

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA LÍNGUA PORTUGUESA: NOVOS E
MULTILETRAMENTOS PARA SUJEITOS IMPOSSÍVEIS**

CURRICULUM POLICIES FOR PORTUGUESE LANGUAGE: NEW AND
MULTILETERACY FOR IMPOSSIBLE SUBJECTS

POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA LENGUA PORTUGUESA: NUEVAS E
MULTILITERACIDAD PARA SUJETOS IMPOSIBLES

Maria José Vilela Rodrigues¹ 0009-0001-5401-0242
Hugo Heleno Camilo Costa² 0000-0001-8833-976X
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha³ 0000-0002-6648-5261

¹ Universidade Federal de Rondonópolis – Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil;
vilelamaria2@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
hugo.costa@uerj.br

³ Universidade Federal de Rondonópolis – Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil;
erikavrcunha@gmail.com

RESUMO:

O artigo põe em plano a noção de hegemonia, reconceptualizada por Laclau e Mouffe, defendendo que ela permite o entendimento de propostas prescritivas e universalistas na política curricular. Volta-se ao foco regulador da BNCC pondo em discussão as disputas por significação disparadas pela reiteração dos termos novos e multiletramentos na Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. De início, é justificada a abordagem discursiva e uma segunda seção busca demarcar as noções de hegemonia, antagonismo e tradução. Na terceira seção, são problematizadas as tentativas de significar os termos novos e multiletramentos na BNCC, des-sedimentando jogos discursivos pelos quais a regulação e o controle sobre o que é conhecimento e sujeito se insinuem como necessários. Conclusivamente, sinaliza-se para a leitura de que na política curricular para LP na BNCC são hegemonizados sentidos para novos e multiletramentos baseados na ficção de que seria possível antever um futuro (compreendido no contexto da proposta como incerto) e, então, preparar o sujeito. Pondera não bastar somente apontar para a assimetria de tal proposta em si, sendo importante tensionar a perspectiva de que é na relação com tais sentidos que a escola tende a ser tomada como sem qualidade. Assim, defende-se que a BNCC para LP projeta a leitura de que a escola é deficitária e precisa ser reformada por um currículo nacional por ser incapaz de fazer o impossível: produzir hoje sujeitos para um futuro imprevisível.

Palavras-chave: Teoria do Discurso; hegemonia; sujeito; BNCC; Língua Portuguesa.

ABSTRACT:

The article proposes the notion of hegemony, reconceptualized by Laclau and Mouffe, arguing that it allows the compendium of prescriptive and universalist propositions in curricular policy. We return to the regulatory focus of the BNCC, putting into dispute the disputes over meaning triggered by the reiteration of new terms and multiliteracies in the Portuguese Language in the Final Years of Elementary School. From the beginning, it is justified by a discursive approach

and a second section seeks to demarcate the notions of hegemony, antagonism and translation. In the third section, attempts to signify new terms and multiliteracies in the BNCC are problematized, de-sedimenting discursive games through regulation and control over what is knowledgeable and subjection insinuates itself as necessary. Conclusively, signaling the reading that in the curricular policy for PL at BNCC, meanings for new and past multiliteracies are hegemonized in the fiction that it would be possible to foresee a future (understood in the context of the proposal as uncertain) and, then, preparer the subject. It considers that simply indicating the asymmetry of such a proposal in itself is not enough, it is important to stress the perspective that it is in the relationship with such meanings that the school tends to be seen as without quality. Thus, it is argued that the BNCC for LP projects the reading that a school is deficient and needs to be reformed by a national curriculum to be incapable of doing the impossible: producing subjects today for an unpredictable future.

Keywords: Discourse Theory; hegemony; subject; BNCC; Portuguese language.

RESUMEN:

El artículo propone la noción de hegemonía, reconceptualizada por Laclau y Mouffe, argumentando que permite el compendio de proposiciones prescriptivas y universalistas en política curricular. Retoma el enfoque normativo del BNCC, poniendo en discusión las disputas de significado provocadas por la reiteración de nuevos términos y multialfabetizaciones en lengua portuguesa en los últimos años de la escuela primaria. Desde un inicio se justifica por un enfoque discursivo y un segundo apartado busca demarcar las nociones de hegemonía, antagonismo y traducción. En la tercera sección, se problematizan los intentos de significar nuevos términos y multialfabetizaciones en el BNCC, desedimentando los juegos discursivos a través de la regulación y el control sobre lo que se sabe y el sometimiento se insinúa como necesario. Concluyendo, señalando la lectura de que en la política curricular para PL del BNCC, los significados para las multialfabetizaciones nuevas y pasadas están hegemonizados en la ficción de que sería posible prever un futuro (entendido en el contexto de la propuesta como incierto) y, entonces, preparador del tema. Considera que simplemente señalar la asimetría de tal propuesta en sí misma no es suficiente, es importante subrayar la perspectiva de que es en la relación con tales significados que la escuela tiende a ser vista como sin calidad. Así, se argumenta que el BNCC para LP proyecta la lectura de que una escuela es deficiente y necesita ser reformada por un currículo nacional para ser incapaz de hacer lo imposible: producir materias hoy para un futuro impredecible.

Palabras clave: Teoría del discurso; hegemonía; sujeto; BNCC; Lengua portuguesa.

Contextualizando a temática

Os estudos curriculares ganharam terreno na pesquisa educacional a partir de traduções, feitas por Tomaz Tadeu da Silva, de autores dos Estudos Culturais e da filosofia da diferença que tematizam a ruptura com as tradições metanarrativas e universalistas (Paraíso, 2004). Do vasto debate assinalado como pós-estrutural que daí emerge, têm nos interessado, especialmente, os investimentos voltados à Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e à desconstrução, de Jacques Derrida, na problematização da centralidade curricular nas políticas no país. Situados nesse movimento e buscando atender à proposta do

dossiê Currículo, Avaliação e Escolas, operamos com o registro discursivo trazendo à baila as disputas por significação disparadas pela reiteração dos termos novos e multiletramentos para a Língua Portuguesa (LP) como um componente curricular na política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para o Ensino Fundamental. Objetivamos discutir como a noção de hegemonia, reconceptualizada por Laclau e Mouffe, permite o entendimento de propostas prescritivas e universalistas presentes na política curricular. Nesse sentido, discutimos o foco regulador da BNCC para o ensino de LP nos Anos Finais do Ensino Fundamental e como tal política tem buscado aumentar o controle sobre o que é conhecimento e o sujeito.

