

# AS PRÁTICAS DE ENSINAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

## PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PRACTICES AND THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE

Ivan Vale de Sousa<sup>1</sup>

### RESUMO

As atividades de ensino e aprendizagem tornam-se pontos essenciais de partida das reflexões com as finalidades de discutir a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento oficial; correlacionar as discussões na BNCC com as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na formação dos falantes da língua; compreender como a Base Nacional Comum Curricular discute um currículo oficial à luz da aprendizagem, comunicação e interação por meio da língua materna. Assim, estas reflexões trazem à baila as discussões e as práticas possíveis de ampliação das visões referentes à construção de um currículo oficial, democrático e inclusivo.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Língua Portuguesa; Currículo.

### ABSTRACT

Teaching and learning activities become essential starting points for their reflections in order to discuss the relevance of the National Curricular Common Base (BNCC) as an official document; to correlate the discussions in the BNCC with the teaching and learning practices of the Portuguese language in the formation of the speakers of the language; to understand how the National Curricular Common Base discusses an official curriculum in light of learning, communication and interaction through the mother tongue. Thus, these reflections bring up the discussions and possible practices of expansion in the construction of an official, democratic and inclusive curriculum.

**Keywords:** Common National Curriculum Base; Portuguese Language; Curriculum.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-2823>. E-mail: [ivan.valle.de.sousa@gmail.com](mailto:ivan.valle.de.sousa@gmail.com).

A aula como experiência coloca em destaque a construção de um futuro promissor. Nestas reflexões, as práticas curriculares de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>2</sup> representam os pontos norteadores e discursivos deste trabalho, apresentando aos leitores a pretensão de ampliar as concepções referentes aos conceitos de língua defendidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na constituição de uma unidade política, curricular, linguística e oficial das competências trabalhadas e desenvolvidas nas atividades de ensino e aprendizagem de língua materna.

Ao pensar nas propostas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa à luz das reflexões do documento curricular oficial em vigor, há que se repensar também a noção de currículo normatizado e defendido pela Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo Ministério da Educação, cuja função orienta as práticas teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas práticas discursivas e estratégicas para os já falantes da própria língua.

O ensino-aprendizagem de língua materna proposto no documento oficial da BNCC, insere-se na construção de um currículo com características oficiais, sem que não sejam desvencilhadas as características e os contextos sociais das práticas didático-escolares em que estão inseridas, para isso, interessa-nos discutir os fundamentos pedagógicos e curriculares destinados à área Língua Portuguesa, construídos e normatizados no documento oficial em pujança no Brasil.

O entendimento de quais competências são esperadas na realização das atividades de ensino e aprendizagem de língua materna caracteriza parte da proposição destas reflexões voltadas às práticas de ensinagem (ensino e aprendizagem) de língua. Além disso, torna-se impossível a reflexão e, ao mesmo tempo, a problematização sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna sem que as discussões não reverberem os múltiplos olhares destinados à construção de um currículo oficial com características democráticas e inclusivas.

Nesse sentido, entendemos que a prática de ensinar língua materna significa, sobretudo, conhecer a ampliação das políticas educacionais e linguísticas que encontram no terreno fértil das ações pedagógicas, espaço, tempo e condições capazes de contribuir com a formação de sujeitos conscientes dos próprios direitos e deveres, bem como

---

<sup>2</sup> Língua Portuguesa é utilizada como língua em uso pelos sujeitos e não como disciplina curricular, nem como aparato político. É, antes de tudo, a língua que os falantes usam nas situações reais interação.

proficiência na própria língua. Assim, a proficiência do nativo da língua no próprio idioma deve ser uma competência capaz de reverberar como o sujeito se reconhece na linguagem, a utiliza, produz e elabora as experiências no contexto da linguagem.

Nessa concepção, compreendemos que o falante não representa apenas um sujeito distante do próprio idioma, mas sim, como parte da língua que fala, que se comunica e interage, uma vez que somos a língua que falamos e adaptada aos diferentes contextos sociodiscursivos. Junto a isso, justifica-se, ainda, que ampliar as reflexões e o entendimento sobre a própria língua, subjaz o trabalho com as competências culturais, sociais e linguísticas como constituintes dos sujeitos que se reconhecem na língua que falam.

