

A BNCC EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: FOCALIZANDO A ALTERIDADE NO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

BNCC IN A DIALOGICAL PERSPECTIVE: FOCUSING ALTERITY IN CONTEMPORARY POLITICAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE

Guilherme Brambila¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivos discutir e problematizar como o discurso institucional da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) se relaciona com a alteridade em seus posicionamentos sobre a educação brasileira. A partir da luz do pensamento bakhtiniano sobre a alteridade (BAKHTIN, 2011), alguns excertos da BNCC são utilizados em uma análise de base dialógica (BAKHTIN, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; MAGALHÃES; SILVA, 2016) e indiciária (GINZBURG, 1986), na busca por se entender que posições axiológicas percorrem o discurso institucional da BNCC ao lidar com a alteridade no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Resultados da análise indicam a presença de pelo menos três eixos distintos que guiam a concepção de alteridade na BNCC e que refletem e refratam heranças históricas, culturais, sociais e discursivas que ainda são uma constante na formação identitária do brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Alteridade. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article aims to discuss how the institutional discourse of the BNCC (Common National Curriculum Base) relates to alterity in its positions on Brazilian education. From the light of Bakhtinian thought on alterity (BAKHTIN, 2011), some excerpts from the BNCC are used in a dialogical (BAKHTIN, 2010; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; MAGALHÃES; SILVA, 2016) and indiciary analysis (GINZBURG, 1986), in order to understand which axiological positions run through the institutional discourse of BNCC when dealing with alterity in the contemporary Brazilian political-pedagogical context. Results of the analysis indicate the presence of at least three distinct axes that guide the conception of alterity in the BNCC and that reflect and refract historical, cultural, social and discursive legacies that are still a constant in the identity formation of Brazilians.

KEYWORDS: BNCC. Alterity. Education Policies.

Introdução

O pensamento bakhtiniano tem amplitude e produtividade nos estudos contemporâneos da linguagem, mostrando-se não só como uma área de trabalho compatível com os propósitos da linguística, mas também como uma postura filosófica em pesquisa e análise linguístico-discursiva muito profícua para discussões que promovam a ressignificação dos sentidos a partir do signo, reconhecido como histórica e socialmente ideológico. A partir de uma perspectiva que contesta o cartesianismo da palavra

¹ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES), guilhermebrambilamanso@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7978-5020>.

e que nos instiga a refletir criticamente sobre e com sujeitos que se inter-relacionam eticamente na concretude de seus tempos-espacos, os estudos bakhtinianos são uma necessidade para lidar com temas contemporâneos que emergem de uma análise histórica e sociológica da língua, como políticas públicas, questões educacionais, pautas sociais e identitárias etc.

Tendo nessa afirmação um norte que guiará toda a reflexão proposta no presente artigo, traçamos como objetivo principal debater a alteridade, tratada enquanto objeto do texto político-educacional e discursivo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Partindo da compreensão do Círculo sobre a alteridade, analisaremos e problematizaremos, especificamente, excertos da BNCC que tratam e/ou se posicionam sobre a alteridade frente a proposições curriculares para a escola brasileira.

Justificamos a proposição dessa discussão por defendermos a necessidade de se problematizar posturas advindas do discurso oficial e hegemônico e que se instauram histórica e socialmente, silenciando sujeitos e negando identidades que resistem em existir na marginalidade. Ainda, afirmamos que é um compromisso dos estudos dialógicos do discurso buscar, na e pela linguagem, caminhos que reconheçam a tensão das vozes que são renegadas, não se limitando a falar por elas, mas a observar criticamente os intercruzamentos históricos e sociais que constituem seus enunciados, em constante tentativa de reflexão social.

Inicialmente, refletiremos a partir dos estudos bakhtinianos sobre a alteridade, observando-a também a partir de pesquisadores contemporâneos alinhados. Na interface de diálogos, temos como proposta não só tomar elementos basilares que apresentam o conceito de alteridade, mas também dar um encaminhamento para que nos desviemos de uma visão limitante acerca da postura alteritária.