Na área de linguagem, nomes como Geraldi (2014, 2015) que, respectivamente, põem em tensão a substituição do conceito de alfabetização pelo de multiletramento no Brasil e rememorou a elaboração dos parâmetros curriculares, criticando os pressupostos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no ensino da Língua Portuguesa, como Lima e Pinheiro (2015) ao examinarem o trabalho dos professores com os multiletramentos por meio dos gêneros discursivos em ambientes digitais e como Rojo (2017a, 2017b) que estudou a incidência dos multiletramentos e o uso de dispositivos e materiais didáticos digitais na sala de aula, têm feito circular diferencialmente o termo.

No que se refere à nossa abordagem, a perspectiva de que a contestação e a mudança sociais podem ser intensificadas por meio da constituição do discurso como uma estrutura descentrada, que não encontra seu fechamento num fundamento último, como apontam Lopes e Macedo (2011), permite desestabilizar sedimentações do campo curricular, valorizando a reflexão sobre a contingência. Defendemos currículos democráticos, plurais, que sejam dissociados de bases comuns de conhecimentos, que possam emergir como invenção de contextos e de sujeitos em relação, por entendermos que a significação jamais é estabilizada irrevogavelmente.

Com a TD, noções como discurso, antagonismo e hegemonia autorizam questionar leituras essencialistas de nomes, conceitos e sentidos que geram discursos, por meio dos quais são produzidas afirmações no campo acerca do que venha a ser educar. Trabalhos nesse registro teórico vêm pondo em questão a normatividade dessa política (Lopes, 2015; Costa, 2020; 2023, Costa; Cunha, 2021; Cunha, 2021) no modo como desconsideram a produção cultural ao prescrever competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas escolas e professores. Investigar a hegemonia passa a ser buscar compreender como os discursos tornam-se dominantes/desafiadores em determinados contextos históricos, a exemplo dos discursos de

novos e multiletramentos na BNCC EF. Por essa razão, “[...] nas investigações pós-críticas encontram-se muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais [...]” (Paraíso, 2004, p. 286-287) como textualizações contextuais e contingentes, provisórias e precárias.

Com a desconstrução derridiana, por sua vez, aponta-se para a abertura e a multiplicação de sentidos, para explicações parciais, para o singular, encetando a impossibilidade de fixar conceitos, eventos, futuros. Os estudos provocados por esse gesto tendem a afirmar o diferir na política curricular que, como prática discursiva, se entrega à tradução, à traição do que se supõe ser a mesmice, a repetição. Políticas curriculares que ensejam o comum, destinam-se a fracassar.

Para Derrida (1991), diferir não é exercer a polissemia mantendo-se a perspectiva da diversidade sobre a unidade. A ausência mesma de significado essencial ou transcendental para tudo bloqueia a reunião, a unidade e, assim, a transferência, a comunicação. Não há relações diferenciais fixas entre significante e significado e, logo, não há significados literais ou genuínos associados a significantes. Por isso, contra a busca por definir conceitualmente o mundo para explicá-lo, pleiteia-se que “[...] todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40), um contexto não delimitado por referências espaciais.

A desconstrução (da verdade) do signo aí postulada – linguístico ou não – embala a crítica de Jacques Derrida à suposta transparência da linguagem no pensamento ocidental. O filósofo realça sua oposição às ideias logocêntricas, “[...] de que na tradução há locutores e receptores atuando de forma totalizada, consciente e intencional, na sustentação teleológica da unidade do sentido, o que permitiria que nenhum resto (Derrida, 1991) se furtasse à totalização [...]” (Cunha; Costa; Borges, 2018, p. 194). Qualquer entendimento acerca do social é pensado como discurso, uma estrutura aberta cuja sutura se faz tão somente como ato de poder, decisão no terreno da significação.

Portanto, no contexto das convocatórias das secretarias de educação dos estados e municípios e do Ministério da Educação para implementação da BNCC, os nomes novos e multiletramentos são hegemonzados entre as tentativas de fixar conhecimentos para a LP supostos como essenciais, necessários e úteis a sujeitos idealizados. Os investimentos para universalizar o que ensinar e aprender compõem a educação moderna e sua relação hiperbólica com a avaliação vem sendo amplamente discutida. Eles não serão aqui pensados na relação com

um saber, uma intenção, um mando, uma lei cuja força possa ser distinguida em sua localização precisa ou origem. Julgamos se tratarem de momentos tramados em uma multiplicidade de atos e efeitos difusos no social e cuja totalidade não se pode conhecer. Difusos e sem origem, esses investimentos se disseminam não apenas nas reformas curriculares como respostas que positivam o social frente ao desejo de plenitude (por educação, por uma identidade, por um suposto sujeito etc.). É do jogo de significação que emergem tais momentos, pelo exercício de negatizar a educação, a escola, o educar, o ensinar e o aprender, o ser estudante, cidadão, por exemplo, como débeis, incompletos, deficitários, fraturados, imperfeitos.

Duas seções, a seguir, compõem a discussão. De início, discorreremos sobre as noções de hegemonia, antagonismo e tradução, que apoiam a abordagem da política curricular em tela. Passamos, depois, às tentativas de significar os termos novos e multiletramentos na política curricular da BNCC para a Língua Portuguesa, des-sedimentando alguns dos jogos discursivos pelos quais a regulação e o controle sobre o que é conhecimento e sujeito se insinuam como necessários.

