom, que será aplicada no nível nacional, principalmente, em projetos de livros didáticos.

Nunca é demais lembrar que as formações discursivas são heterogêneas e a lutas ideológicas de movimento configuram-se como uma série de disputas e embates móveis, dando complexidade aos processos discursivos não redutíveis a oposições entre dominador/dominado. Os organismos internacionais não determinam diretamente as políticas educacionais de cada país, mas exercem um trabalho (ideológico) capaz de produzir uma variação local de pressupostos globais, com a participação de gestores nacionais: políticas “adaptáveis” a diferentes (ou mesmas) histórias de escolarização. Consideramos um trabalho ideológico, pois fazem funcionar mecanismos capazes de transformar questões educacionais, logo, sociais e políticas, em questões técnicas, apagando demandas conflituosas e lutas em relação à distribuição desigual de conhecimentos, de recursos materiais e simbólicos, e de poder. Resulta desse trabalho um discurso da eficiência para dar conta de uma até hoje propalada ineficiência do Estado, da Escola, dos professores e, conseqüentemente, diminuir os gastos públicos, oferecer uma educação de qualidade – como produto a ser adquirido, consumido –, tendo como referência o setor privado. Uma gestão baseada na burocracia de Estado passa a ser considerada superada, ineficiente, incapaz de dar conta das demandas do mundo moderno<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Ver Lima; Gandin (2012).

## O LER E O ESCREVER PARA COMUNICAR

Nesse espaço de memória que a BNCC convoca, como as ciências da linguagem se mobilizam nessas conjunturas em relação ao ler-escrever? Podemos tomar como um marco, flexível e heterogêneo próprio das formações discursivas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971, elaborada e promulgada em um período muito curto: a toque de caixa, diríamos popularmente. O discurso jurídico irá introduzir e validar a noção de **comunicação**- centrada nos usos da língua em detrimento do conhecimento sobre a língua -que se tornará uma ideologia no sentido de produzir e direcionar sentidos, dando os passos iniciais para adequar o ensino-aprendizagem de línguas à nova conjuntura: a de gestão da escola como uma empresa, capaz de entregar um produto final produzido com menor custo: um sujeito cidadão letrado.

O parágrafo 2º do Art. 4, que dispõe sobre os currículos do ensino de 1º e 2º graus, diz que: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). Aí temos, uma relativização da centralidade da língua com a expressão “especial relevo”; a língua portuguesa não é nomeada explicitamente, mas pressuposta em “língua nacional”, que é concebida “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, dando entrada ao culturalismo/multiculturalismo que iria marcar de outro lugar a diversidade linguística como variedade, mas não como diferença. Digo pressuposta, considerando, por exemplo, a Resolução n. 8 de 01 de dezembro de 1971 em que ao explicitar o chamado “núcleo comum” proposta na LDB 5.692/1971, a língua portuguesa deixa de ser matéria e passa a conteúdo de “comunicação e expressão”.



Neste contexto, uma outra noção fundamental foi a de **linguagens**, sendo a língua uma linguagem dentre outras, o que contribui para apagar a especificidade da língua e de cada tipo de linguagem, produzindo os efeitos de inovação no ensino de línguas, de adequação à vida fora da escola.

Art. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (BRASIL, 1971).

Esse “cultivo de linguagens” cria condições para a adequação à chamada cultura de massa. Muniz Sodré (2021), da perspectiva das ciências da comunicação, discute, analisa a centralidade da noção de comunicação em relação ao grau de liberdade e civilismo que ela comporta, evidenciando que o que está em jogo são os processos de subjetivação. Na conjuntura da reestruturação do capitalismo, ele mostra o trabalho do que podemos considerar uma outra posição presente na formação discursiva neoliberal que faz movimentar as lutas ideológicas e seus efeitos na educação, no ensino-aprendizagem de línguas: a da mídia, em que o deslizamento de trabalho com a língua para com as linguagens se fez/faz fundamental. Para ele, a expressão “comunicação funcional” é uma categoria que pertence ao positivismo funcionalista da escola sociológica norte-americana.

[...] a *comunicação funcional* vem se impondo a décadas como o *código* de novo ordenamento social. Aos discursos e às práticas por trás do ataque generalizado ao Estado social e por trás da entronização da nova ordem socioeconômica inerente à financeirização, é imprescindível



a codificação da fala e das consciências imersas no conjunto de dispositivos e práticas atinentes a um novo modo de governo dos homens. A hegemonia perfaz-se no que se tem chamado de midiaticização, isto é, na articulação de organizações e instituições com os dispositivos de informação (SODRÉ, 2021, p, 25 – grifos do autor).