Seguidamente, debateremos a BNCC, compreendendo seu contexto e impactos na educação brasileira. A partir de um sucinto esclarecimento sobre esse documento, destacaremos alguns pontos que nos motivam a lançar um olhar problematizador sobre seus enunciados. Almejamos com isso adicionar diálogos ao dever que temos, enquanto academia e sociedade, de repensar e problematizar os possíveis efeitos que a voz institucional aplica aos sujeitos.

Na última parte, colocaremos em interface os debates teóricos e as problematizações já construídas para discutir como a BNCC enxerga e enuncia a alteridade enquanto objeto de seu texto oficial. A fim de não nos limitarmos ao aplicacionismo, é pretendido agregar a esse diálogo contextos históricos e sociais que constroem conjuntamente as identidades brasileiras, de modo que sejam considerados também no processo de estudo e análise do enunciado concreto.

A hipótese que rege e constrói conjuntamente as problematizações apresentadas é a de que a visão sobre alteridade enunciada na BNCC não rompe com certas calcificações históricas, sociais e discursivas que permanecem latentes em nossa sociedade, mas as reproduz, trazendo como consequência mais um instrumento do Estado que impõe *modus operandi* de existência e dinâmica educacional, paradigma este que precisamos problematizar.

1. Algumas considerações sobre alteridade na perspectiva bakhtiniana

Apresentaremos nesta seção, mesmo que sucintamente, algumas noções que compõem a alteridade na proposta de Bakhtin, bem como a perspectiva alteritária para se estudar e analisar o discurso. Justificamos a necessidade de nos desprendermos de um “efeito gangorra” quando pensamos em alteridade, isto é, uma alternância simplista, que se limita ao *eu versus tu*, em turnos de enunciação não constitutivos. Em contrapartida, é necessário reconhecermos que essa inter-relação é envolvida em relações dialógicas, firmadas social, histórica e ideologicamente e nas quais se demarca a existência concreta dos sujeitos no mundo e com os outros em interação humana.

A partir da proposta do Círculo, compreendemos que o outro é constitutivamente importante para o eu e seu discurso. Bakhtin (2011, pp. 13-4) afirma que

[...] é verdade que até na vida procederemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmos esse valor não existe imediatamente (para autoconsciência efetiva e pura) –, consideramos o fundo às nossas costas, isto é, tudo o que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiológicamente, no qual nos manifestamos para eles [...] em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros.

Destacamos que o outro, na vida e na enunciação do sujeito, existe como aquele que coloca em tensão e impulsiona a existência humana via interação social na linguagem. Ao se traçar considerações a respeito da avaliação do outro no processo de enunciação e existência do eu, compreendemos que nossos discursos estão em inter-relação com aquilo que se torna apreensível e vivo diante dos olhos dos outros, pois, em qualquer outra hipótese, estaríamos lidando com movimentos sem significação concreta.

Entretanto, importa ressaltar que as formas de estabelecimento da subjetividade tendo o outro como uma referência volitivo-discursiva não se estabelecem sobre uma determinação limítrofe do outro sobre o eu – apesar de reconhecermos que a existência de ambos se dá na interdependência –, mas para uma “correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*, e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção” (BAKHTIN, 2011, p. 35). Desse modo, defendemos que as relações do eu com a(s) alteridade(s) estão constituídas no princípio relacional, no qual, seja com um outro real ou suposto, o sujeito constantemente enunciará uma luz de si, em postura dialogal com as esferas de atividade humana e sujeitos com os quais enuncia histórica e socialmente.

Sobre essa postura, concordamos com Pires (2002, p. 41) e sua proposição acerca do dialogismo e suas interfaces com o conceito de alteridade bakhtiniana:

Estudos em torno à obra de Bakhtin tendem a dividir o dialogismo em duas formas: o diálogo entre interlocutores, baseado na interação fundadora da linguagem, e a relação entre discursos, chamada polifonia, ou seja, as vozes exteriores que marcam nosso discurso. O nome dialogismo é mantido em relação à interação entre sujeitos por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social. A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um tecido de vozes, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura. De onde podemos concluir que o sujeito é dialógico por natureza e seu discurso é polifônico.