Hegemonia, antagonismo e tradução: possibilidades de tessitura do social

Com Laclau e Mouffe (2015) a noção de hegemonia deixa de ser submetida às amarras de pressupostos estruturantes ou fundacionais, sobretudo através da crítica à ideia de classe como o lócus natural de agência (ação) com a qual era operada no século XX. Na releitura de Antonio Gramsci, os autores deslocam a significação desse significante de construção fundamentada na estrutura econômica para uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente. A lógica gramsciana de articulação torna-se chave à teorização política, por permitir relacionar hegemonia à lógica da contingência. A própria identidade dos sujeitos hegemônicos não mais pode ser compreendida à mercê de tais lógicas que dilaceram toda presunção de fixidez do social.

Nessa direção, a TD passa a postular que “[...] não há nenhuma identidade social integralmente adquirida que não esteja sujeita, em maior ou menor escala, à ação de práticas articulatórias [...]” (Laclau, 2001, p. 4) ou, dito de outro modo, a articulação é toda prática social que estabelece um processo relacional entre identidades (diferenças, particulares) e as modifica. Laclau e Mouffe (2015) dão vulto a uma teorização dominada pela noção de articulação e contestam esforços especulativos que tendem a explicar a hegemonia como um conceito com o qual se pode acessar contextos coerentes, determinados por um centro irradiador de poder, com

posições fixadas para os sujeitos. Eles assumem a perspectiva de que o trabalho do analista político impõe estratégias de negociação entre superfícies discursivas contraditórias em que a articulação não é o nome de um complexo relacional dado, mas uma prática social, política. Pontualmente, vão chamar de discurso qualquer totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias, um sistema de entidades diferenciais que “[...] só existe como limitação parcial de um ‘excesso de sentido’ que o subverte.” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 186).

O social, para os autores, funciona como a linguagem. O excesso do sentido não é somente inerente a toda situação discursiva, no entanto, necessário porque sem tal excesso nenhuma prática social poderia emergir. Eles se referem a esse excesso como campo da discursividade para realçar que o discurso é toda prática significativa que recorta tal campo, seja ela uma ação, um rito, o trabalho ou o nome de uma instituição. Essa condição discursiva do social elimina as pretensões de se separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social).

Assim, nas lutas políticas (por significação), a constituição do discurso envolve a redução de inúmeros elementos dispostos no social, como diferenças não articuladas, a um momento da totalidade discursiva. Esse é o processo em que diferenças ou particulares tornam-se momentos de um amplo discurso político (Pessoa, 2014 p. 154). Articulação passa a ser, assim, a forma pela qual elementos sociais se relacionam em uma dada luta, como parte integrante da projeção de uma identidade política. Contudo, como o social não tem fundamento, pois “as formas de racionalidade que ele apresenta são somente aquelas resultantes das conexões contingentes e precárias estabelecidas pelas práticas articulatórias” (Laclau, 1986, p. 4)¹, não há nada em comum entre tais diferenças como expectativas, objetivos, finalidades, para que entrem em articulação.

Uma formação discursiva não é unificada pela coerência lógica de seus elementos, nem por um sujeito transcendental apriorístico, um sujeito atribuidor de sentido [...], ou pela unidade de uma experiência. O tipo de coerência que atribuímos a uma formação discursiva está [...] próximo daquele que caracteriza o conceito de “formação discursiva” formulado por Foucault: regularidade em dispersão (Laclau; Mouffe, 2015, p. 178).

¹ As considerações teóricas aqui apresentadas encontram-se desenvolvidas em Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (1985). Texto apresentado no *workshop* promovido pelo CEDLA (Centro de Documentação Latino-Americano) de Amsterdã, Holanda, em outubro de 1983, sob o título “Novos Movimentos-Sociais e Estado na América Latina”. Publicado originalmente na revista do CEDLA, *Latin American Studies*, nº 29, organizado por David Slater. Traduzido do inglês pela Tradutec, São Paulo.

Práticas articulatórias se dão na multiplicidade de interpelações que convocam à contemporaneidade da luta política. Defendendo a potência da TD para pensar a política curricular como disputa discursiva para hegemonizar significantes e sentidos, Costa (2013) reforça a ideia de que somos mobilizados pela discussão das subjetividades políticas que se estabelecem nas práticas articulatórias de forma contingencial e provisória em torno das mais diversas demandas como lutas, frentes, nomes da política. Logo, os textos, os discursos e a história são partes integrantes de uma subjetivação que não se fecha frente aos chamados sociais de seu tempo.

Mendonça (2003), também, vem enfatizando que todo discurso se dinamiza por antagonismo, dando vulto a operações de força marcadas pela negatividade. É possível dizer, nesse sentido, que qualquer discurso ganha projeção ante aquilo que nega a sua possibilidade mesma. A noção de antagonismo é definida por Laclau e Mouffe (2015) como o que torna possível um discurso como a emergência de um reclame particular (diferencial) por completude (identidade); ao mesmo tempo, como essa negatividade disparadora produz um efeito de positividade (de sentido) que não se realiza fora dessa relação de forças. O antagonismo é, simultaneamente, a impossibilidade dessa completude, o bloqueio à identidade como tal. A impossibilidade de universalização de qualquer discurso é afirmada pela sempre existência do outro que me nega (Laclau, 2011). Laclau e Mouffe (2015) argumentam que a noção de antagonismo parte da impossibilidade dessa totalização, tendo em vista a presença do outro. É justamente pela presença do outro que um eu não pode ser plenamente eu. Do mesmo modo, o outro também não se constitui em uma identidade absoluta pela relação com um eu. Laclau e Mouffe assinalam que,

Na medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma presença plena para mim mesmo. Nem a força que antagoniza comigo é tal presença: seu ser objetivo é um símbolo do meu não-ser e, desta maneira, é excedido por uma pluralidade de sentidos que impedem que ele se fixe como uma positividade plena (Laclau; Mouffe, 2015, p. 202).

