



# SENTIDOS DE LÍNGUAS BRASILEIRAS NA BNCC: TENSÕES ENTRE IMAGINÁRIOS DE UNIDADE E DE DIVERSIDADE<sup>1</sup>

## BRAZILIAN LANGUAGES MEANINGS AT BNCC: TENSIONS BETWEEN IMAGINARIES OF UNITY AND DIVERSITY

Juciele Pereira DIAS<sup>2</sup>

Luciana NOGUEIRA<sup>3</sup>

Tania Clemente Conceição de SOUZA<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como os sentidos de língua brasileira se inscrevem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em meio a tensões entre imaginários de unidade e de diversidade nas políticas públicas que determinam a educação no país. Para isso, filiados à Análise de Discurso, descrevemos e interpretamos o modo como os sentidos das línguas cooficializadas são significadas na BNCC postas em relação aos sentidos do mecanismo linguístico-discursivo “multi” em uma discursividade de flexibilidade, o que afeta a constituição do efeito de unidade imaginária e história de língua-estado-nação brasileira.

### PALAVRAS-CHAVE

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte do projeto de extensão “Leituras da história do pensamento linguístico no Brasil”, coordenado por Tania Conceição Clemente de Souza e Juciele Dias no Museu Nacional da UFRJ e com a participação de Luciana Nogueira.

<sup>2</sup> Pesquisadora em Pós-Doutorado Sênior no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com apoio Faperj-PDS (2020-2021). E-mail: jucieledias@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Docente da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: luciana.nogueira@ufscar.br.

<sup>4</sup> Docente da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: tania.clemente@mn.ufrj.br.



Análise de Discurso. Político. Línguas brasileiras. BNCC. Diversidade.

### ABSTRACT

This paper aims to understand how the senses of Brazilian language are inscribed in the Common National Curricular Base (BNCC), among tensions between imaginaries of unity and diversity in public policies that determine education in the country. For this, affiliated to Discourse Analysis, we describe and interpret how the senses of co-official languages are signified in the BNCC put in relation to the senses of the linguistic-discursive mechanism “multi” in a discursivity of flexibility, which affects the constitution of the effect of imaginary unity and history of Brazilian nation-state language.

### KEYWORDS

Discourse Analysis. Political. Brazilian languages. BNCC. Diversity.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de duas pesquisas em desenvolvimento e filiadas à Análise de Discurso. A primeira, a partir do Coletivo de Trabalho Discurso e Transformação (o Contradit), tem como objetivo compreender o processo de produção de sentidos inscritos na discursividade da Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a Educação e a formação para a vida, para o trabalho<sup>5</sup>. A segunda, por sua vez, objetiva compreender como os sentidos de *línguas brasileiras* são inscritos em diferentes políticas de memória na história do conhecimento linguístico no Brasil<sup>6</sup>. Logo, neste encontro de três pesquisadoras, tomamos como objeto de análise recortes do texto da Base Nacional Comum Curricular

<sup>5</sup> Trabalhos sobre a Base Nacional Comum Curricular desenvolvidos por Juciele Dias e Luciana Nogueira desde 2017.

<sup>6</sup> Trabalhos produzidos a partir do projeto de pós-doutorado sênior de Juciele Dias, com apoio PDS-Faperj (2020-2021), sob a supervisão de Tania Clemente de Souza no Labedis-Proflind-Museu Nacional-UFRJ.



