

A concepção de leitura na BNCC: tensionamentos e (des)orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Juliane da Silva Marques - IFC

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense– IFC

Taciane Bielinki dos Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense- IFC

Resumo

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular se reflete em documentos curriculares estaduais e municipais, orientando a ação docente e o fazer escolar, este artigo a toma como objeto de pesquisa a fim de analisar o tensionamento entre concepção pedagógica e concepção de linguagem e seus reflexos no que se refere às prescrições sobre o ato de ler nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, aborda-se, na presente pesquisa, a Pedagogia das Competências, que orienta a configuração didático-pedagógica da Base, bem como concepções de leitura, tanto no que se refere à decodificação, quanto no que diz respeito à construção de sentidos, a qual é anunciada e adotada pelo documento como perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Para realização da análise, adotou-se a pesquisa aplicada, de natureza documental e bibliográfica, tendo como abordagem a ótica qualitativa de investigação. A partir da análise de recortes da BNCC, foi possível verificar a valorização de atividades que visam à decodificação, apenas, priorizando, assim, competências e habilidades que entendem a língua de forma reducionista e limitada à sua estrutura em detrimento da leitura como construção de sentidos.

Palavras-chave: Currículo escolar. Ensino e Aprendizagem. Pedagogia das Competências. Leitura enunciativo-discursiva. Formação Docente.

Submetido em: 25/11/2021

Aceito em: 17/03/2022

Publicado em: 12/09/2022



Juliene da Silva Marques



Professora EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC, Campus Blumenau), onde atua no Ensino Médio Integrado, na Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Mestre em Ciências da Linguagem (Unisul). Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Capivari (Fucap) e em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Única de Ipatinga (Única). Graduada em Licenciatura em Letras: Português e Espanhol (Unisul) e em Pedagogia (Uninter). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (IFC) e colaboradora do Grupo de Pesquisa em Relações de Poder: Esquecimento e Memória (Unisul). Tem como principal área de interesse a Análise de Discurso, direcionando-se ainda para temáticas vinculadas à Linguística Textual, Sociolinguística, Multiletramentos, Multimídia, Metodologias de Ensino e Avaliação da Aprendizagem.



<http://lattes.cnpq.br/1849962168336156>



<https://orcid.org/0000-0001-5347-8815>



Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Taciane Bielinki dos Santos



Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense.



<http://lattes.cnpq.br/5619391608856401>



A CONCEPÇÃO DE LEITURA NA BNCC: TENSIONAMENTOS E (DES)ORIENTAÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliane da Silva Marques (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense)¹
Taciane Bielki dos Santos (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense)²

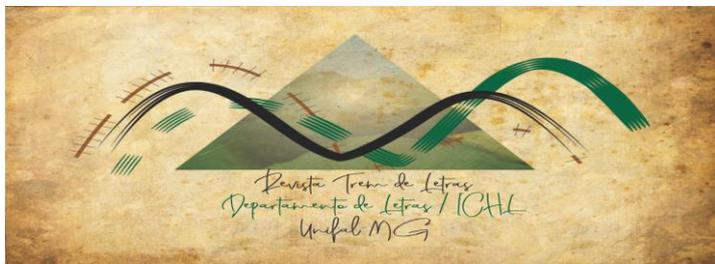
Introdução

O trabalho com a leitura é uma atribuição fundamental e central da escola, e, nesse sentido, os professores têm a necessidade de criar condições para que os alunos compreendam a linguagem e seus diferentes funcionamentos. Segundo Guedes e Souza (2011), por meio do ato de ler, o sujeito tem a possibilidade de acessar os saberes historicamente construídos pela humanidade, podendo, com isso, ampliar de forma significativa sua visão de mundo a partir da compreensão, análise e interpretação das informações cada vez mais complexas da realidade contemporânea.

Assim como todo campo científico, a leitura possui uma trajetória histórica. Dessa maneira, perguntas como: “o que é ler?”, “para que ler?”, e “como ler?” recebem diferentes respostas, denotando distintas concepções de leitura que são constituídas por determinados conceitos de língua, sujeito, texto e sentido (Koch; Elias, 2008). No contexto escolar, as visões de linguagem adotadas acabam delineando a forma como se desenvolve a prática de ensino e aprendizagem de leitura, bem como os conteúdos a serem contemplados nos planejamentos.