Assim, o social se sobrepõe em um terreno de conflitos e de disputas antagônicas. Muito importante para a pesquisa, a noção de antagonismo é pensada na relação com a de hegemonia, central à desconstrução operada pela TD. Há hegemonia toda vez que um conteúdo particular (uma diferença, um discurso) é alçado à universal, imprimindo a sensação de que o social está saturado por uma interpretação. Essa sensação pode contar com uma acelerada transitoriedade ou ser mais duradoura, a depender da reiteração significativa, num trabalho (atos

de poder) de referência a um próprio que, por não se encontrar, por estar ausente, é evocado insistentemente sem nunca poder se apresentar. A formação hegemônica não se circunscreve a uma única força ou lógica social, pois

[...] Todo bloco histórico – ou formação hegemônica – é construído por meio de regularidades em dispersão, e esta dispersão inclui uma proliferação de diversos elementos: sistemas de diferenças que definem parcialmente identidades relacionais; cadeias de equivalências que subvertem essas últimas, mas que podem ser transformisticamente recuperadas na medida em que o próprio lugar de oposição se torna regular e, desta forma, constitui uma nova diferença; formas de sobredeterminação que ou concentram poder, ou formas diferentes de resistências a ele, e assim por diante (Laclau; Mouffe, 2015, p. 223).

Portanto, a relação antagônica é inerente à formação hegemônica. A propósito, são processos que se inter cruzam na constituição da política. O antagonismo é um exterior constitutivo que bloqueia a ampliação de sentidos de um discurso em relação ao que o antagoniza. O que quer dizer “[...] que a produção de sentidos pelo interior discursivo está limitada pelo exterior antagônico, supondo-se, assim, que o primeiro nunca poderá articular elementos do segundo sem que isso altere radicalmente suas estruturas [...]” (Pessoa, 2014, p. 52), como indicamos há pouco. É importante ressaltar esse aspecto porque Laclau e Mouffe (2015) nos colocam, por essa via, a impossibilidade da constituição objetiva de uma totalidade discursiva, da objetividade como tal.

Na discussão da hegemonia nas políticas curriculares passamos a ter em vista o processo político articulatório como uma operação entre duas lógicas paradoxais: a da diferença e a da equivalência. A lógica da diferença reverbera discursos particulares, dispersos e que se movimentam pelo social: os elementos, como realçamos; já a lógica da equivalência põe tais elementos em relação sem eliminar sua condição de demandas diferenciais, a partir da interpretação de uma ameaça em comum, um inimigo que impede sua completude.

[...] as duas condições de uma articulação hegemônica são: a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam. Somente a presença de uma vasta área de elementos flutuantes e a possibilidade de sua articulação a campos opostos – que implica uma constante redefinição destes últimos – constituem o terreno que nos permite definir uma prática como hegemônica. Sem equivalência e sem fronteiras, é impossível falar estritamente de hegemonia (Laclau; Mouffe, 2015, p. 215).

A noção de hegemonia mantém desse modo, sua relevância analítica para a compreensão de como certos discursos tornam-se dominantes/desafiadores em determinados contextos históricos, a exemplo dos discursos de novos e multiletramentos na BNCC EF para a

LP dos Anos Finais, aqui problematizados. Ainda, possibilita entender a estase em certas demandas curriculares fundacionais e processos articulatórios que escapam à linearidade de leituras verticalizadas da política. Passamos a considerar tais processos como a constituição de um campo de disputas por representação no social. Contudo, “[...] o limite do social deve se dar no interior do próprio social, como algo que o subverte, destruindo sua ambição de constituir uma presença plena [...]” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 204). Segundo os autores, jamais a sociedade se efetivará plenamente, uma vez que é cindida pelos seus próprios limites, os quais a interditam como realidade objetiva. Nesse sentido, se o antagonismo é uma força a partir da qual se avultam os limites de toda objetividade, se as práticas articulatórias operam em um campo sucessivamente entrecortado por antagonismos, se o social jamais é fechado como positividade, não há meio termo na política, não há consensos ou estancamento do diferir.

[...] o social só existe como esforço parcial de construção da sociedade - ou seja, um sistema de diferenças objetivo e fechado -, o antagonismo, como testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a “experiência” do limite do social. Rigorosamente falando, os antagonismos não são internos, mas externos à sociedade; ou melhor, eles constituem os limites da sociedade, a impossibilidade última desta última se constituir plenamente (Laclau; Mouffe, 2015, p. 203).

A sociedade não é um conjunto objetivo e inteligível, racional. Logo, o social não pode ser compreendido como uma totalidade empírica. Os autores mantêm a concepção do social como um espaço de disputas plurais, não saturado e não saturável, um terreno em que a positividade é metafórica e, assim, passível de subversão. De modo semelhante, na formação do social – como emergência de problemáticas, temas, lutas - distintos antagonismos tendem a se configurar, entre jogos oposicionais e frequentes deslocamentos.

Essa abertura dinâmica e disseminante do social (sua [im]possibilidade constitutiva) é assinalada na TD em sua contaminação pela desconstrução derridiana. Costa (2013) nos apresenta possíveis relações entre o pensamento de Ernesto Laclau e Jacques Derrida, assim como as oportunidades interpretativas que o imbricamento da teorização desses autores oferece para investigar a política de currículo. Segundo Costa (2013), suplementação e adulteração (pensamento derridiano) são partícipes do movimento de constituição da formação discursiva, garantindo uma deterioração de toda verdade, dada a sua incondicional saturação.

Tanto em Laclau como em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas entre os autores, é convergente a perspectiva de que toda produção (de si, da política, da vida) está restrita à negociação de sentidos com o significante, e que não há transparência na linguagem e muito menos são cogitadas possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social. Mais do que isso, ambos sustentam a ideia de

que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política (Costa, 2020, p. 136).

Embora Laclau e Derrida tenham inquietações distintas, há aproximações, uma vez que ambos defendem que toda produção está sujeita a um processo de interação social e que tais práticas ocorrem na opacidade da linguagem, via tradução. Tais ideias corroboram a sustentação dos processos equivalenciais gerados nas relações sociais diferenciais num movimento de dissimulação infindável da discursividade. Em *Torres de Babel*, Derrida (2006) nos coloca a tradução como performance, “[...] o que consiste pensá-la como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a única possibilidade de significá-los e de existir nele [...]” (Costa, 2013, p. 70). Para Derrida (2006), a performance não é um ato consciente, tampouco uma atividade comunicacional que se circunscreve fundamentalmente a transmitir informações ou saberes concernentes a determinado objeto de verdade. A tradução desde sempre inviabiliza ao tradutor/sujeito a intenção de acesso ou de reprodução de um suposto texto original.

