

Sentidos da denominação *Campo da vida cotidiana* na BNCC: a política de uma língua

Ana Cláudia Fernandes Ferreira¹

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil

Juciele Pereira Dias²

Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Com o objetivo de compreender o processo de produção de sentidos da denominação *Campo da vida cotidiana* na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua relação com as políticas linguísticas no espaço brasileiro, realizamos uma discussão com diversas pesquisas produzidas em articulação com a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas sobre essa questão. Em nossas análises, pudemos notar um efeito de sobreposição da política de uma língua – demanda do Estado – a demandas de políticas de línguas outras. Mostramos como a inserção do Campo da vida cotidiana nos Anos Iniciais do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental contribui para esse processo. Tal processo conduz à disciplinarização do cotidiano enquanto um campo de saber que contribui para a manutenção de um efeito de unidade linguística da língua portuguesa pelo aprendizado da leitura e da escrita com base em gêneros textuais.

Palavras-chave: Análise de Discurso; História das Ideias Linguísticas; Políticas linguísticas; Vida Cotidiana; BNCC.

Title: Daily life field meanings on BNCC: the politics of a language

Abstract: With the purpose to understand the production process of meanings known as *Daily life field* on the Base Nacional Curricular (BNCC), in regard of language politics on Brazilian territory, it was accomplished a debate with a variety of researches that were produced articulating Discourse Analysis and the History of Linguistic Ideas related to this matter. It was possible to notice with our research how the politics of a language – a State's demand – overlaps other language politics and how the incorporation of Daily life field on Early Stages of Elementary School's Portuguese language curricular component contributes to this process. Such process that leads to a disciplinarization of daily life as a knowledge field that contributes to the language units' effect maintainability on Portuguese language by reading and writing as a learning method, based on textual genres.

Keywords: Discourse Analysis; History of Linguistic Ideas; Language Politics; Daily Life; BNCC.

¹ Docente do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Coordena, junto com Claudia Regina Castellanos Pfeiffer e Maristela Cury Sarian, nos biênios 2018-2020 e 2020-2022, a linha de História das Ideias Linguísticas do GT de Análise de Discurso da Anpoll. Coordena o Projeto O cotidiano na História das Ideias Linguísticas do Brasil – CoLHIBri, e lidera, junto com Carolina P. Fedatto, a partir de 2018, o Grupo de Pesquisa O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas, credenciado no Diretório do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1411-6878>. E-mail: anaclau@ymail.com.

² Pesquisadora em pós-doutorado sênior no Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (Proflind) do Museu Nacional da UFRJ, com bolsa PDS-FAPERJ. É doutora em Letras pela UFSM e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UFF. É também líder do Grupo de Pesquisa Conhecimento, História e Língua (GPeChLi/UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5242-0371>. E-mail: jucieledias@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho discute a questão do cotidiano na discursividade da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a partir do processo de produção de sentidos do denominado *Campo da vida cotidiana*, pensado em sua relação com as políticas (de ensino) de uma língua, a língua portuguesa.

No âmbito do projeto do Grupo de Pesquisa *O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas do Brasil – CoLHIBri* e dos projetos do Grupo de Pesquisa *Conhecimento, História e Língua – GPeChELi*, temos trabalhado a questão das línguas e das políticas linguísticas produzidas por políticas públicas na história do conhecimento linguístico no Brasil. No presente estudo, a partir de uma articulação entre a análise de discurso e a história das ideias linguísticas, buscamos compreender como políticas linguísticas que tentam administrar o político das/nas línguas vão se inscrevendo na textualidade da BNCC, documento oficial da Educação Básica brasileira em processo de implementação nas Escolas.

Para isso, é da posição ética e política de pesquisadoras que traçamos nosso percurso de reflexão, começando com uma discussão com diversos trabalhos desenvolvidos em articulação com a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas. A partir disso, realizamos alguns gestos analíticos sobre a) como a questão da diversidade linguística vai sendo discursivizada no texto da BNCC; b) como a questão da unidade linguística acaba se sobrepondo à diversidade pela eleição de apenas duas línguas em seus componentes curriculares: a língua portuguesa e a língua inglesa; e c) como se inscrevem, na textualidade da BNCC, os sentidos sobre o *Campo da vida cotidiana*, que se fazem presentes nos Anos Iniciais do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e significam, em ausência, nos anos seguintes da Educação Básica, contribuindo para essa sobreposição da unidade sobre a diversidade. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

As políticas linguísticas na análise de discurso e na história das ideias linguísticas

É da apresentação de Eni Orlandi para o livro *Política Linguística na América Latina*, intitulada “Confronto pela linguagem”, que trazemos o enunciado basilar de nosso estudo: “Falar é, em si, uma prática política” (ORLANDI, 1988, p. 7). A noção de *político*, presente nesse enunciado, é considerada pela autora em sentido largo, pensando “as relações históricas e sociais do poder” (*ibidem*, p. 7 – itálico da autora). Ao lado disso, Orlandi também aponta para um sentido mais circunstanciado de *político*, ligado ao “administrativo”, nas expressões *política da linguagem* ou *política linguística*. Em sua breve apresentação, o texto da autora já abre para deslocamentos no modo de pensar as políticas linguísticas para além do âmbito do “administrativo”. Ela diz:

Certamente haverá muitos sentidos a dar à noção de política linguística. E esses sentidos vão desde a tematização mais formal do planejamento de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de

processos institucionais, menos evidentes, inscritos de forma implícita nos usos diferenciados (e diferenciadores) da linguagem (ORLANDI, 1988, p. 7).

Ao final da apresentação, Orlandi coloca a questão do confronto pela linguagem lembrando a relação desigual instalada entre europeus e indígenas, na qual os europeus são significados no desenvolvimento pleno de suas formas histórico-sociais e os índios são significados como em estado de natureza. Essa relação de confronto é definida, pela autora, como um embate político-linguístico exemplar e que observamos se repetir, de diferentes formas, na história da produção do conhecimento sobre as línguas, bem como em documentos oficiais da Educação Brasileira, a exemplo da BNCC.

É nesta obra, *Política linguística na América Latina* – em que se reúnem estudos sobre as línguas na história latino-americana, produzidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros a partir de diferentes domínios do conhecimento –, que está publicado o texto “A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem”, de Eni Orlandi e Tania Clemente de Souza (ORLANDI; SOUZA, 1988). Temos aí um dos primeiros e mais importantes textos de análise de discurso que toma as políticas linguísticas em seu sentido amplo, considerando o político *na linguagem* a partir da relação intrincada e contraditória entre a divisão dos sentidos, a divisão dos sujeitos e a divisão das línguas produzida pelo contato/confronto linguístico. Ao mesmo tempo, o trabalho das autoras também traz uma reflexão crítica sobre o próprio papel do cientista na reprodução das relações de dominação que afetam os indígenas, com seus modos de vida e suas línguas.

