

Plurilinguismo e políticas linguísticas no Brasil e na França: uma análise de discursos comparativa de bases curriculares

Yanê Batista Santos Lins¹

 <https://orcid.org/0009-0007-2130-9399>

Yuri Batista Santos²

 <https://orcid.org/0000-0002-3805-0586>

Resumo

Este estudo objetiva analisar comparativamente o discurso acerca da valorização, preservação e fomento da diversidade linguística nas bases curriculares do Brasil e da França, e sua correlação com a política linguística construída nas respectivas culturas. A metodologia baseia-se no entrecruzamento entre a análise do discurso contrastiva e a análise de discursos comparativa, que propõem a comparação aproximação a partir dos gêneros discursivos. O corpus é construído a partir da BNCC (2017/2018), do Brasil, e do *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015), da França. Essa aproximação evidencia tensões entre padronização e diversidade em ambos os contextos, revelando que as políticas linguísticas analisadas reproduzem disputas históricas e ideológicas.

Palavras-chave: Plurilinguismo. Bases curriculares. Políticas linguísticas. Análise de discursos comparativa.

Plurilinguisme et politiques linguistiques au Brésil et en France: une analyse comparative des discours des référentiels curriculaires

Résumé

Cette étude vise à analyser de manière comparative le discours sur la valorisation, la préservation et la promotion de la diversité linguistique dans les programmes scolaires brésiliens et français, ainsi que sa corrélation avec la politique linguistique élaborée dans les cultures respectives. La méthodologie repose sur le croisement entre l'analyse contrastive du discours et l'analyse comparative des discours, qui proposent une comparaison basée sur les genres discursifs. Le corpus est construit à partir du BNCC (2017/2018) du Brésil et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) de la France. Cette approche met en évidence les tensions entre standardisation et diversité dans les deux contextes, révélant que les politiques linguistiques analysées reproduisent des conflits historiques et idéologiques.

Mots-Clés: Plurilinguisme. Référentiels curriculaires. Politiques linguistiques. Analyse comparative des discours.

Introdução

A sociedade contemporânea avança rapidamente em direção ao desenvolvimento global, impulsionado por fluxos migratórios e pela crescente valorização das competências linguísticas. Conceitos como internacionalização, bilinguismo e plurilinguismo ganham destaque nos debates

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus: ybslins.ppgl@uesc.br.

² Université Paris Est Créteil, França: batista.yuriandrei@gmail.com.

educacionais, refletindo a necessidade de políticas que integrem a diversidade linguística nos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, o plurilinguismo e a interculturalidade são compreendidos como dimensões complementares de um mesmo movimento discursivo. Como destacam Lins, Santos e Cavalcante Filho (2024, p. 138), “as terminologias ligadas aos temas da interculturalidade e do plurilinguismo emergem como conceitos centrais para a elaboração de diretrizes curriculares que promovam uma formação mais inclusiva e abrangente”. Tal articulação revela-se especialmente pertinente quando se observa o papel das políticas linguísticas no reconhecimento das vozes sociais que constituem a escola e a sociedade.

Entretanto, o ensino de línguas não é um campo neutro. A imposição do inglês como língua global, sustentada pelo ideal do *falante nativo*, historicamente apagou singularidades identitárias e culturais. No Brasil, esse contexto reflete-se na predominância de uma perspectiva monoglôssica, apenas parcialmente desconstruída com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Como destaca Megale (2018), esse reconhecimento da diversidade linguística ocorreu de forma tímida, deixando de contemplar plenamente línguas indígenas, de imigração e de sinais. Apesar de o Brasil ser uma nação multilíngue, suas políticas educacionais ainda não refletem essa realidade.

Na França, observa-se um fenômeno semelhante, marcado pelo prestígio do francês e pela marginalização de línguas regionais e migrantes, como destaca Cosker (2017). Hélot (2003) descreve a ideologia do *one language, one nation* como fator histórico de exclusão de variantes como o occitano, o corso e o bretão. Além disso, a presença de comunidades migrantes e dos territórios ultramarinos impõe desafios adicionais à política linguística francesa.

Este estudo propõe-se a analisar como as bases curriculares brasileiras e francesas abordam, em seu discurso, o desenvolvimento do plurilinguismo, identificando convergências e divergências no diálogo entre as culturas discursivas. Assim, ao mesmo tempo em que as diretrizes convocam o diálogo entre línguas e culturas, elas também evidenciam tensões entre padronização e diversidade. Conforme sublinham Lins, Santos e Cavalcante Filho (2024, p. 141), “as políticas linguísticas materializadas em documentos oficiais expressam a disputa entre diferentes projetos de sociedade e concepções de linguagem, revelando a complexidade do discurso político-educacional em torno da pluralidade linguística”.

Orientamos nossa perspectiva teórica pelos conceitos de educação plurilíngue e suas principais características, bem como pela forma com que o quadro contemporâneo das políticas linguísticas tem influenciado as práticas de ensino plurilíngue (Azaoui, 2022; Megale, 2018). Nossa metodologia para o estudo comparativista inscreve-se no entrecruzamento entre a análise do discurso contrastiva (von Münchow, 2021) e a análise do discurso comparativa (Grillo, Glushkova, 2016; Santos, Lima, 2022; Cavalcante-Filho, 2022), áreas que propõem a aproximação de línguas e culturas por meio do gênero discursivo enquanto invariante comum para a comparação.

Para estruturar nossa discussão, primeiramente abordamos questões contemporâneas relacionadas ao plurilinguismo e à diversidade linguística no Brasil e na França. Em seguida, apresentamos a metodologia empregada na pesquisa, detalhando os critérios para a análise comparativa do corpus. Posteriormente, exploramos os resultados dessa análise, observando como o plurilinguismo é construído discursivamente nas bases curriculares de ambos os países. Por fim, discutimos as conclusões do estudo, observando singularidades e paralelos entre as respectivas culturas discursivas.

Plurilinguismo e políticas linguísticas no Brasil

Historicamente, as políticas linguísticas no Brasil refletem uma trajetória de tensões entre homogeneização e valorização da diversidade. Desde a colonização, o português foi consolidado como a língua oficial, enquanto as línguas indígenas e africanas foram marginalizadas. No entanto, a Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos ao reconhecer a pluralidade cultural e linguística como um dos fundamentos da identidade brasileira. Desde então, iniciativas como a Lei nº 10.639/2003, que inclui o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana aos currículos (Brasil, 2003), e a Lei nº 11.645/2008, que acrescenta a história e cultura indígena (Brasil, 2008), reafirmam o compromisso com a valorização da diversidade linguístico-cultural.

A heterogeneidade linguística e cultural brasileira está profundamente enraizada nos encontros e desencontros históricos que moldaram o país. A presença de cerca de 274 línguas indígenas (Brasil, 2022), somada às línguas de comunidades imigrantes, como alemão, italiano e japonês, e às variações do português falado em diferentes regiões, criam um cenário de riqueza

e complexidade. Essa diversidade, no entanto, exige políticas educacionais que transcendam uma visão monocultural e monolíngue, promovendo a convivência e o diálogo entre diferentes culturas linguísticas.