¹ e-mail: juliane.marques@ifc.edu.br

² e-mail: tasianebielinki54@gmail.com



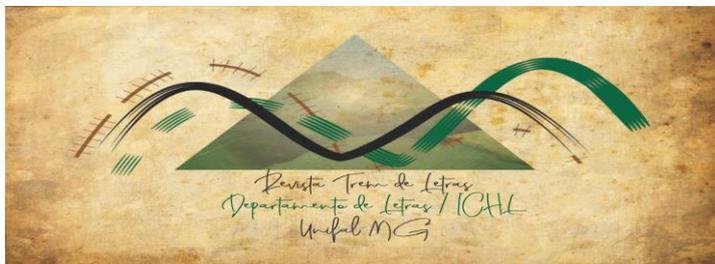
Nesse cenário, os documentos norteadores do Currículo Educacional fornecem para os professores e professoras as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a *práxis* escolar. Essas percepções ecoam nas aulas de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, o que implica a necessidade de compreendê-las. Partindo disso, considera-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto de pesquisa deste estudo, pois, ademais de ser o documento curricular nacional vigente, reflete-se também nas propostas curriculares estaduais e municipais.

A BNCC (2018, p. 15) apresenta-se a partir de uma perspectiva de igualdade educacional, pois oficializa “as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver”, e propaga que “todos os estudantes do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem” – enunciado altamente divulgado em rede televisiva aberta nacional³. Diante dessa proposta anunciada, Geraldi (2015, p. 393) alerta que:

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidade do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.

Lograr êxito em exames de larga escala, de acordo com Geraldi (2015), constitui-se como o objetivo central da BNCC, o que justifica essa necessidade de “igualdade de aprendizagens” e um direcionamento a um “saber fazer”, isto é, saber chegar à resposta certa para elevar o desempenho dos indicadores referentes à Educação do país. É de acordo com o resultado desses exames, numa visão internacional, que se determina em

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em: 27 jun. 2021.



que países e região investir. Isto é, partindo de uma visão econômica neoliberal, o documento norteador da educação brasileira não se baseia na realidade das diversas escolas e dos sujeitos escolares para se constituir, mas sim, guia-se por descritores avaliativos para, desse modo, determinar o que deve ser aprendido por todos. Carneiro (2019, p. 37-38) explica que

Nesse novo palco, a métrica que avalia tem a altura dos desempenhos relativos à ordem das competências e habilidades. Outro modo de dizer que, mais do que o saber, procura-se avaliar o “saber como”, o que se explicita na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal.

Diante disso, demarca-se um tensionamento existente entre a concepção de linguagem explicitada pelo documento (2018, p. 67), quando diz que “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”, e sua concepção pedagógica baseada na Pedagogia das Competências, que, para Saviani (2008, p. 437), pretende “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Considerando-se, então, esse tensionamento entre concepção pedagógica e de linguagem que se configura no documento e tendo em vista que, a partir da BNCC, muitos docentes buscarão um norte para a sua prática didático-pedagógica, este artigo parte da seguinte problemática: no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o tensionamento entre perspectiva pedagógica e de linguagem se reflete na concepção de leitura abordada pela BNCC? Delimita-se, aqui, os anos iniciais do Ensino Fundamental por eles se direcionarem ao desenvolvimento da leitura e da escrita, o que

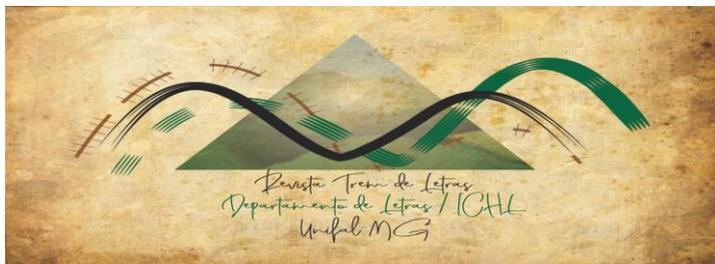


intensifica ainda mais os reflexos dessas concepções nas atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Com base na problemática apresentada, este artigo pretende, como objetivo geral, analisar o tensionamento explicitado pela BNCC entre concepção pedagógica e concepção de linguagem e seus reflexos no que se refere às prescrições sobre o ato de ler nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também se estipulam os seguintes objetivos específicos: a) discutir concepções de leitura que demarcam o enfoque na decodificação ou, por oposição, no trabalho com os sentidos; b) entender os pressupostos da Pedagogia das Competências; e c) selecionar recortes da BNCC em que se observam as concepções pedagógicas e teóricas a respeito do ato de ler para, assim, realizar a análise pretendida.