Podemos dizer que a produção de conhecimento sobre as políticas linguísticas no Brasil está presente em trabalhos de análise de discurso desde a década de 1980 e, por seus desdobramentos, em trabalhos de história das ideias linguísticas desde os anos 1990. Dessa perspectiva, vêm sendo desenvolvidos inúmeros estudos que envolvem a historicidade dos processos de nomeação das línguas – *língua portuguesa, português brasileiro, língua brasileira, língua nacional, língua pátria, língua materna, língua franca, língua comum, línguas crioulas, línguas de fronteira, língua estrangeira, língua transnacional, segunda língua, língua de acolhimento, línguas cooficiais* etc. –; das demandas por formas de oficialização (regulação) de línguas – português e libras no Brasil; e dos processos de nomeação e/ou de cooficialização de línguas indígenas ou de línguas dos processos de imigração em estados e municípios brasileiros. Esses processos envolvem a descrição e a instrumentalização das línguas por meio de *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 1992), tais como gramáticas, dicionários, compreendidos aqui, a partir de Orlandi e Guimarães (1996) e vários de outros autores, como tecnologias de linguagem que, a partir de determinadas condições de produção do discurso (conhecimento), vão sendo produzidas em diferentes instituições – igrejas, escolas, academias, universidades, associações científicas –, por diferentes autores e em diversos domínios de conhecimento.

Em vista disso, são variados os objetos de análise desses estudos discursivos. Ao lado dos instrumentos linguísticos mencionados, são tomados como objeto vários outros, como manuais de ensino, glossários, materiais diversos como obras científicas, entrevistas, revistas,

documentos, atas, legislações, leis, disciplinas, ementas de disciplinas, além de diferentes materialidades significantes e práticas languageiras diversas.

Dessa maneira, esses estudos têm se dedicado a compreender os funcionamentos das línguas do e no Brasil em sua diversidade, indagando sobre os modos como as instituições (Estado/Poder) vão procurando administrar as diferenças por meio de uma série de políticas linguísticas, mais explícitas ou mais insidiosas que, muitas vezes, acabam recobrando o político.

A questão da diferença, trabalhada seja pela diversidade, seja pela demanda por uma unidade linguística e sua ligação com a questão das relações entre dominação e resistência, é elaborada por Eni Orlandi mais detidamente em relação à questão da ética e da política das línguas, após aproximadamente quase dez anos de pesquisas, em seu “Ética e Política Linguística” (ORLANDI, 1998a). Neste trabalho, Orlandi discute sobre princípios éticos em jogo nos processos de estabelecimento de políticas sobre as línguas, tendo em vista o confronto entre a diversidade de línguas no Brasil e a constituição da unidade linguística do Estado brasileiro. A autora distingue três posições para pensar as políticas linguísticas em seus diferentes sentidos e funcionamentos:

1. As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que colocam a questão da unidade como valor (princípio ético);
2. As políticas linguísticas como razões que regem as relações entre povos, entre nações, entre Estados: a questão da dominação como valor (princípio ético);
3. As políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da diversidade como valor (princípio ético) (ORLANDI, 1998a, p. 9-10).

Conforme Orlandi (1998a), são três posições que correspondem a diferentes razões, com princípios éticos diferentes e que estão quase sempre em relação de contradição. Segundo a autora, é preciso fazer face a essa relação contraditória e não apagá-la. Considerando que os princípios da unidade, da diversidade e da dominação podem funcionar por relação de contradição nas mais diferentes políticas linguísticas, cabe-nos a responsabilidade ética e política, enquanto de analistas de discurso, de construir dispositivos analíticos que nos permitam compreender o jogo dos gestos de interpretação que legitima determinados princípios e deslegitima outros. Ao mesmo tempo, essa construção analítica, ao tomar a *materialidade da língua* (PÊCHEUX, [1982] 1997) ou *diferentes materialidades significantes* (LAGAZZI, 2011) como base para a análise, precisa estar sensível aos gestos de resistência e de domesticação da resistência que são constitutivos das relações sociais cotidianas e que emergem nesses processos.

Tendo isso em vista, gostaríamos de trazer aqui, primeiramente, a questão da implementação de políticas linguísticas num sentido mais circunstanciado, que é o do “administrativo”. Trazemos essa questão partindo da discussão de Emilio Pagotto em seu texto “O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos” (PAGOTTO, 2007), realizada no âmbito de uma história das ideias linguísticas dos princípios e polêmicas da constituição das normas ortográficas, que é fundamentada em estudos de sociolinguística e de linguística histórica.

Nesse texto, Pagotto inicia apontando para dois tipos de ações diferentes no que diz

respeito à implementação das políticas linguísticas: “ações de força por parte do Estado com vistas a reafirmar sua própria existência e ações que visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade, normalmente voltadas para o pluralismo” (PAGOTTO, 2007, p. 35).

Mobilizando as reflexões de Orlandi (1998a) que apresentamos aqui, podemos dizer que, no primeiro caso, são ações que se voltam para uma unidade linguística e que, no segundo caso, são ações que se voltam para uma diversidade linguística. Ao mesmo tempo, também é importante acrescentar que a questão da dominação está presente em ambos os casos, mas diferentemente. Isso pode ser compreendido nas reflexões que Pagotto (2007) faz a respeito dos *efeitos* dessas políticas linguísticas distintas: as ações implementadas de modo a garantir a própria existência do Estado produzem um efeito homogeneizador, enquanto as ações voltadas para demandas de grupos ou setores da sociedade produzem um efeito de contraposição a essa ação homogeneizadora.

Mas Pagotto salienta também que, embora o segundo caso se apresente como mais simpático aos interesses das chamadas minorias, as duas intervenções são ações do Estado que, de uma maneira ou de outra, são sempre ações de força e que, antes de tudo, visam a disciplinar, produzindo sempre um efeito normatizador (PAGOTTO, 2007, p. 35-36).

O trabalho de Pagotto (2007) explora justamente a contradição que funciona na intrínseca relação “entre a implementação de políticas linguísticas e a normalização da vida social” (p. 36). O autor diz ainda:

A idéia central é que a universalização de direitos – um ideal do iluminismo – implica necessariamente a submissão *de todos* ao processo normativo. Assim, o que traduziria o reconhecimento pelo Estado do *direito de todos* produz, inevitavelmente, o efeito de exclusão, porque é norma. Qualquer norma se propõe universal e nesse gesto inclui, mas ao mesmo tempo exclui (PAGOTTO, 2007, p. 36 – grifos nossos)

Há dois pontos a se destacar a partir das palavras de Pagotto sobre o efeito de exclusão produzido pela submissão de todos ao processo normativo. O primeiro é a questão do efeito de totalidade, que advém da submissão de *todos* e ao mesmo tempo o efeito de evidência³ de *direito de todos*, produzido pela normatização do Estado, o que determina o processo de produção das políticas de línguas, de educação e se faz presente nas Constituições do Brasil, conforme análises produzidas por Guimarães (2000), Pagotto (2013), Dias e Nogueira (2021), por exemplo.

³ Como sabemos, o funcionamento da ideologia se dá pela produção de evidências. De acordo com Orlandi (1998b, p. 10-11): “A ideologia não é assim um conjunto de representações nem a ocultação da realidade. Discursivamente, a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é então o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem. E é isso a ideologia”.