Nesse contexto, Lins e Cavalcante Filho (2025) observam que as diretrizes curriculares brasileiras funcionam como espaços de concretização ideológica, uma vez que refletem e refratam disputas em torno do ensino de línguas estrangeiras. Segundo os autores, o signo *língua estrangeira* assume um valor político que traduz as relações de poder entre línguas dominantes e minoritárias, evidenciando que o discurso das diretrizes não é neutro, mas atravessado por ideologias de padronização e de controle cultural.

A chamada *virada política linguística* (Oliveira, 2010) trouxe novas perspectivas para o reconhecimento da diversidade linguística no Brasil. Esse movimento reflete uma mudança na forma como as políticas públicas passaram a considerar a pluralidade de línguas no país, não apenas no âmbito da educação, mas também em documentos oficiais e na gestão do patrimônio imaterial. Um dos marcos dessa mudança é a cooficialização de línguas em diversos municípios brasileiros, sobretudo em regiões de imigração europeia. Cidades como Antônio Carlos (SC), Santa Maria de Jetibá (ES) e Pomerode (SC) oficializaram o pomerano e o alemão e alguns de seus dialetos, como o *hunsrückisch*, também foram reconhecidos em municípios do Sul do país. Esses processos evidenciam uma tentativa de preservar e revitalizar línguas minoritárias que, por tempos, foram reprimidas ou invisibilizadas por políticas de monolinguismo estatal.

Paralelamente, políticas educacionais vêm acompanhando esse movimento de reconhecimento da diversidade linguística. A recente reformulação das diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras trouxe avanços na valorização de línguas além do inglês. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permite que os sistemas de ensino escolham quais línguas estrangeiras serão ofertadas, considerando os contextos sociolinguísticos regionais. Isso abriu espaço para que municípios incluíssem línguas como o espanhol e o francês, especialmente em regiões de fronteira, e até mesmo línguas de imigração, como o italiano e o alemão, em locais onde há demanda da comunidade.

Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, gerou disputas diplomáticas significativas, sobretudo em relação ao ensino do espanhol (Brasil, 2017). Até então, a oferta de espanhol nas escolas públicas era obrigatória, conforme estabelecido pela Lei nº 11.161/2005, que previa a progressiva implementação da língua no currículo do Ensino Médio

(Brasil, 2005). No entanto, com a reforma, essa obrigatoriedade foi revogada, tornando o ensino do espanhol opcional, o que gerou forte reação de países hispano-americanos, especialmente da Argentina e da Espanha. Embaixadas desses países manifestaram preocupação com o impacto da medida nas relações culturais e econômicas entre o Brasil e o mundo hispânico, ressaltando que o espanhol é a segunda língua mais falada no hemisfério ocidental e tem importância estratégica para o Mercosul.

A retirada do espanhol da base obrigatória do Ensino Médio também foi criticada por educadores e especialistas em políticas linguísticas, pois essa medida beneficiaria a hegemonia do inglês como única língua estrangeira valorizada no sistema educacional, limitando oportunidades de contato dos estudantes com outras línguas e culturas.

A prerrogativa da proposição, organização e condução de políticas linguísticas é comumente atribuída aos organismos de Estado e demais entidades públicas. No entanto, diversas instituições, além do Estado, desempenham papéis na gestão linguística, como organizações não-governamentais, associações sociais e mesmo as famílias. Essas construções ideológicas podem ser “explícitas em documentos oficiais, como leis, currículo educacional e testes padronizados. Ou implícitas, regulando sutilmente o poder sobre os usos linguísticos e a interação dentro das comunidades” (Rodrigues, Nascimento, 2020, p. 25).

Nesse ínterim, Grigoletto e Fortes (2022) ponderam sobre a ausência de documentos educacionais que regulamentem as práticas plurilíngues no Brasil, que é altamente marcado pela diversidade linguística e cultural, resultante tanto de influências nacionais quanto transnacionais. Isso cria efeitos negativos em muitos aspectos educacionais, como a produção de materiais didáticos adequados às diferentes realidades do país e à formação de professores capacitados a transgredirem o ensino de línguas para além das competências linguísticas e acadêmicas, considerando também os contextos culturais e sociais de cada comunidade.

Megale (2018) apresenta alguns fatores como preponderantes para a ascensão recente das discussões plurilíngues no Brasil, que correlatam o plurilinguismo ao ensino de uma língua de prestígio, mais especificamente o inglês. Em congruência, conectam o ensino de línguas a interesses econômicos e mercadológicos, que conforme menciona a autora, trata a língua como *moedas de troca mais ou menos valorizadas*, de acordo com sua influência no mercado econômico global.

Essa importante contribuição de Megale (2018) apresenta uma análise crítica dos documentos oficiais emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, que estabelecem normas para a oferta de educação bilíngue em escolas de Educação Básica. Esses documentos, embora pioneiros na época, são criticados pela autora por adotarem uma visão monoglóssica de educação bilíngue, centrada exclusivamente no ensino da língua, sem considerar a complexidade cultural e as necessidades pedagógicas mais amplas dos alunos. A pesquisadora reconhece que a criação dos documentos analisados representa um avanço importante no cenário educacional brasileiro, mas ressalta que ainda há muito a ser feito para garantir que a educação plurilíngue seja implementada de forma eficaz e inclusiva.

A educação plurilíngue no Brasil está em constante construção. O ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente centrado no inglês, frequentemente associado a oportunidades econômicas e mobilidade social. Paralelamente, há esforços para reconhecer e valorizar a diversidade linguística nacional, especialmente no que diz respeito às línguas indígenas, de imigração e regionais. A implementação de políticas efetivas depende da articulação entre diferentes agentes, desde o poder público até a sociedade civil, para que a pluralidade linguística seja promovida no espaço educacional.

Plurilinguismo e políticas linguísticas na França

A história linguística da França é marcada por uma tensão constante entre a diversidade linguística e a busca pela uniformidade. Desde o Édito de Villers-Cotterêts em 1539, que estabeleceu o francês como a língua oficial dos atos administrativos, o país tem promovido uma centralização linguística com o objetivo de construir uma identidade nacional coesa. Durante os séculos XIX e XX, essa política intensificou-se, especialmente com a implementação de um sistema educacional republicano que reforçava o francês como língua de instrução e cultura (Helot, 2003).

No entanto, a realidade linguística francesa é essencialmente heterogênea, marcada pela presença histórica de línguas regionais, como o bretão, o occitano, o catalão, o basco e o alsaciano. Além disso, os fluxos migratórios no pós-guerra contribuíram para a introdução de novas línguas no contexto francês, como o árabe e o turco, enquanto a presença de territórios ultramarinos adiciona uma diversidade ainda mais complexa ao cenário linguístico.

No contexto francês, as políticas linguísticas também revelam um tensionamento entre o ideal republicano de unidade e a crescente necessidade de reconhecer a pluralidade linguística e cultural do território. Conforme apontam Lins e Cavalcante Filho (2025), o signo *língua estrangeira* nas diretrizes francesas carrega uma dupla função ideológica: ao mesmo tempo em que expressa a abertura da França ao plurilinguismo europeu e global, reforça a centralidade da língua francesa como símbolo de coesão e cidadania.