Os recortes selecionados serão enumerados de acordo com a ordem de sua aparição no texto e formatados conforme as citações longas, porém sem recuos de parágrafo. Para elaboração da investigação, realizar-se-á a análise dos *corpora* com base nos pressupostos teóricos a respeito das concepções de leitura, principalmente no que se refere à decodificação e ao trabalho com os sentidos. Assim, este artigo se configura como uma pesquisa aplicada, de natureza documental e bibliográfica, tendo como abordagem a perspectiva qualitativa de investigação (Gil, 2002).

Em relação à estrutura, este estudo, além da introdução, apresenta mais três seções, a saber: “Concepções de Leitura: da decodificação ao trabalho com os sentidos”, em que serão apresentadas as concepções de leitura norteadoras da análise, bem como a concepção da Pedagogia das Competências; “A leitura na BNCC: tensionamentos e (des)orientações”, na qual se realizará a análise dos recortes extraídos da BNCC; e, por fim, as “Considerações finais”, nas quais se tecerá a síntese das reflexões proporcionadas pela pesquisa.



1 Concepções de Leitura: da decodificação ao trabalho com os sentidos

De acordo com Oliveira (2010, p. 60), “a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística”, isso porque movimenta diversos tipos de conhecimentos a fim de se promover uma compreensão do que se está lendo: conhecimentos textuais – vinculados aos elementos da textualidade, gêneros e tipos textuais –; linguísticos, que se vinculam às questões semânticas, sintáticas, morfológicas etc.; e enciclopédicos ou de mundo, isto é, os conhecimentos que já possuímos como bagagem no ato da leitura (Oliveira, 2010).

Apesar disso, muitas vezes se resume o ato de ler à decodificação do texto, de palavras, de letras etc. E, ao supor que o processo de decodificação é o único necessário a ser desenvolvido pelos alunos do Ensino Fundamental, pode-se incorrer numa formação leitora limitada. Isso porque a leitura, para essa perspectiva, está fundamentada em uma concepção de língua como estrutura (código) passível de ser desmembrada em unidades menores e, conseqüentemente, apresenta uma visão de sujeito “determinado”, “assujeitado” por esse sistema (Koch; Elias, 2008).

No contexto de sala de aula, professores que se valem unicamente de atividades de decodificação na elaboração de suas propostas pedagógicas tendem a valorizar os conteúdos referentes à gramática (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011). Kleiman (2012, p. 25) cita o exemplo da utilização do texto apenas para desenvolver atividades referentes ao ensino de regras ou conceitos gramaticais, ou seja, “para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”.

Outra situação comum ao entender o texto apenas como código, de acordo com a autora, é a ideia de que o texto é um “repositório de mensagens e informações” (Kleiman, 2012, p. 26), configurando-se, assim, apenas como um agrupamento de palavras no qual os significados precisam ser extraídos pelo estudante a fim de que se encontre a

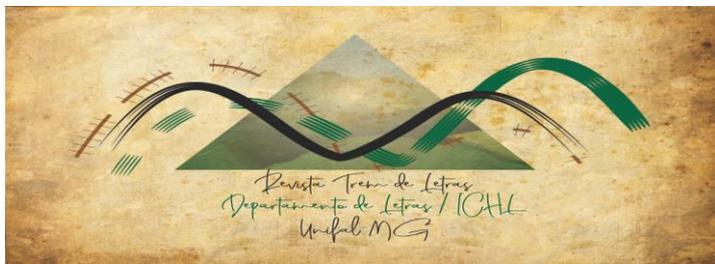


mensagem principal do texto, por exemplo. Essa aceção é baseada na crença de que o leitor tem um papel passivo no ato de ler, ou seja, de que ele não contribui com a construção de sentidos do texto e de que há respostas únicas às quais todos os estudantes devem ser capazes de chegar.

Todas essas formas de trabalhar o texto em sala de aula corroboram uma concepção autoritária de leitura, que parte do pressuposto de que existe uma única interpretação a ser assimilada. A partir dessa perspectiva, cabe ao aluno realizar uma leitura em que a sua experiência prévia não merece espaço, pois todos devem chegar às mesmas respostas, ou seja, devem comprovar, com a realização das atividades, que possuem as competências e habilidades desejadas para esse tipo de leitura. Nesse cenário, o ato de ler: “torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação ‘autorizada’ pelo professor” (Kleiman, 2012, p. 34).

A respeito dessas formas de se trabalhar o texto e a leitura em sala de aula, Kleiman (2012, p. 30) escreve: “Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”. Assim, pode-se considerar que a visão de leitura enquanto decodificação dialoga com os objetivos da Pedagogia das Competências, que, como as demais pedagogias não críticas, visam à conservação do *status quo* e das posições delimitadas e hierarquizadas que se apresentam no contexto neoliberal, isto é, direcionam-se a um atendimento de demandas econômicas para configurar e conformar o fazer escolar (Saviani, 2008).