Sobre o segundo ponto, cabe notar que essa reflexão feita por Pagotto (2007) está presente em uma parte de seu texto – a primeira parte – que é intitulada “Pauta: Políticas “do bem” e políticas “do mal””. As aspas do autor são bastante provocadoras e significativas. Considerando os dias atuais, em que polarizações de todo tipo vêm surgindo nas mais diferentes esferas da vida social, podemos dizer que elas são ainda mais pertinentes. A reflexão do autor é valiosa para uma análise discursiva das políticas linguísticas no sentido de que esse tipo análise não pode estar alheio às diversas polarizações que vêm sendo produzidas em nossa sociedade. Tais polarizações podem ser compreendidas, de acordo com Pêcheux ([1983] 2002), enquanto acontecimentos que se estruturam nos mais diferentes tipos de enunciados: tanto naqueles de aparência logicamente estável, quanto naqueles das formulações irremediavelmente equívocas. Percorrer esse jogo entre estrutura e acontecimento inclui justamente questionar as evidências – produzidas ideologicamente e em determinadas condições de produção – que sustentam políticas significadas como “do bem” e políticas linguísticas significadas como “do mal”.

Desse modo, para que as análises não reproduzam uma lógica maniqueísta, vale lembrar também uma afirmação de Jacques Lacan sobre o propósito, o princípio ético ou moral da prática política de “fazer o bem” em seu texto intitulado “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”. Diz o autor: “É o poder de fazer o bem, nenhum poder tem outro fim, e é por isso que o poder não tem fim” (LACAN, [1958] 1998, p. 647). Essa formulação de Lacan se deu a partir de suas discussões sobre a prática do psicanalista, mas pensamos que é possível considerá-la de maneira mais geral, uma vez que esse *poder de fazer o bem* pode funcionar *muito bem* nas mais diversas práticas cotidianas enquanto princípio que costuma se insinuar em argumentos que acabam por sustentar algum tipo de dominação.

Nesse sentido, compreendemos que as políticas linguísticas implementadas pelo Estado e pelas instituições, quer estejam mais voltadas para a unidade, quer estejam mais voltadas para a diversidade, são sempre produzidas de uma posição de dominação. Desse modo, como já salientamos, é fundamental que as análises possam levar a compreensões sobre distintos processos de dominação em jogo nessas políticas linguísticas. Nesse sentido, é importante ter em vista que sempre há novos processos de resistência que daí emergem – lembrando Pêcheux ([1975] 1997): “não há dominação sem resistência” (p. 304) – mas também que percursos de domesticação da resistência costumam acompanhar esses processos.

Tendo trazido algumas reflexões sobre as políticas linguísticas em seu sentido mais específico, enquanto políticas de Estado, passamos agora para algumas considerações sobre as políticas linguísticas em seu sentido mais amplo, enquanto práticas que funcionam em nosso dia a dia e que são quase sempre imperceptíveis.

Essa reflexão toma como ponto de partida o enunciado basilar deste trabalho, de que *falar é, em si, uma prática política*, a partir do qual é possível pensar a questão do *confronto pela linguagem* (Orlandi, 1988). A questão do confronto pela linguagem, desenvolvida em Orlandi (1985, 1990, 2009) e em Orlandi e Souza (1988), por exemplo, serve de ancoragem para os estudos de Bethania Mariani (2004) sobre a colonização linguística e a questão da

resistência no que diz respeito ao convívio/confronto entre línguas com memórias histórico-linguísticas específicas: o português e as línguas indígenas. A noção de *políticas de sentidos das línguas*, formulada pela autora, é significada em seu trabalho de maneira a produzir uma compreensão sobre a complexidade desse processo de convívio/confronto linguístico na história da colonização linguística no Brasil.

Sob a inspiração desses trabalhos, Ana Ferreira (2019) elabora a noção de *políticas linguísticas ordinárias*, compreendidas enquanto práticas cotidianas de desvio às línguas impostas (da gramática, da ciência, da linguística, por ex.). A reflexão sobre essa noção se deu a partir de trabalhos de leitura sobre os textos de Orlandi, Souza e Mariani citados no parágrafo anterior, em articulação com as reflexões de Michel de Certeau (1978, [1980] 1990) e de Michel Pêcheux ([1982] 1990, [1982] 1997, [1983] 2002) a respeito do cotidiano e do ordinário do sentido, bem como com textos de Sylvain Auroux (1992) sobre a constituição dos saberes linguísticos. Essa noção vem sendo discutida e desenvolvida em uma série de trabalhos recentes de Ana Ferreira (2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e) e de Ana Ferreira e Juciele Dias (2019).

Em síntese, as políticas linguísticas ordinárias são concebidas enquanto práticas discursivas que não são transparentes para o sujeito, uma vez que são constituídas pela relação material das estruturas-funcionamento da ideologia e do inconsciente⁴. Cabe salientar que, quando pensamos nas políticas linguísticas do Estado, das instituições e dos saberes, podemos dizer que é o tecido de evidências produzido pela articulação entre ideologia e inconsciente que constitui o sujeito que *implementa de maneira “consciente”* tais políticas. Essas políticas linguísticas podem ou não se efetivar a ponto de alterar a paisagem e as relações de forças das/entre as línguas na sociedade. Já quando pensamos nas políticas linguísticas ordinárias, estamos considerando que é o tecido de evidências produzido pela articulação entre ideologia e inconsciente que constitui o sujeito *que fala, que sabe que (não) sabe falar* uma ou outra(s) língua(s). Mil e uma políticas linguísticas ordinárias podem se insinuar a partir da prática cotidiana de falar, à revelia das políticas linguísticas implementadas por uma ordem dominante.

A partir disso, podemos dizer que considerar as políticas linguísticas do Estado e das instituições em relação às políticas linguísticas ordinárias podem contribuir para uma compreensão de como, em diferentes condições de produção do saber linguístico, vão se desenhando, sob vários funcionamentos, relações tensas e contraditórias entre língua imaginária e a língua fluida. Isso porque, na relação entre unidade, diversidade, dominação, resistência e domesticação da resistência, inúmeras políticas linguísticas ordinárias podem emergir e se insinuar, sob a forma de desvios, para além e para aquém das políticas linguísticas reguladoras das relações de contato/confronto multilíngue.

⁴ Consideramos essa articulação entre ideologia e inconsciente a partir de Michel Pêcheux ([1975] 1997), quando o autor observa que “o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (p. 152-153 – itálicos do autor).

Nesse percurso de reflexão sobre diferentes modos de pensar as políticas linguísticas, lembramos que, de um modo geral, segundo Orlandi (2007a, p. 7), “quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. (...) Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística”, seja por teorias, seja ainda por situações de planejamento linguístico do Estado. Da perspectiva da análise de discurso, buscamos colocar questões voltadas à compreensão dos diferentes modos como o político faz parte da constituição e da divisão de sentidos produzidos pelo sujeito na história, funcionando, em nossa sociedade, em todas as suas instâncias: pelo Estado, pela ciência, pelas instituições, pela imprensa, pelo digital e no âmbito das circulações cotidianas.

Ao falarmos, é pela linguagem que tomamos posição e, ao significar, colocamos em prática diferentes formas do conhecimento sobre mundo, determinadas pelas tensas tentativas de administração de sentidos pelas instituições frente à diversidade dos sentidos que se encontram e se desencontram sob os imaginários do *mesmo*, da *unidade*, da *totalidade*. O político é constitutivo das nossas diferenças nas relações sociais cotidianas, que se dão pela linguagem e pela(s) língua(s) e é também pela linguagem que ele é determinado, administrado, podendo ser recoberto por um efeito de consenso. No cotidiano, falar é um processo de constituição do sujeito e do político nas relações sociais, pela linguagem.