Voltando à LDB 5.691 de 1971, observamos que os procedimentos propostos para a gestão das matérias em termos de “disciplinas, área de estudo e atividades”, permitem também uma rarefação, erosão no campo da teoria, um apagamento da historicidade de conceitos - ditos antigos ou novos -, transformados antes de tudo em metodologias enquanto normas que regem as práticas efetivas de acordo com um planejamento, tomando os usos da língua - como objeto concreto, empírico - pelo objeto teórico língua(s). Essas noções irão permitir na Escola, e porque não na universidade, afastar-se de um trabalho com a língua propriamente dita, fazendo com que outras ciências – psicologia, sociologia, biologia principalmente -, constituam seu exterior epistemológico.

Esse novo paradigma que se impõe demanda modificar a formação dos professores como estamos vendo, no presente, na implantação da BNCC. Qual é a solução proposta pela LDB 5.692/1971? Antes de mostrar a solução proposta juridicamente, trazemos mais alguns elementos da conjuntura de então.

Na medida em que a escola se universalizou ou tendeu a se universalizar – especialmente o ensino das primeiras quatro séries, depois o Ensino Fundamental – também mudou o perfil do professor. O professor é cada vez mais oriundo da classe média baixa e de classe popular. Nós que trabalhamos nas licenciaturas sabemos disso. Então do ponto de vista da sociedade, este é um trabalhador menor. Tanto que se você olhar a curva de salários até os anos 40, 50, um professor ganhava o mesmo que um economista, um contador, um profissional liberal.





Hoje o salário está lá embaixo. E a justificativa é que são muitos. (FRIGOTTO, 2018, p. 101).

A universalização do acesso à escola que se dava também mudou o perfil do estudante ao trazer para a escola um brasileiro das classes populares das periferias urbanas que falava um outro português, o que demandaria um trabalho complexo teórico-prático a ser praticado na formação dos professores no sentido de trabalhar uma tensão, sempre presente no ensino-aprendizagem da língua(s), que se potencializara da relação contraditória entre unidade e diversidade.

Contudo, diante da complexidade do problema que se apresentava, a solução proposta juridicamente foi aligeirar e simplificar a formação dos professores, transformando os cursos normais de formação de professor de 1ª a 4ª séries em uma habilitação de 2º grau, e propondo uma “licenciatura curta” para as quatro últimas séries do 1º grau, em oposição à “licenciatura plena” para o ensino de 2º grau: uma distribuição do conhecimento de forma desigual. Essa nova divisão técnica do trabalho de leitura de arquivos se instala e persiste por longos anos, pois a licenciatura curta foi extinta somente pela LDB 9.394 de 1996, e efetivada pela Resolução CES n. 2, de 19 de maio de 1999, do agora Conselho Nacional de Educação, com o apoio decisivo da Constituição Federal de 1988, em que se trata da valorização do magistério.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).



Não se pode deixar de mencionar, ainda, que em um país imenso e desigual como o Brasil, as faculdades e/ou universidades de excelência eram poucas, cabendo grande parte da formação de professores a faculdades privadas, embora, paradoxalmente, fosse também o momento em que foram criados cursos de pós-graduação, revistas especializadas, associações, começando a produzir uma massa crítica através de dissertações, teses, estudos, pesquisas.

Para consolidar esse novo paradigma foi fundamental a mudança que também se opera em relação ao material didático. As gramáticas, as antologias, os manuais de composição/de estilo, os dicionários, materiais presentes no cotidiano escolar de alunos e professores foram substituídos por um único livro – o chamado livro didático –, estruturado em três partes, que se mantêm até hoje mesmo com nomes diferentes: leitura e interpretação de texto, gramática e redação, com perguntas de múltipla escolha, de uso do aluno, acompanhado de um Livro do Professor com orientações teórico-metodológicas e referências bibliográficas em que a perspectiva estruturalista-funcionalista mostra dominante. Com a chegada das noções de comunicação e de linguagens esse livro didático deixa de ser monocromático e passa a trazer as cores como sinal de modernidade, bem como textos representativos de outras linguagens que não só a verbal e não só a literária, o que significou redução de custos, pois não seria necessário o pagamento de direitos autorais quando a obra ainda não tivesse caído em domínio público. Com o passar dos anos, o Livro do Professor passou a trazer as respostas dos exercícios propostos no livro do aluno (SILVA, 2017). É toda uma relação dos corpos docente e discente que se altera em relação ao



conhecimento linguístico, separando o técnico do simbólico e do político, produzindo efeitos na autonomia e autoria do professor, ao precarizar sua profissionalização, des-responsabilizando-o de sua prática, ao mesmo tempo que dá visibilidade a uma ineficiência como efeito.

