

A ATUAÇÃO DE FORÇAS CENTRÍPETA E CENTRÍFUGA NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

THE FORCES ACTING CENTRIPETAL AND CENTRIFUGAL IN SPEECHES ON TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Janete Abreu Holanda¹

Resumo: Na década de 70, e, sobretudo, a partir dos anos 80, as teorias linguísticas começam a questionar o ensino da língua portuguesa pautada no caráter normativo/prescritivo e conceitual. Com isso, redefiniu-se o objeto de ensino e estudo da Língua Portuguesa no Brasil: os gêneros do discurso. Assim, a noção de gênero bakhtiniana é uma forma inovadora para se ensinar a língua materna. Porém, a compreensão teórica sobre o ensino é constituída por discursos dispersos e materializados em: Avaliações do MEC, bibliografias indicadas em concursos públicos para professores de Língua Portuguesa, matérias publicadas pela Revista Educação e pela Revista Nova Escola, manuais de livros didáticos de Língua Portuguesa textos produzidos no âmbito das reformas educacionais: leis, programas, Currículo Referência da Rede Estadual da Educação de Goiás, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Comum Curricular. Nesses textos, vários discursos irrompem e circulam, gerando forças centrífugas e centrípetas no processo de construção e disseminação sobre o ensino da língua portuguesa por meio dos gêneros. Nesse sentido, pretendemos, com esta pesquisa, analisar, os enunciados materializados sobre a Base Comum Curricular, como as forças centrífugas e centrípetas funcionam e são constituídas nas concepções teóricas sobre o objeto de ensino da Língua Portuguesa. E é justamente nessa dispersão discursiva que pretendemos analisar e compreender os enunciados na estreiteza e singularidade de sua situação, determinar as condições de sua existência, estabelecer suas correlações com outros enunciados a que estão ligados. Para isso, buscamos os postulados teóricos, principalmente, de Mikhail Bakhtin e de Michel Foucault.

Palavras-chave: Discurso. Gênero discursivo. Forças centrípetas e centrífugas.

Abstract: In the 70's, and especially from the 80s on, the linguistic theories began to question the Portuguese language teaching based on a normative-prescriptive and conceptual character. Thus, it redefined the object of teaching and study of the Portuguese Language in Brazil: the discourse genres. Thus, the notion of Bakhtin's genre is an innovative way to teach the mother language. However, the theoretical understanding of this teaching object consists of scattered speeches and materialized in: MEC evaluations, bibliographies given in public concursos for Portuguese teachers, materials published by the Education magazine and by the Nova Escola Magazine, Portuguese text books manuals texts produced in the context of educational reforms: laws, programs, Goiás state curriculum, National Curriculum Standards, Common Base Curriculum. In these texts, several discourses erupt and flow, generating centrifugal and centripetal forces in the construction process and dissemination of the teaching of the Portuguese language through the genres. We intend, with this research, to analyze, the materialized statements on the Common Base Curriculum, as the centrifugal and centripetal forces work and are incorporated in the theoretical concepts of the teaching object of Portuguese language. And it is precisely this discursive dispersion we intend to analyze and understand the statements in the narrowness and uniqueness of their situation, determine the conditions of their existence, establish its

¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Goiás. E-mail: jneteholanda@hotmail.com.

correlations with other statements that are attached. For this, we search for the theoretical postulates, mainly from Mikhail Bakhtin and Michel Foucault.

Keywords: Discourse. Discursive genre. Centripetal and centrifugal forces.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ciência da linguagem – a linguística – possui sua política. Calvet (2002, p. 145) diz que a política linguística envolve “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social,” sendo o “planejamento linguístico, a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” Dessa forma, cabe ao Estado elaborar políticas linguísticas, pois ele é legitimado a “realizar esse planejamento e a pôr em prática as escolhas linguísticas” (*ibidem*).

Para nós, essa política refere-se às ações a serem desenvolvidas no âmbito da língua, com um planejamento condizente com ações linguísticas e públicas.