(BNCC), no âmbito da proposta curricular de Língua Portuguesa, em que analisamos os efeitos de sentidos e tensões entre imaginários de unidade e de diversidade nas tentativas de administração dos sentidos de *línguas brasileiras*, nas políticas públicas, levando em conta a heterogeneidade da BNCC e suas referências às línguas como patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos brasileiros. Com aporte teórico na Análise de Discurso, nosso trabalho se articula a partir desses recortes tomados da BNCC (área de conhecimento - Língua Portuguesa), em que partimos de uma descrição/interpretação de como os sentidos de línguas brasileiras são inscritos na textualidade desse documento, fazendo-se representar, por exemplo, pelo mecanismo linguístico-discursivo<sup>7</sup> “multi-”, que se faz presente na BNCC por palavras como: “textos multimodais”, “multiletramentos”, “multiculturas”, “multilinguagens”, isto é, por um determinado funcionamento discursivo que, em sua repetição histórica, irrompe na forma linguística, produzindo outras séries de classificações metalinguísticas (terminologias).

Este texto está organizado, então, em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção tratamos do modo como as línguas brasileiras aparecem na textualidade da BNCC, da tensão entre unidade e diversidade e discutimos o funcionamento do político. Na segunda, problematizamos os efeitos de sentido do mecanismo linguístico-discursivo

---

<sup>7</sup> Na perspectiva de Michel Pêcheux ([1975] 2014, p. 121), os “mecanismos linguístico-discursivos do encaixe (determinação) e da articulação de enunciados” são compreendidos como constitutivos da língua, base dos processos discursivos na sociedade e na história, bem como são objetos de conhecimento e de interpretação em diferentes campos das ciências da linguagem.



“multi” na BNCC, apontando para o apagamento das diferenças e a consequente sobreposição da unidade sobre a diversidade.

## **SOBRE A BNCC E AS LÍNGUAS DO BRASIL**

No jogo de referências às políticas públicas (político/simbólico) na atualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das dominâncias e demandas nas tensões de âmbito legislativo local, nacional e internacional, os sentidos se fazem presentes abrindo para interpretações equívocas. Considerado um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais da educação básica no país, a BNCC é lida como advinda de um processo “democrático”, em que passou por ao menos três reformulações do seu texto em 2016 (segunda versão publicada), 2017 (terceira versão publicada) e 2018 (versão final com a inclusão da Etapa do Ensino Médio, homologação e publicação). Trata-se, assim, de uma textualidade complexa, com muitos pontos de deriva de sentidos administrados, sob o efeito do consenso no âmbito das políticas públicas, presentificadas por gestos de citações de outros documentos da educação que figuram em nota de rodapé ou em breves referências, e remetem a uma rede de legitimação dos sentidos inscritos na discursividade da BNCC. Sentidos os quais vem sendo discutidos também por outros analistas de discurso, nos últimos anos (SILVA, 2017; FREITAS e DELA SILVA, 2018; LUZ, HÜBNER e KONZEN, 2018; PFEIFFER e GRIGOLETTO, 2018; PFEIFFER, DIAS e NOGUEIRA, 2020; MOREIRA e FERNANDES, 2020; FERREIRA e DIAS, 2021; HIDALGO e VINHAS, 2021).

São esses sentidos que demandam por interpretação da posição sujeito analista de discurso, em especial no que diz respeito ao modo como



determinam a construção histórica e imaginária da unidade língua-estado-nação brasileira (cf. ORLANDI, 2007).

Tratando-se, então, desses sentidos que demandam por interpretação, como dissemos, uma direção deles diz respeito ao espaço da educação escolar indígena e sua relação com o mundo do trabalho na textualidade da BNCC, como podemos observar no recorte 1 (R1), a seguir:

**R1** - No caso da **Educação Escolar Indígena**, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios **(em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas)** e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua [nota 15<sup>8</sup>]. (BRASIL, 2018, p. 17-18, grifos nossos).