Nessa perspectiva, os autores destacam que as reformas educacionais francesas refletem um processo de refração ideológica, em que a valorização de outras línguas é condicionada à preservação da supremacia do francês como língua da República. Tal movimento revela que, embora a política francesa avance em termos de diversidade, ela ainda se ancora em um discurso de unidade nacional que limita a plena realização do plurilinguismo (Lins, Cavalcante Filho, 2025).

O caso de Mayotte, em particular, ilustra algumas dessas dificuldades, como sugere Cosker (2017). Esse território ultramarino no Oceano Índico, que se tornou departamento francês em 2011, tem o francês como língua oficial, mas a maioria da população tem como língua materna o *shimaore* (uma variedade do suaíli) e o *kibushi* (um dialeto malgaxe). No entanto, o sistema educacional francês em Mayotte continua fortemente monolíngue, privilegiando o francês em detrimento das línguas locais, o que gera dificuldades de aprendizagem para muitas crianças e contribui para as altas taxas de fracasso escolar. Essa situação reflete um desafio mais amplo da política linguística francesa: a dificuldade de conciliar a defesa da unidade nacional com a necessidade de reconhecer e incluir efetivamente as línguas das comunidades ultramarinas em contextos formais de ensino.

As línguas regionais representam uma herança cultural que remonta às diversas entidades políticas e culturais que precederam a formação do Estado francês moderno. Na sociedade francesa contemporânea, o francês desempenha papel central como língua da república, da educação e da administração. A promoção do francês é entendida como forma de assegurar a coesão social e a igualdade de oportunidades. Contudo, a diversidade linguística também tem recebido atenção crescente, particularmente através da ratificação de tratados internacionais e da adoção de medidas internas que reconhecem e promovem as línguas regionais e imigrantes.

No âmbito educacional, programas plurilíngues e o ensino de línguas regionais foram progressivamente integrados ao sistema, especialmente após a década de 1980. Paralelamente,

o aprendizado de línguas estrangeiras é amplamente incentivado, refletindo o compromisso da França com o plurilinguismo como competência essencial em um mundo globalizado. Essas políticas buscam equilibrar a preservação da diversidade linguística com a reafirmação do francês como elemento central na construção da identidade nacional.

Azaoui (2022) destaca como a promoção do plurilinguismo, apesar de seus benefícios inegáveis, pode correr o risco de se transformar em uma norma rígida, desconsiderando as singularidades e os contextos dos sujeitos envolvidos. Para o pesquisador, os benefícios da educação plurilíngue são incontestáveis no que diz respeito aos aspectos cognitivos e sociais. Entretanto, ele alerta para o entusiasmo gerado por essa abordagem que pode, em alguns casos, resultar em uma *assignação benigna* das identidades linguísticas dos alunos. Em outras palavras, há o risco de impor a valorização do plurilinguismo de forma automática e acrítica, sem levar em consideração a complexidade das experiências dos sujeitos.

Azaoui (2022) expõe a preocupação de que, ao tentar valorizar as línguas de origem dos estudantes, os educadores possam inadvertidamente reduzir esses alunos a uma *entidade abstrata*, ou ainda, estigmatizá-los por suas diferenças linguísticas. Ele critica uma tendência, presente nos discursos de alguns professores e formadores, de atribuir automaticamente aos alunos migrantes uma necessidade de se expressarem em suas línguas de origem, ignorando a complexidade de suas identidades e escolhas pessoais. Muitas vezes, alunos e pais preferem focar na língua do país de acolhimento como forma de integração.

Ao problematizar os possíveis riscos de uma abordagem acrítica e prescritiva do plurilinguismo, Azaoui (2022) convida a refletir sobre as implicações éticas das práticas pedagógicas nesse campo. Sua proposta de uma *ética do plurilinguismo* representa uma contribuição importante para a formação de professores e para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades e desejos dos alunos migrantes e plurilíngues.

Por fim, ao contextualizar os cenários plurais da educação no Brasil e na França, notamos que as políticas de plurilinguismo enfrentam desafios semelhantes em termos de evitar essencializações culturais e garantir uma educação que respeite a fluidez e diversidade das práticas linguísticas. Ambos os países estão em busca de um equilíbrio entre inclusão e valorização da pluralidade sem reificar identidades linguísticas, o que requer um contínuo esforço reflexivo por parte dos educadores e formuladores de políticas. Nesse sentido, refletir

sobre as orientações discursivas que guiam políticas linguísticas em favor da diversidade e da formação de cidadãos globais é essencial, especialmente em um contexto em que a habilidade de agir como mediadores interculturais em um mundo plurilíngue torna-se cada vez mais relevante. Sendo assim, na seção a seguir descrevemos os direcionamentos metodológicos para a análise das bases curriculares brasileiras e francesas.

Metodologia

A metodologia de nossa pesquisa alinha-se aos princípios e orientações da análise do discurso contrastiva, como proposto por von Münchow (2021), e aos postulados da análise de discursos comparativa, como proposto pelos trabalhos de pesquisadores do grupo Diálogo (Grillo, Glushkova, 2016; Santos, Lima, 2022; Cavalcante-Filho, 2022).

O elemento central para o desenvolvimento da abordagem contrastiva proposta por von Münchow (2021) é a delimitação do *tertium comparationis*; em outras palavras, de um elemento de comparação que se relaciona com a construção das categorias analíticas e o próprio corpus da pesquisa. A construção desse plano comum para a comparação, na linha de von Münchow (2021), é o gênero discursivo³, o nível de representatividade prototípico que permite a descrição e a interpretação das culturas discursivas.

No Brasil, a análise de discursos comparativa é marcada preponderantemente pelas reflexões teórico-metodológicas propostas por pensadores como Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev, três proeminentes estudiosos que, somados a outros nomes, compõem o que se convencionou chamar Círculo de Bakhtin. Partindo desse viés, trata-se a linguagem como uma materialidade viva e pulsante, em constante transformação, que tem e dá forma às mais diversas atividades sociais humanas, compreendendo os enunciados concretos (Bakhtin, 2016) e a situação de interação discursiva (Volóchinov, 2017) como realidade concreta da linguagem e do discurso.

³ O conceito de gêneros discursivos, conforme formulado por Bakhtin (2016), estrutura-se em três dimensões fundamentais: a construção composicional, o tema e o estilo. A construção composicional refere-se à organização formal do gênero, incluindo sua estrutura interna e os padrões convencionais que o caracterizam. O tema diz respeito ao conteúdo abordado, refletindo os aspectos socioculturais e ideológicos vinculados ao gênero. Já o estilo compreende as escolhas linguísticas e discursivas que conferem identidade ao enunciado dentro de determinada esfera de comunicação. Esses três elementos interagem dinamicamente, determinando a forma como os gêneros discursivos são produzidos, compreendidos e transformados nas práticas sociais.