Nesse sentido, há que se refletir sobre as políticas de ensino e aprendizagem mais recentes da Língua materna, pois acreditamos que há outro movimento discursivo que tenta (des)estabilizar o ensino da Língua Portuguesa, conforme aponta o enunciado dito por Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM, na revista Nova Escola, em uma entrevista:

pode ser a espinha dorsal para a criação de outras políticas públicas ligadas à formação e à carreira docentes, às condições de trabalho e de aprendizagem e à infraestrutura. Uma vez definido o que as crianças precisam saber, fica mais fácil estabelecer o necessário para isso acontecer. ‘Se há uma base comum, é possível determinar seja no sertão ou na cidade, a estrutura para garantir que os alunos aprendam’. (CAMILO, 2014)

Diante do exposto por Maria Pilar, o campo educacional é constituído por discursos da hegemonia, (re)produzindo uma concepção de educação, de ensino em consonância com as determinações políticas, sociais e linguísticas, ao evidenciar uma “base comum” para ensinar. Acreditamos que a “base comum” oficializa o que se deve trabalhar no ensino da Língua Portuguesa, estabelecendo um espaço do pensável e do dizível na esfera educacional. Ou seja, circulam-se os discursos naturalizados sempre sob o que se deve verdadeiramente saber sobre a Língua Portuguesa, apresentado ora como um dizer anônimo, ora como um discurso de autoridade. Ao dizer “uma vez definido o que as crianças precisam saber”, fica para nós uma dúvida sobre quem pode definir o que as crianças precisam saber. Será o MEC? Pressupomos

que ele está autorizado a falar para a esfera escolar e pode construir enunciados com efeito de verdade.

Mas sabemos que os enunciados de hegemonia são também atravessado por enunciados que procuram se afastar das vozes dominantes, provocando um movimento de descentralização. Com isso, há o estabelecimento de empate de discursos. Nessa constatação, decidimos buscar, ou melhor, “escavar” a movimentação desses enunciados e tentar também um caminho para responder nosso questionamento maior: Nesse embate, que forças² atuam nos discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa?

Sabemos da existência de inúmeros problemas epistemológicos a partir da análise do discurso pedagógico sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Assim, ante a essa gama de possibilidades, escolhemos, para nortear nossa pesquisa, a análise das forças centrípetas e centrífugas, na perspectiva bakhtiniana.

Nesse sentido, pretendemos analisar nas materialidades linguísticas, as forças que atuam nos enunciados ditos em documentos oficiais e não oficiais sobre o ensino da Língua materna, na estreiteza e singularidade de sua situação, em suas condições de existência, sendo constituídos por forças de centralização e de dispersão – que incidem/atuam, constituindo como uma prática tradicionalista e dispersando o discurso pedagógico sobre tal ensino.

Para tal empreitada, almejamos estabelecer uma percepção interpretativa, tendo como suporte teórico principal os postulados de Bakhtin sobre as forças centrípetas e centrífugas. Portanto, propomos realizar uma análise descritiva de alguns fragmentos discursivos enunciados acerca da proposta apresentada na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), procurando reconhecer que há transformações nos dizeres acerca do ensino da Língua Portuguesa.

Portanto, alicerçados nessa perspectiva teórica, não queremos aqui colocar uma verdade absoluta, pois compreendemos, em consonância com Foucault (2010) que apenas há vontades de verdades que podem ou não ser aceitas.

Neste estudo, os procedimentos metodológicos adotados centram-se na pesquisa de cunho qualitativo e documental. É considerada qualitativa tendo em vista que, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-construídos, procura-se

²Ao empregarmos a palavra força, entendemo-la como um movimento que altera algo que estava em repouso, ou estável e no caso de nossa pesquisa, o ensino da Língua Portuguesa.

desenvolver conceitos, ideias e interpretações a partir de padrões encontrados nos dados e as hipóteses de investigação são levantadas em momento posterior à observação do fenômeno.

Acreditamos que, a constituição do nosso corpus permite-nos ter um caminho a partir da investigação arqueológica, formando um conjunto de enunciados dispersos que se irrompem historicamente, gerando a regularidade. Escolher essa metodologia arqueológica de Foucault, na nossa pesquisa, dá-nos maiores condições de fazer relações entre os enunciados.

Portanto, ancorados na abordagem de Bakhtin, objetivamos problematizar como as forças centrípetas e centrífugas funcionam no processo de construção e disseminação de enunciados, os quais constituem verdades sobre o estudo da Língua Portuguesa por meio dessas forças.

Acreditamos que há, portanto, forças centrípetas que impelem para a unificação que ajudam a manter uma defesa de um estudo da língua de forma prescritiva, de outro lado, há as forças centrífugas que apontam para a dispersão dos discursos hegemônicos sobre esse ensino na esfera educacional. Mas o que são essas forças?