Damos destaque ao diálogo na esteira bakhtiniana e sua dissociação do diálogo tido no senso comum, sendo um campo de tensão no qual os sujeitos se (re) constroem socialmente via linguagem, ao enunciarem constantemente de um ponto de vista intersubjetivo. Da mesma forma, é possível identificar o diálogo na interface da produção de sentidos estabelecida em gêneros diversos, revelando em sua constituição a existência do(s) outro(s) na palavra do eu. Assim, o viés dialógico de observação das práticas com a linguagem nos permite, conseqüentemente, dedicar atenção ao outro que é constituinte e constituído dessa dinâmica em contextos concretos de interação.

A respeito do contexto, seguimos os postulados bakhtinianos que o concebem como enquadre na construção e constituição da enunciação que se realiza na representação que realizamos do outro.

O papel do contexto que enquadra o discurso representado tem uma significação primordial para a criação de uma imagem da linguagem. O contexto que enquadra, lapida os contornos do discurso de outrem como o cinzel do escultor, e entalha uma imagem de uma língua no empirismo frusto da vida do discurso; ele confunde e alia a aspiração interior da linguagem de outrem às suas definições exteriores objetivadas. (BAKHTIN, 2002, p. 156).

Ao refletirmos sobre a proposição acerca do contexto, encaramos conjuntamente que, apesar de o discurso se manifestar na concretude do signo, este só se realiza dialogicamente a partir dos enquadres ideológicos construídos na interação social e histórica em esferas de atividade humana. Em outras palavras, o contexto também age alteritariamente no discurso do eu, impossibilitando a concepção da enunciação no vazio.

É possível também fazer interface com a perspectiva de Amorim (2001, p. 98), em sua reflexão sobre o *eu-tu-ele* nas relações alteritárias que conduzem à construção do enunciado:

Entre o *eu* e o *tu* há uma relação de inversibilidade. O *tu* pode sempre se tornar um *eu* que então designará o *outro* como *tu*. O *ele* não é inversível porque está ausente da enunciação tal como ela foi formulada. Sempre que nos dirigimos a alguém em termos de *ele*, produz-se, segundo Benveniste, um efeito de *exclusão da condição de pessoa*. [...] Poderíamos acrescentar que o uso do *ele* produz sempre efeitos que merecem atenção num trabalho de análise discursiva. Presente na situação da interlocução, mas designado como ausente na enunciação, fica assim colocado numa situação de fronteira ou de instabilidade. (grifos da autora).

Amorim, utilizando-se de um contexto específico de observação, recorre a Benveniste em interface com a proposta bakhtiniana e põe em relevo que as alternâncias de postos na interlocução ocupados pelo *eu* e *tu* são movimentadas sempre por um princípio de designação, que se compreende como a valoração que o *eu* oferece ao outro na construção dialógica do seu enunciado, incluindo-o nesta arena tensa.

Com base nas discussões fomentadas que, certamente, não encerram os possíveis debates sobre a alteridade à luz do pensamento bakhtiniano, retomamos o que foi afirmado no início da seção a respeito da inviabilidade de se considerar a alteridade como uma “gangorra” de sujeitos, que apenas ora falam ora escutam. O processo é bem mais complexo e exige considerar as tensões em diálogo do eu-outro, bem como seus desdobramentos constitutivos na vida daqueles que se inter-relacionam.