Quando a Educação Escolar Indígena é exemplificada, faz-se necessário trazer, de um lado, a referência à noção de “competências específicas”, sobre a qual o texto da BNCC é sustentado na relação com as aprendizagens essenciais (NOGUEIRA e DIAS, 2018). E, por outro lado, essas competências

---

<sup>8</sup> Na BNCC, em nota de rodapé há uma referência ao documento da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 1989: “15 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: [http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS\\_236247/lang--pt/index.htm](http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm)” (BRASIL, 2018, p. 18).



específicas da Educação Escolar Indígena estão definidas na relação com os “princípios” a serem desenvolvidos nos “currículos”. A “perspectiva intercultural” entra em cena na referência à Educação Escolar Indígena ao se colocar também a consideração de que deve estar “em consonância” com outros documentos oficiais nacional (Constituição Federal) e internacional (Diretrizes Internacionais da Organização Internacional do Trabalho, documentos da ONU e Unesco sobre direitos indígenas).

De acordo com DIAS e NOGUEIRA (2021b), há um impossível, um real da língua, que se inscreve nesse jogo entre o que não pode/não deve e o que pode/deve ser dito, em que se diz para não dizer da diversidade linguística brasileira e da educação escolar indígena na tensão entre políticas públicas nacional e internacional, ou seja, há um impossível de ser dito em certa ordem do dizer deste modelo implementado de “nova escola capitalista” (LAVAL et al., 2011). Considerando essas condições sócio-históricas de produção do dizer, retomamos o que afirma Laval (2019):

É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e **recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de políticas públicas**. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem comparativa que leva em consideração o **deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola**. Falar de uma *nova ordem educacional mundial* não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que **as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas**. (LAVAL, 2019, p. 12 -grifos nossos).



Temos, assim, no âmbito da diversidade brasileira em prol de uma unidade, o que deve ser dito pela relação com as políticas internacionais de educação (determinados por países membros da OCDE) e ainda o que pode ser dito no âmbito das políticas públicas internacionais sobre os direitos indígenas e a organização do trabalho. Interessa-nos analisar por que em um mesmo recorte fala-se de trabalho e educação, sem, no entanto, dizer efetivamente algo sobre trabalho e sobre educação indígena. E quanto à diversidade, o modo como (não) aparece no recorte analisado, por um uso vazio de diversidades, traz um apagamento de ordem ideológica, no sentido de que diferencia o índio do não índio, mas iguala todos os índios, cujas práticas, línguas, costumes, organizações sociais são muito diversos entre si.

No primeiro recorte (R1), são descritas as (pseudo)características relativas a comunidades indígenas, além da referência à lei de direitos linguísticos. Essas se aplicam a muitas populações do país, sobretudo as interioranas, as ribeirinhas etc. Até mesmo na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, há comunidades distintas e com características bem próprias, ou seja, há um apagamento das próprias comunidades indígenas pelo jogo de diferenciação, simulando atendimento a leis universalizantes. Nesse sentido, Orlandi (2012) afirma que o discurso da mundialização produz o esquecimento do político e do social, assim como também da abertura de experiências compartilhadas/divididas/confrontadas entre sujeitos de variadas formas identitárias, culturais, sociais e ideológicas. Segundo a autora:

Nessa posição, nas relações internacionais, pratica-se o relativismo cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e as línguas, idealmente, enquanto, na estrutura política que realmente decide, somos dominados pelo



monolinguismo da língua do poder. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de concretizar relações entre os “falantes” (usuários?) de diferentes partes do mundo. (ORLANDI, 2012, p. 8).

Orlandi (2007, 2012 e 2014) desloca as noções de multilinguismo e de plurilinguismo, quando se pensa em todos os apagamentos trazidos pela Globalização. Para a autora, o discurso do multilinguismo/multiculturalismo, “quando sustentado em bases do sociologismo, ao se mostrar como forma de defesa das minorias, acaba por sustentar, na verdade, o domínio do monolinguismo” (ORLANDI, 2014, p. 21). E, mais adiante, ela apresenta a noção do que pode ser chamado de polilinguismo:

A questão do que se aloja no que é chamado de multilinguismo está, segundo o que pensamos (E. Orlandi, *idem*), nos sentidos das relações que estabelecemos para as línguas e entre elas. Relações que nos remetem ao que tenho chamado de *abertura do simbólico*. As relações entre línguas são relações sempre incompletas, em que se pratica a *polissemia*, compreendida como o fato de que há sempre vários movimentos de sentidos, de variada natureza, no mesmo objeto simbólico. Agora pensando não a polissemia em que se dá nas palavras ou expressões de uma língua, mas a polissemia das e entre as próprias línguas. As línguas são polissêmicas, sujeitas a falhas, ao possível, derivam, deslizam. Em consequência, é preciso estabelecer a relação de uma língua à outra produzindo efeitos metafóricos, derivas de sentidos, deslizamentos, trabalhando essas relações de modo que as línguas se abram a estes efeitos. Elas, assim, se mantêm abertas sobre a polissemia. Isto significa uma prática real do que talvez merecesse o nome de *polilinguismo*. A relação entre as línguas são relações em que jogam a transferência, o movimento, a deriva de uma língua para a outra, o que faz com que nenhuma língua permaneça imóvel, fora de suas possibilidades de mudança. Assim considerado, o *polilinguismo* está na própria possibilidade de transformação das línguas, fazendo parte da história e do político. Ideologia da globalização, agora repensada, dando-lhe um sentido dinâmico e aberto. Processual. (ORLANDI, 2014, p. 23).



No componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC, inscrevem-se sentidos de diversidade, de patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos brasileiros. Vejamos o recorte 2 (R2) a seguir:

**R2** - Ainda em relação à **diversidade cultural**, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. **Esse patrimônio cultural e linguístico** é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar **conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística** e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre **repertórios culturais e linguísticos**, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente **a cultura**. Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos<sup>9</sup>. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais,

---

<sup>9</sup> Nota 31 da BNCC: “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: <http://e-ipol.org/direito-linguistic>. Acesso em: 6 dez. 2017”.



filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue<sup>10</sup>. (BRASIL, 2018, p. 66-67 - grifos nossos).

De acordo com Ferreira e Dias (2021), na BNCC é produzido um efeito de totalidade nas várias formas de denominação da diversidade das línguas brasileiras, seja nas menções às diferentes línguas, seja na especificação de algumas línguas cooficializadas. As autoras questionam sobre quais línguas não são mencionadas nessa textualidade e qual seria o lugar das línguas da fronteira do Brasil com outros países, por exemplo. Em termos oficiais, teríamos talvez as línguas espanholas e a língua francesa delimitadas por uma cartografia oficial da geopolítica, entretanto, caberia a questão se ou como as fronteiras geopolíticas oficiais determinam o espaço linguístico-cultural das línguas indígenas quando pensamos na relação língua-nação-estado brasileiro?

As línguas de fronteira, contudo, não são só as línguas de colonização (português, espanhol, francês etc.). Há línguas indígenas (várias) de fronteira como: tikuna, terena, kashinawa, yanomami, guarani etc. As línguas indígenas ultrapassam o número de 170. E há fronteiras entre línguas num mesmo território de uma mesma etnia, como o caso Baniwa, por exemplo, que podemos conferir

---

<sup>10</sup> Nota 32 da BNCC: “O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. É objetivo do PEIF promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, com atenção para os usos linguísticos. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira> Acesso em: 6 dez. 2017. Os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. MORELLO, R. (Organizadora). **Leis e línguas no Brasil**. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015, 140p.”



em SOUZA, Tania C. C. de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos, v. 24, no. 48. julho/dezembro 2021. Há línguas indígenas de tríplice fronteira, como o caso da língua terena.

O conceito de fronteira que adotamos não se atém a fronteiras geográficas, demarcação de territórios, mas se relaciona ao modo de vida e aos limites socialmente definidos. Cada grupo, ou sociedade, trabalha sua relação com espaço de forma diferenciada (Costa, 1991). Ou seja, pensamos como, dentro de uma mesma organização social, se institui, muitas vezes, uma diáspora com relação ao trabalho, aos modos de produção e à atitude (sentido laboviano) frente à língua (SOUZA, Tania C. C. de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos, v. 24, no. 48. julho/dezembro 2021.).