O percurso de reflexão aqui traçado permite que possamos indagar sobre como a questão do cotidiano é significada no texto da BNCC, determinada por efeitos de sentidos de políticas públicas que, por sua vez, sustentam a demanda pela questão do cotidiano nesse texto. Trata-se de um complexo jogo de forças, de sentidos, de retomadas em que a intervenção do Estado, por suas instituições legitimadoras, comparece instituindo determinadas formas de trabalho com a denominada língua portuguesa. Nesse sentido, acordamos com Pfeiffer (2007) que instituir é ao mesmo tempo produzir um efeito de unidade e de legitimidade, as quais, nesse caso, vêm a determinar as nossas práticas de linguagem na vida cotidiana.

O campo da vida cotidiana na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um texto documental oficial que tem seu processo de constituição colocado em relação a textos que legitimam as políticas públicas da Educação Básica no Brasil, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n. 9.394 de 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 13.005 de 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146 de 2015), entre outros textos reguladores e legisladores. Em seu processo de formulação enquanto texto, a BNCC teve três versões oficiais (setembro 2015, maio 2016, abril 2017) e sua finalização (quarta versão?) foi publicada em dezembro de 2017. Nas três versões oficiais do texto da BNCC, o Ensino Médio não estava incluído e, segundo Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 11-12), “O MEC justifica isso afirmando que a Reforma do Ensino Médio exige outras modificações na BNCC. Ao mesmo tempo o ‘Novo’ Ensino Médio só pode

ser iniciado, após a aprovação da BNCC”. No ano de 2018, em dezembro, o documento oficial da BNCC, completo, com a Etapa do Ensino Médio Incluída, foi homologado e publicado.

O processo para finalização da última versão da BNCC foi tenso (e seus efeitos ainda o são), envolvendo um trabalho de divulgação por propagandas governamentais em TV aberta e em outros espaços de circulação. Segundo Freitas e Dela Silva (2018, p. 51), essa midiaticização se deu também “pela propaganda em vídeo disponibilizada na página no *YouTube* do Ministério da Educação, sob o título ‘Base Nacional Comum Curricular’ (BRASIL, 2017b), a qual gozou de ampla circulação na mídia (TV, rádio, pontos de mídia de circuitos de aeroportos e eventos etc.)”. Algumas polêmicas sobre o entendimento do que é diversidade no texto da BNCC são ressignificadas em uma propaganda da BNCC no Governo Temer, a qual funciona como uma forma de circulação de determinados sentidos postos como oficiais, legítimos, bem como pode abrir para a atualização-cristalização de efeitos de sentidos já-dados sobre Educação em outras mídias na sociedade. Segundo Dias e Nogueira (2021):

sentidos de diverso/diversidade são ressignificados em documentos oficiais que são a base das diretrizes da educação do país: a constituição e as leis da educação, textualizadas na BNCC, porém, por vezes, significadas na sua circulação/propagação enquanto presença em ausência. Pelo jogo de sentidos das sequências discursivas dessuperficializadas e postas em análise, em correlação, na história, é possível compreender que a diversidade é posta como um sentido totalizante, imaginário, da ordem do impossível quando reduzida à questão de números, de cifras, de gastos públicos (p. 250).

Dias e Nogueira (2018, 2021) analisam como os sentidos de *diversidade* se inscrevem na discursividade da BNCC, em uma formação social capitalista determinada pela flexibilidade, pela facilidade, pela competitividade e pela capacitação continuada. Com esse predomínio de sentidos do neoliberalismo, há um jogo de forças em que as palavras *diverso*, *diversidade* e *equidade*, por exemplo, são ressignificadas em diferentes condições de circulação de sentidos das políticas públicas da Educação, de maneira ampla. Quando a palavra *diverso* é posta em relação à palavra *diversidade* no texto da BNCC, em propagandas governamentais, elas são ressignificadas por vezes como partes de um todo imaginário, com efeito homogeneizante, de somas que resultam em uma unidade nacional que tem uma base comum. Isso, por sua vez, recobre os sentidos de *diversidade* potencializados em discursos de leis como a “Lei Brasileira da Inclusão”, a “Lei que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio”, por exemplo.

Em Análise de Discurso e em outras áreas do conhecimento que discutem sobre a língua, diferentes autores descrevem o modo como a tensão entre os sentidos de unidade e de diversidade se faz presente no processo de produção do conhecimento sobre a língua na história. Michel Pêcheux coloca essa discussão de diferentes maneiras em seus textos ao descrever confrontos de sentidos e polarizações históricas de perspectivas que derivam para os chamados *logicismo e sociologismo* (PÊCHEUX; GADET [1977] 1998), de campos denominados como *cultura literária* e *cultura científica* (PÊCHEUX, [1982] 1997), e da relação entre *proposições de aparência logicamente estável* e *formulações irremediavelmente*

equivocas (PÊCHEUX, [1983] 2002). E, na especificidade das pesquisas no Brasil, essas tensões estão presentes, por exemplo, nas análises sobre polêmicas em relação a denominações da língua, conforme já observado anteriormente, que se materializam em leis, em títulos de manuais didáticos para o ensino de língua e em diversos outros textos. São algumas delas: *língua portuguesa, língua brasílica, língua mais falada na costa do Brasil, língua brasileira, línguas portuguesas, línguas brasileiras, língua nacional, língua pátria, idioma nacional, dialeto caipira, linguajar carioca*, entre outras denominações.

O gesto de nomear ou intitular, nesse sentido, pode funcionar como uma intervenção do político que coloca em cena diferentes posições sujeito autor em relação às formas do conhecimento na história (DIAS, 2009). Todavia, em determinadas condições de produção de sentidos, a problematização que levantamos sobre os sentidos inscritos na formação discursiva neoliberal é a do modo como sentidos de outras formações discursivas são deslocados e funcionam como se fossem os mesmos, podendo ser aproximados por tentativas de conciliação, de acomodação, de simplificação, para manutenção da engrenagem do sistema *patinando*, conforme metáfora de Dias e Nogueira (2018). Quando nos voltamos para o texto da BNCC, há diferentes posições sujeito e gestos de autoria que, por vezes, são recobertos para as *fabricações do consenso* (ORLANDI, org., 2010) no texto.

No texto que estrutura o componente curricular de Língua Portuguesa, há o seguinte sobre os sentidos de diversidade, de patrimônio e de repertórios culturais e linguísticos:

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 linguísticos³¹. 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 (BRASIL, 2018, p. 66-67 – grifos nossos).

Considerando que há mais de cinquenta anos são produzidas pesquisas e políticas de línguas no Brasil legitimadas no país e também por instituições de pesquisas estrangeiras, a questão da *diversidade cultural, do patrimônio cultural e linguístico, do conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística, dos repertórios culturais e linguísticos* e da *cultura* é constitutiva de uma realidade que deveria estar presente, de alguma

maneira, na Educação Básica brasileira. No texto da BNCC é mencionada uma estimativa de *mais de 250 línguas faladas no país*, dentre elas as línguas *indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades*. Há um efeito de totalidade produzido pelas várias formas de se denominar a diversidade das línguas brasileiras, além da menção de diferentes línguas e da especificação de que algumas línguas foram cooficializadas pelo Estado.