2. BNCC: por que problematizar?

Com base na complexidade existente na concepção de alteridade e ao reconhecermos que o outro não pode ser percebido como uma simples peça na negociação discursiva, mas como alguém que altera e transforma o enunciado e a vida social, daremos seguimento aos debates propostos, buscando focalizar o problema no discurso oficial de um documento recente que rege o currículo da escola brasileira contemporânea: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Especificamente, problematizamos os desencadeamentos que o discurso autoproclamado basilar do currículo educacional brasileiro adquire no cenário político-pedagógico contemporâneo. As discussões projetadas para esta etapa se justificam por se filiarem à prática problematizadora da Linguística Aplicada contemporânea (FABRÍCIO, 2006) e que busca constantemente ressignificar espaços, via estudos da linguagem.

A BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O início de sua elaboração é datado em 2015, havendo, até o ano de 2016, consultas públicas às versões preliminares do texto. Apesar de constantes debates, tanto na academia quanto na sociedade em geral, foi determinada como obrigatória a implementação da BNCC para 2020 em todas as escolas públicas do Brasil. Tendo como *slogan* “Educação é a base”, demarca-se discursivamente a obrigatoriedade de um traço identitário comum a todas as escolas, uma vez que todas as instituições, públicas e privadas, precisarão partir da mesma base curricular. Assim, encontramos uma demanda latente por debates, não só porque os enunciados da BNCC atingem a dimensão organizacional das escolas brasileiras, como também pela dimensão discursiva que se constrói, visto que os impactos desse tipo de documento se manifestam estruturalmente na escola e na vida dos sujeitos que lá interagem.

Do ponto de vista organizacional, problematizamos a definição sobre o que é básico, ou de base, em um país que abarca tantas realidades sociais e infraestruturais nas escolas. Compete a nós, enquanto sociedade que precisará ser atendida por esse documento, trazer para dentro das proposições da BNCC um olhar problematizador ao que é social e historicamente vivido na esfera escolar. Por exemplo, a

falta de estrutura mínima e de salubridade em escolas marginalizadas pela predileção do Estado aos grandes centros e capitais, ou a corrida neoliberal que rege os projetos pedagógicos em função de avaliações institucionais e nacionais (Pisa, Enem, Prova Brasil etc.) precisam ser considerados dados concretos que impactam a leitura e a análise discursiva de documentos que legislam nossos direitos, como o da educação.

Sobre o aspecto discursivo, e que se complementa às questões organizacionais elencadas, importa considerar que dados os objetivos da BNCC de ser um documento de base sobre como o espaço escolar precisa se organizar, emerge também uma pressuposição de acolhimento a determinado discurso para a escola em detrimento de outro(s). Em outras palavras, cabe um olhar crítico constante à BNCC que busque não apenas observar as subjetividades e identidades de partida na construção dos enunciados que compõem a ideia de educação brasileira, mas também, e principalmente, que coloque em pauta e dê atenção aos sujeitos que se encontram às margens dessas proposições.

Apesar de se apresentar como uma tarefa complexa, um encaminhamento possível para o trabalho é trazer para o horizonte analítico perspectivas que permitam um enfoque crítico e alteritário às ideologias que constroem o signo na materialidade do enunciado. A perspectiva teórico-filosófica de base dialógica do Círculo de Bakhtin converge de maneira significativa para que não só possamos considerar o processo de diálogo com os enunciados em seu acontecimento social e historicamente situado, mas também para trazermos para o campo do debate nos estudos da linguagem a necessidade de se considerar a ideologia na composição central de discussões.

Desse modo, mostra-se pertinente a uma prática analítica e problematizadora da BNCC considerar que esse texto carrega uma construção ideológica que vislumbra um tipo específico de estrutura escolar no Brasil. Ao se autoproclamar como “base” dessa escola brasileira, o referido documento, conseqüentemente, coloca em pauta em seu discurso que tipo de escola “cabe” sobre sua plataforma, podendo se mostrar excludente e desatento ao que foge de seus paradigmas.

Em virtude do que se apresenta como prioridade para o processo de análise de enunciados oriundos de documentos oficiais que, em nossa sociedade contemporânea, carregam o ideário de verdade *istina* (BAKHTIN, 2010) sobre a organização de nossas instituições e sujeitos, emerge conjuntamente a necessidade de se questionar de que maneiras as alteridades coexistem no texto e no discurso do Estado brasileiro.