1 AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS EM BAKHTIN

A perspectiva bakhtiniana atribui ao 'sistema de língua' e à 'enunciação monológica' um caráter unificador e centralizador (homogêneo) das ideologias verbais, denominado força centrípeta da língua:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. (BAKHTIN, 2002, p. 81)

Esse aspecto opositivo da língua é constituído por um jogo linguístico. No entanto, é importante ressaltar, conforme Bakhtin (2002 p. 81) que as forças centrípetas, ou seja, as forças da unificação e da centralização são também atravessadas por enunciados que procuram se afastar das vozes dominantes, provocando um movimento de descentralização (forças centrífugas). Assim, reconhece Bakhtin que há duas forças agindo na língua.

(...) a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao

lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 2002, p. 82).

Portanto, conforme Bakhtin há uma tensão entre as forças centrípetas e centrífugas, dividindo os conflitos de vozes sociais, gerando relações tensas. Nesse aspecto, podemos aproximar Bakhtin ao Foucault, pois este ao pensar as relações de poder, não vai determinar um lugar para sempre para o poder, uma essência, algo unitário e global, mas ele vai pensá-lo como forças díspares, heterogêneas, visto que circula, em constante transformação, é uma prática social e, como tal, constituído historicamente.

Porém, mesmo que nas produções verbais tente a homogeneização do discurso, observa-se sempre uma relação dialógica (BAKHTIN, 2002, p. 355) por meio da resistência, segundo Foucault e pela contra palavra, segundo Bakhtin. O indivíduo encontra sempre espaço nas lacunas da descontinuidade, nas tensões, nas contradições das vozes sociais estratégias para resistir à monologização.

Novamente podemos aproximar Foucault ao Bakhtin ao pensarmos a resistência³. Quando Bakhtin revela que toda palavra é sempre uma réplica à palavra de outrem e assume significação a partir dessa orientação exterior, entendemos que ele ressalta o aspecto de um campo de batalha. Assim, para ambos, os discursos não são neutros, mas estão submetidos a certas regras sociais.

2 QUEM PODE FALAR/DEFINIR SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA?

Após vinte e oito anos da oficialização dos gêneros discursivos como objeto de ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, atualmente, outros enunciados materializam-se em textos, estabelecendo um saber sobre como se deve ensinar a Língua Portuguesa.

Para isso, vejamos os enunciados⁴ seguintes apresentados no Globo online.

³Ao utilizarmos o termo resistência queremos deixar claro que ela é parte do poder, ou seja ela não destrói ou anula o poder, mas contribui para a sua perpetuação em novas bases.

MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular

Texto estipula o que 190 mil escolas de todo país são obrigadas a ensinar. MEC quer concluir consulta e redação do texto final até março de 2016.

O Ministério da Educação (MEC) apresentou nesta quarta-feira (16) o texto com a proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular. Após sua conclusão, o documento vai reformular e determinar o currículo mínimo para todos os alunos das 190 mil escolas de educação básica do país. (Globo.com g1, 2015)

Nos enunciados do título da matéria, permite-nos perceber a irrupção de um novo documento na esfera educacional, ao usar a palavra *lança*. E a ação de lançar é realizada por autoridade para dizer e também validar esse dizer como verdade. Reforçamos essa ideia com Foucault ao mostrar que nossa sociedade legitima certas pessoas para falar, e ao mesmo tempo desautoriza outras. Portanto, o MEC é autorizado a dizer e “lançar” o documento oficial na esfera educacional e definir o que se pode ensinar na Língua Portuguesa.

Assim, o MEC, a partir desse momento, exerce a função de sujeito porta-voz e formula exigências. Porém, o que ele diz é um “ecoar” coletivo, pois não fala apenas em seu nome. Ao produzir enunciados, ele torna visível o que estava silenciado, estabelece credibilidade e legitimidade.

Quando encontramos na matéria o quantitativo de escolas do país a seguir o que é “determinado” pelo documento, é de se notar que já se indica uma totalidade, uma hegemonia, ou seja, a construção em série.

Outro aspecto que nos chama atenção nos enunciados anteriores é o emprego dos verbos “estipular” e “determinar”, pois notamos que eles remetem a uma prescrição para se ensinar. A força do verbo “determinar” revela um discurso de imposição, anunciado pelo MEC que está numa posição de saber/poder e que tem “autoridade” para fazê-lo, estabelecendo regras que devam ser seguidas para melhorar o desempenho do aluno. Esse aspecto é bem enfocado por Foucault (2010, p. 8-9),

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A circulação de discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa não foge a esses procedimentos, os quais, evidentemente, estão submetidos a regras históricas e sociais. Ocorre

que “[...] a vontade de verdade, essa vontade que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2010, p. 20).