Lajolo (2009) afirma que o texto não deve ser considerado um mero pretexto para abordar conteúdos gramaticais, mas sim um elemento através do qual os alunos consigam estabelecer relações entre o contexto de produção e a configuração dos diferentes gêneros textuais. Nas palavras da autora: “é esta noção de contexto que permite



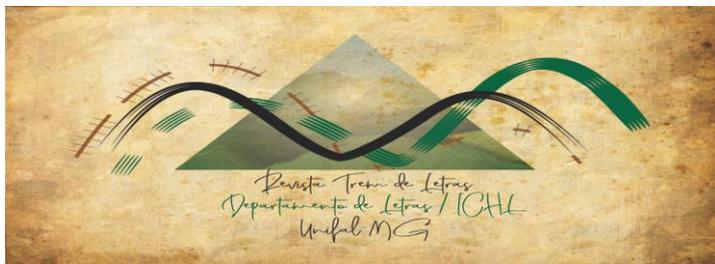
recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (Lajolo, 2009, p. 106).

Cruvinel (2010) dialoga com essa visão, pois entende que, durante o processo de leitura, não se lê cada palavra como um objeto isolado, mas sim, são consideradas e compreendidas de acordo com sua significação que, “mediada pela intenção do leitor e pelo contexto no qual ocorre, permite a construção do sentido” (Cruvinel, 2010, p. 41).

A decodificação, assim, muitas vezes associada ao uso do texto como pretexto, desconsidera o contexto de produção e de leitura e vincula-se a uma perspectiva pedagógica que se baseia no desenvolvimento de habilidades e competências para “saber fazer” análises estruturalistas do texto. Percebe-se, assim, que a Pedagogia das Competências, em que os processos de decodificação textual e o uso do texto como pretexto são acentuados, “contribui muito mais como uma ferramenta social para o adestramento dos alunos, do que para a formação humana” (Ferreira; Santos, 2018, p. 12), o que dialoga com o que já foi destacado a respeito do objetivo prioritário da BNCC de fazer com que os estudantes “aprendam” a chegar às respostas certas exigidas por exames internacionais de avaliação escolar.

De encontro a essa perspectiva, se o que se busca com o ensino de Língua Portuguesa é formar leitores críticos da realidade, insere-se a necessidade de compreender concepções contemporâneas, pós-estruturalistas, de leitura e, com isso, ampliar a compreensão de docentes, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A partir do que adota a BNCC (2018) em seu texto sobre Língua Portuguesa direcionado ao Ensino Fundamental, também se destaca a necessidade de se tratar da concepção enunciativo-discursiva de linguagem, que, ao mesmo tempo em que se



considera o aqui e agora da enunciação (Koch, 2018), valoriza as condições de produção de sentidos implicadas nesse processo, bem como a ideologia que se materializa na corporeidade do texto (Orlandi, 1999).

No que diz respeito ao texto verbal, Orlandi (2004) o define como uma peça de linguagem que representa uma unidade significativa, dessa forma, as palavras por si mesmas não conferem a significação total do objeto, mas sim o texto como um todo. Para a autora, o texto é uma peça histórica, configurando-se em última análise como um discurso. Além disso. “[...] um texto do ponto de vista de sua representação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas se o considerarmos como discurso, instala-se imediatamente sua incompletude” (Orlandi, 2004, p. 54).

Além disso, numa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, considera-se, de acordo com Orlandi (2008, p. 205):

Os diferentes materiais e as diferentes superfícies determinam diferentes relações com/de sentidos. Escrito, ou oral, letra ou sinal, superfície plana ou multidimensional, parede, papel, faixa, letreiro, painel, corpo. Textura, tamanho. Cor, densidade, extensão, tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular.

Entendendo-se, então, a leitura como produção de sentidos de um todo significativo a partir de materialidades diversas, é primordial relacioná-la com sua exterioridade. Assim, ao considerarmos um discurso como fonte de análise e estudo, precisamos entender os aspectos enunciativos dessa materialidade, ou seja, quem a produz, quando, onde, em que contexto etc. (Koch, 2018). Afinal, como afirma Pêcheux (2014, p. 146, grifos do autor):

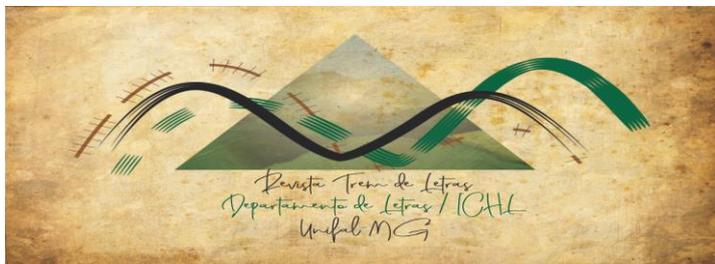


[...] O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (Isto é, reproduzidas).