O entendimento desse processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa amplia-se nas discussões oficiais da Base Nacional Comum Curricular, reafirmando que os sujeitos são protagonistas da enunciação e da produção de cenas linguísticas, envolvendo-os no pleno e contínuo exercício da cidadania. Assim, estas reflexões ponderadas se organizam em três tópicos discursivos, além desta Introdução, a saber: no primeiro, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é discutido; no segundo, enfocamos a Base Nacional Comum Curricular e as reformas no ensino e, por fim, no terceiro, abordamos o ensino de Língua Portuguesa à luz da noção de um currículo oficial preconizado no documento oficial da BNCC.

### **Ensinagem de Língua Portuguesa à luz dos eixos uso e reflexão**

Os sujeitos são constituídos pelas relações com a própria língua, visto que é por meio dela que demonstram todas as necessidades sociais, interativas e linguísticas de uso e reflexão da língua. A importância de compreensão e da relação dos falantes com a língua marca a eficácia de como a própria língua envolve os sujeitos em um processo socialmente construído, visto que não há falantes não inseridos nos projetos interativos e propostos pela língua em um contexto social de uso e da visibilidade das comunidades linguísticas das quais fazem parte.

Assim, cada comunidade linguística apresenta especialidades e especificidades de como a língua faz-se presente nas atitudes dos falantes. Além disso, cada grupo linguístico, marcado pelas riquezas específicas da língua, tem uma maneira própria de se

expressar, comunicar e interagir com o outro, pois à medida que os sujeitos interagem, argumentam e produzem enunciados, envolvem-se também nas cenas enunciativas.

Ao considerar que os sujeitos, falantes da língua estão inseridos em um contexto de realização comunicativa, pressupõe-se entender que o contexto social se apoia na transição linguística realizada pelos nativos da língua para com as finalidades de comunicar, problematizar situações, propor soluções, interagir em contextos e situações variadas. É por isso que, nesse sentido, a língua marca a construção da identidade linguística dos falantes.

À medida que os falantes da língua interagem, argumentam e criam cenas enunciativas, compreendem como a língua é capaz de envolvê-los em situações comunicativas e novas; cada experiência com a linguagem é única, porque os contextos mudam e se dinamizam. Quando comunicamos, de certo modo, argumentamos e com isso “assumimos a gestão compartilhada da situação comunicativa, oferecemos e recebemos informações a respeito de determinado assunto, problematizamos os discursos e estruturamos novos saberes” (SOUSA, 2018, p. 80).

A noção de língua precisa ser vista também sob uma perspectiva ampliada, considerando que os signos constituem as marcas de realização linguística e, ao mesmo tempo, ampliando-as. O ensino de língua é, antes de tudo, um ensino de politização do lugar de destaque dos falantes, uma proposta de pertencimento aos ideais da linguagem, pois não há sujeitos sem a noção reflexiva proposta pela língua e pelo contexto social, nem o desligamento da língua sem a relativização com o contexto de realização cultural, linguístico e social dos falantes nativos.

A base de orientação e constituição do sujeito é a relação com a linguagem vista como atividade de acontecimentos das necessidades de interação e comunicação dos falantes, pois a língua é “independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 81).

É justamente como instituição social que a língua é construída, visto que é na relação com o outro que os processos linguísticos vão sendo formulados e constituídos. Esses processos estão inseridos em um contexto social de interação e, nessa interação, encontram-se os sujeitos que interagem juntos e dessa relação, constroem-se discursivamente, constituindo as cenas linguístico-culturais da comunicação humana.

As formas de interação entre os sujeitos possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua à luz dos eixos de uso e reflexão constroem os contextos de interação. Nessa concepção, o acontecimento da língua efetiva-se, contribuindo com a constituição do sujeito e com a ampliação de história, da cultura e da identidade do falante.

Ao compreender o ensino de língua materna na formação dos falantes e usuários da língua, significa destacar a relevância assumida pelo papel da linguagem na constituição formativa da identidade, da cultura e da história dos sujeitos. Assim, entender a necessária função de ensinar e aprender língua materna implica entender também como têm sido propostos os critérios promocionais no ensino e na atuação dos sujeitos na relação com uma cultura linguística possível.