3 OS DIZERES NATURALIZADOS CONSTITUINDO VERDADES SOBRE O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No item anterior, vimos as condições do surgimento da versão preliminar da BNCC. Sendo assim, tentar entender esse acontecimento é também entrar em contato com os enunciados que conferem visibilidade sobre o que é dito sobre o Componente de Língua Portuguesa nesse documento. Sabemos que é objetivo dele se tornar uma diretriz para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, nesse sentido, certamente encontramos nele teorias e metodologias a serem usadas nessa disciplina. O nosso pressuposto é o de que esses dizeres apontam para a construção de discursos que impelem para a unificação que ajudam a manter uma defesa de um estudo da língua de forma prescritiva.

Para percebermos isso, selecionamos alguns deles, como referência para a nossa busca. Vale assinalar que, para este artigo, apresentamos alguns enunciados que circulam no meio digital, os quais já são suficientes para garantir certa representatividade a esta parte do *corpus*.

Tentaremos, a seguir, analisá-los de forma conjunta devido à sua semelhança entre seus dizeres e assim não corremos o risco de fazermos repetições desnecessárias.

3.1 FORÇAS CENTRÍPETAS/CENTRÍFUGAS- INTER-RELAÇÃO

Nosso trajeto interpretativo começa pelo que está enunciado em textos sobre a BNCC, a qual é uma voz autorizada e materializa os sentidos mais estáveis no contexto ideológico/discursivo de uma comunidade.

Porém, outras vozes, que comentam esse documento, podem buscar a sedimentação centrípeta e homogeneizante de sentidos materializados por ser também uma voz institucional.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a compreensão do objeto de ensino da Língua Portuguesa é, para nós, um dos problemas que subjazem à prática de

muitos professores desta disciplina, devido à diversidade epistemológica que lhes são apresentadas pelos documentos. Acreditamos que atualmente, com a elaboração do novo documento oficial (BNCC) há um novo movimento discursivo. É o que podemos constatar nos enunciados abaixo:

1-Para Mizne, da Fundação Lemann, **a base ditará aproximadamente 60% dos currículos**. O restante ficará por conta das secretarias e das unidades escolares. ‘Se, por exemplo, um estado da Região Sul achar fundamental que determinada série se aprofunde no estudo sobre Anita Garibaldi (1821-1849), poderá fazê-lo.’(grifo nosso) (CAMILO, 2014)

2-A existência de uma base nacional comum prejudica a autonomia do educador?

Não. Como política pública, **ela visa a igualdade entre todos os estudantes ao definir os mesmos conteúdos** e direitos de aprendizagem para o Brasil inteiro, independentemente do contexto em que vivem.(CAMILO, 2014)(grifo nosso)

3-O professor William Cereja entende que a BNC não prevê **um trabalho contínuo de consolidação da gramática em nenhum momento após a alfabetização**. Segundo Cereja, doutor em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é necessário prever o ensino da gramática normativa **para todas as séries** e garantir que, independente dos demais conteúdos, o rigor gramatical seja seguido. (LARISSA e JUSTINO, 2015)(grifo nosso)

4 ‘**A base é uma ideia que une o Brasil**’, afirmou ele, reforçando que o lançamento da segunda versão do documento supera as “críticas paralisantes dos que se opunham a esse debate”.(grifo nosso)(Todos pela educação, 2016)

Esses recortes nos fazem perceber em um primeiro momento que os seus enunciadores: Mizne, Maria do Pilar, William Cereja, Manuel Palácios são pessoas que falam de um lugar discursivo e institucional e podem apresentar algum posicionamento sobre esse documento. E por todos eles falarem de instâncias do governo, produzem sentidos conforme a formação discursiva desse lugar discursivo.

Outro aspecto a ser analisado é sobre a questão da governamentalidade - os modos de governar o outro e as formas de governo de si mesmo. Com base nesse entendimento, gostaríamos de explorar especialmente as práticas de governamentalidade do outro, porque essa ação é evidente no nosso corpus analisado.

Podemos afirmar, então, que governar é uma ação de conduzir as condutas individuais e coletivas e as administrar, com sutileza e em detalhe. Esse aspecto é bem evidenciado nos enunciados demarcados em negrito. Além disso, observamos a vontade de verdade que se

quer difundir sobre uma igualdade de conhecimentos, uma totalidade de conteúdos a serem aprendidos e como diz Manuel Palácios, uma união no Brasil. Assim, todos esses ditos apresentam as certezas, estabilizando-as, demonstrando que os conhecimentos e a linguagem não são diversos, não são diferente, mas são universais, hegemônicos. Enfim, no recorte acima, identificamos que “aprender” é universalmente válido para todos.

