

Infância e normatividade na BNCC: efeitos de sentido e silenciamentos /

Childhood and normativity in the BNCC: meaning effects and silencings

*Maria Thais de Oliveira Batista**

Doutoranda em Educação (UFPE), na Linha de Pesquisa Identidades e Memórias. Possui mestrado em Ensino (UERN), graduação em Pedagogia (UFCG). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (CNPq/UFPE; o Grupo Núcleo de Estudos em Educação NEED (CNPq/UERN e o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) (CNPq/UFCG).

 <https://orcid.org/0000-0001-5337-8507>

*Aurenéa Maria de Oliveira***

Doutora em Sociologia e mestre em Ciência Política (UFPE). Licenciada em História (UFRPE). É pós-doutorada pela PUC-PR, em área de concentração Antropologia Educacional e Sociologia da Religião. Atualmente é professora associada da UFPE, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e líder do Grupo de Estudo em Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (REMS/UFPE), cadastrado no CNPq. É igualmente pesquisadora do grupo Teoria e História da Educação (UFPE) cadastrado no CNPq. Atua também no Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB/UFPE), na linha Diversidade, Inclusão e Educação.

 <https://orcid.org/0000-0003-1033-4015>

Recebido em: 04 fev. 2026. **Aceito** em: 07 ago. 2026.

Como citar este artigo:

BATISTA, Maria Thais de Oliveira; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Infância e normatividade na BNCC: efeitos de sentido e silenciamentos. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 15, n. 2, e7327, set. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.22700671.

*

 maria.thais@ufpe.br

**

 aurenea.oliveira@ufpe.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os sentidos produzidos sobre a infância no discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os silenciamentos que resultam da construção de um sujeito infantil idealizado, em confronto com outras materialidades discursivas. A pesquisa fundamenta-se na Análise de Discurso de linha francesa, especialmente nas contribuições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, em diálogo com estudos da Sociologia da Infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, cujo corpus é constituído por fragmentos da BNCC (2017), analisados em articulação com textos acadêmicos, documentos produzidos por movimentos sociais e relatos de práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que o sujeito infantil projetado pela BNCC é marcado por uma lógica desenvolvimentista e neoliberal, que desconsidera as condições concretas das crianças brasileiras e silencia marcadores como classe, raça, território e deficiência. Conclui-se que esses silenciamentos decorrem de escolhas ideológicas inscritas na materialidade discursiva da política curricular e que o confronto com outras materialidades discursivas contribui para desnaturalizar o currículo oficial e reafirmar a infância como experiência plural, situada e atravessada por desigualdades estruturais.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Currículo; BNCC; Análise de Discurso Francesa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the meanings produced about childhood in the discourse of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the silencing processes resulting from the construction of an idealized child subject, in dialogue with other discursive materialities. The study is grounded in French Discourse Analysis, particularly the contributions of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, in dialogue with studies in the Sociology of Childhood. It is a qualitative, documentary, and bibliographic study whose corpus consists of selected excerpts from the BNCC (2017), analyzed in conjunction with academic texts, documents produced by social movements, and reports of pedagogical practices. The findings indicate that the child subject projected by the BNCC is shaped by a developmentalist and neoliberal logic that disregards the concrete conditions of Brazilian children and silences markers such as class, race, territory, and disability. It is concluded that these silencing processes stem from ideological choices embedded in the discursive materiality of curriculum policy and that the dialogue with other discursive materialities contributes to denaturalizing the official curriculum and reaffirming childhood as a plural, situated experience shaped by structural inequalities.

KEYWORDS: Childhood; Curriculum; BNCC; French Discourse Analysis.

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil, se apresenta como expressão de um projeto educacional ancorado na ideia de garantia de direitos de aprendizagem, equidade e qualidade para todos. Homologada em 2017, em um contexto de forte instabilidade política e transição governamental, sua formulação esteve marcada pela atuação decisiva de fundações privadas e organismos multilaterais, como a Fundação Lemann e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que imprimiram ao texto uma racionalidade gerencial, padronizadora e orientada por princípios da lógica neoliberal.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), fundada por Michel Pêcheux e aprofundada no Brasil por Eni Orlandi, a linguagem é compreendida como atravessada pela ideologia e pela história, o que significa que os sentidos não são dados de antemão, mas produzidos nas formações discursivas que delimitam o que pode ou não ser dito em um determinado momento histórico.

Assim, o discurso da BNCC, ao se colocar como portador de evidências e de verdades universais sobre a infância, a educação e o sujeito aprendente, produz efeitos de naturalização que merecem ser interrogados. Tais efeitos operam por meio da construção de um sujeito infantil idealizado, autônomo, competente, participativo, emocionalmente regulado, e da exclusão de outras possibilidades de significar a infância.

Interessa-nos, portanto, compreender como a infância é discursivamente construída no interior da BNCC e quais sentidos são silenciados nesse processo. Ao tomar o silêncio não como ausência de linguagem, mas como apagamento de sentidos possíveis (Orlandi, 2007), propomos analisar os enunciados que organizam o texto da BNCC a fim de revelar as exclusões e interdições que operam na constituição de um sujeito infantil regulado por expectativas normativas de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa análise será tensionada pelo confronto com outras materialidades discursivas, como textos de pesquisadores da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005), manifestos do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), e experiências pedagógicas situadas, que constroem sentidos plurais e situados por marcadores sociais da diferença.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar os sentidos produzidos sobre a infância no discurso da BNCC e os silenciamentos que resultam da construção de um sujeito infantil idealizado, em confronto com outras materialidades discursivas. Para isso, selecionamos como corpus trechos específicos do documento - especialmente da Introdução Geral, da seção dedicada à Educação Infantil e das Competências Gerais - cuja análise se ancora nos conceitos de formação discursiva, sujeito, silêncio e condições de produção, mobilizados no interior da ADF. Ao colocar em evidência os efeitos de homogeneização e apagamento de infâncias concretas - racializadas, indígenas, periféricas, neurodivergentes, com deficiência - buscamos contribuir para a

desnaturalização dos sentidos que hegemonizam o currículo oficial e para a construção de uma crítica educacional que reconheça a multiplicidade das infâncias e os embates simbólicos que as constituem.