Assim, o ensino de língua deve propor-se como atividade que não construa ou evidencie uma política valorativa de preconceitos ou crenças linguísticas entre os falantes. É preciso, pois, construir o processo de ensino-aprendizagem à luz das normas linguísticas que considerem o social e a concepção de nacionalidade presentes na aprendizagem de língua, isso pressupõe compreender que são os contextos sociais que fazem as normas linguísticas se adaptarem às necessidades sociais, interativas, culturais e comunicativas como expressão do pensamento dos falantes.

Entendemos que a atividade de ensino-aprendizagem de língua social e reflexiva como processo de investigação e valorização da identidade dos falantes se inscreve na realidade social que enxergam a “língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2012, p. 157).

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na função de atividade capaz de valorizar a história, a cultura, a identidade e as referências linguísticas que os falantes constroem na relação com o outro, leva-nos a preconizar que ensinar língua social e reflexiva no ambiente escolar significa ensinar também os sujeitos a reconhecerem a própria história e a atuarem como protagonistas na interação possibilitada pela linguagem.

As atividades de ensino de língua são propostas reflexivas e constitutivas das marcas identitárias de cada sujeito. A língua na construção da identidade dos falantes atribui-lhes poder e institucionaliza as propostas de ensinar e aprender língua materna na

compreensão de que as mudanças inerentes ao ensino do português contemporâneo brasileiro trazem significativas questões discutidas nas necessidades linguísticas dos protagonistas da língua. Assim, as práticas de ensino-aprendizagem de língua representam marcas significativas do contínuo exercício da cidadania e no verdadeiro papel dos falantes com as funções assumidas pela linguagem.

Advirto que tomo a palavra *ideologia* não como um conjunto de ideias, mas no sentido de expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou de desfazê-la por vieses particulares. É óbvio que as palavras trazem ideias (ainda que de um modo que só fica exato no próprio uso), mas quero pensar especificamente este conceito como marcado por interesses políticos, históricos, sociais, de classe. (BRITTO, 2012, p. 124-125, grifo do autor)

As práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são, antes de tudo, atividades que redesenham a política, a linguística, a história e o plano social de inserção dos sujeitos nas diversas esferas comunicativas da sociedade. Assim, ensinar língua pressupõe aprender a história, a teoria e as metodologias que embasam a relevância das ferramentas necessárias para o aprendizado da própria língua pelos falantes.

As finalidades de ensinar língua de uso e de reflexão na constituição necessária da formação dos sujeitos coadunam-se com as proposições de aprender como essa língua se institucionaliza nas práticas discursivas e nas propostas de ensino. Ensinar, por exemplo, as normas que regem a língua, como elas podem e devem ser vistas no processo de formulação do saber, constituem as marcas necessárias na ação educativa de redesenhar o cenário para as práticas de ensino-aprendizagem de língua reflexiva por meio dos usos.

O redesenho da atividade de língua não significa desfazer os esforços ou negar as teorias e as reflexões que têm sido direcionadas nas ações de ensino e aprendizagem da própria língua, mas sim, saber adequar as normas linguísticas às realidades sociais, visto que não há ensino linguístico sem que não sejam considerados os contextos de realização e produção dos discursos dos sujeitos.

Ao conceber, reflexivamente, o ensino de Língua Portuguesa implica entendê-lo como atividade linguística de um ensino plural, colocando a língua no mesmo patamar de exercício pleno da cidadania, do conceito de nação e da caracterização de como as práticas

de ensino redesenham os códigos plurais de comunicação social entre os falantes. Assim, as práticas de ensinar e aprender língua para os já falantes do próprio idioma significam, pois, construir um planejamento linguístico capaz de trabalhar com as normas à luz das realidades sociais em que os sujeitos estão inseridos.

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 31)

Considerando o plano de variedades nas atividades de ensino-aprendizagem de língua, denota-se pontuar no contexto discursivo de ensino as comunidades linguísticas que formam o contexto plural linguístico. Ensinar as normas que regem as práticas de ensinar e aprender as diferentes nuances estruturantes da língua que falamos, implica redesenhar o lugar de aceitação das variedades linguísticas nas práticas de ensino como partes constitutivas da identidade e da cultura dos falantes.

