

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A PROPOSTA DE TRABALHO
COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM DIÁLOGO**

Nayara Santos Perovano¹
Bárbara Cristina da Silva Sousa²

RESUMO: Visando discutir as questões curriculares no âmbito das políticas nacionais para a educação, este artigo analisa dois, de cinco eixos balizadores para o ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tomando o eixo *Oralidade e Escrita* no primeiro, segundo e terceiro anos, busca compreender e problematizar as propostas de trabalho com a linguagem oral e escrita presente no documento. Assumindo que os sujeitos são constituídos nas práticas dialógicas em diferentes contextos histórico-culturais e pautados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e seu Círculo, a proposta preliminar do documento (BNCC) foi analisada em sua terceira versão publicada no ano de 2017, problematizando como a alfabetização aparece em suas dimensões social, cultural e política. Ao fim, destaca-se os silenciamentos dos sujeitos por parte das políticas curriculares oficiais e a necessidade de pensar a escola como lugar de produção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Currículo; Linguagem oral e escrita.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: THE WORK PROPOSAL WITH
WRITING ORAL LANGUAGE DIALOGUING³**

ABSTRACT: Aiming to discuss the curriculum issues on the national policies for education, this essay analyses two of the five main axis for the acquisition of Portuguese as first language delineated on the Base Nacional Comum Curricular (BNCC / core curricula). Taking the axis Orality and Writing on the first, second and third grade, this text intended to understand and interrogate the work proposal on the oral language and the writing on the curricular document. Marked on the theoretical premise of Bakhtin studies and his Circle, this writing assumes that the subjects constitute their selves on dialogical practices on different historical-cultural contexts. Analyzing the third version of the preliminary document (BNCC), this essay put on the center of its objective the concept of literacy and how this concept, literacy, works on its social, cultural and political dimension. Therefore, as possible results, it highlights the silencing on the

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Serra-ES. E-mail: nayperovano@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pedagoga da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES. E-mail: barbaracjs@yahoo.com.br

³ We chose to keep the original name of the document on the title because of the document itself. The appropriated translation could be “National Common Core Curriculum” or “National Common Curriculum” or any other variation for these terms. Since we are discussing the Brazilian document for the core curricula, the choice itself of sustaining the name in Portuguese is to emphasize the problem on the document elaborated then.

subjects upcoming from the official curriculum polices and points to the necessity of believing on school as an import place on the knowledge production.

KEYWORDS: BNCC; Curriculum; Oral language and writing.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em um momento histórico no qual os resultados são considerados mais importantes que os processos, não importa os caminhos trilhados, mas o alcance dos objetivos previamente determinados. Esse modo de pensar, com base na racionalidade gerencial, tem tido grande relevância nas políticas públicas educacionais dos últimos anos. A escola sem sido impulsionada por essa lógica de qualidade, medida por índices, mensurada por desempenhos e habilidades advindas do mercado. Nessa perspectiva, a eficácia e a objetividade são premissas para o alcance da suposta “qualidade” e o currículo se constitui em instrumento voltado ao direcionamento das práticas escolares para tais objetivos. É nesse contexto que se insere as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Ao ler os textos de Boaventura de Souza Santos (2007) somos convidados a repensar as questões curriculares no âmbito da educação. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o currículo oficializado/documentado que é praticado em nossas escolas e que é pensado sob uma lógica globalizante, na qual todos os sujeitos, independentemente de seu contexto social, cultural, político e econômico são vistos como um todo. O currículo passa a ser visto como um documento baseado em uma “monocultura do saber científico” — termo que tomamos de empréstimo de Boaventura de Souza Santos —, eurocêntrico, que, de certa forma, desconhece quaisquer outros conhecimentos que não tenham a mesma validade e nem o mesmo rigor daquele pretensamente “científico”.

De acordo com Silva (1999), o currículo está no centro das relações educativas e se configura como espaço de disputas, em que a relação entre saber, poder e identidade se corporifica, acrescenta o autor que,

[...] o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficácia econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (SILVA, 1999, p. 10).

Essa política, transformada em documento curricular, provoca impactos nas salas de aula, nas práticas cotidianas, nos modos de pensar, fazer, viver a escola. Desloca para o centro, epistemologicamente, o que é considerado relevante ou não, ocorrendo, com isso, a inclusão de certos conhecimentos e a exclusão de outros.