Assim, a linguagem enquanto discurso enunciado exige o entendimento sobre “a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 1999, p. 16). Compreende-se, desse modo, que pensar o texto e, portanto, a leitura como um processo discursivo necessariamente mobiliza uma análise mais profunda da realidade, na qual o leitor precisa ater-se aos meandros do dito, como também do não dito. A respeito do funcionamento discursivo, Pêcheux (1975 apud Orlandi, 1999, p. 17) destaca que: “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Nesse contexto, a história do sujeito e do sentido são inseparáveis, pois: “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz produzindo sentido” (Orlandi, 1995, p. 114). Ainda segundo Orlandi (1995), nesse movimento, o texto enquanto acontecimento simbólico advém da historicidade, da relação que o sujeito estabelece com a exterioridade que também o constitui.

Desse modo, os sentidos da leitura para essa perspectiva não estão registrados na materialidade textual, nem no autor, mas numa rede de relações confirmadas pela historicidade (Orlandi, 1999). Logo, pensar em leitura numa vertente enunciativo-discursiva implica considerar alguns aspectos centrais como: a leitura deve ser trabalhada e não ensinada; tanto a escrita quanto a leitura fazem parte do processo de formação do(s) sentido(s); o sujeito-leitor possui especificidades e história; os sentidos e sujeitos são determinados histórica e ideologicamente; existem múltiplos modos de leitura e, por



fim, a vida intelectual é estreitamente relacionada aos efeitos de leitura de nosso tempo e segmento social (Orlandi, 2008).

Orlandi (1995, p. 114) assevera que a relação entre história e historicidade do texto é complexa. No que tange aos processos de compreensão textual, a autora escreve:

[...] a compreensão é a apreensão das várias possibilidades de um texto. Para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto. Esses processos, por sua vez, são função da historicidade, ou seja, da história do sujeito e do sentido do texto, enquanto discurso (Orlandi, 1995, p. 114).

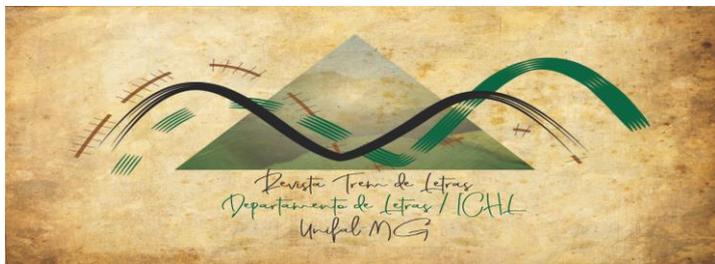
Desse modo, entendemos que a leitura enquanto produção de sentidos envolve a determinação histórica dos processos de significação, ou seja, quando o aluno lê um texto, ele não está apenas decodificando códigos linguísticos, mas sim, participando ativamente do processo sócio-histórico de produção dos sentidos.

2 A leitura na BNCC: tensionamentos e (des)orientações

A BNCC é um documento que, no que se refere à linguagem, anuncia uma perspectiva enunciativo-discursiva, sem explicitar o que isso implica; bem como se mostra aliado à Pedagogia das Competências sem descrever, no corpo do texto, como essa vertente entende o fazer escolar. Além disso, diversos outros termos e teorias pedagógico-científicas são utilizados sem atribuição de conceito ou de autores de referência. Essa (des)configuração textual prejudica os docentes que gostariam de realizar um aprofundamento quanto aos termos e teorias mencionados, bem como desrespeita os direitos autorais vinculados às teorias e aos conhecimentos mobilizados que, muitas vezes, são desarticulados, na BNCC, de suas verdadeiras propostas. Assim,

Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”

Revista Trem de Letras	Alfenas, MG	V. 9	n.2	1-27	e022007	2022
------------------------	-------------	------	-----	------	---------	------



demonstra-se que não se teve como objetivo permitir que o documento funcionasse como uma oportunidade de formação continuada, pois, pelo contrário, com base na Pedagogia das Competências, o qual visa à conformação, ao “saber fazer” e ao silenciamento dos questionamentos.