2 A infância no entremeio dos discursos: fundamentos teóricos e analíticos

A Análise do Discurso de linha francesa, marco teórico-metodológico que sustenta este trabalho, compreende o discurso como um processo material de produção de sentidos, constituído por relações de poder, formações ideológicas e pelas condições históricas que possibilitam o dizer. Longe de refletir a realidade de forma direta ou de expressar uma subjetividade individual, o discurso constitui-se como campo de embates simbólicos, no qual os sentidos são disputados, regulados e, muitas vezes, apagados. Nesse sentido,

O discurso não é a expressão do pensamento, mas o processo histórico e material de produção de sentidos, atravessado por condições de produção que são ideológicas. O sujeito do discurso é sempre efeito dessa materialidade: ele fala a partir de posições que não domina, mas que o determinam (Pêcheux, 2014, p. 147).

A linguagem, nessa perspectiva, não é um instrumento transparente de comunicação, mas uma prática social que participa da constituição dos sujeitos e do modo como eles são interpelados em determinados contextos. Os sentidos, portanto, não estão dados, são historicamente produzidos e inscritos em redes discursivas que operam tanto pela repetição quanto pelo apagamento. É nesse espaço de conflitos e regularidades que a infância também é significada, não como essência biológica ou estágio homogêneo do desenvolvimento humano, mas como construção discursiva marcada por disputas ideológicas, contextos sociopolíticos e posições de enunciação. Desse modo, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Isso quer dizer que ele não é individual nem universal: é histórico. O sentido é sempre determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas (Orlandi, 2007, p. 21).

Nesse processo, é fundamental considerar o que Pêcheux (1999), em *Papel da Memória*, nomeia como deslocamento, isto é, o trabalho de desestabilização dos efeitos de evidência produzidos

pela memória discursiva. A memória, ao reiterar certos sentidos e silenciar outros, tende a estabilizar significados, produzindo a impressão de naturalidade. O deslocamento, por sua vez, abre espaço para o questionamento desses sentidos aparentemente evidentes, permitindo que novos dizeres emergjam e tensionem a homogeneidade discursiva. Assim, a infância, ao ser reinscrita em outras materialidades discursivas, pode escapar da fixidez imposta pela memória normativa e significar-se de modos plurais e não hegemônicos.

No campo educacional, essa perspectiva permite desestabilizar os discursos que se apresentam como técnicos, objetivos ou universais, interrogando os efeitos de naturalização e apagamento que operam na formulação de políticas públicas e documentos oficiais. É nesse ponto que se inscreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aparente neutralidade técnica oculta os atravessamentos ideológicos que sustentam a construção de um currículo regulador, padronizado e orientado por uma lógica performativa de competências. Como destaca Veiga-Neto (2003), os discursos curriculares são perpassados por disputas simbólicas e operam como tecnologias de governo dos sujeitos, regulando modos de ser, saber e agir.

Essa compreensão aproxima-se das discussões desenvolvidas por Tomaz Tadeu da Silva, para quem o currículo constitui um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual são produzidos significados, identidades e diferenças. Nessa perspectiva, o currículo ultrapassa a dimensão técnica de seleção de conteúdos e passa a ser compreendido como prática discursiva implicada na produção de modos de ser, saber e agir. Assim, os documentos curriculares participam da constituição de determinadas formas de subjetivação, legitimando certos discursos e marginalizando outros (Silva, 2010).

Para a ADF, um dos conceitos fundamentais nesse processo de regulação é o de formação discursiva, definida como o conjunto de saberes e posições ideológicas que delimitam o que pode ou não ser dito em determinado momento histórico. A formação discursiva não se refere apenas ao conteúdo das falas, mas às condições que autorizam ou restringem certos enunciados. No caso da BNCC, observamos a sua filiação a uma formação discursiva que institui uma imagem de criança como ativa, autônoma, participativa e emocionalmente equilibrada - um modelo idealizado que se distancia das experiências concretas e plurais das infâncias brasileiras.

Esse sujeito infantil, que emerge do discurso oficial, não é pré-existente à linguagem, mas constituído por ela. Aqui, mobiliza-se o conceito de sujeito como efeito da linguagem, ou seja, como aquele que fala a partir de lugares ideológicos específicos, ainda que sob o efeito imaginário de autonomia.

O sujeito é um efeito de sentido. Ele é interpelado pela ideologia para ocupar o lugar que lhe é designado na formação discursiva, produzindo o imaginário de que é a origem do que diz. Assim, ele acredita falar por si, mas o que enuncia é determinado pelas condições históricas e ideológicas que o constituem (Pêcheux, 2014, p. 147).

A criança convocada pela BNCC, portanto, não é uma criança real, situada historicamente, mas uma figura discursiva construída por meio de sentidos naturalizados que projetam um ideal de desenvolvimento pleno e universal. Tal ideal desconsidera os atravessamentos de classe, raça, território e condição social que marcam as infâncias brasileiras, produzindo o efeito de homogeneidade.

Nessa perspectiva, a criança é interpelada como sujeito de direitos e deveres, mas sob o prisma de competências e habilidades mensuráveis, alinhadas a uma lógica performativa. Como observa Sarmento (2005, p. 56), a infância deve ser entendida “como categoria social e histórica, plural e marcada por desigualdades”, o que tensiona o discurso universalizante e normativo presente na BNCC. Ao operar essa convocação de um sujeito infantil ideal, o documento apaga experiências que escapam à sua racionalidade reguladora, como as infâncias periféricas, quilombolas, indígenas e neurodivergentes, cujas vivências resistem a essa padronização curricular.