Essa “monocultura do saber” destrói outras formas de conhecimentos, limitando outras realidades, descredibilizando as formas “alternativas” — diversas —, povos e grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos rotulados como “senso-comum”. Nesse discurso, as “verdades” são produzidas no jogo de poder, há um apagamento da reponsabilidade do sujeito, ele é silenciado do campo da enunciação. Ou seja, as “vozes” e as realidades de nossas crianças, jovens e adultos são ignoradas, e destruídas diante de um currículo baseado e enraizado no conhecimento científico dominante.

Um currículo que tem como base conhecimentos dogmáticos, compartimentalizados, engessados, hierarquizados, cria muito pouco, quase nada problematiza ou critica, pois objetiva trabalhar com exercícios que possuam ênfase em memorização, reconhecimento e aplicação direta de regras. Esse currículo se apresenta com uma autoridade prévia. No caso do documento da BNCC (versão 2017) seu reconhecimento como autoridade se dá por seus meios de constituição e de publicação, como documento normativo. Este tipo de discurso nos aproxima do conceito de “palavra autoritária”, empregado por Bakhtin (1993). Segundo esse autor, a “palavra autoritária” só permite seu reconhecimento e assimilação como tal, ela é “interiormente persuasiva” (BAKHTIN, 1993, p. 142), sua aprendizagem ocorre por memorização, pois ela não se apresenta e, sim, é transmitida, ou, como destaca, “o discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão” (BAKHTIN, 1993, p. 144).

Santos (2007), no entanto, desafia-nos a pensar o cotidiano como um modo de produção de vidas não monológicas, portanto, não autoritárias e, desse modo, pensamos também o cotidiano da escola sob a condução da imprevisibilidade, em que nada tem forma, nada é determinado, tudo está ainda por acontecer. Mas como pensar dessa forma se estamos diante de uma Base Nacional Comum Curricular que possui um discurso único e hegemônico, que nos padroniza, pré-determina, nos molda e compartimentaliza os conhecimentos?

Mas vamos nos arriscando, navegando por esses mares desconhecidos, vamos sendo atravessados por milhares de encontros, afetos, experiências que aos poucos vão

compondo o nosso corpo como um “sujeito encarnado” (NAJMANOVICH, 2002), um sujeito dialógico, ideológico, histórico e social que somos. Vamos aos poucos deslocando as nossas ideias, pensamentos, vamos nos permitindo abrir espaços, fissuras, rupturas com certos posicionamentos da ciência clássica, das verdades absolutas e do rigor científico, que domina ainda nossas escolas, nossos currículos e impregna nossos discursos e pensamentos, de verdades absolutas, únicas.

Muitas vezes pensamos o cotidiano escolar, como uma tarefa que realizamos diariamente, como sendo composto por cenas repetidas e sempre iguais. Naturalizamos nossas práticas e às vezes as transformamos em uma essência impossibilitando o pensar diferente ou pensar na diferença. A ciência moderna concebeu a separação entre objeto/sujeito, emoção/razão e ciência/senso-comum e, dessa forma, possibilitou uma compreensão de que os acontecimentos poderiam ser mensurados e controlados independente de seus praticantes. Para Bakhtin (2010, p. 92)

é um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de compreensível e constante [...]. Dessa maneira, com esse discurso universal, produzido pela modernidade como verdade, somos levados a acreditar que, para se ter um ensino “modelo”, devemos ter uma BNCC que padronize o ensino, que possa medi-lo, contudo, isso implica em não levar em consideração as diferenças, os tempos espaços da escola e os outros conhecimentos produzidos no ambiente escolar. Nesse sentido, “a escola da modernidade, violenta, unificadora e autoritária, tem participado do processo de homogeneização das nações descaracterizando as diferenças” (CARVALHO, 2005, p. 100). Assim sendo, a escola da modernidade, além de nos retirar do papel de atuentes nos acontecimentos, nos classifica, homogeneiza e descaracteriza.