Derrida, tensiona, assim, os limites e a inflexibilidade da escrita/tradução, implodindo a concepção de secundarização da escrita à fala, ao pensamento, por ser tomada como uma representação fidedigna da faculdade do pensar e da linguagem oral. Rompe, igualmente, com o logocentrismo, que consiste no privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, da intenção/consciência e da metafísica da presença.

Toda tradução, por conseguinte, passa a ser “[...] uma produção original que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, já o corrompeu, cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como única possibilidade de expressão e continuidade [...]” (Costa, 2013, p. 75). Também Cunha, Costa e Borges (2018, p. 192) contribuem com esse debate ao afirmarem que “[...] a escrita trai a suposta intenção, a tentativa de sustentação (ou envio) do pensamento, da razão, da presença, corrompendo e, portanto, dando vulto à crítica do filósofo à metafísica da presença [...]”. Ainda acrescentam que a escrita, um dos indecíveis propostos por Derrida, desdobra-se numa manifestação da *différance* e se entrega à infinitude do seu próprio jogo.

Quando mencionamos um determinado contexto, já estamos adulterando, alterando a ideia daquilo a que fazemos alusão, ou melhor, a referência a isso ou a aquilo, por si só, gera outros contextos e, por conseguinte, ruptura, iteração e diferimento. Costa (2013, p. 73) assinala que a iteração, marcada pela *différance*, “[...] altera e faz com que algo novo aconteça,

contamina a intenção e faz com que todo ato performático/de fala/escrita/tradução expresse algo diverso do que se pretendia dizer [...]”. Ele argumenta que na iterabilidade/escrita/tradução existe um jogo tanto de adiamento, como de espaçamento, uma independência em relação à origem.

Dessa forma, estamos operando na condição de que palavras e signos não conseguem nunca evocar exatamente o que se tenta significar. Eles podem apenas ser definidos através de um apelo a palavras adicionais, das quais diferem numa remessa infinita de algo a mais. Assim, o significado é sempre adiado, postergado por meio de uma cadeia sem fim de significantes frente à necessidade intrínseca de se recorrer a outras palavras para que um termo seja definido por aquilo que não é: suas diferenças. Nesse cenário, todo discurso/enunciado está submetido à ruptura contextual. É com essa perspectiva que, na próxima seção, fazemos uma abordagem à hegemonia em que se constitui o discurso dos novos e multiletramentos na política curricular da BNCC para a LP.

Hegemonia dos novos e multiletramentos na política curricular da BNCC para a Língua Portuguesa

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, a defesa de sentidos interacionistas de linguagem (e de diálogo) passou a tensionar mais incisivamente as teorias voltadas à sua afirmação como um sistema autônomo. Esse deslocamento produz-se entre tentativas de consolidar uma política educacional que viesse orientar a formação básica comum, relacionadas, grosso modo, a diferentes tradições educativas no país.

Com a publicação da BNCC, em 2017, nomes como novos e multiletramentos ganham força no currículo de LP e nas disputas políticas entre o que aqui denominaremos, via TD, de povo disciplinar. Nas políticas de currículo, em conformidade com Costa e Lopes (2013), o povo disciplinar é uma subjetivação constituída em operações provisórias no campo discursivo da disciplina. Esse povo fala em nome da disciplina, é a disciplina em dado contexto, pois atua na significação provisória dela; decide na relação com o que considera interessante ao campo disciplinar. Nesse registro teórico, disciplina, conhecimento e identidade são construções discursivas, desestabilizando-se o ensejo de recortar da cultura o que ensinar a todos, a ideia de uma consciência a ser formada por um tal conhecimento, os projetos educativos universais para a transformação social. Como Lopes (2013) pondera, o conhecimento resulta das lutas por

significar o social (escola, currículo, ensinar, aprender, ser criança, jovem, estudante, professor, cidadão, trabalhador etc.) entre processos (discursivos) abertos e contingenciais no interior do campo da discursividade e não é algo a se transmitir, ensinar, aprender, avaliar.

Essa discussão abala a compreensão de currículo, principalmente a noção de que existe uma essência que fundamente a formação do sujeito que, uma vez dotado de certo conteúdo, saber, pensar (liberdade, criticidade, reflexão etc.), possa coordenar mudanças na sociedade. É assinalada, assim, a imbricada relação entre discurso, conhecimento (como parte do discurso) e poder (Lopes; Macedo, 2011, p. 40), não mais como na máxima moderna de que dispor de conhecimento outorga poder, mas na perspectiva do poder como função do discurso. Discursos curriculares são “[...] atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los [...]”.

O povo disciplinar da LP, como vínhamos pontuando, não se constitui a priori da luta política por referência à sua formação na área, sua atuação na escola ou na universidade, na pesquisa, no sindicato etc. Costa (2020, p. 138) defende a perspectiva de povo disciplinar como problematização à subjetividade com cerne ou núcleo duro ou essencializada, deflagrando sua inscrição contextual. Assim, o povo como subjetivação “[...] é resposta a um outro singular, imprevisível e surpreendente, que invoca.”. Para o autor, trata-se de pensar um povo disciplinar

[...] como cadeia de equivalência na qual as diferenças envolvidas suprimem-se enquanto tal, visando à oposição a um exterior inimigo. Laclau (2005; 2006) pontua que a formação de um povo se dá a partir da equivalência estabelecida entre demandas heterogêneas, diferentes entre si. Uma unidade que, segundo o autor (Laclau, 2005), não se constitui através de uma expressão ideológica, mas de uma relação entre demandas sociais insatisfeitas, que passam a estabelecer determinado grau de solidariedade entre si (Costa, 2020, p. 134).