Entre os trabalhos na vertente francesa e aqueles desenvolvidos na vertente brasileira, notam-se distinções com relação a conceitos-chave como língua, cultura e discurso. A principal aproximação entre as duas vertentes, por sua vez, ocorre pelo papel do conceito de gêneros do discurso para a operacionalidade de ambos os fundamentos metodológicos.

A comparação entre as construções interculturais-discursivas é efetuada de forma a evidenciar e enfatizar o funcionamento dos discursos em seus contextos históricos-sociais-culturais, sem que haja sobreposição ou hierarquização. As lentes de uma análise dialógico-comparativa (Cavalcante-Filho, 2022) permite, portanto, que aos sentidos construídos pelas culturas no uso em linguagem sejam projetadas novas interpretações em função do diálogo entre as diferentes culturas e discursos.

Sendo assim, propomos a análise do nosso corpus usando os seguintes critérios para embasar o *tertium comparationis*: 1) contraste entre as construções composicionais dos mesmos gêneros discursivos; 2) comparação do conteúdo temático dos gêneros discursivos que representam contextos culturais e linguísticos de cada país, no caso, os gêneros bases curriculares do Brasil e da França; 3) e por fim, investigação do estilo das bases curriculares norteadoras da educação linguística contemporânea propostas pelos respectivos Estados.

A partir dos aspectos supracitados, o corpus principal é composto por construções discursivas advindas, no subcorpus brasileiro, da BNCC (2017/2018), e no subcorpus francês, do *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015), doravante SC. Por tratarem de documentos robustos, este trabalho apresenta um recorte do nível escolar Fundamental (Anos iniciais e Anos finais) no documento da BNCC e os *Cycle 2* e *Cycle 3*, equivalentes ao mesmo nível de escolaridade no documento francês SC.

Bases curriculares brasileiras e francesas: análise de discursos comparativa

Começaremos as análises com uma breve retomada de informações do contexto extralinguístico de produção e circulação primária dos enunciados analisados em suas respectivas culturas.

O SC é um documento fundamental do sistema educacional francês que define as competências, conhecimentos, valores e atitudes essenciais que todos os alunos devem adquirir até o final da escolaridade obrigatória, aos 16 anos. Seu objetivo é garantir que cada estudante

possua uma base sólida para prosseguir nos estudos, construir um futuro pessoal e profissional bem-sucedido e exercer plenamente a cidadania (França, 2015).

Historicamente, conforme consta na primeira versão do documento de 2015, o *Socle commun de connaissances et de compétences* (França, 2009), sentiu-se a necessidade de implementação dessa base curricular (SC, 2015) a partir da promulgação de duas leis francesas, Lei Fillon⁴ (2005) e Lei Peillon⁵ (2013). Em meio a um período de intensos debates sobre a qualidade e a eficácia do sistema educacional francês, essas leis propuseram importantes reformas, dentre elas, por exemplo, a melhora na proficiência dos alunos, com o reforço do ensino de línguas estrangeiras, a fim de promover a abertura cultural, e o incentivo à integração das tecnologias digitais no ensino, preparando os alunos para os desafios do século XXI. Então foi acrescentado, no documento de 2009, mais um C, referente à *culture*, tornando-se o *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015).

No que concerne ao documento brasileiro da BNCC (2018), trata-se de uma normativa que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica no Brasil devem desenvolver. Tem como objetivo principal garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação comum, respeitando a diversidade regional e cultural do país, e promovendo a equidade na educação. Embora a BNCC não seja um currículo, ela serve como referência obrigatória para a elaboração dos currículos das redes públicas e privadas de ensino, fornecendo diretrizes para a formação docente, a fim de alinhar as práticas pedagógicas às competências definidas no documento. Essa base curricular também enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico e resolução de problemas, além dos conteúdos tradicionais que fazem parte do sistema nacional da Educação Básica.

Esse foi um dos fatores que motivaram o início do desenvolvimento do documento no Brasil, que passava por um contexto de reformas educacionais mais amplas, com debates sobre

⁴ Promulgada na França em 23 de abril de 2005, a Lei de Orientação e Programa para o Futuro da Escola, conhecida como Lei Fillon, introduziu reformas no sistema educacional francês. Entre suas diretrizes, estabeleceu a obrigatoriedade do *Socle commun de connaissances et de compétences*, visando a garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos essenciais. A lei também reforçou o ensino cívico e ético, além de prever medidas para combater o fracasso escolar.

⁵ Aprovada em 8 de julho de 2013, a Lei de Orientação e Programação para a Reforma da Escola, conhecida como Lei Peillon, teve como objetivo central a reconstrução da escola republicana na França. Entre suas principais medidas, reintroduziu a formação inicial dos professores por meio da criação das *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE), ampliou a oferta de ensino pré-escolar, promoveu a educação moral e cívica e reforçou a prioridade ao ensino fundamental para reduzir as desigualdades educacionais.

a padronização do ensino, flexibilização do currículo e inclusão de competências socioemocionais. O processo de construção da BNCC ocorreu em três versões, entre 2015 e 2018, culminando na sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC) e tornando-se referência obrigatória para a formulação dos currículos estaduais e municipais. Sua primeira versão foi apresentada pelo MEC em 2015, ainda no governo Dilma Rousseff, iniciada com um viés progressista, enfatizando diversidade e inclusão (Alves, Oliveira, 2022). Entretanto, a segunda versão, em 2016, recebeu a contribuição de professores, pesquisadores e sociedade civil através de consulta pública e passou por ajustes após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sendo sucedida pelo novo presidente Michel Temer, que trouxe uma perspectiva mais técnica e voltada à empregabilidade.

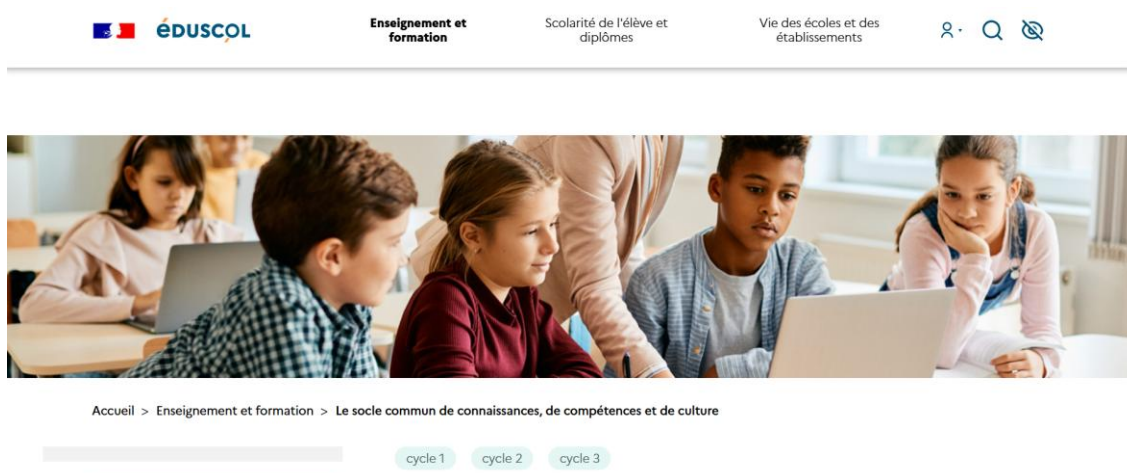
Construção composicional

Do ponto de vista da construção composicional, o SC é apresentado em uma página virtual (site *Éduscol*⁶), que permite acesso constante e interativo às diretrizes curriculares francesas, marcado pelo recurso a hiperlinks e à leitura transversal em rede. A apresentação do documento em um site permite acesso dinâmico e interativo às diretrizes curriculares, e a navegação por domínios e ciclos possibilita atualizações e adaptações contínuas, refletindo a estrutura descentralizada da educação francesa.