Essa naturalização opera também por meio do que Orlandi (2007) denomina silêncio discursivo. Diferente da ausência de fala, o silêncio, nesse quadro teórico, refere-se ao apagamento de sentidos possíveis que são limitados no interior de uma formação discursiva dominante. Como aponta a autora, “o silêncio não é vazio, mas um modo de significar. Ele indica o não-dito que sustenta o dito, funcionando como condição para a produção dos sentidos” (Orlandi, 2007, p. 53). Silenciar, nesse sentido, é produzir invisibilidade sobre determinados modos de existência, subjetividade e experiência, como ocorre na BNCC ao omitir ou marginalizar infâncias racializadas, indígenas,

periféricas, neurodivergentes ou com deficiência, cujas formas de viver, brincar, aprender e significar o mundo escapam ao modelo hegemônico de infância.

Essa naturalização opera também por meio do que Orlandi (2007) denomina política do silêncio. Diferente do silêncio fundador - que corresponde ao não-dito constitutivo de qualquer discurso, já que todo dizer implica deixar outros sentidos de fora -, trata-se aqui de processos específicos de silenciamento. Orlandi (2007) distingue dois tipos: o silêncio constitutivo, entendido como o apagamento necessário de certos sentidos para que outros possam significar; e o silêncio local, caracterizado pela interdição de determinados enunciados, proibindo que signifiquem, de modo a obrigar o sujeito a dizer de outra forma.

No caso da BNCC, a construção discursiva da infância não se limita a um silêncio constitutivo (o não-dito necessário de qualquer discurso), mas opera fortemente pelo silêncio local, isto é, pela interdição de sentidos ligados às infâncias racializadas, periféricas, indígenas, neurodivergentes e com deficiência. Esses modos de existência são apagados não apenas como ausência natural, mas como interdito discursivo, vinculado às condições de produção da BNCC: um documento elaborado sob forte influência de fundações privadas, lógicas empresariais e parâmetros neoliberais de regulação. Assim, a infância projetada pela BNCC é efeito de uma política discursiva que controla o dizível sobre as crianças na escola, reafirmando uma normatividade que responde a interesses de padronização e gestão, mais do que à pluralidade concreta das infâncias brasileiras.

Para aprofundar essa crítica, é preciso considerar que a infância também não é uma categoria natural ou biologicamente determinada, mas uma construção histórico-discursiva, sustentada por marcadores sociais da diferença. Autores como Manuel Jacinto Sarmiento (2005) e Moyses Kuhlmann Jr. (2002) contribuem para deslocar a noção de infância como fase universal do desenvolvimento humano para pensá-la como fenômeno social, cultural e político. Nesse sentido,

A infância deve ser entendida como categoria social do tipo geracional, e não como uma fase universal do desenvolvimento. Ela é vivida de modo plural e desigual, atravessada por clivagens de classe, gênero, etnia e território que a configuram em contextos históricos e culturais específicos (Sarmiento, 2005, p. 25).

Ao tratar da infância em sua pluralidade - infâncias, no plural - esses autores desafiam os discursos que operam pela homogeneização e colocam em cena as desigualdades que estruturam a vida das crianças em diferentes contextos. Como reforça Kuhlmann Jr. (2002, p. 14), “a infância é um fenômeno histórico e, como tal, suas formas de viver e significar o mundo mudam conforme as condições sociais e culturais”. A infância, assim, é simultaneamente constituída por múltiplas pertencas e situada em territórios de desigualdade, sendo indissociável das condições concretas de existência.

Nesse quadro, torna-se indispensável compreender as condições de produção do discurso da BNCC, ou seja, os elementos institucionais, ideológicos, políticos e econômicos que tornam possível a formulação de determinados sentidos e a exclusão de outros. A produção da BNCC, entre 2014 e 2017, se deu em um contexto de intensa instabilidade política, marcado por disputas no campo educacional, cortes de políticas sociais e crescente influência de fundações privadas e organismos internacionais, como o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann. Esses atores exerceram forte influência na construção de um currículo centrado em competências, com ênfase em resultados, desempenho e padronização, o que evidencia o atravessamento do discurso oficial por uma lógica de regulação neoliberal.

Essa configuração pode ser compreendida à luz das análises de Stephen Ball acerca das políticas educacionais contemporâneas. Para o autor, as políticas não são produzidas exclusivamente pelo Estado, mas resultam da atuação de redes que articulam governos, organismos internacionais, fundações privadas e diferentes agentes econômicos, produzindo novas formas de governança educacional. Nesse cenário, documentos curriculares nacionais passam a expressar disputas políticas e interesses diversos, ultrapassando a dimensão estritamente pedagógica (Ball, 2014).

3 Dispositivo teórico-metodológico

A análise aqui empreendida ancora-se nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), entendendo que a linguagem, sustentada pela ideologia, não apenas comunica, mas

produz sentidos e sujeitos. Em continuidade ao que já foi discutido na seção anterior, o foco recai sobre os efeitos de sentido mobilizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao construir discursivamente a infância, sobretudo no que se refere à Educação Infantil. Os conceitos de formação discursiva, sujeito, silêncio e condições de produção orientam os movimentos de leitura e interpretação do corpus, oferecendo ferramentas para desnaturalizar os enunciados que estruturam o discurso oficial.

O corpus da pesquisa é composto por fragmentos selecionados da versão homologada da BNCC (2017), bem como por materialidades discursivas de viés militante, teórico e pedagógico que tensionam os sentidos nela produzidos. A constituição do corpus foi precedida da leitura integral da BNCC, a partir da qual foram identificados os enunciados que abordam diretamente a infância, a Educação Infantil e a constituição do sujeito infantil. A seleção dos fragmentos orientou-se por critérios de relevância discursiva, privilegiando enunciados que evidenciam regularidades na produção de sentidos sobre a infância e que mobilizam os conceitos de formação discursiva, sujeito, silêncio e condições de produção. Assim, foram selecionados seis fragmentos por serem representativos das principais regularidades discursivas identificadas no documento e por possibilitarem o confronto analítico com outras materialidades discursivas de natureza acadêmica, militante e pedagógica.