Em outro trabalho, analisando sequências discursivas recortadas de políticas públicas e de livros didáticos, observamos que a não indicação de fontes nas noções apresentadas ajuda a construir um discurso de evidências em que se toma conceitos de teorias distintas mesmo antagônicas em seus pressupostos – transformando-os em termos esvaziados de sua cientificidade –, em um trabalho de recorte/colagem, para construir um novo conceito da perspectiva de um estruturalismo e um funcionalismo escolarizados, cujo efeito ideológico é a produção de um discurso hegemônico em que predominam esse quadro teórico-político de que estamos falando. Trata-se de um discurso pseudocientífico que apaga a cientificidade do científico, silenciando as ciências da linguagem em seus diferentes domínios: cada uma com seu objeto próprio, seus conceitos, seus procedimentos metodológicos, seus instrumentos e técnicas.

Um deslizamento fundamental se fará entre **conhecimento e competência** atrelado ao conceito de **performance**, fortalecendo o funcionamento desse discurso da eficiência exigido pela formação ideológica-discursiva neoliberal: eficiência do mercado e aumento da concorrência. Aprender por competência torna-se funcional para construção do capital humano – mensurável e quantificável por um sistema de equivalências construído pelas avaliações em larga escala nacionais e internacionais – sempre pronto para se adaptar (SILVA, 2021). A questão não é mais de ter acesso ao conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mas



adquirir competências ditas universais para o sujeito atuar no mercado global, em uma perspectiva do racionalismo idealista.

Cyrino, analisando um documento do Banco Mundial, *Aprendizagem para todos* (2011, p. 3), transcreve o seguinte recorte: “No nível pessoal, embora o diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades”, para, em seguida, comentar.

Ora, o modelo de ensino baseado em competências, longe de ser neutro, indica que a competência, e não mais o conhecimento, deve direcionar as políticas educacionais. De fato, a competência definida como característica individual e validada por um mercado do “valor profissional” flexível e em contínua mutação, faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão educacional e aponta para um modelo de ensino voltado para o mercado, evidenciando uma clara tentativa de sujeição da escola à razão econômica (LAVAL, 2019). (CYRINO, 2021, p. 75).

Em se tratando de políticas públicas de educação e de línguas no Brasil, podemos observar uma predicação que a noção de competência vai adquirindo nesse arquivo mais amplo analisado, dando forma e consistência a esse quadroteórico-político que vem se desenhando e afirmando desde os anos 1960/1970. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN), fala-se, além da competência “comunicativa”, em competência “discursiva”, competência “linguística” e competência “estilística” definidas sem indicação de autoria, de fonte de referência, em nota de rodapé, como:

Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma série de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.



Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto, e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23 – grifo do autor).

Na mesma década, encontramos nas *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* (199), que serviram de base para a avaliação de alunos do Ensino Fundamental no ano de 1997, uma outra noção de competência predicada como “cognitiva”, não mais relacionada com a performance do indivíduo própria de um certo sociologismo, mas situada no campo do logicismo, trabalhando, assim, possíveis alianças teóricas (SILVA, 2018) implicadas no jogo da formação discursiva dominante.

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

E chegamos, então, a noção de competência adotada pela BNCC, marcada por um trajeto próprio de elementos significantes em dadas conjunturas, também sem indicação de autoria ou de fonte de referência, em que já está presente uma nova predicação, a da competência “socioemocional”, indicando modos de articulação entre o subjetivismo empirista e o racionalismo idealista.



Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos, procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8 – grifo do autor).

