



DISCURSOS SOBRE LÍNGUA(S) NA BNCC: TENSÕES NA(S)/ENTRE AS LÍNGUAS ENQUANTO OBJETO DE APRENDIZAGEM E OBJETO DE CONHECIMENTO

Claudia Pfeiffer¹

Fabiele Stockmans De Nardi²

María Teresa Celada³

Introdução

Nosso trabalho propõe flagrar os efeitos dos atravessamentos do capital nas práticas discursivas, nos modos de subjetivação e nas resistências (im)possíveis que podem ser observadas em diferentes dimensões dos discursos da e sobre a educação. Recortamos, para tanto, a política de ensino vigente desde 2017 materializada na Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração tanto um horizonte de retrospecto quanto um horizonte de projeção (Auroux, 1992) dessa textualidade (Orlandi, 2012).

Na conjuntura brasileira dos últimos 10 anos, vários gestos envolvendo as políticas públicas de educação, como a Reforma do Ensino Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular, entre outros, têm implicado /tem configurado em políticas de língua (Orlandi, 2007). A partir de nossa posição teórica de analistas de discurso e enquanto pesquisadoras da área da História das Ideias Linguísticas, nossas pesquisas vêm procurando compreender alguns dos processos de significação que aí estão envolvidos. Nosso objetivo é compreender, como nos fala Pêcheux (2011, p. 97), as lutas ideológicas que se inscrevem nessas políticas que regulam e normatizam as práticas de ensino de língua(s), visto que as políticas públicas educacionais, que também são políticas de língua(s), se inscrevem no interior de formações sociais que, para Pêcheux (2007), com Paul Henry e Claudine Haroche, se estruturam pelo *modo de produção* que as domina e por um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõe.

As políticas de línguas⁴ (Orlandi, 2007) fazem parte das condições de produção dessa divisão contínua em um batimento de memória e atualidade (Pêcheux, 2011b) e, em seu interior, há discursos sobre a educação e o ensino de línguas, configurando políticas de saberes linguísticos que podem ou não se dar no espaço discursivo do pedagógico, mas sempre afetam esse espaço. Nosso interesse é o de observar a relação entre línguas que se instituem nessas políticas e que afetam diferentes dimensões dos discursos da e sobre a educação que confluem em um discurso pedagógico – “complexo, não transparente e contraditório,

¹ Doutora em Linguística, Pesquisadora PqA no Laboratório de Estudos Urbanos do Nuclei/UNICAMP.

² Doutora em Teorias do Texto e da Linguagem, Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

³ Doutora em Linguística, Docente do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

⁴ As políticas de língua de que fala Orlandi se textualizam em instrumentos linguísticos (Auroux, 1992, 1998), políticas linguísticas e saberes linguísticos cotidianos (Ferreira, 2020).



que se constitui e circula pelo entrecruzamento de diferentes domínios do saber e de diferentes discursividades”, nos termos de Silva (2021, p. 230-231) – sobre a(s) língua(s).

Nossa questão

Algumas inquietações nos mobilizam. Uma delas é a predominância de um discurso sobre a(s) língua(s) em que são significadas enquanto instrumento de comunicação e, portanto, esvaziadas de sua condição de objeto da ciência/objeto de conhecimento. Quanto a isso retomamos Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 121-122), quando formulam que um ensino da língua portuguesa que visa seu uso empírico se institui “[...] por meio de políticas públicas e da instrumentação e didatização da língua escolar, sob a ideologia da comunicação [...]”.

A BNCC vem atualizando igualmente – nessa sobreposição do ensino do uso da língua (pragmático/perfomático) o ensino sobre a língua enquanto objeto de conhecimento – uma tomada de posição tecnicista que já estava presente na LDB de 1971 e que vem se atualizando em diferentes conjunturas sob o funcionamento neoliberal.

Tomando tais considerações como pontos de partida, como já antecipamos, nossa reflexão se debruça sobre a relação entre as línguas que se materializam nas textualidades articuladas na/pela BNCC. Apenas para estabelecer o ponto de partida de nosso olhar sobre essas textualidades trazemos dois recortes da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017⁵: o primeiro, corresponde ao texto da lei quando se refere ao ensino de línguas; o segundo, ao fragmento do texto legal no qual são tratadas as línguas estrangeiras:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Nessa textualidade, a língua portuguesa é nomeada junto com matemática e ambas são apresentadas como obrigatórias. Ao considerar aquilo que dela se diz na BNCC (2018), temos como efeito a produção de sua reificação, numa unidade imaginária sem espaço real para a diferença, marca da eficácia ideológica do efeito do monolinguismo brasileiro. No embaralhamento produzido na textualidade da BNCC entre o nacional, o regional e o local acaba-se produzindo, como afirmam Dias, Nogueira e Souza (2021), uma teatralização da diferença na qual, por exemplo, as línguas indígenas são encenadas como marca de uma variedade linguística ao tempo de serem silenciadas em sua diferença real. Na textualidade das políticas educacionais, que implicam políticas de língua, as línguas do Brasil orbitam seja pela presença, seja pela ausência – ,o que materializa as relações desiguais entre os modos de significação das línguas.