No segundo recorte (R2), é enunciado que, no Brasil, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais (Libras), porém a oficialização não se deu como a segunda língua nacional, mas sim como *outro meio de comunicação oficial*, conforme Rosa e Souza (2019). E esse reconhecimento “surge a partir de um consenso entre o Estado e a comunidade surda brasileira, entretanto os entraves para o reconhecimento da LIBRAS, como língua oficial no Brasil, ocorrem até os dias atuais” (ROSA e SOUZA, 2019, p. 119).

Por outro lado, o consenso diz respeito ao processo de oficialização, como discute Orlandi (2010) com relação a políticas públicas. Libras é oficializada por consenso (ROSA e SOUZA, 2019), enquanto a cooficialização vai na contramão do consenso, pois não parte do Estado, mas sim das comunidades linguísticas. No que diz respeito às línguas indígenas, são processos com repercussão, sobretudo, em âmbito municipal. Nesse sentido, retomamos



a elaboração de Pfeiffer (2010) que explicita o funcionamento do político como argumento e como concessão.

Na relação entre o administrativo e o jurídico, o político funciona como argumento. Expliquemos: é muito própria do cenário posto pela república – democracia, igualdade – a **reivindicação de direitos que, uma vez conquistados, têm no jurídico a garantia dos mesmos**. Ou seja, o lugar político seria o da luta por esses **direitos que já se configuram de saída como auto-evidentes e iguais para todos**. Independentemente de se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*. O político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica. **Uma vez um direito concedido, sob esse argumento do político, o sujeito, suas práticas, e seus sentidos, passam a ser administrados pelos sentidos da benevolência, da necessidade de adequação, e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades/ (in)habilidades**. Esse sentido de político como concessão silencia (cf. Orlandi, 1992) espaços possíveis para a disputa de sentidos. Esse sim o sentido forte de político com o qual lidamos. **Dito de outro modo, o político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que têm garantido direitos**. (PFEIFFER, 2010, p. 98, grifos nossos).

O modo como o político, sustentado no jurídico, funciona, em termos de formulação de políticas públicas, nos permite compreender esse lugar do consenso no processo de oficialização das línguas, ao mesmo tempo que nos permite compreender o diferente funcionamento do processo de cooficialização das línguas que, partindo das comunidades linguísticas e se efetivando, em termos político-jurídicos, em âmbito municipal, deixa os vestígios das disputas de sentidos, do sentido forte de político de que trata Pfeiffer (2010).

## **EFEITOS DE SENTIDO DO MECANISMO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO “MULTI” NA BNCC**



No Brasil, no campo dos estudos da linguagem aplicados ao ensino de língua, tem sido frequente as referências ao mecanismo linguístico-discursivo “multi” em denominações como “multiletramentos” e/ou de “novos letramentos”. Sobre essa questão, Roxane Rojo (2013, p. 14) afirma que “os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias”, de modo que, no conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, o “multi” aponta para dois tipos de “múltiplos” das práticas contemporâneas de letramento: 1) a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação e significação para textos multimodais; e 2) a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a elas (ROJO, 2013).

Rojo (2013) destaca que o Grupo de Nova Londres, em seus momentos iniciais, nos anos 1990, questionava sobre o que seria uma educação apropriada para mulheres, para indígenas e para imigrantes, assim como problematizava sobre o que seria apropriado para todos considerando o contexto de fatores de diversidade local e conectividade global. Nas palavras da autora:

educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: *a diversidade produtiva* (no âmbito do **trabalho**), o *pluralismo cívico* (no âmbito da **cidadania**) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da **vida pessoal**) (Kalantzis e Cope, 2006a). (ROJO, 2013, p. 14, grifos nossos).