Foram priorizados, no interior da BNCC, trechos da Introdução Geral, onde se apresentam as finalidades do documento e sua concepção de sujeito, das seções que abordam os direitos de aprendizagem e os campos de experiência na Educação Infantil, além das competências gerais que, embora voltadas a toda a Educação Básica, interpelam a infância como etapa formativa. Em confronto a esses enunciados oficiais, foram analisados discursos produzidos por movimentos sociais, intelectuais críticos e experiências pedagógicas que deslocam a concepção normativa de infância presente na política curricular, permitindo evidenciar os efeitos de sentido e os silenciamentos operados no texto da BNCC.

Compreendemos, assim, que

O discurso é efeito de sentidos entre locutores. Não se trata de transmissão de informações, mas de um processo sócio-histórico de produção de sentidos, em que a

linguagem não é neutra, mas atravessada pela ideologia. O que se diz e o que se silencia fazem parte desse mesmo movimento (Orlandi, 2007, p. 21).

Os enunciados que compõem nosso corpus foram analisados à luz das condições históricas e institucionais que tornaram possível sua formulação. Produzida entre 2014 e 2017, a BNCC emergiu em um contexto de inflexão política e de crescente influência de organizações privadas e organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras. A presença de atores como a Fundação Lemann, o movimento Todos pela Educação e a OCDE contribuiu para a consolidação de uma racionalidade tecnicista, orientada por indicadores de desempenho, que estrutura o documento e molda suas imagens de sujeito, escola e aprendizagem.

Nesse quadro, a análise buscou evidenciar: (1) os sentidos naturalizados sobre a infância presentes no texto, especialmente os que constroem a ideia de uma criança ativa, competente e emocionalmente regulada; (2) os efeitos de subjetivação operados pelo discurso da BNCC, que interpela a criança como sujeito ideal e descontextualizado; (3) os silenciamentos discursivos que excluem infâncias racializadas, indígenas, periféricas, neurodivergentes, entre outras; e (4) a forma como a escola é convocada a funcionar como espaço de reprodução desse modelo de infância hegemônico, muitas vezes dissociado das condições concretas de vida das crianças brasileiras.

Mais do que buscar um sentido "verdadeiro" da BNCC, este dispositivo analítico visa colocar em evidência os efeitos de naturalização e de exclusão inscritos no discurso oficial, confrontando-os com outras materialidades que produzem sentidos diferentes - e, muitas vezes, inviabilizados - sobre o que pode ser a infância na escola.

4 Sentidos de infância e silenciamentos no discurso da BNCC: análise e discussão

A análise ancora-se na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), compreendendo a BNCC como política pública de caráter normativo que produz sentidos sobre a infância e opera marginalizações. Para tanto, foram selecionados fragmentos da versão homologada em 2017 - especialmente da Introdução Geral, da Educação Infantil e das Competências Gerais -

analisados à luz de conceitos como formação discursiva, sujeito, condições de produção e silêncio. O objetivo é evidenciar como o documento projeta uma infância idealizada e descontextualizada, ao mesmo tempo em que apaga experiências plurais e desiguais que marcam concretamente as infâncias brasileiras.

Convém destacar que a BNCC não é tomada, nesta pesquisa, como um bloco discursivo homogêneo. Na perspectiva da Análise do Discurso, compreende-se que toda materialidade discursiva é atravessada por tensões, contradições e disputas de sentidos, fazendo coexistir enunciados que, por vezes, afirmam a diversidade, a equidade e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que produzem efeitos de normatização e homogeneização. Assim, o presente estudo não pretende esgotar os sentidos produzidos pela BNCC, mas concentra-se na análise de fragmentos que evidenciam a construção discursiva de uma infância idealizada, em consonância com o objetivo da pesquisa.

A seguir (Quadro 1), são apresentados os fragmentos selecionados, cujos sentidos são discutidos em articulação com autores da Análise do Discurso e da Sociologia da Infância, com vistas a desnaturalizar o currículo oficial e dar visibilidade aos embates ideológicos da constituição do sujeito infantil na política educacional brasileira.

Quadro 01 - Fragmento 1 – Introdução da BNCC

A BNCC parte do princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender. Assim, ela busca assegurar equidade, qualidade e igualdade de condições de aprendizagem para todos.

Fonte: a pesquisa (2025)

Este enunciado mobiliza um discurso de aparente justiça social e universalidade, produzindo o efeito de evidência de que o direito à aprendizagem seria igualmente garantido a todos os sujeitos escolares. Contudo, ao afirmar a “igualdade de condições” como princípio abstrato, o texto da BNCC deixa à margem as desigualdades históricas, sociais e territoriais que configuram a realidade educacional brasileira. A linguagem normativa aqui opera um deslocamento: ao invés de tensionar as

contradições materiais do sistema educacional, o documento constrói um sujeito ideal de estudante, descontextualizado, homogêneo e destituído de marcadores sociais.

O verbo “assegurar”, nesse enunciado, mobiliza um efeito de certeza e garantia, como se o documento tivesse a capacidade de efetivamente tornar reais os princípios de equidade e qualidade. Entretanto, ao vincular esse “assegurar” apenas às condições de aprendizagem, circunscritas ao espaço escolar, o texto torna secundário outras condições fundamentais - sociais, econômicas, históricas - que estruturam as desigualdades educacionais. Produz-se, assim, um deslocamento: o direito à aprendizagem aparece como um dado normativo, independente da concretude das condições sociais. O não-dito desse enunciado é justamente que a escola não pode, sozinha, assegurar equidade em uma sociedade estruturada por racismo estrutural, pobreza, exclusão territorial e precarização das políticas públicas. A aparente garantia enunciada pela BNCC apaga as contradições materiais, interpelando o sujeito escolar como se estivesse em igualdade de condições desde o ponto de partida.