Ao construir um modelo plural de ensino linguístico compreendem-se as normas que regem, considerando a existência da variedade linguística concretizada no plano social, desfazendo os possíveis estilos de preconceitos linguísticos que rondam também o ensino de língua materna. Sendo assim, o ensino-aprendizagem linguístico como atividade diversificada atribui à comunicação o poder que lhe é próprio, isto é, constituir o sujeito, desfazer equívocos que persistem nas atividades de ensino-aprendizagem e nas metodologias maternas de língua; um desses equívocos é que o próprio falante não sabe falar a própria língua, o que não é uma verdade sustentada.

Os equívocos, muitas vezes, tornam-se crenças e preconceitos difíceis de serem desconstruídos sobre o que é ensinar e aprender língua materna, por exemplo, e essas crenças, quase sempre, marcam as atitudes linguísticas dos sujeitos, levando-os a conceber o ensino da língua somente a partir de uma teoria. Assim, é necessário ampliar os conceitos de língua que os falantes têm e isso constitui um desafio capaz de desconstruir e redesenhar o percurso linguístico trilhado pelos sujeitos na aprendizagem e na investigação das teorias que embasam as práticas de ensino do idioma materno do falante.

Assim, as políticas de ensino-aprendizagem propostas e realizadas nas instituições de formação não podem estabilizar nos sujeitos a criação de um forçoso processo de silenciamento dos discursos linguísticos e das experiências próprias de cada falante. O que precisam fazer nesse contexto e, para além dele, é problematizar questões, oferecer caminhos que os levem às propostas de desconstruir crenças que oprimem os discursos e persistem nas práticas discursivas de ensino de língua materna.

*Considerando-se a língua como uma atividade que constitui os sujeitos e é constituída por eles ininterruptamente, tendo em vista necessariamente sua historicidade – isto é, sua relação com um contexto socioideológico, com as suas condições de produção -, é necessário atentar para o funcionamento discursivo: por que o discurso é o que é, o que ele faz, o que parece que ele quer fazer, o que ele não faz, etc. (MENDONÇA, 2012, p. 283, grifo da autora)*

As reflexões referentes ao ensino-aprendizagem de língua precisam atribuir vozes aos usuários do idioma para que se percebam como seres pensantes, capazes de problematizar situações e ancorarem as respostas nas inúmeras questões inerentes à comunicação humana. Nesse sentido, a pluralidade no ensino de Língua Portuguesa não tem base a criação de uma política de silenciamento dos discursos ou da omissão do protagonismo dos sujeitos na relação com a linguagem, porque as práticas plurais investigam as ações de ensino e as estratégias de aprendizagens com as atividades que consideram as variedades linguísticas e sociais partes da construção do funcionamento da língua no fazer com a linguagem nas quais as comunidades linguísticas estão imersas.

O contexto de ensino de língua materna representa um amplo e plural ambiente de comunidades linguísticas, pois cada sujeito traz para esse contexto saberes e conhecimentos referentes à língua, aprendem e reorganizam os discursos, falam de culturas e destacam as identidades. Assim, as práticas de ensinar e aprender Língua Portuguesa como língua de uso e reflexão tornam visíveis os grupos linguísticos com as normas e os falantes com as próprias características, porque “uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas” (FARACO, 2008, p. 37).

Ao pluralizar as formas de ensino de língua materna na formação dos sujeitos significa considerar as experiências partilhadas em comunidades linguísticas que

encontram nos espaços formais de aprendizagem as orientações capazes de ampliar as concepções referentes às noções de língua, porque é na diversidade da compreensão que as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa são redesenhadas nas propostas investigativas que estimulem os falantes a pensarem e agirem linguisticamente de modo plural.

Assim sendo, é nessa concepção de pluralidade que o ensino de língua se efetiva e lança críticas aos preconceitos linguísticos arraigados em muitos ambientes de formação; as práticas de ensinar, aprender, comunicar e utilizar a Língua Portuguesa relacionam-se, diretamente, com a vida e a história dos falantes frente aos desafios de compreender as diversidades linguísticas que tornam protagonistas os falantes inseridos nas práticas contínuas de ensino-aprendizagem no mundo inusitado da língua materna.