O termo multiletramento foi cunhado em 1996 pelo Grupo Nova Londres (GNL), composto por dez pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália. Segundo os próprios autores, essa palavra carrega “[...] dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística [...]” (GNL, 2021, p. 107). Com o termo buscou-se dilatar a discussão sobre as finalidades da educação e, em especial, a pedagogia do letramento, assinalando a língua e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos. Multiletramentos e letramentos múltiplos foram distinguidos, associando-se o segundo sintagma às variedades de práticas letradas, ou seja, à utilização de diferentes leituras e escritas em contextos de práticas sociais diversas. Multiletramentos

apontam, segundo Rojo (2012a, p. 13), “[...] para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” Já a expressão novos letramentos foi frequentemente associada à grande difusão e o aparecimento de gêneros discursivos que se multiplicam a cada dia e que envolvem o uso das TDIC.

Em vista disso, interessa-nos a problematização da hegemonia dos discursos novos e multiletramentos na significação da LP na BNCC, da lógica que sustenta esses discursos como sinônimo de qualidade da educação por meio do ensino de LP. Retomamos a noção de exterior constitutivo para pensar essa aparente estabilização (hegemonia) do sentido de novos e multiletramentos, de forma que ela pareça ser natural e obrigatória ao exercitar a antagonização a algo. Questionamos como os novos e multiletramentos são defendidos para o EF, Anos Finais (o que é defendido, contra o quê, com quais finalidades, o que é o sujeito a ser produzido via tais discursos, para que serve a LP no EF via os novos e multiletramentos).

A BNCC nos é apresentada como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Justificada como uma referência obrigatória para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, está organizada em competências, definidas no próprio documento, como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2017, p. 8).

A importância da área - e do componente curricular LP - é destacada pela afirmação de que as atividades humanas desenvolvem-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, não verbal, visual, sonora e digital. Ainda, em articulação com as competências gerais da Educação Básica (EB), a área deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, cabendo ao componente curricular

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2017, p. 63 - 64).

Assim circulam sentidos de teorias sobre letramentos em aproximação às perspectivas defendidas por Magda Soares, que pontua que o uso social da leitura e da escrita sofre variações de tipos e níveis de letramento, dependendo “[...] das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.” (Soares, 2009, p. 49). Esse argumento sugere que letramento é uma concepção plurifacetada (e expressa diferentes letramentos) de acordo com o uso.

O desenvolvimento de novas leituras sobre o termo letramento ganha maior visibilidade na produção acadêmica na primeira década de 2000, no Brasil, passando por letramentos múltiplos e, posteriormente, novos e multiletramentos. Roxane Rojo destaca-se como uma referência no tema, cujo trabalho (por exemplo em Rojo, 2011) projeta o termo multiletramentos no campo de ensino de LP, com o desenvolvimento de estudos em parceria com pesquisadores ligados ao GNL. Tais movimentos teóricos no campo de LP tendem a influenciar na elaboração da proposta para o componente na BNCC.

Já de acordo com a proposta oficial, o ensino de LP deve focalizar nos novos textos e gêneros cada vez mais multissemióticos e hipermidiáticos, como também nas novas formas de produção e de interação disponíveis nas mais variadas mídias. A expressão novos e multiletramentos é traduzida na BNCC, especialmente no componente curricular LP, por meio da articulação de diferentes demandas, dentre elas as que apontamos no excerto acima. A ideia de direito à aprendizagem dá condições de respostas à BNCC de preencher com certo poder um suposto vazio inerente à educação escolar. Portanto, o normativo como diferença a ser universalizada “[...] assume a expectativa de preenchimento do faltoso, mas simultaneamente é recoberto na sintomatização da ausência da própria plenitude que visa sanar.” (Costa; Cunha, 2021, p. 1255). Emblemática dessa discussão é a perspectiva da BNCC sobre as demandas envolvidas, como ao ponderar que é uma demanda colocada para a escola:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e uso (Brasil, 2017, p. 63).

Nessa direção, o documento da Base ainda ressalta:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das

linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2017, p. 66, grifos do documento).

Busca-se arrazoar a pertinência da utilização pela escola e pelos docentes das TDIC. Intenta-se, ainda, balizar a relevância de tais meios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que deveriam reconhecer as demandas sociais circundantes das (novas) práticas de linguagem e de produção. Consideramos ser esta uma resposta que tende a desconsiderar o contexto experienciado por cada instituição na medida em que visa universalizar formas de interação associadas às tecnologias digitais. Tal discurso, igualmente, se antagoniza a uma suposta ideia de que a escola e os docentes não têm desenvolvido um trabalho envolvendo as tecnologias digitais para atender as exigências que estão postas na contemporaneidade e, de forma particular, em cada contexto.

Esses e tantos outros argumentos carregam a noção de que currículos nacionais são imprescindíveis e que o setor educacional carece de instruções/prescrições para que a tão almejada educação de qualidade seja alcançada, com uma consequente produção de determinado tipo de sujeito. Marca a BNCC, portanto, uma concepção (clássica) de sujeito enquanto entidade unificada, racional, transparente em suas ações no social e pensado para atender às novas práticas de linguagem. Da mesma maneira, a educação escolar respaldada nesses princípios tem como finalidade atender a supostas demandas geradas no social, sejam elas tecnológicas, acadêmicas, sociais, do mundo do trabalho ou da vida cotidiana. Com isso a BNCC acena para a precisão normativa como possibilidade de busca pela contenção do que estaria faltando nas práticas escolares, desconsiderando, inclusive, a opacidade da língua e as inúmeras contingências de interpretação e de experiência.

Consideramos ser impossível dar garantias à formação, na medida em que o sujeito é cindido, assimétrico e produzido discursivamente, provisoriamente. Além disso, sua subjetividade é sempre contextual e precipitada a responder a um outro que o interpela pela singularidade radical da alteridade. Apontamos, ainda, para o caráter incomensurável de tal pretensão não apenas pela inviabilidade da transparência da linguagem, como também pelo vazio intrínseco a toda normatividade: não um vazio pela sua ausência, mas pela impossibilidade de sua plenitude.