A problematização proposta em três dimensões inscreve-se em um movimento parafrástico entre a BNCC e a Constituição Federal de 1988, conforme análise de Dias e Nogueira (2021a), ou seja, a BNCC define competência determinada pela resolução de “demandas complexas da **vida cotidiana**, do pleno desenvolvimento



da **cidadania** e do mundo do **trabalho**”(BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos). Essas, por sua vez, funcionam como marcos legais que embasam a BNCC, visto que, ao reconhecer a Educação como direito fundamental, a Constituição de 1988 a determina como direito de todos e dever do Estado, “visando ao pleno **desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho** (BRASIL, 1988)” (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos). Há de se salientar, nesse movimento, o deslocamento proposto pela BNCC na medida em que se volta não mais tão somente para o “desenvolvimento da pessoa” (Constituição de 1988) ou para a “vida pessoal” (ROJO, 2013), mas para a “vida cotidiana” (BNCC de 2018). Isto, ao mesmo tempo, abre para a questão da vida pessoal no cotidiano, entretanto há um gesto de disciplinarização da própria noção de cotidiano na definição de campos da vida cotidiana no documento oficial - BNCC, conforme analisam Ferreira e Dias (2021).

Ainda, autores como Kalantzis e Cope (membros do Grupo Nova Londres), de acordo com Rojo (2013), chamariam a atenção para o fato de que a modernidade tardia não mais organizaria o trabalho de maneira fordista, mas sim na espera de um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante. Isso, segundo Rojo (2013), levaria a organização do trabalho a uma nova fase, denominada de *diversidade produtiva*.

Essa nova forma de organização do trabalho tem sido discutida por teóricos como Acácia Kuenzer (2017), denominando-a de pedagogia da acumulação flexível, de modo que há uma base material do regime de acumulação flexível que produz uma demanda a ser assumida pelo Estado e a pedagogia da acumulação flexível estaria respondendo a essa demanda, segundo a autora. Desse modo, um processo de construção conflituoso dessas políticas públicas vem se dando na direção de promover uma articulação entre os setores privados e o Estado (que



regula o social). Segundo Nogueira e Dias (2018), por esse viés, a BNCC se inscreve ainda em uma discursividade *mercado-lógica*, determinada por sentidos de capacitação para o (mercado de) trabalho e é, por sua vez, regida na/pela “lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas” (KUENZER, 2017, p. 340).

Outro aspecto a discutir no documento sob análise é o emprego recorrente de enunciados modalizados com o mecanismo linguístico-discursivo *multi-*, presente em “textos multimodais”, “multiletramentos”, “multiculturas”, “multilinguagens” etc. Este mecanismo, que dá ideia de ‘muito’, parece sustentar, em largo alcance, a necessidade de os currículos atenderem à diversidade de culturas, de populações, de linguagens diferentes e ampliadas em seu uso, dado o crescimento de acesso às redes sociais. O que há de pertinente a ressaltar é o fato de se propor a definição de textos multimodais, por exemplo, como se estes nunca tivessem sido trabalhados como tal. O que seria um texto multimodal? Aquele que imbricaria em sua textualidade multilinguagens? E o que se entenderia por multilinguagens? Todo e qualquer texto reúne em sua composição mais de uma forma de linguagem: as formas de dizer pelo verbal e as formas de não dizer – mas que significam – pelo não verbal. Os textos são heterogêneos em sua estrutura, na qual trabalham os efeitos de sentido trazidos pelo ritmo, pela prosódia entonacional, pela sonoridade das palavras, pelo silêncio, pelos *gaps*, resultantes *dos enunciados opacos* e pelas marcas de heterogeneidade mostrada (grifos, estilo de letras etc.). Recursos estes sempre trabalhados no dia a dia escolar. Onde estaria, então, em termos de proposta, na BNCC, a novidade?