Diante dessas falhas e misturas conceituais, torna-se necessário analisar a BNCC a partir do que se refere às suas concepções pedagógicas e de linguagem, dando a ver, assim, os tensionamentos que geram efeitos no que diz respeito à prática escolar e à (des)orientação docente.

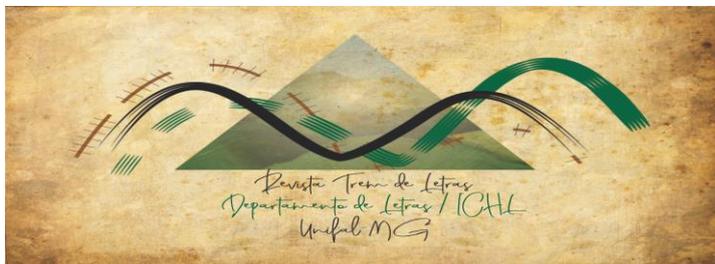
Ao longo de diversas seções do documento, a BNCC aborda a questão da leitura. Neste artigo, pretendemos nos direcionar a análise do subcapítulo: “4.1.1 Língua portuguesa”, em que se trata especificamente dessa prática no Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 67). Já no início dessa seção, o documento faz a afirmação de que a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), respalda a sua fundamentação teórica (Brasil, 2018, p. 67). Nesse contexto, observa-se, no R. 1, abaixo, o que o documento diz a respeito da leitura:

R 1. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Ao adotar a leitura em um sentido amplo, a BNCC se mostra em consonância com a concepção de leitura enquanto discurso, uma vez que, conforme exposto anteriormente, não existe apenas um sistema de signos (a escrita, por exemplo), mas muitos. Dessa forma, a natureza do material (pintura, imagem, música, escultura, escrita etc.) exerce

Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”

Revista Trem de Letras	Alfenas, MG	V. 9	n.2	1-27	e022007	2022
------------------------	-------------	------	-----	------	---------	------

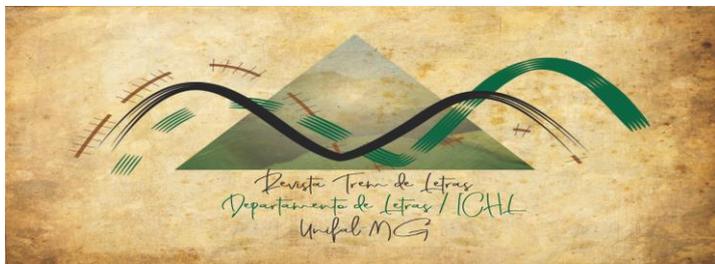


processos de significação diversos e, portanto, são de extrema importância para o trabalho com a leitura (Orlandi, 2008).

Apesar de, em alguns momentos, como no R. 1, a Base mostrar um entendimento amplo no que se refere à concepção de texto e, por consequência, de leitura; em outros momentos, o documento se contradiz no que se refere a essa concepção. Em sua organização, separa-se a área de Língua Portuguesa em quatro eixos, sendo eles: oralidade; análise linguística/semiótica; leitura/escuta e produção de textos. Cabe aqui uma reflexão sobre esse modelo de organização, pois, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, trata-se de elementos inseparáveis. É possível separar a produção textual da leitura? A oralidade da escuta? São questões importantes de se considerar e que demonstram uma disjunção estruturalista realizada na BNCC. Com isso, observa-se que, a concepção enunciativo-discursiva de linguagem se perde quando se vincula à Pedagogia das Competências, que prioriza uma perspectiva estruturalista de linguagem, vendo o texto como pretexto de aplicação de conceitos gramaticais.

Diante disso, nota-se uma fragmentação ao se tratar desses temas. Como, neste estudo, a questão central gira em torno da leitura, esse eixo irá aparecer de forma mais acentuada que os outros citados. Vejamos então, no R. 2, como esse eixo é definido pelo documento:

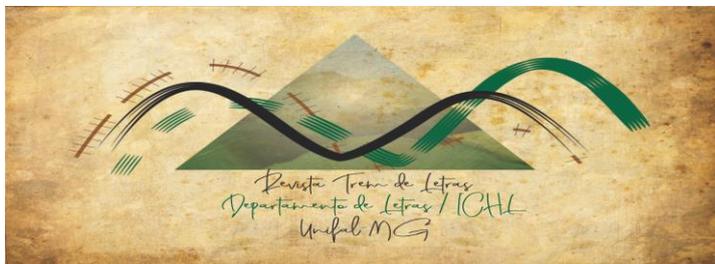
R. 2. O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).