Como componente elementar de uma leitura crítica e anti-hegemônica ao discurso que propõe a organização basilar da esfera escolar, o olhar alteritário na análise mostra-se como via possível para buscarmos romper com uma perspectiva monológica que ressoa, mesmo que sob uma construção aparentemente acolhedora, como um *modus operandi* para aquilo que outrora seria para o gozo público.

Novamente, a perspectiva bakhtiniana carrega em si olhares que, adicionados ao processo analítico a partir da materialidade linguística, permitem que ressignifiquemos esse espaço de hegemonia, por meio da constante proposição do discurso como arena de tensão, na qual precisamos colocar continuamente a vida de sujeitos e seus lugares para dentro, a fim de que nos afastemos de uma condição silenciadora via linguagem.

Sobral e Giacomelli (2016, p. 1077), ao debaterem sobre os pressupostos da ADD (Análise Dialógica do Discurso), trazem contribuições relevantes acerca de como a perspectiva dialógica no estudo do discurso nos proporciona orientações históricas, sociais e ideológicas pertinentes para uma reflexão crítica e situada nas esferas de atividade humana, tais como:

- (1) O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
- (2) Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
- (3) Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social;
- (4) Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

Consideramos, portanto, que a problematização do discurso da BNCC se torna minimamente praticável a partir de uma visão não marginalizadora sobre a linguagem e sobre os modos com que os sujeitos são enunciados por ela. Em outras palavras, o papel do estudioso da linguagem em um processo de análise discursiva a documentos oficiais consiste em reconhecer que há sujeitos que convergem, divergem e, simplesmente, são invalidados no discurso extraído do que se propõe em documentos oficiais. Sendo assim, cabe também uma projeção dialógica no processo de observação que vá, assim como se percebe na teoria bakhtiniana, no caminho divergente a tudo que é *mainstream*, assim como destacam Magalhães e Silva (2016, p. 985):

Esse movimento de ouvir o outro a partir de um lugar que não é o do poder, o do *mainstream*, mas do lugar do próprio outro a quem se deseja ouvir parece, de algum modo, ecoar o movimento inerente às investigações discursivas de orientação dialógica tal como postulada por Mikhail Bakhtin e o Círculo. Isso porque, para esses pensadores russos, a tarefa das ciências humanas envolve o desafio de tomar como objeto de estudo um sujeito que se enuncia, que diz de si e, por isso, como bem pondera Amorim (2004), constitui um objeto não apenas falado – condição de qualquer objeto – mas também falante – especificidade do objeto em ciências humanas.

Feitas essas breves considerações, seguiremos para a etapa na qual exercitaremos o olhar alteritário ao analisar como a BNCC percebe, recepciona e enuncia a alteridade em seu texto. Para além de uma leitura que se limite à detecção de possíveis convergências e divergências com a perspectiva de alteridade que defendemos, buscamos problematizar quem são os outros do discurso institucional da BNCC, bem como de que maneira o texto e o Estado brasileiro colocam esses outros na construção da base para suas escolas.

3. Alteridade na BNCC: entre incursões e distorções

Nesta seção debateremos excertos presentes na BNCC em que concepções de alteridade são enunciadas. Para a análise desses excertos, bem como o estabelecimento de diálogos sobre questões

ideológicas e identitárias que percorrem o discurso oficial, assumiremos a perspectiva dialógica de estudo e discussão do discurso, reconhecendo os enunciados como indícios (GINZBURG, 1986) importantes para o campo de estudos voltados para a análise documental. Incluímos que a decisão de partir da perspectiva bakhtiniana para analisar como a BNCC observa a alteridade se dá por conta de já ter havido no histórico dos documentos oficiais da educação (cf. PCNs; PCNEM) diálogos com as teorias do Círculo, o que nos instiga a investigar como ou se essa ponte se manteve.