⁵ L13415.



Finalmente, também nos inquieta a presença regular, na textualidade da BNCC, do sintagma “mundo contemporâneo” que incide na relação entre línguas pelo fato de que, nesse documento, o Inglês é significado como língua franca (ILF). Nesse sentido, vale a pena lembrar que no texto da Lei 13415 essa língua é determinada como obrigatória:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Para além da relação que nessa textualidade se estabelece entre as línguas estrangeiras, o que nossa leitura aponta é que, pelo efeito do funcionamento dessa materialidade discursiva, se produz também uma reificação do ILF, língua que passa a ser dita como *não-local* e sim desterritorializada, *global*. Significar o Inglês como língua franca global supõe, nesse sentido, uma ressignificação da ideia linguística de Língua Franca (Celada; Payer, 2025), que não se vincula a uma região e a certas práticas (de intercâmbio comercial e econômico), como aconteceu com saberes ou línguas francas específicas. Ao contrário, é negada como local e se apresenta como a língua natural desse mundo global, capaz de dar conta de todas as práticas. Nesse sentido, podemos afirmar que, quando a língua inglesa para a ser dita Língua Franca global – o que implica, num gesto que se pretende de descolonização ao ser negada como a língua dos Estados Unidos ou da Inglaterra – o sentido que se produz é de que se trata de uma língua de “todos” (e de ninguém) (Celada; Payer, 2025).

A reificação que observamos é fruto de formulações feitas na forma de constatações vinculadas a uma determinada formação discursiva, que atravessa diversos textos da Linguística Aplicada, enquanto área de produção de conhecimento, e que dão sustentação a formulações que aparecem tanto na própria BNCC como nos Livros Didáticos, sem serem submetidas à reflexão e produção de conhecimento. Assim, operam por filosofia espontânea, sob a evidência de que estamos diante de um mundo globalizado. Naturalizada, a globalização exige formas de *adaptação* também nos espaços educativos, e respostas rápidas para que a ela possamos pertencer, entre as quais certamente figura dominar essa língua franca, global e desterritorializada, que aparece como promessa de que os sujeitos possam circular livre fácil e livremente por esse espaço comum imaginado.

Com nossas inquietações vem o desejo de atender ao chamamento de Orlandi (2009) de que é preciso *desmundializar* a reflexão sobre as línguas e o trabalho que se faz sobre elas e, portanto, enfrentar-se a esse “imaginário da língua única” (Orlandi, 2025, p. 32) que a acompanha, imaginário de língua universal (Celada, 2022) que se produziu, entre outras razões, por meio de um trabalho sobre o inglês apoiado na ideia de ela ser uma língua econômica, capaz de ser simplificada como nenhuma outra e, portanto, de servir, de forma fácil e eficaz, a uma comunicação comum.

Esse imaginário de língua única ressurgue, de certo modo, nas discursividades de que nos aproximamos, sendo o inglês colocado em relação com uma série de termos altamente regular nessa discursividade: “pluralidade, diversidade, multiculturalidade, multilinguismo”. E essa série de significantes que



aparecem postos em relação sem que se possam flagrar contradições nem conflitos também vai se regularizando como um dizer sobre as línguas e a educação.

Ecoa aqui a teatralização da diferença de que falamos há pouco, ao citar o trabalho de Dias, Nogueira e Souza (2021): aparece a diversidade do inglês, porém a diferença é apagada, produzindo esse efeito da convivência do diverso “sem conflito”, sem embates, livre de contradições. O político é assim deslocado em nome da apresentação de um mundo global em convivência pacífica.

Para concluir, trazemos uma afirmação presente na BNCC sobre o ILF global, numa sintaxe saturada pelo acréscimo, pelo excesso, de acordo com o conceito orlandiano (2001):

[...] ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 244, negritos nossos).