Sob a perspectiva da ADF, esse enunciado é delineado por formações discursivas que produzem sentidos naturalizados e apagam as condições de produção. O sujeito escolar é interpelado como aquele que tem direito a aprender, mas esse direito é apresentado como algo garantido pela norma, e não como objeto de luta política. Como observa Orlandi (2007), o discurso produz sentidos ao mesmo tempo em que apaga outros possíveis: neste caso, são marginalizadas as infâncias que enfrentam barreiras concretas ao aprender, como a falta de acesso à escola, o racismo institucional, a violência urbana, a fome, a exclusão digital e a precarização do trabalho docente.

Ao convocar a escola como promotora da equidade, a BNCC transfere para a instituição e para os professores a responsabilidade de superar desigualdades estruturais, desimplicando o Estado de seu papel na garantia das condições materiais da educação. Como destaca Apple (1989), esse tipo de discurso técnico-legal tende a mascarar relações de poder, ao converter questões políticas em questões pedagógicas. Assim, o princípio da equidade, em vez de questionar as bases da desigualdade, reforça o imaginário de uma escola salvadora, capaz de compensar as injustiças sociais por meio da padronização curricular.

Essa perspectiva de infância abstrata e descontextualizada, produzida já na abertura da BNCC, se estende aos enunciados voltados à Educação Infantil. No próximo fragmento (Quadro 2), observa-se como a ideia de garantir direitos se associa à construção de um sujeito infantil ideal, invisibilizando, mais uma vez, os atravessamentos sociais que constituem as infâncias brasileiras.

Quadro 02 - Fragmento 2 – Educação Infantil

A BNCC propõe experiências de aprendizagem que assegurem os direitos das crianças à convivência, à brincadeira, à participação, à escuta, à exploração, à expressão e ao conhecimento.

Fonte: a pesquisa (2025)

Neste trecho, o sujeito infantil é construído discursivamente como dotado de múltiplas competências e direitos, articulando-se uma imagem positiva da criança como ativa, participativa e plenamente desenvolvida. A formulação linguística opera a universalização de um ideal de infância: todas as crianças, independentemente de seus contextos, seriam igualmente capazes de participar, explorar, expressar-se e aprender, desde que lhes fossem dadas “experiências de aprendizagem” apropriadas. O que está em jogo aqui é a produção de um efeito de naturalização, no qual a infância é tratada como categoria abstrata e homogênea.

Aqui, o verbo “assegurar” reaparece, agora em articulação com a noção de direitos de aprendizagem. Mais uma vez, produz-se um efeito de evidência: bastaria garantir experiências pedagógicas no interior da escola para que os direitos fossem efetivamente realizados. No entanto, ao formular os direitos apenas no campo da aprendizagem, o enunciado não contempla os direitos sociais e econômicos que condicionam a possibilidade de brincar, conviver e explorar - como o direito à alimentação, à moradia, ao território, à saúde, à proteção contra violências. Há, portanto, uma contradição latente entre o dito (assegurar direitos de aprendizagem) e o não-dito (os direitos sociais que tornam possível a aprendizagem).

Ao reduzir a noção de direitos ao espaço escolar, a BNCC opera um silêncio local (Orlandi, 2007), delimitando a inscrição de desigualdades estruturais no discurso oficial. O resultado é a

construção de um sujeito infantil abstrato, cujos direitos parecem plenamente assegurados pela escola, mesmo quando as condições concretas de existência das crianças brasileiras revelam o contrário.

Do ponto de vista da ADF, esse enunciado se inscreve em uma formação discursiva que define e regula o que pode ser dito sobre a infância na política curricular. A criança da BNCC é interpelada como sujeito de direitos e de competências, mas esses direitos são formulados em termos genéricos e descolados das desigualdades concretas que marcam as infâncias brasileiras. O silêncio discursivo, tal como definido por Orlandi (2007), atua apagando os sentidos que poderiam problematizar essa visão idealizada. As crianças indígenas, quilombolas, periféricas, com deficiência ou neurodivergentes, cujas experiências escapam aos modelos normativos, são invisibilizadas.

Como aponta Sarmiento (2005), a infância é uma construção social e histórica, plural e marcada por desigualdades. Ao ignorar essas clivagens, a BNCC produz um discurso que afirma garantir direitos, mas o faz sem considerar as condições para que esses direitos sejam efetivamente realizados. Em vez de reconhecer a infância como constituída por territórios, culturas e lutas, o documento reitera uma normatividade baseada em uma criança universal, que aprende, interage e se desenvolve segundo parâmetros performativos. O brincar, a escuta, a participação - todos são apresentados como garantias discursivas, mas não como práticas que enfrentam obstáculos concretos nas escolas públicas brasileiras.

A convocação de uma criança ativa, expressiva e plenamente desenvolvida ganha ainda mais densidade quando analisamos as competências gerais formuladas pela BNCC. É nelas que se evidencia a produção de um sujeito emocionalmente regulado e preparado para o convívio, o que reforça a lógica normativa da política curricular. O fragmento seguinte (Quadro 3) ilustra como esse ideal se desdobra nas prescrições sobre convivência e competências socioemocionais.

Quadro 03 - Fragmento 3 – Competências Gerais

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Fonte: a pesquisa (2025)

Este excerto integra a formulação das competências gerais da BNCC, orientando todas as etapas da Educação Básica. O sujeito escolar interpelado por esse enunciado é emocionalmente equilibrado, capaz de dialogar, resolver conflitos e cooperar com o outro. Ao propor esse ideal de convivência, o discurso da BNCC constrói uma imagem de aluno pacífico, ético e autorregulado, mobilizando sentidos ligados às chamadas competências socioemocionais. A linguagem empregada aparenta ser neutra e universal, mas carrega um forte potencial normativo: trata-se da constituição de um sujeito educável conforme os valores de convivência esperados pela política educacional vigente.

