



## EDUCAÇÃO, TRABALHO E LÍNGUAS BRASILEIRAS: TENSÕES ENTRE IMAGINÁRIOS DE UNIDADE E DE DIVERSIDADE NA BNCC

Juciele Pereira Dias<sup>1</sup>

Luciana Nogueira<sup>2</sup>

Tania Clemente de Souza<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se articula a partir de recortes tomados do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado com orientações sobre o ensino no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se de um guia com os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escolar, considerando igualmente as particularidades (metodológicas, sociais e regionais) de cada localidade. Estes recortes, no âmbito da proposta curricular de Língua Portuguesa, têm como foco sentidos de diversidade, de patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos brasileiros. Com aporte teórico na Análise de Discurso, traçamos como objetivo geral buscar descrever e interpretar como os sentidos de línguas brasileiras são inscritos na textualidade da BNCC. A partir daí, em termos mais específicos, trazemos a discussão sobre o imaginário da diversidade presente nos sentidos de unidade, ou seja, na proposta de uma base nacional.

São essas relações de sentidos que demandam por interpretação da posição sujeito analista de discurso, em especial no que diz respeito ao modo como determinam a construção imaginária histórica da unidade língua-estado-nação brasileira e significam (por inclusão/exclusão) as línguas indígenas como parte dessa unidade.

Para a análise do modo como os sentidos de línguas brasileiras se atualizam na BNCC, determinados por essa rede de relações com outros documentos oficiais, o corpus de análise é constituído por recortes discursivos da BNCC sobre diferentes línguas brasileiras postas como oficiais e cooficiais: “Língua Brasileira de Sinais (Libras)”; “línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi”; “línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch”. E sobre direitos indígenas à educação e ao trabalho (referência ao documento da “Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 1989, Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989”). Também fazem parte do recorte outros documentos oficiais (tais como a Constituição brasileira, leis nacionais, estaduais e municipais) sobre as línguas brasileiras e os direitos dos sujeitos falantes dessas línguas na sociedade.

Além disso, analisamos os sentidos de línguas brasileiras na BNCC e sua relação com terminologias em que o mecanismo linguístico-discursivo<sup>4</sup> “multi-” é significado enquanto conhecimento na

<sup>1</sup> Doutora em Letras. UFRJ-PDI/UERJ-PPLIN/UFRRJ-CTUR.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Departamento de Letras. UFSCar.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística. Departamento de Antropologia. Museu Nacional/UFRRJ.

área de Língua Portuguesa. Esse mecanismo 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).

Vale dizer, ainda, que 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>.

## TEXTUALIDADE E LEGITIMAÇÃO DA BNCC

Trata-se de uma textualidade complexa, com muitos pontos de deriva de sentidos administrados sob o efeito do consenso nas políticas públicas, das organizações internacionais, presentificadas por gestos de citações de diferentes documentos em notas de rodapé ou em breves referências, que remetem a uma rede de legitimação, constituída por sentidos presentes nesses outros documentos e que afetam a discursividade da BNCC. Por outro lado, há uma constante referenciação determinada por sentidos de multilinguismo, em que o mecanismo linguístico-discursivo “multi-” deriva para multiletramentos, multissemoses, multiculturalismo, textos multimodais, multilinguagens, como uma réplica gestada que direciona o que é o diverso, pelo imaginário de que tudo cabe em “multi”.

## TENSÃO ENTRE O QUE DEVE SER DITO E O IMPOSSÍVEL DE SE DIZER: EDUCAÇÃO, TRABALHO, LÍNGUAS

Tratando-se, então, dos sentidos que dizem respeito ao espaço da educação escolar indígena e sua relação com o mundo do trabalho na textualidade da BNCC, podemos observar o 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>7</sup>] (BRASIL, 2018, p. 17-18, grifos nossos).

<sup>4</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.

<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.

<sup>7</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).

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 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).

Na BNCC, há um impossível, um real da língua, que circunscreve esse 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, ou seja: há um impossível de ser dito em certa ordem deste dizer do modelo implementado de “nova escola capitalista” (LAVAL *et al.*, 2011) e o que deve ser dito pela relação com as políticas internacionais de educação.

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.

## **DIVERSIDADE, APAGAMENTOS E IMAGINÁRIO**

O imaginário da diversidade presente na BNCC, regionalizado na unidade nacional, é atravessado por relações entre Educação, trabalho e línguas brasileiras e determinado por evidências legitimadas nesse documento textual, porém, no jogo de referências às políticas públicas, das dominâncias e demandas nas tensões de âmbito legislativo local, nacional e internacional, outros sentidos se fazem presentes abrindo para interpretações equívocas. Apesar de termos a possibilidade da produção dos currículos, em que o diverso/diversidade pode e deve tomar forma, há uma sobredeterminação de sentidos do nacional, e este, por sua vez, está inscrito em certa logicidade internacional da gestão dos conhecimentos e do mercado.

Quanto aos 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>8</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, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue<sup>9</sup> (BRASIL, 2018, p. 66-67, grifos nossos).

Quanto aos sentidos de diversidade, de patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos brasileiros, ressaltamos, com Ferreira e Dias (2021), que na BNCC há o efeito de totalidade que se produz nas várias formas de denominação da diversidade das línguas brasileiras, seja nas menções às diferentes línguas, seja na especificação de que algumas línguas foram cooficializadas. As autoras questionam sobre quais línguas não são mencionadas no documento e qual seria o lugar das línguas da fronteira do Brasil com outros países. 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 em Souza (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, 2021, p. 143).

## MULTI- E EFEITOS DE SENTIDO

O emprego recorrente em enunciados modalizados com o mecanismo linguístico-discursivo multi-<sup>10</sup> parece sustentar, em largo alcance, a necessidade de os currículos atenderem à diversidade de culturas, de populações, de linguagens diferentes ampliadas em seu uso, dado o crescimento de acesso às redes sociais. O que tem de pertinente a ressaltar é o fato de se propor a definição de textos multimodais, por

<sup>8</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”.

<sup>9</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.”.

<sup>10</sup> A questão do ‘multi’ encontra-se em desenvolvimento pelas pesquisadoras (DIAS, J; NOGUEIRA, L.; SOUZA, T. C., 2021).

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 pelo não verbal. Os textos são heterogêneos em sua estrutura, na qual trabalham os efeitos de sentido trazidos pelo ritmo, pela prosódia, pela sonoridade, pelo silêncio, pelos gaps e pelas marcas de heterogeneidade mostrada. 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>, Rio de Janeiro, 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 côco de babaçu: “ninguém ensina, ninguém obriga a quebrar... Eu vi minha vó quebrando, minha mãe quebrando...”<sup>12</sup> Esta fala de Raimunda Nonato diz tudo que os documentos curriculares deveriam propor.

Enfim, 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 por que, 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, isto é, a construção sócio-histórica do imaginário de unidade língua-estado-nação brasileira. Trata-se 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.

Por fim, que sentidos são possíveis ao colocar a BNCC, com suas questões relacionadas ao trabalho juntamente com a diversidade linguística? Há vozes dissonantes e em contradição no bojo da

---

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

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

autoria da BNCC. São efeitos do imaginário de que tudo cabe na BNCC? Qual é, então, o lugar do que é impossível de inscrever na BNCC como diferente, como as textualidades indígenas, por exemplo?

## 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.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana; SOUZA, Tania C. Clemente de. Sentidos de Línguas Brasileiras na BNCC: Tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 3, dez. 2021.

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.

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

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

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

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

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. **Revista Línguas e Instrumentos linguísticos**, Campinas, v. 24, n. 48, p. 132-150, jul./dez. 2021.