### **A Base Nacional Comum Curricular e as reformas no ensino**

Os fundamentos pedagógicos que regem a Base Nacional Comum Curricular precisam ser analisados em um contexto amplo, considerando que as eficácias das propostas citadas no documento necessitam de espaço e tempo para a realização das práticas escolares. Essas práticas por se tratarem das questões de ensino e aprendizagem cumprem funções normativas e organizam o que os sujeitos precisam aprender nos diferentes níveis de ensino.

Críticas relacionadas ao caráter normativo proposto pela BNCC sempre são possíveis de serem encontradas, pois não há uma unanimidade sobre a eficácia do documento como proposta inserida na dimensão das políticas nacionais para a educação. Essas críticas nos levam a refletir sobre as pretensões da Base Nacional Comum Curricular em propor a constituição de um currículo oficial e comum às escolas brasileiras, uma vez que é preciso considerar a realidade de cada estado e município da federação, bem como o contexto das escolas do país.

O Ministério da Educação ao propor a elaboração e o curso da Base Nacional Comum Curricular precisa considerar que no vasto território do Brasil existem outros “milhares de brasis” com condições diferentes e que, muitas vezes, não são capazes de implementar as próprias autonomias escolares e metodológicas de formação. Há realidades diferentes, considerando as diferenças nos contextos sociais e nas condições

dos sujeitos tanto na formação quanto na “ampliação dos letramentos” (SOUSA, 2019, p. 145).

Sendo assim, impossível é discutir as propostas oficiais da Base Nacional Comum Curricular sem que não se reflita as reais necessidades dos sujeitos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Partindo dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a obrigatoriedade de políticas educacionais nacionais para todos, envolvendo a família, a sociedade e o Estado, sendo necessário refletir sobre a constituição de um sistema de educação e currículo de base nacional capaz de recepcionar os múltiplos saberes.

Essas considerações são preconizadas no Artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, definindo os currículos da educação infantil, fundamental e média em uma proposta dialógica e, por isso, precisam ter uma base nacional comum composta que se dá “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, Art. 26).

Com essas finalidades, acaloradas discussões tomaram forma e estabeleceram sentidos que culminaram na elaboração e na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, inicialmente, tinham a objeção de tornarem-se Diretrizes Curriculares Nacionais capazes de orientar as atividades de ensino e aprendizagem das áreas do conhecimento. É inegável não reconhecer os pontos clarificados que já propunham os Parâmetros Curriculares Nacionais cuja função era “subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos” (BRASIL, 1997, p. 29).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram um significativo passo nas finalidades de seleção dos conteúdos a serem trabalhados na política de educação nacional, embora não tenham permanecido imunes às críticas, sobretudo, pela ausência participativa como espaço de experiências científicas, culturais e sociais no uso de metodologias capazes de regerem as atividades de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares.

Há que se colocar em destaque a importância que os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram (e continuam tendo) para se pensar o contexto das reformas educacionais, uma vez que tais documentos já abriam espaço para que outras discussões e proposições fossem repensadas à luz dos diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, reconstruindo todo esse processo histórico das políticas educacionais no Brasil, colocavam-se em destaque as metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), propondo necessária discussão e construção de uma Base Nacional Comum Curricular ao considerar as exigências da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, sendo formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no Governo Dilma, sendo disponibilizada uma primeira versão do documento entre setembro de 2015 e março de 2016 para consulta pública e análise, reunindo membros e representações científicas das diversas áreas do conhecimento na construção normativa de um documento oficial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Ao abrir espaço para a consulta pública sobre a elaboração e avaliação da Base Nacional Comum Curricular nota-se uma ótica participativa de especialistas e comunidade, tornando a estruturação do documento uma normativa construída também por intermédio da participação dos cidadãos.

A Base Nacional Comum Curricular mesmo recebendo críticas, ainda, representa uma proposta recente das reformas educacionais e curriculares no Brasil. Após críticas e sugestões parciais, uma segunda versão da BNCC foi lançada no mês de abril de 2016, em meio a um processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, tendo somente a terceira versão do documento lançada em 27 de janeiro de 2017.

A constituição da Base Nacional Comum Curricular, desde sua gênese como já propunha a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais que deveria ser elaborada uma base comum nacional, além de inserir-se nas reformas educacionais à promulgação passa a ser também questões políticas. Ao pensar as reformas educacionais, nesse sentido, não

sejamos ingênuos, pois toda reforma educacional é constituída de aparatos ideológicos e políticos do Estado.