Portanto, ao verificarmos esses enunciados, percebemos que há uma ação de uns sobre outros, ou como diz Foucault, uma governamentalidade. Ou seja, um direcionamento para o ensino e, conseqüentemente, os sujeitos acabam se convencendo de que estão sendo guiados apenas por suas próprias vontades e desejos.

Diante do exposto, os enunciados ditos são constituídos como um manual pedagógico, ou seja, como um modelo de regras e normas para se obter um ensino perfeito e sem “desigualdades”.

Além da força centrípeta de unificação do ensino, encontramos outros enunciados que também (des)estabilizam o que foi dito na primeira versão do documento(BNCC)

1 A proposta para um currículo nacional apresentada mês passado praticamente **não faz referência ao ensino de gramática**. A opção **desagradou** pesquisadores e até o novo ministro da educação, Aloizio Mercadante- que **defende que a norma culta esteja mais presente**. (...) O ministro de Educação disse discordar da avaliação da comissão. ‘Você domina língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental, precisamos reforçá-la.’(TAKAHASHI, 2015) (grifo nosso)

2 Também concordo com o ministro Mercadante que fala da importância de se reforçar o ensino da norma culta na escola. **A norma culta é importante e deve ser abordada na escola**, uma vez que é a variação linguística escolhida para avaliar os alunos em vários momentos da vida deles (Enem, concursos ou outros processos seletivos).O que gera o grande problema, a ineficiência do ensino da norma culta, é a falta de preparo dos profissionais da área, a falta de estrutura das escolas e família, a falta de interesse do aluno pela leitura/escrita etc.(OLIVEIRA, 2015) (grifo nosso)

3 De acordo com os envolvidos na revisão do conteúdo de Português, a partir das contribuições **não houve dúvidas sobre a necessidade de tornar presente os temas gramática**, literatura e "o que ler na sala de aula". No caso da gramática, houve solicitações específicas para **manter a gramática presente a partir do 6º ano**. (RODRIGUES,2016)(grifo nosso)

Encontramos materializadas nas sequências discursivas anteriores duas vertentes: estudar a gramática em todas as séries X não estudar a gramática em todas as séries. Ao disserem que ela deve estar mais presente e é importante, reforça-se a necessidade de manter,

cristalizar um discurso e excluir outro. Portanto, percebemos que nesse processo dialógico, há um discurso diversificado e outro unificado.

Parafraseando Foucault (2005), as verdades que se constroem em nossa sociedade, apoiam-se em práticas discursivas já existentes e, ainda, sob os suportes institucionais. Elas são, portanto, configuradas como vontades de verdades ao serem reforçadas a partir de novos discursos. Dessa forma, aprender a norma culta é uma verdade a ser aceita pelos professores.

Assim, os enunciados criam um conflito, revelando posicionamentos divergentes ao que se disse na Comissão de avaliação.

E esse embate estabelece uma relação de poder, conforme propõe Foucault (2005). Entre o Ministro e a Comissão há o exercício do poder e da resistência, uma ação recíproca, e isso é possível devido aos seus lugares institucionais legitimados socialmente na divulgação do saber e, por isso mesmo, são dois segmentos sociais que controlam o que deve ser dito ou não dito. E nesse controle, o dizer do Ministro exclui o que não pode ser dito: não aprender em todas as séries a norma culta. E para reforçar essa verdade e desestabilizar o que foi dito pela Comissão, enuncia um saber/verdade sobre a língua: “Você domina língua com gramática”. E com essa coragem de dizer, ou melhor, com uma vontade da verdade, ele se inscreve em um discurso crítico e de desqualificação com esse enunciado.

Portanto, por meio dos enunciados ditos anteriormente, percebemos que há dois movimentos: um querendo estabilizar a ação de ensinar por meio da norma culta e o outro desestabilizar o ensino mais voltado para a interação. Diante desse confronto, identificamos as duas forças agindo: a centrípeta, a qual impele para a unificação que ajuda a manter uma defesa de um estudo da língua de forma prescritiva, de outro lado, a força centrífuga que aponta para a dispersão dos discursos hegemônicos.