No início do R. 2, o documento faz menção a: “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos” (BNCC, 2018, p. 71). O uso da conjunção “e”, nessa afirmação, dá a entender que se trata de elementos distintos e separáveis, porém, a noção discursiva de leitura, em sua compreensão de texto, considera a materialidade textual como uma unidade complexa e heterogênea, ou seja, o texto é multissemiótico por natureza, já que “tudo significa nas formas de textualização” (Orlandi, 2008, p. 205). Assim, pode-se afirmar que os “textos escritos, orais”, como destacado no R. 2, são multissemióticos, ou seja, não dá para se suprimir as demais materialidades significativas que funcionam de forma indissociável na construção dos sentidos do texto, que é o todo significativo (Orlandi, 2004).

Também no R. 2, pode-se verificar a menção a diversas finalidades que se proporcionam a partir da leitura, tais como “fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos etc.”. Esses propósitos distintos a partir da leitura se relacionam a gêneros textuais igualmente diversificados, que são prescritos para os anos iniciais em quantidade exacerbada quando relacionada a um real trabalho com o gênero discursivo, seu campo de atuação, como propõe a Base, e suas finalidades. Quanto a isso, Geraldi (2015, p. 389) sinaliza:

o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum.



Em outros termos, devido à exacerbação de gêneros, o que se objetiva é uma passagem rápida por esses modos de funcionamento textual, o que delimita o enfoque à estrutura e à configuração dos gêneros. Sem um devido trabalho a respeito dos diversos elementos e sujeitos que configuram o texto, utiliza-se a materialidade textual como “pretexto”, já sinalizado por Lajolo (2009). Além de que esse uso do texto acaba por resumi-lo a um “repositório de mensagens e informações” a que todos os estudantes devem chegar de uma única maneira (Kleiman, 2012, p. 26). Com essas (des)orientações, a BNCC inviabiliza o trabalho com as diversas finalidades proporcionadas pela leitura de forma autêntica em sala de aula, pois, para tanto, é necessário tempo e profundidade para o trabalho didático-pedagógico, critérios não previstos pelo documento.

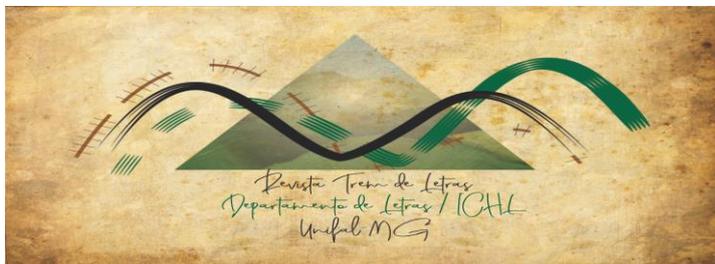
Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes têm a necessidade de realizar a atividade transformadora que é aprender a ler e a escrever. Dessa forma, na sequência, abordam-se alguns trechos do documento que discursam a respeito desse importante processo, a iniciar pelo R. 3:

R. 3. [...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).

Observa-se, no recorte acima, que o documento enfatiza a importância que oferece para a dimensão do código na “mecânica da escrita/leitura”, dando destaque à alfabetização vinculada apenas à perspectiva da estrutura linguística. Essa maneira de conceber a língua distancia-se de uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, pois, na proposta apresentada no R. 3, os sentidos não são valorizados, são, na verdade,

Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”

Revista Trem de Letras	Alfenas, MG	V. 9	n.2	1-27	e022007	2022
------------------------	-------------	------	-----	------	---------	------



suprimidos, o que configuraria, de acordo com Kleiman (2012, p. 30), uma leitura “dispensável” por não gerar nenhuma transformação significativa na vida do estudante.

A partir do R. 3, pode-se dizer que, para a BNCC, a aquisição da escrita/leitura perpassa somente pela relação do aluno com o sistema alfabético, assim, a dimensão do código é a única privilegiada. Desse modo, omite-se o contexto histórico e cultural em que as práticas de leitura e escrita são geradas, silenciando a dimensão político-social da linguagem nesse processo.

Como já citado anteriormente, para ler e compreender um texto, não se pode apenas decodificar os códigos linguísticos, mas sim, precisa-se ir além, relacionando-o com variados conhecimentos, diversos processos de significação que ocorrem dentro do material textual mobilizado para participar, assim, do ato sócio-histórico de produção de sentidos (Oliveira, 2010; Orlandi, 1995).