Nesse contexto histórico-teórico mais amplo é que se dá o deslocamento nas políticas de línguas das práticas linguístico-pedagógicas centradas na gramática para práticas sustentadas na linguística tomada como conjunto de teorias, noções, quando não homogêneas, passíveis de alianças sem conflitos na conjuntura da segunda metade do século XX e XXI. Nesse sentido, é interessante acompanhar e analisar os debates e embates ocorridos, nos anos 1980, período de redemocratização, entre diferentes correntes da Linguística, em que o linguista ocupa a posição de crítico das políticas existentes e de participante na formulação de novas diretrizes, fazendo circular conceitos, procedimentos e técnicas em âmbito nacional, para se observar como se constrói uma dominância teórica. Nos anos 1960/70, a gramática torna-se a vilã, a face visível de um ensino considerado autoritário, ineficiente, gerador de fracasso, pois ditado por regras prescritivas e coercitivas do certo/ errado; centrado no professor – indivíduos singulares e identificáveis – e marcado pela passividade do estudante – também um indivíduo empírico –; ensino este que deve ser transformado – diríamos reformado – pela cientificidade da Linguística.

Esse abandono da gramática, segundo Pêcheux (2004), só desloca problemas, pois na história da linguística nenhuma questão é definitivamente abandonada, o que se mostra uma análise certa. Em primeiro lugar, esse deslocamento pretende dar conta de problemas educacionais brasileiros relacionados a causas estruturais de formação da nossa sociedade não só de natureza pedagógica, que levou – e leva – a não universalização de



uma escolarização básica de qualidade para toda a população brasileira, sendo o fracasso escolar um sintoma antes que um problema da escola, do/da professor/a, do/da aluno/a. Em segundo lugar, a questão do ensino de gramática não é abandonado, pois continuou sendo sinônimo de “ensino sério”, presente em concursos e avaliações, embora esse ensino vá se simplificando e se reduzindo ao que o livro didático trazia/traz, uma vez que na formação dos professores a gramática era considerada anacrônica tendo em vista o caráter inovador da Linguística. Todo um processo rico e produtivo de gramatização (AUROUX, 1994) da língua portuguesa/brasileira, como parte de nossa história das ideias linguísticas foi apagado, silenciado.

E, se agora, a Linguística, tida como um conjunto de práticas técnico-científicas tomadas como homogêneas, ganha o centro das mudanças nas políticas de línguas em um momento de erosão, de reestruturação dos Estados-nacionais, como podemos compreender essa virada epistemológica, essa mudança de paradigma? Nessa transformação da gramática em algoz, não haveria uma tentativa nas práticas linguístico-discursivas – práticas sociais -, dentro e fora da escola, de sair de si mesma, rompendo imaginariamente limites e fronteiras, ou seja, os da coerção, das regras do certo e do errado, produzindo um efeito de conhecimento novo?

Seria um acaso se o distribucionalismo se desenvolve em uma época em que as necessidades do comércio, e depois da guerra, exigem procedimentos rápidos de aprendizado de línguas? Se os procedimentos markovianos de comunicação encontram as exigências de circulação da informação em um aparelho administrativo, integrado e homogêneo? Se a gramática gerativa coincide com a extensão comercial e estatística do cálculo eletrônico com finalidades administrativas, voltado para a análise de experiências, para a análise documental e para o tratamento de imensos sistemas de dados? Se a renovação dos estudos semânticos, nesse mesmo contexto, aparece com acentuadas exigências tecnológicas



(comunicação homem-máquina) e jurídicas (automatização das decisões judiciárias)? Se o florescimento da sociolinguística se encontra ao lado do surgimento de uma nova gestão política das “diferenças” sociais (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 21 – grifo dos autores).

## **OUTROS GESTOS DE LEITURA: TEORIA-PRÁTICA**

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras.(hooks, 2019, p. 223)

Hoje, como enfrentar o desafio de pensar/propor uma divisão do trabalho de leitura que implique uma reorganização social do trabalho intelectual, que leve ao trabalho com a plurivocidade, a polissemia, a opacidade do sentido e do sujeito “como condição de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (PÊCHEUX, 1994), implicado no ensinar-aprender a ler-escrever em uma escola republicana: laica, gratuita, para todos os brasileiros?

Os objetos de conhecimento são objetos que mudam, que se transformam, que têm uma história inscrita na história da ciência, nas práticas específicas que os caracterizam. Nesse sentido, pensamos, junto com bell hooks em como ter “um ponto de vista expansivo sobre o processo de teorização” (2017, p. 87), contrapondo-se à interiorização do “falso pressuposto de que a teoria não é uma prática social” (p. 91). Ela reconhece que houve tempo em que falar de teoria provocava-lhe mesmo vergonha em determinados contextos. “Tinha medo de que, e assumisse uma posição que insistia no valor do trabalho intelectual, da teoria em particular, ou se simplesmente afirmasse que pensava ser importante ler muito, eu corresse o risco de ser vista como pretensiosa ou mandona. Muitas vezes, fiquei em silêncio” (p. 93).