Com esse movimento cíclico das forças agindo, encontramos mais enunciados circulando no meio digital reforçando, ou melhor, (des)estabilizando o que já estava (des)normalizado. Nesse sentido, diante da fragilidade teórica do documento, o enunciado seguinte foi possibilitado irromper:

Retorno da gramática e da literatura portuguesa

De acordo com os envolvidos na revisão do conteúdo de português, a partir das contribuições não houve dúvidas sobre a necessidade de tornar presente os temas gramática, literatura e "o que ler na sala de aula". No caso da gramática, houve solicitações específicas para manter a gramática presente a partir do 6º ano. Segundo os revisores, para atender as demandas foi incluído um novo "eixo organizador dos objetivos de aprendizagem" no documento da segunda versão da BNCC. Ele prevê

etapas mais específicas sobre o conhecimento da língua e sobre a norma padrão (regras, usos e gramática normativa). (RODRIGUES, 2016)

Ao enunciar que “não houve dúvidas sobre a necessidade de tornar presente os temas gramática...” há a força centrípeta de estabelecer a manutenção, a estabilização da gramática com o conhecimento de regras para se alcançar a qualidade no ensino. Assim, esse discurso dispersa no meio educacional por meio da BNCC e ao mesmo tempo unifica o ensino sobre a Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos o movimento discursivo sobre o ensino da Língua Portuguesa, os discursos movimentam-se constituindo as forças centrípetas e centrífugas. Ou seja, uma batalha discursiva, na qual há a posição por cada um dos adversários. Trata-se mais ou menos de uma “guerra”, cujas relações de força reinscrevem-se na linguagem. Por isso, não é possível pensarmos em uma sociedade igualitária e democrática.

Acreditamos que, ao analisarmos os enunciados, as forças centrípetas contribuem para que estabeleça uma prática tradicionalista do ensino da Língua Portuguesa para ser adotada em todas as escolas brasileiras.

Essas forças chegam aos professores como um discurso pedagógico sobre o ensino dessa disciplina em um movimento ininterrupto.

Ao analisarmos os enunciados, os quais circulam no momento da elaboração da Base, identificamos que há uma reversibilidade entre as forças: uma pode atuar como outra e vice versa.

Sabemos que o documento, ao chegar às mãos dos professores, estará imbuído de concepções, interesses, perspectivas que muitas vezes podem ser aceitas sem muitos questionamentos. Diante dessa nossa constatação, podemos ter como pressuposto que ele é um grande veículo de disseminação de uma visão tradicionalista sobre o ensino da Língua materna. Talvez alguém possa pensar que isso não seja novidade no meio educacional. Acreditamos que, com esse documento, o professor está respaldado oficialmente para ensinar a gramática normativa, sem restrições.

Não estamos aqui contra o ensino da gramática, somente tentamos mostrar todo o movimento discursivo em torno do discurso constituído na Base Nacional Comum Curricular e sendo constituído de forma hegemônica. Com isso, não podemos deixar de ressaltar e negar as pretensões universalizantes no que é dito efetivamente.

REFERÊNCIAS

Azevedo, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROSO, E. S. Políticas de Currículo e Políticas para a Educação Básica. In: MARTINS, A. M. et al. **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5 ed. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMILO, Camila. **Base nacional comum curricular: o que é isso?** 2014. Disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/248/base-nacional-comum-curricular> em: 14 set 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Trad. Sampaio, L. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 194p.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

GLOBO. **MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular**, 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/mec-lanca-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-curricular.html>> Acesso em: 14/09/2016.

LYRIO, Elton. **Nova versão da Base Curricular reduz polêmicas nas disciplinas**. 2016. Disponível em <http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2016/05/noticias/cidades/3941881-nova-versao-da-base-curricular-reduz-polemicas-nas-disciplinas.html> acesso em: 14/09/2016.

MATEUS, Rodrigues. **Versão preliminar foi questionada, sobretudo por lacunas em história. Base passará por seminários e terá novo texto antes de votação**. 2016. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghtml>> acesso em: 14/09/2016.

ROSO, Larissa; JUSTINO, Guilherme. **Em fase de discussão, Base Nacional Comum Curricular enfrenta críticas.** ZH/Educação. 2015. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/11/em-fase-de-discussao-base-nacional-comum-curricular-enfrenta-criticas-4914482.html>> Acesso em: 14/09/2016.

TAKAHASHI, Fábio. Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação. 2015. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>> Acesso em: 14/09/2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **MEC apresenta segunda versão da Base Nacional.** 2016. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37960/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum/>> Acesso em: 14/09/2016.