A escolha do verbo “exercitar” é significativa nesse processo de interpelar o sujeito. O enunciado sugere que a criança já dispõe das capacidades de empatia e cooperação, bastando agora apenas colocá-las em prática. Essa formulação reforça o efeito de naturalização: trata-se de um sujeito previamente constituído, emocionalmente pronto, e cuja tarefa é apenas manter e desenvolver competências já internalizadas. O resultado é um duplo silenciamento - tanto dos processos formativos e das mediações sociais necessários para o desenvolvimento dessas competências, quanto das experiências de crianças que, por estarem expostas a situações de violência, exclusão, racismo e desigualdade, não foram convocadas a desenvolver tais repertórios afetivos nos mesmos termos.

A análise discursiva revela que esse enunciado oculta os atravessamentos sociais que dificultam - ou mesmo impossibilitam - o desenvolvimento dessas competências em muitos contextos escolares. Racismo, desigualdade social, violência simbólica, capacitismo e discriminações de gênero ou território são apagados da cena discursiva. O sujeito infantil é responsabilizado por sua capacidade de empatia e diálogo, enquanto o papel do Estado, das políticas públicas e da estrutura escolar permanece oculto. Como aponta Veiga-Neto (2003), os discursos curriculares são formas de governo dos sujeitos, pois prescrevem modos de ser e estar no mundo, legitimando determinados comportamentos enquanto restringem outros.

A escola é convocada a funcionar como ambiente harmonizador, no qual as crianças devem aprender a conviver, muitas vezes sem que se reconheça a assimetria nas relações. Crianças negras, periféricas ou com deficiência, por exemplo, enfrentam múltiplas formas de violência fora e dentro das

instituições escolares. Violência que não pode ser superada apenas com o “exercício da empatia”. O discurso, portanto, produz o efeito de produzir apagamentos sobre essas tensões, instaurando um ideal de subjetividade que nem sempre é viável, nem desejável, para todas as infâncias.

Esse modelo de infância universalizada, projetado pela BNCC, começa a se deslocar quando posto em confronto com outras materialidades discursivas que produzem sentidos diferentes sobre o que é ser criança e sobre o papel da escola (Quadro 4). Esses enunciados - de natureza militante, teórica e pedagógica - desestabilizam o ideal de infância competente, regulada e emocionalmente pronta, ao mesmo tempo que colocam em cena sujeitos infantis historicamente situados e constituídos por desigualdades.

Quadro 04 - Fragmento 4 – Manifesto do MIEIB (2022)

Reconhecemos as infâncias em sua pluralidade e complexidade, como experiências atravessadas por desigualdades sociais, racismo, exclusão territorial, capacitismo e violências institucionais que a escola, muitas vezes, contribui para reforçar.

Fonte: a pesquisa (2025)

O enunciado produzido pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) desloca a infância do campo do universal e da neutralidade, para reinscrevê-la como experiência situada, desigual e perpassada por estruturas de opressão. Em termos discursivos, temos aqui a materialização de uma formação discursiva contra-hegemônica que tensiona o currículo oficial e rompe com a lógica da infância como fase homogênea e harmônica do desenvolvimento humano - imagem reiteradamente projetada pela BNCC.

Ao nomear explicitamente marcadores sociais como racismo, capacitismo e exclusão territorial, o fragmento desmonta o apagamento operado pela política curricular e explicita os atravessamentos concretos que constituem as infâncias brasileiras. Como argumenta Ribeiro (2017), ao discutir infância e racismo, “a infância negra no Brasil é marcada por um processo contínuo de desumanização e apagamento simbólico” (p. 89), processo esse frequentemente naturalizado pelas

instituições escolares. Nesse sentido, o discurso do MIEIB explicita o que a BNCC apaga: que a escola também é espaço de reprodução de desigualdades e não apenas de compensação ou inclusão.

O sujeito infantil que emerge desse enunciado é coletivo, histórico e vulnerável às violências institucionais. Não se trata de uma criança autônoma e emocionalmente regulada - como aquela que aparece no discurso da BNCC -, mas de uma infância em luta, marcada por interdições sociais e desigualdades estruturais. Essa concepção se alinha ao que Barbosa e Corsino (2018) nomeiam como “infâncias subalternizadas”, ou seja, aquelas que vivem em contextos em que suas formas de viver, brincar e aprender são consideradas desvios em relação à norma escolarizada.

Além disso, ao denunciar o papel da escola na reprodução dessas violências, o manifesto desafia frontalmente o ideal de instituição neutra e salvadora. Como analisa Adriana Friedmann (2019), “a escola frequentemente opera como um espaço de padronização que pouco reconhece os repertórios culturais e afetivos das crianças das periferias, dos povos tradicionais ou das crianças com deficiência” (p. 102). Assim, o fragmento desmonta a idealização da escola como lugar universal de acolhimento e justiça, mostrando como ela também participa da produção de deslocamentos para fora do campo do dizível.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, esse enunciado produz um efeito de deslocamento importante: ao nomear o que é interditado pela formação discursiva dominante, ele atua sobre os limites do dizível, evidenciando os efeitos de exclusão que operam silenciosamente no interior da BNCC. Como lembra Orlandi (2001), o silêncio discursivo não é ausência, mas efeito da ideologia, e só se rompe quando outros sentidos conseguem emergir na disputa. O manifesto, portanto, não apenas denuncia, mas produz um contra-discurso que restitui visibilidade a infâncias sistematicamente apagadas, abrindo fissuras no discurso hegemônico e convocando a escola para o enfrentamento de sua função política.