Depois, contudo, se deu conta que “o desprezo e a desconsideração pela teoria solapam a luta coletiva de resistência à opressão e à exploração” (ibid., p. 96).

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de liberdade coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais que evidencia é o elo entre as duas – um processo que em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra.

A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim (hooks, 2017, p. 85-86).

Para ela, “A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (ibid., p. 231), trazendo para a discussão a tomada de posse da língua do opressor dos escravizados para, de dentro, torná-la um local de resistência, rompendo limites e fronteiras, reinventando-a, forjando “um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica” (p. 228). Desconstruir um imaginário de identificação entre objetos de conhecimentos sobre a língua e o objeto real língua em uma visão empirista da história, conjugada a um neopositivismo e evolucionismo filosóficos que foi construído, como dissemos inicialmente.

Esse ponto de vista expansivo da teoria pode e deve ser múltiplo, vindo de diferentes lugares de produção e circulação do saber sobre as línguas do Brasil que lutam por essa escola pública republicana, por esseler-escrever como uma prática social de e para todos os cidadãos brasileiros



em que a diferença ganhe espaço-tempo próprio e se fortaleça em laços de solidariedade e de pertencimento.

Trazemos, aqui, então, para finalizar, um ponto para se pensar nesse “ponto de vista expansivo sobre o processo de teorização” de que fala hooks, em um momento que os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas vem sofrendo uma forte pressão para a reformulação de seus currículos tendo como referência a BNCC que se organiza em torno da noção de competência. Tal ponto de partida poderia ser a retomada, de forma mais exaustiva e crítica, o modo como fizemos a passagem do ensino centrado na gramática para o ensino caucionado pela Linguística em nossos cursos de formação de professores, considerando a diversidade do espaço universitário brasileiro e a chegada ainda recente da obrigatoriedade, naquele momento, da disciplina Linguística nos currículos dos cursos de Letras, divididos nas modalidades “licenciatura curta” e “licenciatura plena” nos anos 1960/1970. Lembrando, ainda, com Guimarães (2004, p. 38), que “a constituição da linguística se faz institucionalmente fora da comunidade dos estudos do português, mas terá repercussão efetiva nestes estudos, além, é claro, de ter com eles fortes embate”. Hoje, dispomos de uma vasta bibliografia produzida por pesquisadores de diversas universidades brasileiras integrantes do projeto História das Ideias Linguísticas<sup>6</sup>, que podem dar uma sólida sustentação a uma leitura polêmica do arquivo existente sobre o tema.

Em “A noção de língua nacional: onde falta teoria e sobra língua” de Eni Orlandi (2009), por exemplo, o título já indica um caminho que julgamos oportuno seguir neste momento histórico. Ali, ela empreende uma análise

---

<sup>6</sup> Resultante de um projeto internacional Brasil/França, formulado e implementado por Eni P. Orlandi e Sylvain Auroux como coordenadores brasileiro e francês, respectivamente.



discursiva de alguns arquivos que se referem às produções dos gramáticos Pacheco Silva e Lameira de Andrade, João Ribeiro, Eduardo Carlos Pereira, bem como de autores da Sociolinguística como Weinreich, Labov e Herzog, no que diz respeito ao trabalho da contradição sempre presente na história da Linguística: a da unidade-diversidade, ou seja, ao fato de que há “a” língua” e “as” línguas, que há um saber a língua e um saber sobre a língua. Assim o faz, analisando principalmente a noção de mudança nesses autores. Podemos, então, observar o trabalho rigoroso de nossos gramáticos em trabalhar a unidade-diversidade que nada tem a ver com a noção simplista e a-histórica de certo/errado, de regras/exceções, de prescrição/descrição.

Uma releitura de Saussure – o Curso de Linguística Geral (CGL), mas também outros escritos de sua autoria, bem como análises sobre os mesmos, já em circulação – parece-nos oportuna de forma a compreender como se deu a apropriação de conceitos e procedimentos metodológicos. As leituras e interpretações que se fizeram do CLG contribuíram para elaborar a memória e o horizonte disciplinar das ciências da linguagem de diferentes formas: elaboração que se processa não só na comunidade científica, mas também na transmissão pedagógica. Memória e horizonte disciplinar que não obstante tantas leituras e interpretações, às vezes díspares, se homogeneiza quando se diz “a” Linguística, “o” linguista.