Em uma perspectiva supostamente democrática, a BNCC se configura na busca do estabelecimento da relevância de aprendizagens essenciais, de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. Não discordamos de que o ensino apresenta-se como uma

das dimensões da educação, entretanto, ela (a educação) deve ser pensada para além do ensino, do desenvolvimento de competências e habilidades fixas. Educação compreende o ensino e todo um conjunto dinâmico de acontecimentos que coexistem no ambiente escolar, para além do planejado. Por esse motivo, assumimos a leitura de que os discursos da BNCC, enquanto política curricular para o ensino de LP, buscam a fixação da identidade desejada e se assentam numa perspectiva determinista e controladora, ao mesmo tempo que se afastam de qualquer pretensão democratizante. Lopes (2019, p. 60 - 61) reitera tal sentido ao argumentar que

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse.

Entre leituras pretensamente consensuais que circulam na proposta de LP, sinalizamos também para aquelas aproximadas à perspectiva de Rojo (2013), para quem as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e circulação de informação, em particular, às mídias digitais, alteraram significativamente as maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Conforme a autora (2012b), o trabalho com os multiletramentos normalmente envolverá o uso de TDIC, mas essa perspectiva não é uma condição primeira do trabalho com os multiletramentos. Para ela, esse trabalho deve ser a partir

[...] das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que amplie o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo, 2012a, p. 8).

A defesa da autora é de que, em cada contexto, os multiletramentos refletirão o modo e as semioses que são a cultura de referência dos estudantes para, a partir disso, proporcionar-lhes outras referências a fim de que se tornem criadores de significado. Rojo (2012a) anuncia as características que viabilizam o trabalho pedagógico com os multiletramentos, dentre as quais destaca o caráter interativo e colaborativo que eles geram. Essa especificidade, segundo a pesquisadora, provoca fratura e transgressão das relações de poder na medida em que os multiletramentos são híbridos em linguagens, modos, mídias e culturas. Ela argumenta, ainda,

que a pedagogia dos multiletramentos pode alcançar efeitos positivos ao tempo em que os estudantes se tornarem criadores de sentido.

Embora sinalize para uma refração contextual, essa leitura favorece a compreensão de que os sujeitos só passariam a produzir um determinado tipo de significado quando da interação com referências contidas no que é entendido como multiletramento. Tais ideias já implicam a pressuposição de que o próprio sujeito preconcebido seja desprovido de condições de produzir sentidos para aquilo com o que interage, o que seria corrigido a partir de uma proposta análoga a da BNCC, como problematiza Costa (2020), que, acenando para os contextos escolares, os suplantaria com a defesa de um padrão de produção de significado, de ser sujeito no mundo.

Desse modo, os significantes novos e multiletramentos são projetados na BNCC como “[...] uma atualização em relação às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação [...]” (Brasil, 2017, p. 67). Assim, ponderamos que os termos novos e multiletramentos, associados às práticas da cultura digital e às práticas de linguagem contemporâneas, que envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, assumem certa centralidade e têm seus sentidos hegemonzados no currículo de LP para os Anos Finais do EF. A reiteração de tal perspectiva na BNCC inscreve-se no afã de “[...] contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade até aqueles que envolvem a hipermídia [...]” (Brasil, 2017, p. 70). Salientamos a expectativa da proposta de compreender todas as possibilidades de interação para dado sujeito e, a esse respeito, destacamos a busca pela fixação de projetos de futuro, como ao afirmar que:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (Brasil, 2017, p. 65).

Importante sublinhar que a BNCC, além de vincular as TDIC ao mundo do trabalho, do mercado, da vida escolar e cotidiana, lança mãos de argumentos futuristas como justificativa para sugerir aspectos lacunares às instituições do EF. Nesse sentido, seria função da escola não só dotar o estudante de conhecimentos, capacidades e habilidades específicas para atender as exigências do mundo contemporâneo, cada vez mais tecnológico, como também prepará-lo para

um futuro de condições totalmente não sabidas, desconhecidas desde a própria afirmação da proposta.

Destacamos que o que está em jogo é uma associação de argumentos que se interconectam para produzir significados que tendem a projetar a necessidade da prescrição curricular nacional e da garantia de uma suposta qualidade do ensino e da aprendizagem para o componente LP via novos e multiletramentos. Tal proposta se sustenta na expectativa de um mundo desconhecido, para o qual a escola deve preparar o sujeito que, obviamente, se fosse possível construir, atestaria, na lógica da BNCC, uma qualidade da escola. No entanto, o empecilho à afirmação da escola como produtora de qualidade está na definição do que deve ser produzido por ela: o impossível sujeito produzido desde já para um futuro desconhecido. Ora, se o futuro é desconhecido, o sujeito a ser preparado aqui e agora para tal promessa só pode ser igualmente desconhecido/inviável. Discursivamente, essa equação tende desenhar a escola, professores, estudantes e comunidades, em um limbo de falta de qualidade permanente, justificando políticas públicas de currículo voltadas ao aumento da normatividade/prescrição para os contextos escolares, em um horizonte de aumento de tensão para que seja produzido o impossível e não-sabido para um futuro desconhecido.

A BNCC busca, então, fixar sentidos para o que acredita ser o ensino e a aprendizagem para o componente curricular de LP, assim como para o que é a experiência de vida presente e futura dos estudantes, sob a conjecturação de um conhecimento totalizado por meio dos novos e multiletramentos. Consideramos que, ao contrário da defesa instada na BNCC, a promessa de formação dos estudantes via novos e multiletramentos ao mesmo tempo em que contribui para a fragmentação das experiências nos contextos escolares, ao presumir serem tais discursos capazes de inserir os estudantes em determinado contexto, nega tantas outras produções culturais e singulares que acontecem nas escolas. A proposta privilegia a perspectiva de que o sujeito só terá formação crítica se o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de LP estiver alinhado ao que prescreve a BNCC. Tal pretensão, por si só, traz a limitação por movimentos críticos, criativos, responsáveis, na medida em que os sujeitos da cognição são condicionados à aquisição de conhecimentos/saberes alheios aos contextos, às experiências e perspectivas em que são constituídas as relações com a LP na escola.