Quadro 05 - Fragmento 5 – Sarmiento (2005, p. 25)

A infância deve ser entendida como categoria social do tipo geracional, e não como uma fase universal do desenvolvimento. Ela é vivida de modo plural e desigual, atravessada por clivagens de classe, gênero, etnia e território que a configuram em contextos históricos e culturais específicos.

Fonte: a pesquisa (2025)

O enunciado de Sarmiento (Quadro 5) introduz um deslocamento conceitual e discursivo potente: ao formular a infância como categoria social do tipo geracional, rompe com o paradigma desenvolvimentista que ancora o discurso da BNCC, o qual universaliza etapas, competências e formas de subjetivação infantil. Em vez de tratar a infância como uma fase homogênea do desenvolvimento humano - marcada por trajetórias lineares e previsíveis - o autor a reinscreve como construção histórica e relacional, sempre perpassada por disputas simbólicas e materiais. Como enfatiza Sarmiento (2008), “não há uma infância, mas infâncias, socialmente produzidas em contextos específicos e marcadas por desigualdades” (p. 37).

Essa formulação produz efeitos importantes na análise discursiva do currículo. O sujeito infantil convocado pela BNCC é abstrato, performático e emocionalmente autossuficiente - um ideal descolado das experiências reais das crianças brasileiras. Como analisa Steinberg (2014), a infância padronizada que aparece nas políticas educacionais globais opera pela despolitização do sujeito, ignorando o impacto das relações de poder e das desigualdades sociais em sua constituição. O discurso da BNCC, ao projetar esse ideal de criança plenamente empática, apta à convivência e à autorregulação, invisibiliza os marcadores de classe, raça e território que estruturam a infância concreta.

Nesse sentido, o enunciado de Sarmiento desestabiliza a lógica do silêncio discursivo, tal como formulado por Orlandi (2007), ao nomear aquilo que a BNCC escamoteia: as clivagens estruturais que configuram as condições de existência infantil. Como nos lembra a autora, “o silêncio funciona como condição de produção do sentido. Ele define o que pode ou não ser dito” (p. 54). Ao reinscrever a infância no campo da política, o fragmento rompe com o interdito discursivo que regula o que é dizível sobre as crianças na política curricular.

A articulação entre infância e desigualdade proposta por Sarmiento se aproxima das análises de Gouvêa e Junqueira Filho (2020), que destacam como o currículo oficial frequentemente atua “na produção de um sujeito infantil idealizado, normativo e universalizante, que apaga as diferenças em nome da equidade” (p. 68). Essa normatividade curricular, ao invés de promover justiça social, reafirma um modelo hegemônico de infância que desconsidera as múltiplas violências e exclusões

enfrentadas por meninas negras, crianças indígenas, quilombolas, crianças com deficiência e aquelas que vivem em contextos de pobreza extrema.

Ao nomear as desigualdades e explicitar a pluralidade da infância, o enunciado de Sarmiento reativa sentidos inviabilizados no discurso oficial, deslocando o foco do desenvolvimento como finalidade natural para a infância como campo de disputa simbólica e material. Trata-se, portanto, de uma posição discursiva que resiste à homogeneização promovida pela BNCC e afirma que a infância não pode ser pensada fora das condições históricas e sociais que a constituem.

Quadro 06 - Fragmento 6 – Relato de prática pedagógica em escola quilombola (2023)¹

Aqui a criança aprende a ler o mundo a partir da oralidade dos mais velhos, da terra, das lutas do povo. A infância é vivida com ancestralidade e com o corpo inteiro, não só com a cabeça. A escola aprende junto com a comunidade.

Fonte: a pesquisa (2025)

Este fragmento (Quadro 6), oriundo de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola quilombola, enuncia uma concepção de infância que rompe radicalmente com a lógica normativa da BNCC. Em vez de convocar a criança como sujeito racional, autônomo e emocionalmente equilibrado, o discurso aqui a inscreve como sujeito de saberes enraizados no território, na oralidade e na coletividade. Trata-se de uma infância vivida com o corpo inteiro. Expressão que desmonta a racionalidade escolar cartesiana e fragmentada, que separa razão de sensibilidade, afeto de cognição, indivíduo de comunidade.

Essa formulação coloca em funcionamento uma outra formação discursiva, que tensiona diretamente a lógica de controle e padronização curricular. Como analisa Gonçalves e Silva (2021), ao discutir pedagogias negras e quilombolas:

O corpo das crianças negras nas escolas brasileiras carrega uma ancestralidade silenciada. Romper com esse silêncio é permitir que seus modos de aprender, seus tempos

¹ Fragmento extraído de um relato de prática pedagógica elaborado durante estágio supervisionado, realizado na Escola Municipal Quilombola São Miguel, no município de Aparecida (PB), em 2013. Trata-se de documento interno, produzido como parte de uma pesquisa de campo no âmbito da formação inicial em Pedagogia.

e seus ritmos se inscrevam como legítimos no espaço escolar. A escuta das narrativas comunitárias, dos saberes dos mais velhos e da relação com a terra faz parte de uma pedagogia que não separa o saber do viver. Como educadoras, precisamos compreender que o currículo é também território de disputa e de memória (Gonçalves; Silva, 2021, p. 113)

O enunciado do relato de prática atua, portanto, como deslocamento discursivo e político. Ele interrompe o funcionamento do óbvio ao reinscrever a escola como espaço de reciprocidade, onde aprender não é adaptar-se ao modelo ideal de competências, mas partilhar experiências, histórias e afetos. A frase “a escola aprende junto com a comunidade” desorganiza a hierarquia entre saber escolar e saber popular, entre instituição e território, e propõe uma ética do encontro, da escuta e da interdependência - dimensão praticamente ausente no discurso da BNCC.