O documento segue uma estrutura organizada em 4 ciclos, divididos de acordo com as faixas etárias dos estudantes e os níveis de escolaridade, equivalentes aos níveis educacionais brasileiros do Maternal ao Ensino Fundamental. Cada ciclo compreende cinco domínios principais (linguagens para pensar e comunicar, métodos e ferramentas para aprender, formação da pessoa e do cidadão, sistemas naturais e técnicos, e representações do mundo e da atividade humana). Esses domínios refletem uma abordagem global da aprendizagem, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação e da cidadania no cenário educacional da França.

⁶ A página pode ser acessada através do endereço: <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>.

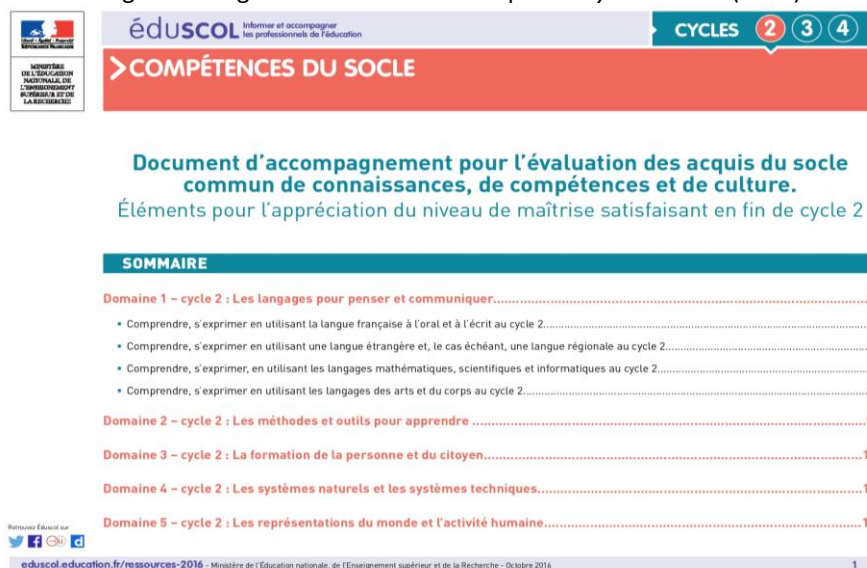
Figura 1 - Página inicial do SC (2015)



Fonte: França (2015).

Dentre os 4 ciclos, destacamos os *Cycles 2 e 3* do SC (2015) para este trabalho. O *Cycle 2* (6 a 8 anos, Ensino Fundamental – Anos Iniciais) concentra-se no domínio da linguagem, leitura, escrita, matemática e descoberta do mundo, conforme pode ser visto na Figura 2, abaixo, e o *Cycle 3* (9 a 11 anos, Transição para o Ensino Fundamental – Anos Finais) dedica-se a consolidar as aprendizagens iniciais e ampliar os conhecimentos em diferentes áreas.

Figura 2 - Página inicial das diretrizes para o Cycle 2 do SC (2015)

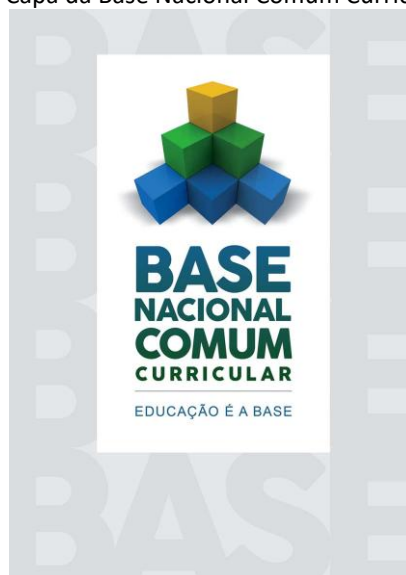


Fonte: França (2015).

Além das diretrizes do SC (França, 2015), o site também é composto por documentos complementares que orientam a avaliação dos alunos, como os *documents d'accompagnement*, que especificam os níveis de domínio esperados em cada ciclo. A avaliação é baseada em indicadores de progresso, permitindo acompanhamento contínuo das aprendizagens.

A BNCC, por outro lado, é um documento extenso e unificado, publicado oficialmente pelo Ministério da Educação em formato fixo e normativo. Sua estrutura é organizada para garantir progressão e coerência entre os três níveis da Educação Básica no Brasil, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e o Ensino Médio. Mais uma vez, detemo-nos na descrição do Ensino Fundamental como foco desta pesquisa.

Figura 3 - Capa da Base Nacional Comum Curricular (2018)



Fonte: Brasil (2018).

Esse nível é organizado por Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) e é dividido em áreas do conhecimento, que agrupam diferentes disciplinas: a área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); a área de Matemática com a disciplina de mesmo nome; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História, Geografia); e a área e disciplina optativa de Ensino Religioso. Cada disciplina ou componente curricular está organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, garantindo progressão e coerência no aprendizado, conforme o exemplo na Figura 4.

Figura 4 - Construção composicional da seção do Ensino Fundamental no documento da BNCC (2018).



Fonte: Brasil (2018).

A distinta construção composicional dos documentos curriculares da França e do Brasil – o SC sendo disponibilizado em um site oficial (*Éduscol*) com um acervo de documentos complementares, enquanto a BNCC está organizada como um documento unificado – pode ser analisada criticamente a partir de diferentes perspectivas, incluindo aspectos históricos, políticos, administrativos e conceituais.

O fato de o SC estar disponível em um site pode significar que o documento não precisa ser um texto único e definitivo, mas um conjunto de diretrizes que podem ser complementadas, interpretadas e adaptadas em diferentes contextos escolares. Além disso, a estrutura digital facilita a incorporação de recursos adicionais, como guias pedagógicos e direcionamentos metodológicos. Entretanto, se observarmos essa formatação do ponto de vista de uma cultura educativa, que não está habituada com a fragmentariedade das informações, questionamo-nos sobre a acessibilidade desse documento. De toda forma, vale enfatizar que esse formato garante maior abertura para complementações.

Por outro lado, no Brasil, a BNCC foi construída dentro de um processo político marcado por debates acirrados envolvendo diferentes setores da sociedade e do governo, conforme abordado nas seções anteriores. Consequentemente, isso pode ter sido um dos fatores para a

centralização da BNCC como documento unificado, garantindo que todas as escolas sigam um referencial comum, especialmente em um país com grande diversidade sociolinguística e educacional.