Importa mencionar que, por se tratar de um documento extenso, contabilizando 600 páginas com orientações acerca do currículo da educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, optamos por não fazer uma distribuição da análise por segmento educacional, mas sim por meio da identificação de três eixos que se destacam nos excertos em que a BNCC elabora concepções sobre a alteridade, os quais nomeamos como: *o outro que não sou eu*; *o outro como constitutivo da identidade do eu*; e *o outro tolerado e não constitutivo do eu*. Não se pretende, a partir dos eixos elencados, afirmar que a análise da concepção de alteridade na BNCC se limita a apenas esses aspectos, mas sim estabelecer um exercício de compreensão possível de um documento relevante para as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, tendo o norte bakhtiniano como promotor desse trabalho. Foi detectada a presença o signo “alteridade” 16 vezes ao longo do documento, sendo que o presente trabalho recorre a um recorte desse quantitativo.

O primeiro eixo, *o outro que não sou eu*, foi identificado como um campo de visão da BNCC no qual é apresentada uma delimitação de práticas, subjetividades e identidades que não são reconhecidas como afins ao que a o documento enuncia. Essa perspectiva carrega dois aspectos importantes, que são a inviabilidade de uma pátria una, massificada, reconhecendo consequentemente a heterogeneidade cultural e os discursos que dela provêm, e, ao mesmo tempo, a delimitação de uma voz que fala em detrimento das que são faladas, geralmente a partir de um ponto de vista hegemônico que as exotizam e, consequentemente, as marginalizam via linguagem.

Sobre a relação da BNCC e os currículos, o texto afirma ser importante a tomada de ações que viabilizem a dinâmica escolar em diversos contextos sociais e de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o contexto escolar quilombola, o contexto escolar indígena, entre outros. Sobre o contexto escolar indígena afirmam:

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 (BRASIL, 2017, p. 16-17, grifo nosso).

Destacamos no referido excerto a visão paradoxal acerca dos povos originários como pertencentes a uma *alteridade indígena*. Ainda que reconheçamos a necessidade de um olhar crítico e de respeito ao sujeito indígena como ser complexo, não limitado aos estereótipos do Ocidente² e singular, a própria construção do enunciado na BNCC deixa escapar a visão sedimentada que ainda perdura em nossa sociedade colonizada pelo branco europeu e que, histórica, social e discursivamente dizimou as identidades indígenas de seu lugar de constituinte basilar da identidade brasileira.

Ainda, a constante presença do pronome seu (s) / sua (s), como em “suas cosmologias, suas lógicas, seus valores”, reforça o não lugar da identidade indígena no discurso do Estado brasileiro, mesmo que travestido linguisticamente de uma proposta que aparentemente abraça essa singularidade. A construção desse enunciado também solidifica a ideia do indígena como *ele* em posição de ausência no discurso (AMORIM, 2001). Dessa forma, o excerto em questão alia-se ao referido eixo por reconhecer no indígena seu aspecto alteritário, mas que o limita a um espaço não participativo no que se entende como aquele que está *dentro* do Brasil.

Essa valoração ao que se define como alteridade indígena também compõe um projeto contínuo de marginalização dos povos originários do Brasil. É possível observar a colocação do sujeito indígena como alheio ao projeto nacional, limitado a suas próprias práticas que se encerram em si próprias, paralisando-o em relação ao Ocidente, que está em constante evolução. Tais designações e diferenciações conferem à alteridade indígena apenas uma pretensão de significado, tal qual problematizara Lévi-Strauss (1969). Desse modo, observamos a marcação de uma valoração arraigada do olhar colonial do Ocidente sobre o indígena, não o reconhecendo como o outro do diálogo bakhtiniano – constitutivo, real, dialógico –, mas sim como peça móvel constantemente movida para o campo da simplificação e subalternidade³.