Diante dessas afirmações começamos a questionar: seria possível existir um método único e totalitário capaz de homogeneizar o ensino e a aprendizagem? Qual a força das produções inventivas que estão escapando aos padrões? São perguntas que não possuem uma resposta única, pronta e acabada. Mas sugerir um currículo fundamentado na ecologia de saberes, como indica Santos (2007), um currículo que entre não como uma monocultura, mas, como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico seja capaz de dialogar com os mais diversos e diferentes saberes (saber laico, popular, indígena, quilombola, com o saber das

populações urbanas marginais, camponês etc), é apostar em outras formas de se fazer currículos, assim, de uma teoria monocultural para uma multicultural.

No entanto, hoje precisamos transpor o pensamento abissal (Santos, 2007), necessitamos pensar em uma perspectiva não linear, que considera a aula como um evento dialógico, que nos faz, como professores, experienciar, pensar em “redes de afetos”, em conhecimentos que movimentam, deslocando certos conceitos, ideias e pensamentos. Segundo Bakhtin (2010, p. 117), “só se pode compreender a vida como evento” acreditando na aula como potência de afetos a partir das relações dos corpos, entendendo as relações como diferentes linhas que produzem, criam, inventam e desterritorializam. Desse modo, isso implica em pensarmos um “sujeito de resposta” nos processos de aprendizagem do cotidiano escolar, pois “os mecanismos de constituição não o fazem passivo nem determinado, mas flutuante e ininterruptamente em constituição” (GERALDI, 2010, p. 141), isso porque “todo ato de compreensão implica uma resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 339).

Assim, defendemos e apostamos em um currículo tecido com as “vozes” e com as realidades de nossos sujeitos inseridos nos/dos cotidianos escolares. Esperamos que as culturas e conhecimentos, muitas vezes invisibilizados, sejam ecoados nos currículos, pois a escola possui espaços-tempos repletos de encontros, histórias e experiências, com uma pluralidade de possibilidades, com sujeitos ativos, dialógicos, criativos e responsivos que muito têm a nos dizer e a nos ensinar. Essa é uma tarefa fácil? Sabemos que não. Mas acreditamos que é preciso continuar navegando no meio desse mar revolto sem medo de nos molhar e afogar.

O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge com um discurso inexorável de garantia do direito à aprendizagem, contribuindo, desta forma, “para o desenvolvimento pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p.8). Um modelo de cidadania que apelo midiático, lógicas discursivas, narrativas e argumentativas de convencimento, pois coloca como objetivo a “[...] igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 11). Ou seja, uma proposta que usa em seu discurso infalível, a garantia de direitos.

Porém, sabemos que a BNCC é um documento que foi inspirado em modelos como o do *Common Core* Americano, um currículo desenvolvido na Austrália, e adotado por outros países, incluindo os Estados Unidos da América, visando a centralização curricular. Documentos amplamente criticados por diversos especialistas, estudos e pesquisas desenvolvidos em cada um desses países. Críticas desenvolvidas em razão de que tal centralização curricular apresenta uma política de responsabilização das instituições de ensino.

Não é que sejamos contra a uma base curricular, mas defendemos outras bases epistemológicas, outras políticas para a BNCC, pois, “frequentemente se observa que as políticas educacionais não estão a serviço das escolas e dos professores, não decorrem das necessidades e demandas efetivas da realidade das escolas e dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 72).

Acreditamos em uma base de referência para as escolas, mas que estas tenham a autonomia para ressignificarem o documento a partir de sua realidade. Porém, na medida em que se converte a base em um instrumento de padronização, se acaba com a criatividade, inventividade dos currículos escolares locais que passam a ser obrigados a se enquadrarem em um determinado modelo.

A BNCC compõe a política nacional da Educação Básica, com sua lógica de centralização curricular, ao propor inferências nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, ao criar instrumentos de padronização, esquemáticos e de homogeneização das matrizes curriculares na formação dos professores, nas práticas docentes, na relativa autonomia das escolas. Um processo que acaba por fragilizar essas ações. Não é possível ensinar tudo a todos da mesma maneira, pois a vida é muito mais dinâmica do que se pensa e se escapa à essa base homogeneizadora. Existem conhecimentos que são específicos e que implicam a singularidade de cada comunidade, de cada região, de cada Estado da Federação. A base não pode ser um currículo. Os currículos precisam e devem ser elaborados pelas instituições de ensino, pois cada rede de ensino tem sua história e singularidade, as quais precisam ser consideradas no processo de elaboração curricular.