Conteúdo temático

O conceito de tema, na teoria bakhtiniana, refere-se ao conteúdo discursivo específico que emerge em determinado contexto enunciativo, influenciado por valores socioculturais, ideológicos e históricos. Diferentemente de um assunto ou tópico, o tema carrega marcas das relações sociais e da historicidade que atravessam o discurso, adquirindo significados variados, conforme o horizonte de expectativas e os discursos que o circundam.

Elaborado pelo Conselho Superior dos Programas (*Conseil supérieur des programmes* - CSP), órgão consultivo independente vinculado ao Ministério da Educação Nacional da França, o SC estrutura-se em torno de cinco grandes domínios: linguagens para pensar e comunicar, métodos e ferramentas para aprender, formação da pessoa e do cidadão, sistemas naturais e técnicos, e representações do mundo e da atividade humana. Esses domínios funcionam como eixos organizadores do currículo e refletem os objetivos de formação da escolaridade obrigatória. Do ponto de vista bakhtiniano, o tema que atravessa esse documento é o da formação de um cidadão plenamente integrado à sociedade francesa, com competências padronizadas e homogêneas, adquiridas de forma progressiva ao longo dos ciclos escolares, desde a educação infantil até o final do ensino fundamental. Esse tema é materializado na concepção de uma cultura escolar comum, na qual a unidade da língua e do conhecimento desempenha papel central. A abordagem do SC busca, assim, garantir que os alunos compartilhem uma base de conhecimentos e valores essenciais para sua participação na vida adulta, alinhando-se ao princípio republicano de igualdade e coesão social. No entanto, essa busca por homogeneização curricular pode tensionar a relação com a diversidade linguística e cultural presente na França, sobretudo no que diz respeito às línguas regionais e às línguas de imigração, cuja presença no currículo depende de regulamentações locais e da interpretação do conceito de cultura comum.

A BNCC foi elaborada em um contexto de intensas disputas políticas, econômicas e culturais, refletindo múltiplas vozes que disputavam os sentidos da educação no Brasil. Temas

como equidade racial, inclusão de pessoas com deficiência e direitos indígenas foram centrais nos debates, mas ao longo do processo de formulação, algumas dessas pautas foram atenuadas ou reformuladas na versão final, aprovada e homologada em alinhamento com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Sob a perspectiva bakhtiniana, o tema estruturante da BNCC é o da diversidade e da inclusão, articulado discursivamente como um princípio orientador da Educação Básica brasileira. No entanto, esse tema não se apresenta de maneira homogênea: ele é atravessado por tensões políticas e ideológicas que marcam tanto a produção quanto a recepção do documento. O próprio processo de elaboração da BNCC foi altamente disputado, com diferentes agentes sociais e políticos buscando definir quais vozes seriam legitimadas no currículo. Assim, a versão final da BNCC, embora reconheça a diversidade linguística e cultural do Brasil, carrega marcas de compromissos e concessões que limitam o alcance de algumas de suas diretrizes. Esse jogo de forças evidencia que o tema da diversidade, longe de ser um elemento estático, constitui-se como espaço de negociação entre perspectivas muitas vezes conflitantes sobre o papel da escola e da educação na formação dos cidadãos.

Estilo

Na perspectiva bakhtiniana, o estilo de um gênero discursivo está relacionado ao padrão de ocorrência da língua, às escolhas lexicais e sintáticas e às formas de organização do discurso em função das práticas sociais às quais está vinculado. Nos documentos curriculares, o estilo é marcado por uma estruturação normativa, caracterizada pelo uso de enunciados imperativos e prescritivos que visam a orientar a prática educacional. Tanto a BNCC quanto o SC compartilham essa característica, ainda que apresentem diferenças no modo como esse imperativo se manifesta. Ao mesmo tempo, observamos, nesta seção, como as escolhas lexicais e sintáticas incidem sobre a construção dos sentidos do plurilinguismo nos enunciados analisados.

Na BNCC, a língua portuguesa é construída como língua obrigatória em todos os anos do Ensino Fundamental, e o ensino da língua adicional, nesse caso, o inglês, é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Outras línguas estrangeiras podem ser oferecidas opcionalmente, conforme indicado na seguinte nota de rodapé: “Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes

ofertá-las” (Brasil, 2018, p. 246). Entretanto, vale destacar que, na BNCC, não há diretrizes claras para o ensino de outra língua adicional, regional ou estrangeira a não ser a língua inglesa.

No SC, a Língua Francesa é obrigatoriamente ensinada como língua principal de escolarização. No *Cycle 2* (equivalente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais), há uma introdução de pelo menos uma língua estrangeira obrigatória, e no *Cycle 3* (equivalente ao Ensino Fundamental Anos Finais) é obrigatório o ensino de uma segunda língua estrangeira com a possibilidade de ensino de línguas regionais, com apoio institucional em determinadas áreas.

No tocante ao caráter orientador do discurso para o ensino de línguas adicionais nas bases curriculares, podemos identificar no Quadro 1, abaixo, as orientações de ambos os documentos acerca da competência da oralidade, por exemplo. Os termos em negritos a seguir, são grifos nossos de elementos relevantes para a nossa análise.

Quadro 1 - Orientações para o ensino no eixo oralidade

Brasil, 2018, p. 253	França, 2015, p. 7
(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, [...]. (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral. (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. (EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	<i>Parler en continu</i> Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle) Peut produire des expressions simples, isolées, sur les gens et les choses. <i>Niveau A1</i> <i>Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</i> • <i>reproduire un modèle oral court :</i> • <i>lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition (court texte dialogué, bref discours de bienvenue, court texte fictif, informatif) :</i> • <i>présenter ou décrire : se présenter et se décrire, décrire des personnes ou des personnages, des objets ou des animaux, décrire ses activités préférées ou des activités culturellement connotées :</i> • <i>raconter : juxtaposer des phrases simples pour raconter une histoire courte en s'aidant d'images ou de références déjà connues :</i> • <i>savoir prononcer de manière reconnaissable un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés.</i>⁷

Fonte: elaboração dos autores com base em Brasil (2018) e França (2015).

Nesses excertos das duas bases curriculares estão delimitadas algumas das orientações acerca da oralidade. No âmbito das semelhanças discursivas dos documentos, ambos ressaltam a importância da interação oral e da participação do outro, o que pode atribuir à prática docente maior foco para metodologias interacionais/comunicativas, centralizado no papel ativo do

estudante na utilização da língua para fins comunicacionais. É possível perceber isso nos trechos da BNCC: “interagir em situações de intercâmbio oral” (Brasil, 2018, p. 253) e do SC “*se présenter et se décrire*” (França, 2015, p. 7), que propõe atividades de apresentação e descrição pessoal. Também é possível identificar a valorização da oralidade ligada à experiência pessoal e cultural dos alunos com comandos que conectam a fala ao cotidiano, a exemplo dos excertos “entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida” (Brasil, 2018, p. 253) e “*décrire ses activités préférées ou des activités culturellement connotées*” (França, 2015, p. 7).