Em nossa leitura, caberia perguntar: quais línguas não são mencionadas no documento? E qual seria o lugar das línguas da fronteira do Brasil com outros países? Também há, no Brasil, pelo menos duas línguas com as quais as línguas brasileiras estão em contato, ambas com tradição na história do ensino de língua como estrangeiras, assim como a língua inglesa: as línguas espanholas, da fronteira com países da América Latina e a língua francesa, da fronteira com a Guiana Francesa⁵. Sobre a não presença dessas línguas outras dentre os *componentes curriculares das áreas do conhecimento* de “Linguagens” ou de “Linguagens e suas Tecnologias” na textualidade da BNCC, perguntamos: Quais os efeitos de sentido do enunciado *realidades nacionais e internacionais* quando pensamos nas práticas de linguagem na vida cotidiana? É a vida cotidiana de quem que estaria representado na BNCC? Também não caberia perguntar sobre como se dá o processo de cooficialização de línguas no Brasil⁶?

Essas reflexões e perguntas são provocadoras no sentido de indicar que, nas atuais condições de produção das políticas linguísticas, não é possível não falar de multiculturalismo e de multilinguismo. Na passagem do século XX para o XXI, o multiculturalismo e o multilinguismo emergem como uma questão ao lado da globalização, demandando discussões e afetando, de um modo ou de outro, o processo de formulação das políticas públicas de ensino de línguas. A partir desse período, de acordo com Eni Orlandi (2007b), a entrada em cena do multilinguismo nas conjunturas da globalização vai opacificando o conceito de Estado e a questão da unidade. Há uma demanda para reconhecer a existência de múltiplas línguas locais, mas apenas esse reconhecimento “não realiza historicamente o multilingüismo que, nesse caso, seria praticar as múltiplas línguas, em condições sócio-históricas consistentes e politicamente significadas” (p. 61).

É interessante notar, ainda que brevemente, que um dos efeitos do discurso do multilinguismo e do multiculturalismo nessas conjunturas na BNCC pode ser vislumbrado pelas formulações “falantes pluri/multilingues” (p. 242) e “grupos multilingues e multiculturais no mundo globalizado” (p. 485). Essas formulações estão presentes no âmbito das discussões sobre os multiletramentos para o ensino de inglês como língua franca. As múltiplas línguas e as múltiplas culturas são significadas pelo *pluri/multi* em relação a uma língua apenas: o inglês. Não há qualquer questionamento sobre a relação dissimétrica em jogo

⁵ Sobre a fronteira com as línguas espanholas, destacamos diferentes trabalhos da professora Eliana Sturza, da UFSM. E sobre a fronteira com a língua francesa, no Fundo documental Neusa Carson, do Centro de Documentação e Memória da UFSM, há trabalhos da pesquisadora Neusa Carson sobre os contatos entre o português, o macuxi e o francês nas fronteiras entre o estado de Roraima e a Guiana Francesa.

⁶ Fazemos referência ao trabalho de pesquisa da dissertação de Carlos Barroso de Oliveira Junior, defendida pelo Mestrado em Letras, da Universidade de Rondônia (UNIR).

entre o inglês e o pluri/multilinguismo. Ao lado disso, no texto da BNCC, o inglês é considerado como língua franca, mas não sem antes ser mencionada a existência de várias terminologias, antigas e novas para essa língua: *língua oficial, uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, língua estrangeira, língua global, língua adicional, língua franca*, por exemplo (p. 241). Enquanto *língua franca*, o inglês é definido como “um bem simbólico para falantes do mundo todo” (p. 242) e “língua comum para a interação” (p. 485).

De outro lado, como observamos anteriormente, há a menção a um número estimado de línguas faladas no país, a enumeração de algumas dessas línguas e o esquecimento de outras, o que também é efeito do discurso do multilinguismo e que, no caso, funciona apenas como um reconhecimento da existência de algumas dessas línguas.

Desse modo, ainda que a questão do multiculturalismo e do multilinguismo esteja presente no discurso da BNCC, isso não significa que esse documento, enquanto um texto oficial do Estado, que regula o ensino, incluindo aí o ensino de línguas, vai, de fato, realizar um multiculturalismo e um multilinguismo. Uma das razões para isso é que a manutenção da unidade nacional do Estado brasileiro funciona, em nossa história, pela conservação de uma unidade linguística que se dá pela língua portuguesa enquanto língua oficial e nacional. Nesse sentido, as línguas cooficiais regionais, por exemplo, não poderiam estar contempladas a não ser como menção, já que não são línguas oficiais nacionais, mas apenas línguas oficiais municipais. O mesmo não pode ser dito quando se trata de línguas estrangeiras. No entanto, também aqui, relações de poder levam à garantia da Língua Inglesa como componente curricular e ao apagamento da língua espanhola e da língua francesa. Nossas respostas não pretendem ser exaustivas, mas apenas indicar para a complexidade das relações entre unidade e diversidade e dominação em jogo no texto da BNCC para, mais adiante, analisar um pouco mais de perto como se dá o desenho dessas relações no que diz respeito ao que é designado nesse documento como *Campo da vida cotidiana*.

O texto da BNCC traz a Educação Básica constituída por três *etapas*: a primeira é a Educação Infantil; a segunda é o Ensino Fundamental, dividido em duas *fases*, a dos Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e a dos Anos Finais (6º ao 9º anos); e a terceira é o Ensino Médio (1ª a 3ª séries). Essas duas últimas *etapas* são organizadas por *áreas do conhecimento*, em que *Língua portuguesa* figura como um dos *componentes curriculares* da Área do conhecimento das *Linguagens* no Ensino Fundamental e da Área do conhecimento das *Linguagens e suas Tecnologias* no Ensino Médio. Ao nos voltarmos para a estrutura do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na BNCC, temos que os Eixos de integração considerados “são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às *práticas de linguagem*” (BRASIL, 2018, p. 71, grifo da BNCC). Seriam eles: 1) o Eixo da Leitura (e escuta); 2) o Eixo da Produção de textos; 3) o Eixo da Oralidade; e o 4) Eixo da Análise Linguística/Semiótica.

Sobre esse nível de Ensino Fundamental, o documento pontua que:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que *estudos de natureza teórica e metalinguística* – sobre a língua, sobre

a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – *não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo*, devendo estar *envolvidos em práticas de reflexão* que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em *práticas situadas de linguagem* (BRASIL, 2018, p. 71, grifos nossos).

Sobre as práticas de linguagem, o que tem sido colocado como uma inovação da BNCC em relação aos outros documentos oficiais são os campos de experiências, os campos de atuação e os campos de atuação social, os quais correspondem às três diferentes etapas da Educação Básica. A primeira etapa, a Educação Infantil, é estruturada por cinco campos da experiência: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Segundo a BNCC, esses “campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2018, p. 40). Trata-se, assim, de um processo de instituição de um lugar de práticas de linguagem, de saberes, do dia a dia no espaço escolar, delimitando, ao mesmo tempo, um campo disciplinar para o que supostamente advém da vida cotidiana. Perguntamos: Que conhecimentos da vida cotidiana (das crianças?) ocupam o espaço dos campos de experiência da Educação Infantil?