Para se ter uma BNCC faz-se necessário a garantia efetiva de diferentes espaços nas redes de ensino e nas escolas, que atendam aos professores e alunos, de maneira a produzir um local de debate para a preparação de um documento que seja capaz de garantir as singularidades, peculiaridades locais. O que observamos ter acontecido na elaboração da terceira versão da Base foi o recurso à metodologias que privilegiam

especialistas e deixam à margem, os diálogos com as instituições escolares e de pesquisa.

Podemos observar ainda uma grande quantidade de conteúdos extremamente densa e prescrições detalhadas dos objetivos de aprendizagem, com uma estrutura rígida que fecha e enfraquece qualquer possibilidade de se pensar o currículo e planejá-lo no âmbito das escolas. A progressão dos conteúdos, em muitos itens, foi artificialmente criada para orientar livros didáticos. E embora sejam definidas as áreas de conhecimentos, os objetivos de aprendizagem foram definidos por ano e por componentes curriculares, com forte tendência a um ensino disciplinador e conteudista.

Assim, concluída essa análise mais geral da BNCC, vamos, a partir de agora, analisar mais especificamente as relações da Base com as questões da alfabetização. Segundo Bakhtin (2010, p. 81) “o ato na sua integridade é mais que racional — é responsável”. Com isso, nos colocamos diante da responsabilidade de analisar dois (Oralidade e Escrita), dos cinco eixos, a saber: Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária, norteadores da BNCC de Língua Portuguesa no primeiro, segundo e terceiro anos.

Tendo em vista que, na perspectiva dialógica de linguagem, essas produções (orais e escrita) se constituem enquanto enunciados concretos que, para Bakhtin (2014, p. 132), são as unidades reais da cadeia verbal, de “estrutura puramente social”, é que faremos a análise. É por esse motivo, portanto, que optamos por trabalhar com apenas esses dois eixos, isto é, por estarem intimamente ligados à possibilidade responsiva do sujeito. Portanto, seguiremos em diálogo com os eixos com foco nos três primeiros anos, a fim de compreender e problematizar quais as metodologias adotadas para se trabalhar a linguagem oral e escrita a partir desse documento.

Tomando como ponto de partida o eixo *Oralidade*, e as unidades temáticas *Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar; Funcionamento do discurso oral; Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação e Produção de textos orais em situações específicas de interação*, nos primeiro e segundo anos, o trabalho proposto é com relato oral e somente no terceiro ano é que se propõe o relato oral, exposição oral e gêneros textuais do discurso oral com foco na identificação e caracterização do gênero.

Ao compararmos uma das habilidades do primeiro ano: “relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado” (BRASIL, 2017, p. 71), com uma do segundo ano: “relatar experiências

peçoais, com observância da sequência dos fatos e do nível de informatividade necessário, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo („antes“, „depois“, „ontem“, „hoje“, „amanhã“, „outro dia“, „antigamente“, „há muito tempo“ etc.)” (BRASIL, 2017, p. 77), podemos perceber uma progressão artificialmente criada, pois não é possível que um aluno do primeiro ano faça seus relatos sem utilizar expressões de passagem que são cobradas somente no segundo ano. Somente no terceiro ano é que se trabalha o relato de “experiências e casos ouvidos ou lidos, com sequência coerente (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo e espaço, de causa e efeito, com nível de informatividade, vocabulário e estruturas frasais adequados.” (BRASIL, 2017, p. 85).

De acordo com Bakhtin (2014, p. 128) “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente a outros tipos de comunicação e cresce com elas sobre o terreno comum da situação de produção”, acrescenta ainda que “não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal” (2014, p. 128). No entanto, o que percebemos ao analisar o eixo que se refere à oralidade no documento em questão, é uma tentativa não só de artificializar as produções orais dos sujeitos, mas de criar uma relação dicotômica entre as produções orais e escritas e uma suposta ideia de evolução, isso, quando apresenta níveis lineares para o ensino da oralidade. Também não contempla aspectos essenciais da produção de gêneros orais mais formais que demandem de um trabalho planejado e intencional. Pelo que se percebe, não há uma maior valorização no trabalho com a fala. Contudo,

toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal da interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo (BAKHTIN, 2014, p. 130).