Ainda que a BNCC tenda a mobilizar o senso de que é necessária, obrigatória, universal e resposta a um dado contexto, consideramos que representa uma expectativa de consenso, que é contingente, precária e provisória, em torno dos nomes novos e multiletramentos. Pensamos que o diferir, a iteração/tradução/suplementação são dinâmicas que impedem que toda proposta

se realize, traindo tudo o que se inscreve como tentativa de fixação de sentidos, fazendo tudo ser outro em distintos contextos. Por isso, reiteramos que textos como os da BNCC são tentativas de representação da política que sempre buscam fechar dada significação, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos. Tais políticas centralizadas continuam operando com a ideia de que é via um conhecimento universal para todos, de distribuição igualitária de saberes garantidores da qualidade (Lopes 2015), que será possível antecipar o futuro incerto para sujeitos impossíveis.

Considerações finais

Subsidiados pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, compreendemos que alguns nomes/termos e algumas concepções são contextualmente alçados à condição (suposta) de preencher uma falta/ausência na política. Com relação à disciplina de LP, o foco deste artigo foi discutir como a noção de hegemonia, reconceptualizada por Laclau e Mouffe, permite o entendimento de propostas prescritivas e universalistas presentes na política curricular. Nesse sentido, discutimos o foco regulador da BNCC para o ensino de LP nos Anos Finais do Ensino Fundamental e como tal política tem buscado aumentar o controle sobre o que é conhecimento e o sujeito.

Embora consideremos ser impossível controlar o que acontece nos contextos escolares, o que pode emergir nos diversos cenários desenhados nas aulas de LP, não contestamos que políticas como a da BNCC são causadoras de impactos nas instituições de ensino. Por esse motivo, interpelamos nomes pelos quais têm sido sustentadas lógicas que constroem práticas de significação que acontecem nas escolas. Ainda assim, nossa discussão não é direcionada para uma correção da BNCC ou algo desse gênero. Tampouco a nossa pretensão foi inquirir se os nomes novos e multiletramentos são dotados de uma propriedade boa ou ruim para o ensino de LP, mas buscamos chamar a atenção que, por meio de tais nomes, são projetados sentidos que tendem à circunscrição do que pode ser produzido por professores, alunos e comunidade escolar. Isto não significa que as escolas possam ser saturadas por tais sentidos reguladores, mesmo que possam ser por eles afetadas.

Assim, a partir da chave pós-estruturalista, com a qual realizamos esta abordagem da política, apontamos para questionamentos sobre a fixação de sentidos na política curricular, notadamente no que concerne às tentativas de formar uma determinada identidade, seja no aluno, seja no docente, a partir dos nomes novos e multiletramentos. Ressaltamos que os sentidos são produzidos por meio do jogo de linguagem, de diferenças e de uma falta que será

sempre suplementada. Por conseguinte, nossas produções pertinentes às políticas educacionais e às propostas curriculares para a disciplina LP apontam para a abertura, a transgressão, a multiplicação de sentidos e, conseqüentemente, para a diferença com suas assimetrias e irregularidades, que caracterizam diversas formas de pensar e interagir na política. Compreendemos que a escola e os docentes, em contextos diferentes, ressignificam, produzem currículos de formas distintas, para além de documentos normativos e prescritivos.

Sinalizamos, conclusivamente, para a leitura de que na política curricular para LP, na BNCC, são hegemonizados sentidos para novos e multiletramentos baseados na ficção de que seria possível antever um futuro (compreendido no contexto da proposta como incerto) e, então, preparar o sujeito. Pensamos que não basta somente apontar para a assimetria de tal proposta em si, mas interessa também tensionar a perspectiva de que é na relação com tais sentidos que a escola (professores, estudantes e comunidades) tende de ser tomada como deficitária e sem qualidade. Em outras palavras, a interpretação que defendemos aqui é a de que a BNCC para LP projeta a leitura de que a escola é deficitária e precisa ser reformada por um currículo nacional por ser incapaz de fazer o impossível: produzir hoje sujeitos para um futuro imprevisível.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo para formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, p. 1-11, 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. “Seríamos a política que criticamos?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020. DOI:10.46789/edugeo.v10i19.913.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Normatividade, Desconstrução e Justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1246-1265, 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In*: TURA, Maria de Lourdes

Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-69

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional. *In*: LOPES, Ronielle; RIBEIRO, William (Orgs.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas – Curitiba: CRV, 2021. p. 37-58

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo; BORGES, Verônica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida – responsabilidade, tradução, porvir** - Cortez Editora, São Paulo, 2018. p. 179-200

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**. v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**. v. 9, n. 2, p. 25-34, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos**: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**: towards a radical democratic. 2ª ed. Verso: London and New York. 2001.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução da 2ª edição inglesa. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Ana; PINHEIRO, Regina. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**. Pelotas. v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/article/download>. Acesso em 18. 2023.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 7–23, 2013. DOI: 10.34626/esc.vi39.311. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, maio-ago., p. 445-466, Universidade de Brasília, Brasil, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, maio/ago., 2004.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], n. 20, jun. 2003. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3637>. Acesso em: 02 ago. 2023.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 151-61

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 189-216

ROJO, Roxane. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 7-11.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-32.

ROJO, Roxane. (org.). **Escola conectada**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Novos Multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Gláís; BARROS, Eliana; GONÇALVES, Adair (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017b. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Maria José Vilela Rodrigues. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis. Docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6501498882434420>

Hugo Heleno Camilo Costa. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0377631022122389>

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal de Rondonópolis. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1583175347126296>

Como citar

RODRIGUES, Maria José Vilela; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA LÍNGUA PORTUGUESA: novos e multiletramentos para sujeitos impossíveis. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 1, e69702, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.69702