As reformas educacionais no ensino brasileiro reverberam as necessidades de aprendizagem de realizarem-se de forma igualitária no processo de educação dos sujeitos, considerando realidades e características dos contextos nos quais estão envolvidos. Sendo assim, os anseios direcionados às propostas e finalidades de aprender, colocam os sujeitos como protagonistas e agentes das próprias aprendizagens. Ao se pensar nas reformas, sempre que necessárias, pensam-se, primeiramente, nas condições de acesso que os falantes da língua têm às políticas de exercício pleno da cidadania.

À medida que são propostas metas, diretrizes e a elaboração de estratégias das políticas educacionais no Brasil, algumas das funções das reformas educacionais da Base Nacional Comum Curricular visam garantir tais acessos por mais que as críticas persistem na proposição de um currículo comum e partilhado de saberes dos sujeitos construídos nos contextos formais e não formais de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Perspectivas sociais compartilhadas são a base a partir da qual interesses coletivos podem ser construídos. Numa sociedade desigual, os grupos dominados não possuem apenas perspectivas diferentes de grupos dominantes: possuem também interesses conflitantes. (MIGUEL, 2011, p. 35)

Ao trazer à baila as reflexões da Base Nacional Comum Curricular como proposta política de reforma educacional na caracterização de um currículo oficial é preciso compreendê-las como possibilidades possíveis de progressão formativa, crítica, reflexiva e de qualidade dos letramentos dos sujeitos. Assim, nenhum dos processos de reformas educacionais omitem a participação dos falantes da língua a função de protagonistas de suas próprias histórias, experiências, questionamentos, sonhos e anseios possibilitados pela partilha do conhecimento e dos múltiplos saberes nos contextos de aprendizagem.

Todo processo de reforma educacional, em se tratando de nação, precisa ser uma proposta democrática e viável, assim como foi a realização das discussões inseridas na Base Nacional Comum Curricular, documento que abriu espaço para a inserção dos discursos de especialistas, instituições e da comunidade escolar. Houve, nesse sentido, um diálogo com as reformas educacionais voltadas ao ensino de língua e propostas no documento como forma de visibilizar as “etapas do processo de otimização do ensino brasileiro” (OLIVEIRA; CASTRO, 1993, p. 6).

Essa otimização do processo de ensino-aprendizagem de língua materna encontra aceitação na realização do plano coletivo das competências e dos conhecimentos que podem ser construídos na escola e para além dela, em que os sujeitos estejam munidos de uma política democrática, igualitária, inclusiva e capaz de trazer para o centro das questões dialógicas todos os indivíduos à margem dos processos de aquisição e construção do saber, assumindo com isso a função de protagonistas das próprias trajetórias.

Ao pensar o ensino de língua à luz das reformas educacionais, elabora-se um projeto de sociedade democrática e possível em que os sujeitos não sejam silenciados, mas atribuem as vozes necessárias na constituição plural dos discursos. É assim que o ensino de língua materna possibilita o acesso na caracterização dos discursos formulados, refletidos e reconstruídos nos múltiplos espaços de aquisição do conhecimento.

Inserida em contextos políticos, democráticos e linguísticos a Base Nacional Comum Curricular não está imune ao processo de críticas. As críticas fazem parte de todo processo civilizatório, político e democrático, uma que são por meio delas que os rearranjos e as adequações estruturam as proposições teórico-metodológicas de ensino de língua materna.

Ao pensar o ensino de língua em análise às discussões da Base Nacional Comum Curricular reflete-se também a organização de um currículo capaz de atender a todos, alunos e professores, sujeitos imbuídos dos propósitos de ensino e aprendizagem, os quais “devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 259).

É com a finalidade de atender a todos e, principalmente, os que mais necessitam construir conhecimentos e se constituírem como sujeitos politizados dos próprios direitos e coerentes com os deveres que as reformas educacionais no ensino brasileiro se fazem necessárias, dado que a noção de exercício ético do sujeito aproxima as concepções linguísticas do carácter social, inserindo os falantes nas atividades dialógicas.