Outro ponto que coloca o discurso desse enunciado para dentro do campo ideológico que localiza o outro como aquele que está fora da dimensão do eu é notado no excerto “tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas”. Destacamos a apreensão de que o conhecimento indígena, via de regra, está fora daquilo que é aceito como conteúdo universal. Tal proposição coloca em relevo mais uma vez a dimensão ideológica do signo linguístico, corroborando com a ideia de que há uma tomada de posicionamento que, mesmo após mais de 500 anos, enuncia o discurso branco e centralizado hegemonicamente como aquele que se constitui como referência de um eu, restando às demais vozes, incluídas a dos povos originários, um lugar não constitutivo.

O segundo eixo identificado nas proposições da BNCC sobre a alteridade, *o outro como constitutivo da identidade do eu*, é o que carrega um aspecto mais convergente com a proposta bakhtiniana sobre o lugar do outro como legítimo interlocutor e de sujeito responsivo na vida do eu enunciativo. Ainda, é possível destacar que as alteridades, no processo de inter-relação discursiva,

² Consideramos “Ocidente” a partir de Hall (1996), em sua problematização acerca do status civilizatório, organizado e hegemônico do então Ocidente de Colombo que perdura e referencia nossa contemporaneidade em aspectos sociais, humanos e, consequentemente, linguístico-discursivos.

³ Registro agradecimento à/ao parecerista anônima/o que teceu importantes sugestões, incorporadas a essa etapa de análise.

proporcionam a celebração móvel da identidade (HALL, 1998), na qual são rompidas as intransigências que entravam as relações dialógicas.

Encontramos essa proposta no texto do capítulo de Geografia para o ensino fundamental, especificamente na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. De acordo com a BNCC,

[...] pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de **alteridade**); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. (BRASIL, 2017, p. 362, grifo nosso).

O referido excerto é, em nossa leitura, um ponto positivo a ser considerado no texto da BNCC, com base em dois aspectos importantes e que se encontram com os postulados do Círculo.

O primeiro deles está no reconhecimento de que não há viabilidade na construção identitária do sujeito estudante sem a consideração do outro nesse processo. Retoma-se nessa proposta a concepção de escola como esfera de atividade humana heterogênea na qual sujeitos convivem, divergem e constroem dialogicamente seus discursos, o que se configura como uma aparente contradição à própria linha primeiramente defendida pela BNCC.

Ainda, é possível destacar a consideração do outro como sujeito de história, memórias e vivências que se imprimem identitariamente na eventicidade de sua vida, ao se inter cruzar com outros sujeitos em um constante movimento de coexistência e resposta. Defendemos, desse modo, a perspectiva de reconhecimento da vida do outro como legítimo ato responsável, retomando as palavras de Bakhtin (2010, p. 21) que nos orientam a conceber tal horizonte:

Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [*postuplenie*] (grifos do autor).

O último eixo elencado, *o outro tolerado e não constitutivo do eu*, é o que consideramos o maior ponto de problematização no recorte estipulado. Justificamos tal avaliação por ser um aspecto no documento em que o enunciado reflete e refrata a vida do outro como aquela que demanda um posicionamento imposto e não construído dialogicamente. Em outras palavras, essa proposição determina a existência do outro como alvo de uma aceitação não constitutiva e que, por consequência, não se compromete a tratar dessas alteridades sob uma postura dialógica e responsiva.

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a **aceitação da alteridade** e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para

tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2017, p. 561-562, grifo nosso).

Começamos pela própria concepção de aceitação. Ao promover que a sociabilidade e convivência entre indivíduos se dá pela aceitação do outro, eximindo-se da urgência de se enunciar que o princípio da alteridade é importante para a própria sociedade, a BNCC deixa entrever discursivamente uma divisão sistêmica entre os aceitáveis (o eu do discurso) e os divergentes, mas que são tolerados (os outros). Fere-se, desse modo, não só princípios norteadores do que se compreende por alteridade à luz do Círculo, como também retroalimenta estruturalmente na sociedade escolar binarismos, como sujeito local *versus* sujeito estrangeiro, cultura minha *versus* cultura do outro, entre outros.