Estamos diante de um funcionamento imaginário que idealiza essa língua como “a melhor”: fluida, desterritorializada, desenraizada de seus funcionamentos histórico-culturais, capaz de abraçar o erro; uma língua que tudo pode e, como já dissemos, língua de todos e de ninguém. A partir dessa antecipação, nos interrogamos sobre quanto o seu ensino demandará em termos de investimentos subjetivos que o aprendiz de uma língua, como estrangeira, deve realizar – no sentido de estranhamentos e reais inversões de estruturas e de sentido a que esse sujeito se submete.

Abrindo questões

O que vai se mostrando como comum num modo de dizer as línguas é a predominância de um discurso em que são significadas enquanto instrumento de comunicação e, assim, esvaziadas de sua condição de objeto da ciência / de objeto de conhecimento. No dizer de Pfeiffer, Silva e Petri (2019), trata-se de um ensino, no caso da língua portuguesa, que visa seu uso empírico sob a ideologia da comunicação, prática de ensino da língua enquanto uso que apaga, em sala de aula, a língua em suas múltiplas dimensões, colocando-a como uma extensão natural do sujeito que precisa adquirir certas competências para a performatizar com eficiência.

Nessa naturalização da performance e da eficiência, apaga-se também outra dimensão fundamental da língua: seu funcionamento constitutivo nos processos de subjetivação e de identificação, fundamentais de serem levados em consideração nas práticas de ensino de línguas. Reforçamos, assim, dois aspectos: i) a necessidade de trazer para as práticas de ensino, a língua enquanto objeto de conhecimento, portanto, considerada nem como universal, nem como uma pulverização das particularidades e sim como um trabalho que vá “em uma direção contrária ao silenciamento histórico que vemos se produzir sobre/das línguas nesses espaços” (De Nardi, 2022, p.124); ii) a importância de questionar permanentemente o lugar do inglês em relação com o das outras línguas, “em determinados contextos e, de modo especial, no espaço sul-americano e, especificamente, no brasileiro” (Celada; Rodrigues; Souza Júnior, 2022, p. 9).



Tais apontamentos nos servem para retomar e ampliar essas discussões, especialmente no que concerne à problematizar a partir das discursividades em análise, a questão da diversidade e da diferença do modo como aparecem na BNCC, que aqui tomamos, seguindo o pensado por Freitas (2018), como um instrumento educacional.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- CELADA, M. T. Processos de gramatização e instrumentos linguísticos. *In*: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P. Língua e política. **Conceitos e casos do espaço da América do Sul**. São Paulo: Edusp, 2022. p. 107-164.
- DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; SOUZA, T. C. C. 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, p. 318-339, set./dez. 2021.
- FERREIRA, A. C. F. Saberes linguísticos cotidianos. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 6, n. 5, p. 324-351, 2020.
- FREITAS, R. Uma análise da historicidade de sentidos de ensino de língua portuguesa. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 355–372, 2018.
- HAROCHE, Cl., HENRY, P., PÊCHEUX, M. A Semântica e o Corte Saussuriano: Língua, Linguagem, Discurso *In*: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007. p. 17-39.
- ORLANDI, E. P. Ponto final: Interdiscurso, Incompletude, Textualização. *In*: _____. (org.). **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001. p. 109-126.
- ORLANDI, E. P. Apresentação. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 7-10.
- ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: Discursos sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: SP: Editora RG, 2009.
- ORLANDI, E. P. Sujeitos e línguas silenciadas. *In*: GRIGOLETTO, E. *et al.* **Escutas do (in)dizível**: discurso, sujeito, interpretação. Campinas, SP: Pontes, 2025. p. 29-40.
- PÊCHEUX, M. A língua inatingível. Trad. Sérgio Augusto Freire de Souza. *In*: ORLANDI, E. (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux (textos selecionados por Eni Orlandi). 1. ed. Campinas: Pontes, 2011a. p. 93-106.
- PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. *In*: ORLANDI, E. (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux (textos selecionados por Eni Orlandi). 1. ed. Campinas: Pontes, 2011b. p. 141-150.
- PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. Estado, Ciência, Sociedade. Por entre línguas e teorias. **Revista Letras UFSM**: Sujeito, Língua, Memória, Santa Maria, n. 48, p. 87-113, 2014.
- PFEIFFER, Claudia; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa? **Revista Ecos**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 117-152, 2020.
- SILVA, M. V. As políticas de línguas no Brasil contemporâneo e as “lutas ideológicas de movimento”. **Policromias** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 3, p. 228-259, set./dez. 2021.