Na constituição dos *campos de experiências* na Educação Infantil, as *situações e as experiências concretas* são colocadas como constitutivas da *vida cotidiana* das crianças, de modo que o conhecimento a ser produzido nesta etapa deve ser relacionado com o *patrimônio cultural* brasileiro. Nesse processo, já as primeiras experiências situadas na Educação Infantil, denominadas como da *vida cotidiana*, inscrevem-se em um processo de disciplinarização do cotidiano como sobredeterminado por sentidos de *diversidade cultural*, de *conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística*. Caberia ainda questionar: Como os sentidos da expressão *vida cotidiana* vão sendo produzidos para a Educação Básica em relação ao que a BNCC denomina como *diversidade linguística*? Neste trabalho, não nos deteremos nesta questão, mas consideramos importante formulá-la para reflexões futuras.

Dos *campos da experiência* que acolhem situações e experiências concretas da vida cotidiana na Educação Infantil, há, na etapa seguinte, do Ensino Fundamental, uma transição para os *campos de atuação*, em que, segundo a BNCC, para “cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 86). Nesse sentido, no Ensino Fundamental são quatro os campos de atuação, sendo que, na fase dos Anos Iniciais, são eles: 1) o campo da vida cotidiana; 2) o campo artístico-literário; 3) o campo das práticas de estudo e pesquisa; e 4) o campo da vida pública.

Sobre os campos de atuação no Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa há um efeito de evidência de que as *práticas de linguagem* devem ser *práticas situadas de linguagem*, de modo que se coloca uma orientação específica para que,

dentre os *objetos de conhecimento e as habilidades*, os estudos sobre a língua, sobre a literatura, sobre a *norma padrão* e outras *variedades da língua* não sejam tomados como um fim em si mesmo. Os sentidos de *vida cotidiana* se constituem na textualidade da BNCC por uma relação com os campos de experiência e, no Ensino Fundamental, há um resto desse processo que comparece ao significar *práticas de linguagem*. Todavia, ao disciplinarizar, normatizar, um modo de ensinar a língua, apagam-se outras possibilidades de um trabalho com a língua e com a literatura, que ficam situadas tão somente para aquilo que o documento direciona.

Na fase dos Anos Finais, de um lado, o Campo da vida pública é substituído por outros dois: o Campo jornalístico midiático e o Campo de atuação na vida pública. E, de outro lado, o Campo da vida cotidiana está ausente, não fazendo parte da composição imagética dos Anos Finais da tabela que ilustra a organização dos Campos na BNCC. Porém, esse primeiro espaço, vazio, passa a ser ocupado pelo Campo da vida pessoal na etapa do Ensino Médio. A BNCC apresenta esses diferentes Campos de atuação (social), definidos como uma das categorias organizadoras do currículo da BNCC. Eles são distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Campos de atuação (social) da vida cotidiana

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC, 2018, p. 501.

Vários efeitos de sentidos podem ser produzidos a partir dessa organização e distribuição dos campos de atuação (social). Um deles é o de que esses diferentes Campos podem significar como estágios pelos quais os estudantes devem passar, organizados por anos (iniciais e finais) e distribuídos por tipos de Campo. Nesse sentido, o *Campo da vida cotidiana* seria o primeiro estágio, o estágio inicial a ser dominado, anterior a todos os outros. A *vida cotidiana* fica significada aqui como algo a ser aprendido pela escola somente nos anos iniciais, sendo que, uma vez aprendido, o estudante não precisaria mais estudá-lo nos anos seguintes.

Temos aí um processo de instrumentação da vida cotidiana que a transforma em um objeto a ser dominado antes de qualquer outro, um saber que seria necessário apenas para

os Anos Iniciais e que não seria mais necessário nos Anos Finais do ensino e aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa. Trata-se de uma disciplinarização do cotidiano, que o transforma em um saber *dado* e *a ser dado*, que deve ser fixado nesses Anos Iniciais, logo, um saber restrito e que também seria diferente de outros saberes, pertencentes a outros Campos.

A divisão de campos aí desenhada situa a vida cotidiana como algo distinto do artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, do jornalístico-midiático e da atuação da vida pública no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, há também uma distinção entre vida cotidiana e vida pessoal, efetuada pela substituição do Campo da vida cotidiana pelo Campo da vida pessoal no Ensino Médio. Esse sentido restrito de vida cotidiana, por ausências e substituições, desconsidera que o cotidiano possa estar presente nesses outros campos.

Aqui lembramos De Certeau ([1980] 1990), quando fala sobre a constituição de uma clivagem entre *ciência* e *cultura* pela cientificidade:

Desde que a cientificidade se atribuiu lugares próprios e apropriáveis por projetos racionais capazes de colocar derrisoriamente seus procedimentos, seus objetos formais e as condições de sua falsificação, desde que ela se fundou como uma pluralidade de campos limitados e distintos, em suma, desde que não é mais do tipo teológico, ela constituiu o *todo* como o seu *resto*, e este resto se tornou o que agora chamamos a cultura (p. 19 – tradução nossa, itálicos do autor).

Segundo o autor, a conquista desse “resto” é a ambição da cientificidade, um empreendimento realizado a partir dos espaços onde se exercem os poderes de nossos saberes.

Tão mais interessante é notar que a reflexão de De Certeau sobre a cientificidade desemboca em uma reflexão sobre as línguas. O autor escreve que, embora haja reconhecimentos de regiões fronteiriças de saber nesse empreendimento, há uma ruptura produzida pelas instituições científicas entre as línguas artificiais por elas construídas e os falares do corpo social. Esta ruptura, acrescenta o autor, jamais cessou de ser um foco de guerras ou de compromissos, funcionando como uma espécie de linha divisória mutável que “continua sendo estratégica nos combates para confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais”, separando “as línguas artificiais que articulam os procedimentos de um saber especificado e as línguas naturais que organizam a atividade significativa comum” (p. 20 – tradução nossa).

A partir disso, podemos nos perguntar se, na BNCC, a questão das línguas também estaria articulada a essa demanda pelo domínio do Campo da vida cotidiana. A resposta é sim.

O campo de atuação intitulado *Campo da vida cotidiana* é definido na BNCC inicialmente como um campo “em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc.” (p. 93). Essa definição tem uma especificidade. Ela diz respeito a determinadas práticas que são práticas de linguagem, significadas como familiares: cantigas, receitas e regras de jogo. O *etc.* também é significativo, assim como a nomeação dessas práticas enquanto *gêneros*. Aliás, há uma relação estabelecida no texto entre o *etc.*, enquanto abertura para “outras coisas” (retomando aqui uma definição

tanto etimológica quanto atual para o *etc.*), e o termo *gênero*, enquanto termo que define/classifica essas “coisas”, ainda que elas não tenham sido mencionadas na enumeração, mas “substituídas” pelo *etc.* Em outras palavras, na relação entre *etc.* e *gênero*, o funcionamento do *etc.*, ao deixar a enumeração dos *gêneros* do campo em aberto, projeta a possibilidade de *adicionar outros gêneros*, tantos quantos houver. Assim, pelo *etc.*, há uma projeção de “outras coisas”, que são desde já classificadas enquanto outros *gêneros* e não tomadas enquanto práticas. Desse modo, todo o “resto” a ser conquistado pela projeção do *etc.* se reduz a sua identificação pelo termo *gênero*, termo este que, ao funcionar como um termo classificador que nomeia práticas, apaga essas práticas enquanto práticas, enquanto movimentos.