E quanto aos multiletramentos? Numa sociedade que tem na sua origem o domínio da oralidade, os muitos letramentos sempre interpelaram os indivíduos em sujeitos da/à linguagem. Os arquivos de uma sociedade de oralidade pressupõem, como defende Souza (desde 1994), formas de escritura que guardam a memória



do fazer. É a escritura do trançado de um cesto, de uma pintura corporal, o formato da aldeia, que encerra marcas de identidade e os mitos de origem, fundadores da organização social das etnias indígenas. São tantos e diversos os exemplos desses tipos de letramento. Os povos escravizados, ancorados no cais do Valongo<sup>11</sup>, por exemplo, trouxeram consigo pequenas peças de pedra pertencentes a um tipo de jogo; trouxeram búzios, cuja leitura perdura até hoje. E, dentre tantos exemplos de letramento, temos ainda o canto das mulheres quebradeiras de coco de babaçu: “ninguém ensina, ninguém obriga a quebrar... Eu vi minha vó quebrando, minha mãe quebrando...” Esta fala de Raimunda Nonato<sup>12</sup> diz tudo que os documentos curriculares deveriam propor. A seguir podemos conferir alguns *prints* de imagens dos vídeos a que fazemos referência.

Figura 1 – Quebradeiras de coco de babaçu



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nonr8bbqxmA>. Acesso em: 30/08/2021.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iO56zuU884o>. Acesso em: 04/09/2021.

Figura 2 – Letramentos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Quando se globaliza, se massifica a cultura com a expressão, por exemplo, multiculturalismo. Multi – por quê? Por que são muitas as expressões culturais? Muitas as línguas? Ou por que são expressões culturais de todos e de qualquer um? Ou porque, ao fim e a cabo, todos se “rendem” à imposição de uma língua única? Por esse viés há uma massificação, que apaga as diferenças. Multi – numa perspectiva discursiva – não significa a diversidade, mas sim uma prática que, quando universaliza, segrega.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As tensões produzidas entre os sentidos de unidade e de diversidade se inscrevem na sociedade e afetam a ordem da língua, ou seja, a própria construção sócio-histórica do imaginário de unidade língua-estado-nação brasileira. Trata-se, assim, de um imaginário de país monolíngue, em que, das práticas sociais, do funcionamento discursivo das relações entre línguas, no espaço social, discursivo, irrompem outras demandas de organização da língua. É nesse sentido que o mecanismo linguístico-discursivo “multi” opera

na textualidade da BNCC, corroborando na produção do efeito de totalidade, de abarcar o “todos” e ao mesmo tempo de representar os sentidos advindos da discursividade da flexibilidade. O “multi” é muitos, tantos, que produz o efeito de todos, ou seja, o “multi” pode ter muitos usos ao mesmo tempo, ser flexível. Há, assim, uma profusão de “multi” na BNCC e, também, em outros documentos oficiais, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, fazendo-se representar em terminologias enquanto conceitos teóricos na produção do conhecimento. Aqui, conhecimento tomado em uma perspectiva a ser diretamente aplicado, utilitário, tal como a noção de competência da BNCC (cf. NOGUEIRA e DIAS, 2018).

Desse modo, o “multi” se inscreve em uma perspectiva utilitarista do conhecimento, em queos direitos existem, são reconhecidos, mas faltam os meios de acesso a esses direitos. Dito de outro modo, faltam os deveres: Falta formação de professores para atuarem nas escolas com línguas indígenas, sobretudo, em comunidades em que as línguas estão parcialmente silenciadas, caso dos Terena, por exemplo (há um apelo grande para que os velhos que ainda dominam as línguas atuem na disciplina de Artes na escola, no intuito de que os mais jovens possam aprender a sua língua materna. As demais disciplinas curriculares são dadas em português). Falta condições para a prática legitimada das línguas cooficializadas<sup>13</sup> nos municípios. Falta, sobretudo, o Estado reconhecer o movimento de ressurgência das línguas indígenas como planificação de política linguística nacional, para que os trabalhadores indígenas e os não indígenas, que se envolvem com a bandeira