Por fim, partindo do enunciado concreto, mostra-se necessário percorrer os panos de fundo históricos e sociais que acompanham o Brasil desde a invasão europeia, uma vez que a própria premissa de aceitação àquele/àquilo que é distinto, quando intercruzada com nosso passado colonial, desvela nossa desigualdade social. Assim, quando um documento que guia o currículo educacional de um país de múltiplas etnias, culturas e ideologias define aquilo que não lhe pertence, mesmo que sob o pretexto da aceitação, haverá o inevitável erro de não ser a base sobre a qual “caibam” todos.

Considerações finais

Tendo em vista a proposta do presente artigo, é possível destacar dois aprendizados importantes a partir da interlocução com a perspectiva bakhtiniana no processo analítico de documentos que guiam institucionalmente o Estado brasileiro, como a BNCC: a necessidade de se reconhecer o sujeito na interação social e a importância de se ressignificar discursivamente os espaços por uma via de pensamento decididamente dialógica.

Acerca do primeiro aprendizado, consideramos que os postulados do Círculo trazem para o estudo dos discursos que nos permeiam enquanto sujeitos em interação social um olhar atento à unicidade que distingue e, ao mesmo tempo, dá pertença a cada um em meio à interação verbal, uma vez que o “Círculo não aceita que as categorias de percepção e/ou de pensamento possam existir fora da situação concreta dos sujeitos percipientes e/ou pensantes ou que existam em sua consciência entendida como instância a-social e a-histórica” (SOBRAL, 2009, p. 124).

Concordamos com Sobral por também compartilharmos do entendimento de que o tempo-espço do qual enunciam os sujeitos, bem como os outros aos quais respondem em complexa inter-relação constituinte, requerem uma visão não paradigmática na leitura social via linguagem, uma vez que é preciso suscitar constantemente os fatores históricos e sociais de modo que nos afastemos das generalizações e das abstrações.

Emergem também aprendizados acerca das potencialidades da perspectiva dialógica para ressignificar espaços, uma vez que nos provocam a não somente *escanear* contextos e discursos, mas também a problematizá-los na constante tentativa de os repensar na concretude da vida. Acerca desse trabalho com a linguagem em uma postura decididamente dialógica, defendemos que “pensar dialógicamente a linguagem deve ser, muito mais do que uma aplicação da teoria dialógica bakhtiniana, uma vontade e decisão do (a) estudioso (a) da linguagem. Sob outra circunstância, somos fadados a cair na automatização da Linguística, em que teoria e prática caminham de maneira desnivelada, gerando resultados abstratos” (BRAMBILA, 2018, p. 48).

Portanto, consideramos que a perspectiva bakhtiniana, ao desafiar cartesianismos que insistem em ocupar os espaços de investigação e debate sobre as relações sociais na e pela linguagem, mostra um horizonte profícuo de (re)construção que coloca nossa práxis analítica no horizonte de nossa existência enquanto sujeitos constituídos de alteridades e em constante mobilidade via ressignificação.

Referências

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1. ed. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAMBILA, Guilherme. O dialogismo na LA contemporânea: reflexões a partir do 18º Congresso Mundial da Aila. *Percurso Linguísticos*. Dossiê temático: O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem. v. 8, n. 19, pp. 43-58, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 15-66.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- HALL, Stuart. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, S. *Modernity: introduction to modern societies*. Oxford: Blackwell, 1996, pp. 185-227.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Conversations with Georges Charbonnier*. London: Jonathan Cape, 1969.
- MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; SILVA, Adriana Pucci Penteadado de Faria e. Heterogeneidade na pesquisa

em *Linguística Aplicada*: dialogismo como princípio da construção do conhecimento. *D.E.L.T.A.*, n. 32, v. 1, 2016, pp. 981-1010.

PIRES, Vera Lucia. Dialogismo a alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, v. 16, n. 32-33, pp. 35-48, 2002.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, pp. 1076-94, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentín. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Editora 34, 2017.