No que tange às diferenças discursivas entre os documentos, a BNCC utiliza verbos no infinitivo para indicar ações específicas esperadas dos alunos, como *Interagir*, *Entrevistar*, *Mobilizar*, *Identificar* e *Compor*, sugerindo um discurso prescritivo, típico de documentos normativos. Esse tipo de linguagem reflete o caráter normativo e orientador do documento, o que pode estar relacionado ao papel centralizador do Estado na construção de diretrizes unificadas para uma realidade educacional diversificada.

Em contrapartida, o SC adota uma abordagem baseada em competências, com foco nas habilidades potencialmente adquiridas — *Peut produire, Il est possible d'évaluer cette compétence* — reforçando a perspectiva processual de ensino, o que está alinhado à tradição europeia de educação linguística, em que há maior ênfase na progressão gradual de habilidades, conectada ao *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*⁷ (CECR). A BNCC, embora também mencione expectativas por série/ano, não apresenta vínculo direto com um quadro internacional de referência.

Considerando esses fatores, é relevante destacar que as divergências observadas refletem, em grande medida, perspectivas históricas distintas entre os dois países, marcadas pelo contraste entre uma nação colonizada, como o Brasil, e uma colonizadora, como a França. Essa diferença histórica reverbera nas políticas linguísticas adotadas, influenciando a maneira como cada país articula o ensino da oralidade, por exemplo. No caso francês, o vínculo com quadros de referência globais, como o CECR, evidencia a posição historicamente hegemônica da cultura francesa, que projeta suas diretrizes linguísticas a partir de uma tradição consolidada de prestígio internacional. Já no Brasil, a oralidade é frequentemente concebida sob uma lógica funcionalista, refletida no discurso normativo da BNCC — expresso, por exemplo, pelo uso

⁷ No português: Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

predominante de verbos no infinitivo nos documentos oficiais —, com ênfase na interação prática e, muitas vezes, ancorada no ensino de uma segunda língua hegemônica, o inglês. Esse cenário revela não apenas uma diferença estrutural nas políticas linguísticas, mas também os efeitos de processos históricos que moldaram as relações de poder entre línguas e culturas em ambos os países.

Em sequência, no Quadro 2, apontamos trechos que permitem refletir acerca do nosso questionamento central, que é analisar como o plurilinguismo está presente no discurso das bases curriculares brasileiras e francesas. Para esse propósito, refletimos sobre os elementos linguísticos do discurso, traçando um paralelo com fatores extralinguísticos, históricos e sociopolíticos.

Quadro 2 - O plurilinguismo no discurso das bases curriculares

BRASIL, 2018, p. 246	FRANÇA, 2015, p. 11
Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. [...] Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.	<u>L'évaluation peut s'effectuer dans le cadre de situations problèmes amenant les élèves à réaliser des recherches, par exemple au CDI⁹, dans différents médias, y compris des médias étrangers adaptés à leur âge</u> (construction d'un exposé, préparation d'un débat, activité scientifique effectuée en groupe ou en autonomie, analyse d'une oeuvre, préparation d'une visite, etc.)¹⁰. [...]

Fonte: elaboração dos autores com base em Brasil (2018) e França (2015).

De uma maneira geral, o discurso da BNCC reconhece a diversidade linguística do país, no entanto, a implementação curricular não reflete essa diversidade, conforme visto acima, no extrato do documento, que apresenta as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental: a BNCC estabelece o ensino obrigatório do inglês no Ensino Fundamental Anos Finais, sem incluir formalmente outras línguas estrangeiras ou regionais.

O texto reforça um viés instrumental do inglês como ferramenta para inserção no mundo globalizado, como descrito: “[...] **como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a**

inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 246).

Apesar de abordar a interculturalidade, nessa seção, o documento limita-se ao inglês como principal ferramenta de valorização da diversidade linguística entre os diferentes países e grupos sociais: “Identificar o lugar de si e o do outro em um **mundo plurilíngue e multicultural [...]**” e “**Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa**, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a **reconhecer a diversidade linguística [...]**” (Brasil, 2018, p. 246). Isso demonstra que, ainda que a BNCC teoricamente valorize a diversidade linguística, sua implementação prática restringe-se ao inglês.

O discurso do SC prevê o ensino obrigatório de pelo menos duas línguas estrangeiras ao longo da educação básica, incentivando a aprendizagem de idiomas regionais sempre que possível. Ao longo do documento, é possível identificar algumas áreas e domínios do *Cycle 3*, os quais contam com a participação das *Langues vivantes*, ainda que o foco não seja o desenvolvimento linguístico: “*Domaine 2 – cycle 3 : Les méthodes et outils pour apprendre*” (França, 2015, p. 11) e “*Domaine 5 – cycle 3 : Les représentations du monde et l’activité humaine*” (França, 2015, p. 15), que contam com a participação de disciplinas como “*Arts plastiques, Éducation musicale, Éducation physique et sportive, Français, Histoire-géographie - enseignement moral et civique, Langues vivantes, Mathématiques*” (França, 2015, p. 15).

No fragmento acima, um indicativo de plurilinguismo pode ser percebido através do recorte “**[...] dans différents médias, y compris des médias étrangers adaptés à leur âge [...]**” (França, 2015, p. 11), que dentro do contexto informa que os alunos poderão realizar pesquisas em diferentes suportes, incluindo suportes estrangeiros, que serão adaptados de acordo com a idade dos estudantes. Esse trecho faz parte da seção de métodos e instrumentos de aprendizagem do *Cycle 3* do SC (2015), que busca desenvolver as capacidades de pesquisar e ordenar informações e aprender sobre os meios de comunicação social. A expressão destacada sugere a incorporação de conteúdos em línguas estrangeiras, reforçando o contato dos alunos com outros idiomas. Isso configura um gesto de abertura ao plurilinguismo, que além de permitir que sejam exploradas diferentes culturas linguísticas, também contribui para a interação em contextos linguísticos diversos, onde o uso de diferentes idiomas pode ser necessário, fortalecendo a competência comunicativa dos alunos: “***préparation d’un débat***”, “***analyse d’une oeuvre***” (França, 2015, p. 11).

Além disso, o documento adota um discurso mais inclusivo ao abordar o ensino de línguas para diferentes contextos, como descrito no título da seção do *Cycle 3*, dedicada às orientações específicas para o ensino das línguas estrangeiras e regionais: “*Comprendre, s’exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (composante 2 du domaine 1)*” (França, 2015, p. 5). Isso demonstra uma abertura maior para a diversidade linguística, permitindo que as línguas regionais desempenhem papel ativo na educação.

Assim, a BNCC enfatiza a centralidade do português como língua de escolarização, e da língua inglesa como ferramenta global. Essa abordagem reforça a estrutura monolíngue do sistema educacional, apesar do reconhecimento teórico da diversidade linguística. A ausência de outras línguas obrigatórias pode ser interpretada como reflexo do mito da unidade linguística brasileira, uma ideia historicamente construída para reforçar a identidade nacional por meio da homogeneização linguística, imposta por Portugal desde os primórdios da colonização.