---

<sup>13</sup> Fazemos referência ao trabalho de pesquisa da dissertação de Carlos Barroso de Oliveira Junior, defendida pelo Mestrado em Letras, da Universidade de Rondônia (UNIR), sob a orientação do Prof. Dr. Élcio Fragoço e co-orientação da Profa. Dra. Juciele Dias.



de ressurgência e manutenção plena das línguas indígenas, as leis e as bases curriculares, possam deixar de ser simulacros dos direitos humanos, deixar de ter seus direitos reais entendidos no sentido de benevolência. Nessa perspectiva da pedagogia flexível, o que há é um jogo de resta um, em que esse um é o discurso dominante posto como representativo da unidade nacional: e qual o lugar das outras peças do jogo?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 14 jun 2021.

COSTA, W. M. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DELA SILVA, S.; FREITAS, R. A. de. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237922>

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Gestos de Leitura da BNCC: Língua(s), Competência e Mundo do Trabalho no Ensino Fundamental. In: FLORES, Giovanna B. et al. (org.) **Análise de Discurso em Rede**: Cultura e Mídia. Vol. 5. *Ler o Brasil Hoje*. Campinas: Pontes, 2021a. p. 385-400.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua, educação e propaganda. In: SILVA, Dalexon Sérgio da; SILVA, Claudemir dos Santos. (Org.). **Pêcheux**



**em (dis)curso:** entre o já-dito e o novo. 1ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021b, v. 1, p. 231-252.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes; DIAS, Juciele Pereira. Sentidos da denominação Campo da vida cotidiana na BNCC: a política de uma língua. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, Jul-Set/ 2021.

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, Jul-Set/ 2021.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis; CLÉMENT, Pierre; DREUX, Guy. **La Nouvelle École Capitaliste**. Paris: La Découverte, 2011.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Uma Empresa** – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUZ, M. N. S. da; HÜBNER, J.; KONZEN, M. C. H. Diversidade na aula de Língua Portuguesa: um olhar discursivo ao que diz a BNCC. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238078>”  
<https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238078>.

MOREIRA, Carla; FERNANDES, Juliene Vieira. Circulação do conhecimento e currículo escolar: o discurso na área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. *In*: PFEIFFER, C. R. C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). *Língua, ensino, tecnologia*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, Dezembro/2018.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.



ORLANDI, Eni P. *In*: ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **RUA** [online]. 2012, nº 18. Volume 2. ISSN: 1413-2109 – Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

ORLANDI, Eni P. **Ciência da Linguagem e Política**: Anotações ao Pé das Letras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, (1975] 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. *In*: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

PFEIFFER, Claudia C.; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, Dezembro/2018.

PFEIFFER, C. R. C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). Língua, ensino, tecnologia. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ROBIN, Régine. **História e Linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973

ROJO, Roxane H. R.. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane H. R. **Escol@ conectada**: Os multiletramentos e as TICs.. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. v. único. 215p.

ROSA, Rodrigo P. S.; SOUZA, Tania C. C. de. Política linguística, plurilinguismo e consenso. **Revista Interfaces**. Vol. 10 n. 2, p. 118-128. 2019.



SILVA, M. V da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. B. et. al (Orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2017. v. 3. p. 315-332.

SOUZA, Tania C. C. de. *Discurso e oralidade. Um estudo em língua indígena. Tese de Doutorado*. Campinas, SP: IEL, 1994.

SOUZA, Tania C. C. de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 24, no. 48. julho/dezembro 2021.

### Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=Nonr8bbqxmA>: Acesso em 30/08/2021, 17:03

<https://www.youtube.com/watch?v=iO56zuU884o>: Acesso em 04/09/2021, 11:20