Todas as reformas educacionais propostas e realizáveis no contexto plural de formação precisam promover diálogos entre pesquisas, demandas de ensino e formação dos sujeitos em diferentes níveis de instrução para que sejam contempladas as próprias

necessidades de aprendizagens. Sendo assim, pensar o ensino de língua a partir das reformas educacionais como orientações curriculares de ensino e aprendizagem é preciso, enaltecendo capacidades plurais discursivas para o contexto educacional atual.

### **Ensino de Língua Portuguesa e currículo oficial na BNCC**

As fronteiras discursivas entre as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa propostas pela Base Nacional Comum Curricular e o redesenho do currículo de ensino problematizam questões necessárias de ampliação das reflexões sobre um processo de ensino de língua, considerando a caracterização curricular com as peculiaridades estaduais e municipais brasileiras.

As finalidades de destacar, discutir e refletir como o ensino de Língua Portuguesa é proposto na BNCC são questões necessárias, considerando a constituição e a pluralidade curricular nas atividades de ensino e aprendizagem de língua materna. Ao transitar entre os pressupostos teórico-metodológicos de compreensão de que a língua se insere em um contexto social e linguístico de realização, prescrevem-se que as práticas discursivas da linguagem passam pelo espaço escolar e pelo tempo em que ocorrem as cenas enunciativas no trabalho com os textos, enaltecendo que a “produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua” (GERALDI, 1993, p. 135).

As políticas educacionais que enxergam nas dimensões teóricas e práticas a relevância de ensinar e aprender Língua Portuguesa fortalecem as discussões na elaboração de um currículo pautado na diversidade dos falantes e na pluralidade do conhecimento. Assim, um currículo plural não se fecha às transformações sociais e tecnológicas, mostra-se receptivo e flexível na reconfiguração das práticas escolares.

É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educandos precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação. (OLIVEIRA, 2008, p. 545)

Ao discutir uma base curricular no processo de ensino e aprendizagem de língua devem-se olhar as dimensões teóricas e práticas viáveis para a realização de um projeto de letramento linguístico contínuo, já que a constituição curricular não pode ser realizada no plano inerte das ideias, das práticas, das ciências e das reflexões que se fecham em si mesmas, mas sim, na função democrática e plural como marcas do ensino.

A constituição e promoção de um currículo oficial considerando a necessidade de ensino de língua materna partem de um conjunto de conhecimentos como propostas educativas, sociais, culturais, inclusivas, tecnológicas e de transformações teórico-metodológicas trabalhadas no contexto escolar, uma vez que a construção de um currículo flexível simboliza e marca “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna diferentes nos níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Os princípios e as inquietações que norteiam a produção de um currículo nacional destinado ao ensino de Língua Portuguesa consideram a implementação curricular como espaço dialógico de produção e investigação do conhecimento, ponderando também as realidades sociais que caracterizam as práticas de ensino e nessa ótica o “currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 2001, p. 27).

A construção de um currículo inclusivo e próximo das necessidades de aprendizagens dos sujeitos, das finalidades e das propostas de ensino torna-se questão necessária para a ampliação do debate, visto que as orientações curriculares promovem a realização dos espaços de investigação e reflexões propostas na escola como defende a Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16)

As relações entre as ações de ensinar e aprender língua assemelham-se com as necessidades de aprendizagem dos sujeitos, atendendo-as de maneira a possibilitar que

assumam o protagonismo nas atividades e nas comunicações da língua como propósito de demonstração do pensamento e constituição dos letramentos.

As atividades de ensino e aprendizagem de língua devem ter como base um currículo funcional, inclusivo e flexível, efetivado no plano de materialização comunicativa com as práticas sociais dos sujeitos, ensinando-lhes que o lugar da língua no texto representa também o lugar do discurso e do pertencimento linguístico do falante ao empregar a língua realizada “em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

As práticas de linguagem na escola devem estar associadas aos contextos sociais e às experiências dos sujeitos, articulando os conhecimentos linguísticos com as práticas sociais da linguagem, não deixando de pensar no ensino sem um currículo flexível e esquecendo-se das práticas sociais de leitura e escrita na escola e na sociedade, destacando com isso a importância de enxergar no texto os caminhos viáveis para um ensino propositivo sem desconsiderar as adequações curriculares.