O SC adota uma visão mais aberta do plurilinguismo, incentivando a aprendizagem de múltiplas línguas e reconhecendo a importância das línguas regionais. Apesar da imposição histórica do francês como língua nacional, consonante ao que já foi exposto nas seções anteriores desta pesquisa, o país, inserido na União Europeia, promove o plurilinguismo como parte da integração regional, permitindo que os alunos atuem ativamente no cenário europeu e internacional. O ensino de línguas estrangeiras e regionais reflete uma tentativa de conciliar sua herança colonial com a necessidade contemporânea de diversidade e mobilidade cultural como um pilar da cidadania.

Essas concepções linguísticas encontram eco nos próprios lemas nacionais dos países em destaque: O Brasil, guiado pela máxima *Ordem e Progresso*, reflete em sua política linguística a ideia de unidade e centralização, onde a língua portuguesa ocupa lugar hegemônico como herança do período da colonização. Já a França, sob o lema *Liberté, Égalité, Fraternité*⁸, evidencia uma abertura mais estruturada para a diversidade, integrando o plurilinguismo como valor democrático.

Considerações finais

⁸ No português: Liberdade, Igualdade, Fraternidade.

A análise comparativa de discursos entre a BNCC e o SC revelou que ambos os documentos, apesar de apresentarem princípios gerais de valorização da diversidade linguística, operam sob lógicas distintas de política educacional. No Brasil, a BNCC insere-se em um contexto de fortes disputas ideológicas e políticas, refletindo a tensão entre a necessidade de um currículo comum e a diversidade linguística e cultural do país. A primazia do inglês como única língua estrangeira obrigatória no ensino fundamental, aliada à ausência de diretrizes específicas para a inclusão de línguas indígenas, regionais e de imigração, reforça uma hierarquia linguística que, em muitos casos, negligencia o plurilinguismo presente na sociedade brasileira.

Na França, o SC apresenta-se como um documento estruturado em torno da noção de cultura escolar comum, buscando garantir a aquisição de competências essenciais para a cidadania. Embora o plurilinguismo seja oficialmente promovido, sua implementação ocorre de forma padronizada, com um modelo de ensino de línguas que, por vezes, fixa um estatuto secundário para as línguas regionais e de imigração. Essa política reflete a longa tradição republicana francesa de centralização linguística e integração nacional, mas também evidencia desafios na conciliação entre unidade e diversidade dentro do sistema educacional. O caso de Mayotte, por exemplo, ilustra as dificuldades da política linguística francesa em contextos ultramarinos, em que o monolinguismo do francês pode gerar exclusão educacional e social.

A comparação entre os dois modelos evidencia que tanto a BNCC quanto o SC operam dentro de um equilíbrio instável entre padronização e diversidade. No Brasil, o desafio está na superação de uma lógica mercadológica no ensino de línguas, garantindo que a valorização da diversidade expressa nos documentos oficiais se traduza em práticas concretas nas escolas. Na França, a questão central reside na efetiva inclusão das línguas regionais e de imigração no currículo, evitando que a promoção do plurilinguismo se torne apenas uma norma simbólica, sem impacto real na experiência educacional dos alunos.

Outro ponto relevante diz respeito à estrutura composicional dos documentos. O SC, disponível em formato digital interativo (*Éduscol*), permite atualizações constantes e acesso dinâmico a materiais complementares, alinhando-se à estrutura descentralizada da educação francesa. Já a BNCC, organizada como um documento normativo fixo, reflete a necessidade de unificação curricular em um país marcado por desigualdades regionais. Essas diferenças reforçam o papel que cada sistema educacional atribui à adaptação curricular: enquanto a França

aposta em um modelo flexível, o Brasil busca mitigar desigualdades por meio da normatização das aprendizagens essenciais.

Diante dessas constatações, torna-se evidente que políticas linguísticas e educacionais são reflexos de processos históricos, políticos e ideológicos mais amplos. O ensino de línguas em ambos os países não é neutro: ele carrega marcas de disputas sobre identidade, cidadania e inclusão social.

Por fim, reafirma-se a necessidade de que políticas linguísticas no Brasil sejam mais sensíveis à diversidade efetiva da população, indo além do inglês e promovendo uma real inclusão de línguas indígenas, regionais e de imigração nos currículos escolares. Para tanto, é fundamental uma articulação entre políticas públicas, formação docente e materiais didáticos que favoreçam práticas plurilíngues nas escolas. O reconhecimento do plurilinguismo não deve ser apenas um princípio normativo, mas um elemento estruturante da educação, garantindo que a escola reflita a complexidade das interações linguísticas contemporâneas e contribua para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar em um mundo multilíngue.

Referências

- ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063.
- AZAOU, B. Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, Montpellier, n. 58, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/trema/7843>. Acesso em: 03 set. 2024.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola [Revogada]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias. *Funai*, 21 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CAVALCANTE FILHO, U. Dialogismo e heterodiscurso na divulgação científica brasileira e francesa: uma análise dialógico-comparativa. *Linha D'Água*, 35(2), 2022, 54-76. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i2p54-76>.

COSKER, C. Enseigner la langue française à Mayotte. *Revue TDFLE*, (71), 2017. Disponível em: <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/58-enseigner-la-langue-francaise-a-mayotte>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Atualizado em 29 ago. 2009. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr>. Acesso em: 7 fev. 2025.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para oferta de educação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n (61.2), 2022, p. 376-390. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138666332v61n22022>.

GRILLO, S.; GLUSHKOVA, M. A divulgação científica no Brasil e na Rússia: um ensaio de análise comparativa de discursos. *Bakhtiniana*, São Paulo, 11 (2), Maio/Ago. 2016, 69-92. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457323556>.

HELOT, C. Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. *Language Policy* 2, 2003, 255-277.

LINS, Y. B. S.; SANTOS, Y. A. B.; CAVALCANTE FILHO, U. Diálogos entre Interculturalidade e Plurilinguismo em Diretrizes Educacionais no Brasil. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], n. 15, p. 136–167, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21747/21833958/red15a5>.

LINS, Y. B. S.; CAVALCANTE FILHO, U. O signo ideológico *língua estrangeira* no gênero discursivo diretriz curricular: uma análise comparativa entre Brasil e França. In: VILLARTA-NEDER, M. A. DIAS, F. L. C.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin e o(s) círculo(s)*. São Paulo: Parábola, 2025.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *Revista ESP*, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018, 31-47. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>.

OLIVEIRA, G. M. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: Correa, D. A. (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.77-93.

RODRIGUES, J.; NASCIMENTO, A. Políticas linguísticas no Brasil: Monolinguismo e padronização da língua. *Revista Coralina*. Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 18-33, jul./2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/10195>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Von MÜNCHOW, P. *L'analyse du discours contrastive*. Théorie, méthodologie, pratique, Limoges: Lambert Lucas, 2021.

Submetido: 28.02.2025.

Aprovado: 21.10.2025.