Cabe salientar que o Campo da vida cotidiana é definido primeiramente, e enquanto um campo que “ganha destaque”, em uma parte da BNCC, que é o capítulo A etapa do ensino fundamental, no item Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Mais especificamente, o campo é destacado quando se fala dos “gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral escrita e multissemiótica”. Voltaremos a isso mais adiante.

Antes, gostaríamos de observar que há cinquenta e três ocorrências para a expressão *vida cotidiana* e vinte e sete ocorrências para a denominação *Campo da vida cotidiana* no texto da BNCC. Interessante também ressaltar que este campo está presente apenas no componente curricular Língua Portuguesa da área de Linguagens do Ensino Fundamental. Ou seja, ele não está presente nos outros componentes curriculares da área de Linguagens, que são Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Não comparece também como um campo das áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso do Ensino Fundamental, e nem das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio. Ao contrastar o excesso de ocorrências dessas expressões no componente curricular Língua Portuguesa com a ausência delas nos componentes curriculares de outras áreas, queremos destacar que a questão da vida cotidiana, quando tomada enquanto campo na BNCC, é significada como relevante apenas para o componente curricular Língua Portuguesa, e apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, apagando sua possível relevância para as outras áreas, no ensino fundamental e no ensino médio. De que maneira, então, a relevância desse campo se apresenta no componente curricular Língua Portuguesa?

O Campo da vida cotidiana comparece, nesse componente, em quadros divididos em três partes (colunas): Práticas de linguagem, Objetos de conhecimento e Habilidades. No início da descrição desse componente, que recobre as três partes, o campo da vida cotidiana ganha a seguinte descrição:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (BRASIL, 2018, p. 96).

As práticas de linguagem em questão são práticas de leitura e escrita. Nesses quadros, a expressão *gêneros do campo da vida cotidiana* é bastante frequente e ocorre dezesseis vezes, todas elas na parte que descreve as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa.

Assim, a questão da vida cotidiana, disciplinarizada enquanto um campo de saber, no referido quadro, ganha interesse enquanto um campo para o ensino de leitura e de escrita. Mais especificamente, um campo para o ensino de habilidades de leitura e escrita de uma língua particular: a língua portuguesa. E ainda: um campo que estaria dividido em gêneros textuais. O cotidiano é, assim, reduzido a um conjunto de gêneros textuais. No âmbito dos estudos da linguagem, isso leva a uma sobredeterminação dos gêneros textuais sobre as práticas, em que as práticas são aí significadas por sua classificação enquanto gêneros textuais, para os quais se devem desenvolver habilidades com propósitos de alfabetização, e não por seu funcionamento enquanto práticas de linguagem que estão sempre em movimento e que não se reduziriam a uma categorização de textos lidos e escritos em tipos (no caso, definidos como gêneros). No processo de disciplinarização da vida cotidiana enquanto um saber escolar, o jogo entre a necessidade de tratar das incontáveis práticas de linguagem cotidianas e a necessidade de definir essas práticas – no caso, pela noção de gênero –, deixa escapar o quanto a linguagem, que constitui o sujeito, é incapaz de dizer tudo.

Uma questão, por fim, que caberia trazer é sobre o lugar de ensino da língua inglesa como componente curricular, que, na textualidade da BNCC, recoloca em cena a questão do cotidiano, mas de outra maneira. Sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, em que esse campo está suprimido, ou do Ensino Médio, caberia perguntar: de que modo o trabalho com a língua é significado pela presença/ausência do cotidiano? Que lugar privilegiado esta outra língua ocupa na BNCC frente a demandas científicas e mercadológicas? Sem a pretensão de responder no momento, deixamos essa questão em aberto para constituição de espaços de discussão sobre a discursividade da BNCC e a produção de outros trabalhos, na relação com a pesquisa de outros analistas de discurso que partilham dessas questões (FREITAS; DELA SILVA, 2018; DIAS; NOGUEIRA, 2021; LUZ; HÜBNER; KONZEN, 2018; MOREIRA; FERNANDES, 2020; DIAS, 2009, 2018; PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018; PFEIFFER; DIAS; NOGUEIRA, 2020; SILVA, 2017).

Considerações finais

Podemos dizer que a questão da diversidade linguística é textualizada no documento da BNCC como menção. Essa menção funciona de modo a atender aos discursos do multiculturalismo e do multilinguismo em relação ao reconhecimento da diversidade multilíngue “de mais de 250 línguas”, “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (p. 70). É um reconhecimento, porém,

que estaciona na menção, já que é a unidade linguística da língua portuguesa que se coloca como demanda do Estado, como a língua oficial do Estado a ser ensinada na escola. Trata-se, assim, de uma política linguística e ao mesmo tempo uma política pública, ou seja, uma política de ensino de uma língua, a língua portuguesa, que se sobrepõe às demandas de políticas de outras línguas. Paralelamente, quando se discute sobre o inglês e não sobre a língua portuguesa, podemos observar o funcionamento de discursividades em torno do multiculturalismo e do multilinguismo, que contrapõem o multi/pluri ao inglês sem problematizar a dissimetria aí produzida. Porém, essa contraposição, na BNCC, não se dá na relação com o nacional (Estado-Nação brasileira), mas com o internacional, sendo que as relações do Brasil, pela língua inglesa, constituem-se principalmente por uma ordem de sentidos determinada por fronteiras comerciais ou científico-tecnológicas. Trata-se de uma contraposição produzida de maneira diferente daquela das relações entre línguas que se fazem presentes *nas* fronteiras brasileiras, representadas pela língua espanhola e língua francesa, e ausentes da BNCC.

A política de ensino da língua portuguesa está articulada a uma política pedagógica de disciplinarização do cotidiano pela institucionalização de um campo nomeado de *Campo da vida cotidiana*. Campo esse que é presentificado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e esquematizado nos quadros que contêm as colunas de Práticas de Linguagem, Objetos de conhecimento e Habilidades, pelos chamados gêneros textuais. Os gêneros textuais funcionam aí como determinados tipos de textos da língua portuguesa a serem lidos e escritos como garantia do processo de alfabetização.

As políticas pedagógicas sobre as línguas podem se construir a partir de uma ou de diferentes teorias linguísticas. No entanto, no “trajeto discursivo” (SCHERER, 2020) do científico para o pedagógico e, especialmente, quando o pedagógico parte para o âmbito da regulação, da normatização sobre uma língua na Educação Básica, a especificidade do conhecimento produzido no campo científico tende a ser pulverizada. Este é o caso de diversos textos que se tornam programas, diretrizes e parâmetros nacionais de ensino. Este também é o caso da BNCC.

Do científico, restam nomes de noções que se apresentam como se fossem consensuais e, portanto, universais, como se fossem um fato ou um dado, em que pode caber tanto um efeito de totalidade, de saturação de sentidos teóricos quanto o de um esvaziamento desses sentidos. É o caso da noção de gênero, notadamente a de gêneros textuais, que nem precisa ser definida na BNCC (ao lado de outras noções de gênero, como gênero discursivo, gênero literário, gênero oral, que também se fazem presentes em várias partes da BNCC, mas que também não são definidas). Ela é dada como evidente. Essa noção, no entanto, tem sua eficácia no campo pedagógico de ensino da língua portuguesa justamente por produzir um efeito de definição, de organização, de classificação, dos mais diversos textos que podemos produzir (em língua portuguesa). Noção, porém, que é construída teoricamente por determinadas teorias dos estudos da linguagem e que não são consensuais. Embora não compareçam nomeadas diretamente na BNCC, essas teorias produzem seus efeitos, dentre os quais está o de, sob os argumentos da cientificidade e da inovação, sustentar cientificamente

a BNCC, contribuindo, por meio de seus nomes de noções, para a garantia da instrumentalização da língua e também do cotidiano.