No interior da Análise do Discurso, esse gesto é fundamental: ele produz uma fissura nos sentidos dominantes, possibilitando que o não-dito - nesse caso, as pedagogias ancestrais, os modos de aprender comunitários e os corpos negros da infância - emergjam como discurso. Como afirma Orlandi (2007), “é pela presença do silêncio que os sentidos se deslocam e os sujeitos podem se reinscrever” (p. 59). A infância que aqui se enuncia é vivida, coletiva e situada; ela não responde à convocação performativa do currículo, mas à ancestralidade que a constitui.

Essa prática pedagógica quilombola, ao dar centralidade à oralidade, à experiência corporal e ao território, opera como resistência epistemológica. Como aponta Ribeiro (2019), “a escola quilombola é lugar de insurgência: ela ensina com a vida, com os afetos e com as lutas” (p. 87). Ao reinscrever a infância fora do modelo desenvolvimentista e da racionalidade neoliberal, esse fragmento materializa aquilo que a BNCC tenta deixar à margem e, com isso, revela que outras infâncias são possíveis e já existem.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar os sentidos produzidos sobre a infância no discurso da BNCC e os silenciamentos que resultam da construção de um sujeito infantil idealizado, em confronto com outras materialidades discursivas. A análise, ancorada na perspectiva da Análise de

Discurso de linha francesa, permitiu compreender que o sujeito infantil convocado pela BNCC é projetado a partir de um ideal de criança universal, autônoma, autorregulada e emocionalmente competente - um sujeito abstrato, descolado das condições concretas de vida que atravessam as infâncias brasileiras.

A BNCC, ao operar com generalizações e apagamentos, reproduz desigualdades estruturais como o racismo, o capacitismo, a exclusão territorial e a pobreza. Com isso, produz uma contradição em relação ao discurso da equidade que afirma sustentar, já que a universalidade enunciada pelo documento se apoia justamente no apagamento das diferenças concretas que constituem as infâncias brasileiras. Como evidenciou a análise dos fragmentos, há um funcionamento ideológico que naturaliza uma infância normativa e homogênea, invisibilizando a materialidade das infâncias reais e suas múltiplas formas de existir, aprender e resistir.

Entretanto, ao confrontar os enunciados da BNCC com outras materialidades discursivas, como o Manifesto do MIEIB, a produção acadêmica crítica e o relato de uma prática pedagógica quilombola, foi possível identificar a emergência de sentidos outros sobre a infância. Esses fragmentos evidenciam que a infância não é um dado natural, mas um campo em disputa, onde diferentes discursos lutam por hegemonia. Nessas materialidades, a infância aparece como experiência plural, marcada por atravessamentos históricos, territoriais e identitários, reafirmando seu caráter situado e politicamente constituído.

A contraposição entre os discursos analisados revelou que o currículo não é neutro nem consensual. Nesse sentido, sendo constituído por escolhas ideológicas que moldam o que pode ou não ser dito sobre as crianças e suas experiências. A Análise de Discurso, ao abrir fissuras no funcionamento do óbvio, permite desnaturalizar tais formulações e tornar visível o jogo de forças que estrutura os sentidos no campo educacional.

Nesse sentido, é importante destacar que os silenciamentos operados pela BNCC não se reduzem ao silêncio constitutivo próprio da linguagem, mas configuram-se como política de apagamento local (Orlandi, 2007), isto é, como interdição de determinados sentidos possíveis. A ausência de menções explícitas a marcadores de classe, raça, território ou deficiência não é mero acaso ou limite estrutural da linguagem, mas efeito das condições de produção da BNCC,

atravessadas por lógicas neoliberais e empresariais de controle da educação. Assim, o discurso oficial sobre a infância opera não apenas por generalização, mas sobretudo por interdição: aquilo que poderia significar é impedido de emergir.

Concluimos, portanto, que a BNCC, ao adotar uma linguagem tecnicista e aparentemente neutra, produz efeitos de exclusão ao projetar uma infância idealizada. Frente a isso, torna-se urgente escutar os discursos que resistem a essa normatividade. Discursos que emergem de práticas pedagógicas, movimentos sociais e produções acadêmicas comprometidas com a justiça social. É nesse embate de sentidos que se constrói uma concepção de infâncias mais potente, mais plural e, sobretudo, mais ética.

CRediT

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável.

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável.

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. **BATISTA, Maria Thais de Oliveira.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. **OLIVEIRA, Aurenéa Maria de.**

Referências

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CORSINO, Patrícia Dias. Educação Infantil como direito: uma leitura desde as pedagogias da infância. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 de Julho de 2025

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA SÃO MIGUEL (APARECIDA, PB). *Relato de prática pedagógica produzido durante estágio supervisionado*. Aparecida, PB, 2013. Documento interno.

FONTANA, Roseli. O acontecimento do discurso na contingência da história. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos.; BALDINI, Lauro José Siqueira (Orgs.). *Análise de discurso e materialismos: historicidade e conceito*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas na educação*. São Paulo: Panda Books, 2019.

GONÇALVES, Ana Paula; SILVA, Edson Cardoso da. Pedagogias negras e currículo em disputa: corpos, memórias e ancestralidade. In: JESUS, Jacqueline Conceição de; NASCIMENTO, Maria Aparecida Bento (orgs.). *Negras e negros na educação: saberes e práticas de resistência*. São Paulo: Selo Negro, 2021.

GOUVÊA, Maria Cecília; JUNQUEIRA FILHO, João. *Currículo e diferença: desafios contemporâneos à educação básica*. Campinas: Papirus, 2020.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda.; MITTMANN, Solange.; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

KUHLMANN JR., Moyses. Infância e Educação Infantil: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar, ousar se revoltar: ideologia, marxismo e luta de classes. *Décalages*, v. 1, n. 4, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2017.



SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes contemporâneas. In: Qvortrup, Jens; Sarmento, Manuel J. (Orgs.). *Para uma sociologia da infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo: um desvio pelo discurso*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.