Nesse sentido, não podemos conceber o ensino de Língua Portuguesa como dois territórios separados, mas como proposições fronteiriças entre o trabalho com a gramática da língua e com a experiência significativa norteadora do texto. Gramática e texto não se digladiam, complementam-se, já que não podemos separar o texto da gramática nem construir os sentidos da gramática no texto.

O trabalho com o texto tem a finalidade de espriar a língua, revelando seus contextos de uso e as funções com os intertextos presentes em níveis variados, considerando que a visibilidade dada ao ensino de língua passa pela prática contínua das reflexões inseridas no plano textual. (SOUSA, 2021, p. 96)

Impossível também é a discussão sobre as práticas de linguagem na escola como políticas de letramento sem que não haja uma proposta eficaz e capaz de valorizar os saberes dos sujeitos envolvidos nas práticas de investigações, sem mencionar a relevância da atuação docente nas propostas discursivas de ensino. Nesse sentido, o professor é “quem deixa claro que o aluno tem um intelecto a ser mobilizado na organização de uma relação mais inteligente e mais consciente da vida” (GUEDES, 2006, p. 26).

Ao se verem envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos constroem juntos um contexto de significados, proposições e interrogações, além

de abrirem um leque de expectativas e possibilidades sobre os caminhos acessíveis às práticas linguísticas e de letramento na escola. Assim, quando as atividades de ensino e aprendizagem de língua materna cumprem as funções de formar e orientar os sujeitos, ampliam-se também discursos e atribuem-se as vozes aos saberes silenciados.

Considerando a importância do currículo como proposta de investigação e organização das dimensões teórico-estratégicas de ensinar e aprender Língua Portuguesa, a sala de aula mediante os conhecimentos e as experiências dos sujeitos torna-se um amplo espaço de um evento enunciativo da língua na promoção acessível às ciências linguísticas capazes de contribuir na democratização e “formação de uma política educacional brasileira” (CELANI, 2008, p. 17).

Os desafios nas atividades de ensino e aprendizagem de língua têm como base as orientações na organização do currículo que são transformadas em oportunidades à medida que os sujeitos têm espaço para aprender, expressar conhecimentos, construir experiências e comunicar as próprias motivações. Não almejamos, pois, uma escola de silenciamentos, mas de diálogos que se complementam e refazem na experiência do falante da língua com a própria língua.

Assim, as reflexões reveladas na Base Nacional Comum Curricular cumprem as pretensões de organizar os modelos de conhecimentos, emancipar a participação dos falantes no acesso à aprendizagem, possibilitar os falantes se expressem e visibilizem as práticas discursivas e linguísticas um contínuo trabalho de letramento reconstruído.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, as reflexões referentes ao ensino de Língua Portuguesa no contexto atual tomam as orientações preconizadas na Base Nacional Comum Curricular como propostas que se abrem para a flexibilidade, assim como devem ser as práticas de ensino e aprendizagem em língua no processo de letramento.

Ao considerar os contextos sociais, consideram-se também os sujeitos com os próprios saberes e sentidos de aprender para além de uma educação bancária, uma educação que trabalhe com a democratização do ensino e com as inúmeras possibilidades de aprender para além das incertezas de futuro, já que o conhecimento representa, nesse sentido, a abertura de portas.

Assim, todas estas reflexões organizadas se mostram como etapas flexíveis e capazes de colocar em destaque o que sujeito já consegue produzir e, principalmente, o que pode aprender para além das impossibilidades de aprendizagem, reconhecendo que a readequação do currículo se faz preciso ao denotar a importância de conhecimento das práticas sugeridas na Base Nacional Comum Curricular.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITH, Lêda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada*: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIGUEL, Luís Felipe. Representação democrática: autonomia e interesse ou identidade e advocacy. In: *Revista Lua Nova*. São Paulo, n. 84, p. 25-63, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Claudio Moura. (Orgs.). *Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para ação de governo*. 1ª ed. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago., p. 535-548, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.pucpr.br>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. SOUSA, Ivan Vale de. *Língua Portuguesa em cena: ensino, sujeito e contexto*. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2018.

SOUSA, Ivan Vale de. *Ler e produzir textos: metodologias e orientações no ensino*. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, Ivan Vale de. *Alunos no espelho: coesão e coerência textuais*. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Recebido em 19/02/2023

Aprovado em 30/04/2023