Observamos que o documento preconiza, mais uma vez, a ideia de que a escola deve ensinar conteúdos controláveis, o que não é possível de se fazer com a fala. Além disso, esse eixo não é cobrado nas avaliações em larga escala, a exemplo da Provinha Brasil (citar outros...) o que pode também justificar a pouca ênfase nesse aspecto.

Quando analisamos o item da “escuta”, a criança do primeiro ano vai precisar “escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que

organizam a convivência em sala de aula” (BRASIL, 2017, p.71). Ou seja, ela irá apenas escutar, dando a ideia de uma criança passiva, como se não o fosse, necessariamente, dialógica. Tomando como base a perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendemos que somos constituídos na e pela linguagem, além disso, somos sujeitos de resposta, produtores de sentidos e essas relações de sentidos dentro dos enunciados assumem índole dialógicas (BAKHTIN, 2011.), desta forma, e concebendo a palavra como ato, nossos diálogos com enunciados orais ou escritos nunca são passivos, pelo contrário, para Bakhtin, e com ele concordamos, nossos atos se constituem em respostas à compreensão de uma outra ação.

No segundo ano a criança irá “colaborar com o professor e os colegas para a definição de acordos e combinados que organizem a convivência em sala de aula” (BRASIL, 2017, p.77). Aqui, o aluno já se torna um sujeito colaborador, que poderá intervir nas práticas da sala de aula. Já no terceiro ano, o aluno irá “escutar com atenção perguntas e apresentação de trabalhos de colegas, fazendo intervenções pertinentes ao tema, em momento adequado” (BRASIL, 2017, p.85). Nesse momento, o aluno já pode intervir nas discussões que forem pertinentes ao tema. Novamente o eixo oralidade é desdobrado de modo linear, sem considerar a língua como interação verbal que se efetiva por meio de enunciados concretos entre sujeitos historicamente situados, ou seja, nas situações cotidianas reais. Nos enunciamos em resposta a situação imediata, tendo em vista os contextos em que nos inserimos, não por meio de rituais que simulam essas práticas. Reiteramos aqui que,

[...] o enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Em todos os anos aparecem expressões como: “respeito aos turnos de fala”, “utilização de fórmulas de cortesia”, “escutar com atenção”, “utilização de formas de tratamentos adequados”, “fazer intervenções pertinentes ao tema e em momento adequado” etc. Desta forma, podemos observar que o ensino da linguagem oral, embora algumas vezes escape, demonstra a intenção de formar sujeitos passivos, voltados a atender as demandas imediatas da sociedade, num processo de adaptação e não de inserção e transformação desta.

Ao analisarmos o eixo *Escrita*, as unidades temáticas *Apropriação do sistema alfabético de escrita*, *Estratégias antes da produção do texto*, *Estratégias durante a produção do texto* e *Estratégias após a produção do texto*, nos damos conta de que ao utilizar as estratégias “antes”, “durante” e “após” a produção de textos, desconsidera-se as abordagens teóricas de produção de textos que evidenciam que não existe essa linearidade no processo de escrita. O processo de escrita não acontece de forma linear e nem de forma única.

Neste eixo, as escritas escolares não são colocadas como produções criativas e inventivas dos sujeitos, pois para ser produção de textos é preciso considerar que se trata de uma atividade social, dialógica, situada em um contexto histórico, social, econômico, trata-se de uma produção intencional e endereçada (GONTIJO, 2008). Mesmo as análises mais bem intencionadas no eixo em questão nos permitem perceber que as condições reais de produção são substituídas por movimentos artificializados, criados para atender a uma demanda única e homogênea, a escrita da redação. De acordo com Geraldi (1991, p. 137),