As ementas, os planos de ensino, as bibliografias que estruturam e fazem funcionar os cursos de Letras de um país tão desigual, constituem arquivos cruciais para se compreender essa apropriação. Formas de didatização em que se faz a demarcação de um campo disciplinar e a construção de uma memória empírica desse mesmo campo, de modo predominante, pelo desenvolvimento de uma história linear da Linguística,



através da sucessão de escolas linguísticas – estruturalismo, gerativismo, sociolinguística, teoria da enunciação, análise de discurso, pragmática, teoria dos atos de fala etc -, associadas a momentos da ciência tomados como evidentes, neutralizando conflitos, criando uma representação unificada do campo da história das ciências da linguagem. Nesse modo de lidar com a ciência, o CLG torna-se um compêndio, um livro didático, uma ferramenta de vulgarização, em que se dissimula, silencia os limites, as contradições presentes nas teorias e métodos. Essa didatização, em que o CLG tem lugar central, produzem efeitos: efeito de conhecimento e efeito de ensino, sem criar condições para a problematização dos conhecimentos linguísticos, para a compreensão dos seus pressupostos e as possibilidades de articulação com os objetivos da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Educação fundamental**. 3ª versão revista. Brasília, Mec, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em 20 ago.2020.

\_\_\_\_\_. **Lein. 9.394 de 20 de dezembro de 1966**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 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: 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Publicada no Diário Oficial da União No. 191-A, de 5 de outubro de 1988. In: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. (org.). **Constituições do Brasil**, 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989. p. 7-138.

\_\_\_\_\_. **Resolução CES n. 2, de 19 de maio de 1999.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02\\_99](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_99). Acesso em: 10 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980-1985.** Brasília: MEC, 1980.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. In: **Diário Oficial da União**, de 18 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislação/legin.html/textos/visualizarTextohtml>. Acesso em: 10.nov.2021.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 11<sup>a</sup> ed., 2<sup>a</sup> reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 15-45.

CHAUÍ, Marilena. Introdução: Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva Lima e Régia Cristina Oliveira (Orgs.) **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio.** Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 29-68.

CYRINO, R. Estado “com partido”, neoliberalismo e socialização política rumo a uma sociedade de empreendedores. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva Lima e Régia Cristina Oliveira (Orgs.) **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio.** Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 69-98.



FRIGOTTO, G. Educação democrática, sem medo e sem mordação: entrevista. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 94-110, out./dez. 2018.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11ª ed., 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 46-63.

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

GUIMARÃES, E. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L.A.. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n.1; Jan/jun. 2012, p. 69-84.

ORLANDI, E. P. A noção de língua nacional: onde falta teoria e sobra língua. In: **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editor RG, 2009, p. 51-86.

\_\_\_\_\_. Do sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001, p. 99-108.

PÊCHEUX, M. A língua inatingível. Trad. Sérgio Augusto Freire de Souza. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011, p. 93-106.

\_\_\_\_\_. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 2. Campinas; Pontes, jul./dez. 1998, p. 07-32.



\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças L. M. do Amaral. In: ORLANDI, E. P. et al. (Orgs.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas; Editora da Unicamp, 1994, p. 55-66.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. In: **Cadernos de Estudos linguísticos**, n. 19. Campinas: Unicamp/Iel, jul./dez. 1990, p. 7-24.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990a.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia, Mariani... et ali. Campinas: Editora da Unicamp, 1990b, p. 61-162.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orland et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SILVA, M. V. da. Políticas de línguas e o discurso lexicográfico: adequação-conversão-regeneração. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 24, n. 47. Campinas: jan./jun. 2021, p. 364-393. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666704/27364>. Acesso em 05 nov.2021.

\_\_\_\_\_. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; PFEIFFER, Cláudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mônica G. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. v. 4. Campinas: Pontes, 2019, p. 339-358.

\_\_\_\_\_. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire brésilien : le logicisme et le sociologisme. **Fragmentum**, Santa Maria, RS, n. especial, p. 121-139, jul./dez. 2018.



\_\_\_\_\_. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística** – BSEHL, v. 11, p. 209-224, 2017a. Disponível em: <http://www.sehl.es/uacuteltimo-nuacutemero.html>. Acesso em: 10 ago. 2021

\_\_\_\_\_. Uma base nacional curricular comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. v. 3. Campinas: Pontes, 2017b. p. 315-332.

\_\_\_\_\_. Língua nacional – escola nacional. *In*: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013, 297- 310.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. *In*: VINCENT, GUY (Org.) **L’Éducation prisonnière de la form scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, 11-48.