Desse modo, na BNCC, na relação entre unidade e diversidade, a unidade da língua portuguesa deve ser estudada no ensino fundamental pela diversidade de gêneros textuais, mas, ao mesmo tempo, a própria classificação das diferentes maneiras de ler e escrever por meio de gêneros acaba tomando os textos enquanto unidades fechadas. A língua e o cotidiano ficam fixos e fixados pelos gêneros textuais, do mesmo modo que saber a língua portuguesa passa a significar ler e escrever diferentes gêneros textuais em língua portuguesa. É produzido, assim, um efeito de que o que lemos e o que escrevemos funciona de forma organizada, classificada, delimitada e dividida, já dada, como se não se misturasse, não transbordasse, não mudasse. Mas a língua se transforma, os textos produzem diferentes sentidos, por diferentes formas, e ler e escrever é mais do que ler e escrever diferentes gêneros textuais.

Isso nos faz lembrar das reflexões de Michel de Certeau ([1980] 1990) sobre como o aparelho científico elabora uma divisão social da leitura entre produtores e consumidores que regula o direito de interpretar, cabendo a seus “consumidores” apenas a tarefa de uma leitura que absorvesse os sentidos “literais” dos textos. No caso da BNCC, esse processo seria regulado pela definição/classificação/redução do campo da vida cotidiana por meio de gêneros textuais. No entanto, lembrando novamente De Certeau ([1980] 1990), “ler é peregrinar por um sistema imposto (aquele do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). (p. 245 – tradução nossa). Nessa peregrinação, podemos fazer muitas outras coisas com o que lemos, pois há inumeráveis maneiras de ler, que não poderiam ser dadas ou classificadas a priori.

Nesse sentido, podemos dizer que a política linguística da BNCC, configurada enquanto política de ensino de uma língua, a língua portuguesa, certamente produz efeitos sobre a evidência da unidade da língua, do saber e da própria vida cotidiana. Ela tende a tornar cada vez mais invisíveis o próprio movimento das línguas, do saber e da vida cotidiana. Mas, embora se volte para a unidade, para a classificação, organização, para a fixidez, essa política de uma língua não pode impedir que políticas linguísticas ordinárias sejam produzidas em desvio, nem que outros modos de ler sejam produzidos. A língua, o saber e o cotidiano não são objetos fixos, eles estão sempre em movimento e sempre em relação com outras línguas, outros saberes e outras formas de vida cotidiana. As artes do desvio das políticas ordinárias se efetuam nas mais diferentes práticas cotidianas que envolvem as línguas e a produção de saber sobre elas.

Referências

AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

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: 15 ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 15 ago. 2020.

DE CERTEAU, M. Une culture très ordinaire. *Esprit*, Paris, v. 10, n. 22, 1978.

DE CERTEAU (1980). *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Giard. Paris: Éditions Gallimard, 1990 (Impresso na Itália em 2019).

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, J. P. *O lugar e o funcionamento do título pela obra de Mattoso Câmara*. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua, educação e propaganda. In: SILVA, D. S; SILVA, Claudemir. (Orgs.) *Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo*. Pedro & João Editores, 2021. p. 231-252.

FERREIRA, A. C. F. A noção de Políticas linguísticas ordinárias. Seminário IEL/Unicamp, 2019.

FERREIRA, A. C. F. O cotidiano na história das ideias linguísticas. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, v. 23, n. 46, p. 4-30, 2020b. <https://doi.org/10.20396/lil.v23i46.8661675>

FERREIRA, A. C. F. Saberes linguísticos cotidianos. *Porto das Letras*, Palmas, v. 6, n. 5, p. 324-351, 2020c.

FERREIRA, A. C. F. Saberes linguísticos cotidianos. Niterói: UFF, 2020d. 1 vídeo (6:52 min). Postado pelo canal *EnciDIS UFF, Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0xb6Km51B4&t=8s>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, A. C. F. Políticas linguísticas ordinárias. Niterói: UFF, 2020e. 1 vídeo (7:17 min). Postado pelo canal *EnciDis, Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcZsNeEgim0&t=7s>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, A. C. F. Ler, (d)escrever e interpretar os artefatos. In: DIAS, C.; COSTA, G.; BARBAI, M. (Orgs.) *Artefatos de leitura*. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, 2020a. p. 83-102.

FERREIRA, A. C. F.; DIAS, J. Políticas linguísticas ordinárias. Simpósio Discurso, conhecimento, políticas linguísticas. *IX SEAD: A Análise de Discurso e suas Condições de Produção*. Recife, UFPE, 2019.

GUIMARÃES, E. Língua de civilização e línguas de cultura: a língua nacional do Brasil. In: BARROS, D. (Org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2000.

LACAN, J. (1958) A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio condições para a materialidade significativa. In: BRANCO, L. et al. (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre, uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: RG, 2011.

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>

MARIANI, B. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. Língua imaginária e língua fluida. *Seminário IEL/Unicamp*, 1985.

ORLANDI, E. Confronto pela linguagem. In: ORLANDI, E. (Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. *Terra à Vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, E. Ética e Política Linguística. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 1, 1998a.

ORLANDI, E. O próprio da análise de discurso. *Escritos*, 3. Discurso e Política. Campinas: Labeurb/Unicamp, 1998b.

ORLANDI, E. Apresentação: há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007a. p. 7-10.

ORLANDI, E. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In: ORLANDI, E. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007b. p. 53-62.

ORLANDI, E. *Língua brasileira e outras histórias: Discursos sobre língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, E. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. *Rua*, Campinas, v. 2, n. 18, 2012. <https://doi.org/10.20396/rua.v18i2.8638282>

ORLANDI, E. (Org.) *Discurso e políticas públicas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E.; SOUZA, T. C. Língua imaginária e língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

PAGOTTO, E. O Linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. In: ORLANDI, E. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PAGOTTO, E. A norma das constituições e a constituição da norma no século XIX. *Revista Letra*. Rio de Janeiro, v. 1-2, p. 31-50, 2013. <https://doi.org/10.17074/rl.v1i0.27>

PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso*. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. (1982) Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. (1982) Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Gestos de Leitura: Da História no Discurso*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. (1983) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M; GADET, F. (1977) Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? In: *Escritos 3. Discurso e Política*. Campinas: Labeurb/Unicamp/Fapesp, 1998.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. *Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 7-25, 2018.
<https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237561>

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

SCHERER, A. Disciplinarização e Manualização. Niterói: UFF, 2020. 1 vídeo (7:59 min). Postado pelo canal *EnciDIS UFF, Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SLLefmy_ZqM&t=19s. Acesso em: 20 out. 2020.

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.

SILVA, M. V da. Estado, escola, língua: unidades divididas. In: ORLANDI, E. et al. (Orgs.) *Linguagem, instituições e práticas sociais*. Pouso Alegre: Univás, 2018. p. 103-117.

Recebido em: 04/12/2020.

Aceito em: 17/05/2021.