para produzir um texto é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador do jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, o documento parece colocar em que, nas escolas, têm ocorrido muita escrita e pouca produção, perspectiva que Geraldi (1991) corrobora. Nos primeiro e segundo anos, por exemplo, fica em evidência o privilégio da apropriação do sistema de escrita a partir de atividades de cópia, pois para desenvolver essa habilidade o aluno deve “copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação” (BRASIL, 2017, p. 73). Parecemos voltar, dessa forma, ao movimento de alunos copistas, tal como propôs fulano (19xx) e Beltrano (19xx). As atividades são dadas com ênfase em escrita de listas, bilhetes, tornando ensino mecânico, de memorização e cópia. Somente no terceiro ano que os textos argumentativos são trabalhados e as narrativas não aparecem nesse eixo. Assim, podemos observar que o ensino da linguagem oral e escrita se dá por meio de atividades

mecânicas, controladas e disciplinadas, não se abrindo para a possibilidade de um processo de ensino e aprendizagem discursivo e dialógico na alfabetização.

Concordamos com Gontijo (2008, p. 20) ao ressaltar que “ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam”. Ensinar e aprender, nessa perspectiva, não se trata, assim, de uma atividade mecânica desprovida de sentidos e dissociada da vida, mas, se constitui em práticas sociais, políticas, culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo tem sido pensado e definido de diferentes maneiras e, no entanto, mais do que tentar um movimento de definição, apostamos na possibilidade de produção de sentidos acerca do currículo, assim como das políticas curriculares. Ao nos colocarmos no desafio de dialogar com os enunciados materializados na proposta contida na Base Nacional Curricular Comum para o trabalho com a linguagem oral e escrita, nos posicionamos dialógica e responsivamente, entendendo que os sentidos aqui produzidos não são os únicos, não se esgotam em nossas análises e se configuram em sentidos híbridos, permeados por nossos conceitos de linguagem, de sociedade, de sujeito, de escola.

Sabemos que cada palavra se apresenta como arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2014, p. 67).

Dessa mesma forma, entendemos as políticas e documentos curriculares como arena de lutas e disputas sociais, “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto de vida, sua verdade” (SILVA, 1999, p. 10).

É nesse contexto que se configura a necessidade de nos posicionarmos criticamente ante às políticas curriculares. Não se trata de desconsiderar a relevância dos documentos oficiais, no entanto, faz-se necessário o questionamento acerca de seus fundamentos e intenções, de nos perguntar a quem verdadeiramente esses documentos

têm beneficiado. Afinal, há algum tempo, as políticas de currículo têm se voltado aos interesses privados, se considerarmos, por exemplo, toda uma indústria montada em torno da escola, com produções de materiais didáticos, além das avaliações em larga escala que provocam a culpabilização dos sujeitos e o ranqueamento das escolas.

Para mais, os documentos curriculares oficiais têm desconsiderado os sujeitos das escolas, sujeitos estes, produtores de conhecimento, de cultura. De acordo com Gontijo e Costa (2017, p. 97)

[...] ainda não foi bem compreendida na atualidade a importância dos sujeitos no processo de elaboração dos conhecimentos e nem mesmo a possibilidade de tornar a escola um lugar de encontros em que todos ensinam e aprendem a partir de suas vivências, de suas experiências e do diálogo com as experiências e vivências alheias.

Esse movimento de apagamento e silenciamento dos sujeitos, é que se é possível perceber por meio de nossas inferências acerca dos eixos Oralidade e Escrita, para os três primeiros anos do ensino fundamental, contidas na BNCC. Ressaltamos que, nesses anos, as crianças iniciam o processo de alfabetização e ao buscarmos uma orientação do documento no que se refere ao conceito de alfabetização, percebemos que não há a preocupação com a dimensão política da alfabetização. Alfabetizar e ser alfabetizado não são atos neutros, mas práticas políticas, sociais e culturais, como temos reiterado no decorrer do texto, somos sujeitos ativos e responsivos, nossas aprendizagens ocorrem por meio das relações sociais em práticas reais de interação verbal, ignoradas nessa terceira versão da Base

Nossa aposta é pensar em práticas cotidianas e, por que não, dizer em currículos que visem o trabalho com a linguagem oral e escrita contemplando sua dimensão política, social e cultural, voltados para a formação humana, para a formação de sujeitos críticos, criativos e inventivos, isso, por meio do trabalho educativo intencional e mediado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1993.

CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Paulo: Pedro & João, 2010

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. V. M. **Apontamentos sobre o livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”**. In: GOULART, C. M. A. G.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, T. T. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.