No que se refere aos gêneros textuais, a BNCC, no R. 4, oferece alguns direcionamentos a respeito do trabalho didático-pedagógico nos anos iniciais:

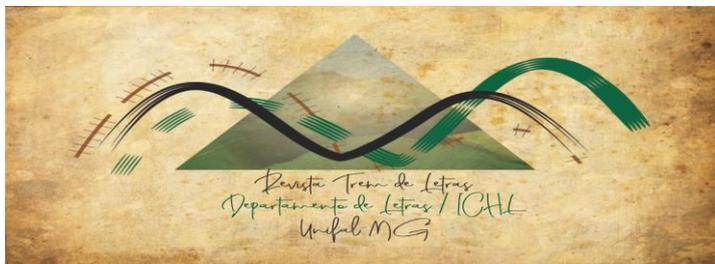
R. 4. [...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais (BNCC, 2018, p. 93).

Nesse recorte, ao mencionar sugestões de gêneros textuais “mais simples” para serem trabalhados no aprendizado de leitura, o documento oferece algumas possibilidades baseadas no seguinte critério: “favorecer um foco maior na grafia” (2018, p. 93), ou seja, novamente a dimensão do código prevalece nas (des)orientações sobre como trabalhar a leitura nos primeiros anos do ensino fundamental.

Com base nesse critério de seleção, ou seja, dando protagonismo à grafia textual como centralidade, entende-se que o trabalho com os sentidos promovidos pelo texto, seu

Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”

Revista Trem de Letras	Alfenas, MG	V. 9	n.2	1-27	e022007	2022
------------------------	-------------	------	-----	------	---------	------



funcionamento e razões de ser ficam de lado a fim de se valorizar aspectos gramaticais, que se vinculam à leitura do texto apenas enquanto código, como já sinalizado por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) e Kleiman (2012). Apesar do que é sinalizado na BNCC, esses gêneros se realizam a partir de propósitos sociocomunicativos, uma vez que se constroem discursivamente e dialogicamente em seu funcionamento social, não se resumindo, assim, ao trabalho com a grafia que é sinalizado pelo documento. Não se quer dizer, com isso, que a grafia não deve ser trabalhada em sala, senão, mais que isso, para além dela, deve-se entender como o texto funciona no contexto social em que se insere e circula. Em outras palavras, é necessário compreender como ele significa e se configura em seu funcionamento enunciativo-discursivo, caso contrário, torna-se apenas um pretexto (Lajolo, 2009).

Além disso, nessa gama de sugestões, o documento não faz nenhuma menção a respeito da necessidade de incorporar gêneros discursivos que chamem a atenção dos alunos, temas que despertam seu interesse ou que sejam vinculados a sua realidade. Sob essa ótica, tem-se a percepção de que todo o conhecimento trazido pelos estudantes ao longo de sua trajetória enquanto sujeitos históricos não deve fazer a diferença para o professor no momento da elaboração de suas propostas pedagógicas. Esse silenciamento a respeito do conhecimento de mundo do estudante (Oliveira, 2010) desconsidera tanto o aspecto sócio-histórico da leitura, quanto os contrastes sociais, regionais e culturais que constituem a identidade do país e de seus cidadãos.

Diante dessa lógica, também podemos destacar o R. 5:

R. 5. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura (Brasil, 2018, p. 67).

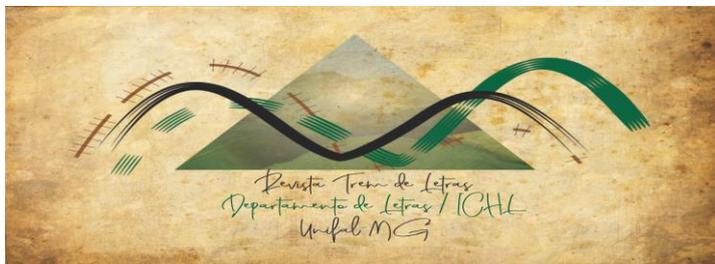
Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”

Revista Trem de Letras	Alfenas, MG	V. 9	n.2	1-27	e022007	2022
------------------------	-------------	------	-----	------	---------	------



No R. 5, observa-se que determinados conhecimentos precisam ser mobilizados para que o aluno desenvolva a capacidade de leitura. Nesse caso, destacam-se os conhecimentos textuais e linguísticos, já mencionados consoante Oliveira (2010), e deixam de ser mobilizados os conhecimentos de mundo ou enciclopédicos, que se relacionam aos conhecimentos construídos pelo sujeito em sua trajetória histórico-social (Oliveira, 2010). Desse modo, verifica-se que, diferentemente de uma proposta enunciativo-discursiva, que considera as condições de produção de sentido para o ato de ler, a BNCC preza pelos conhecimentos gramaticais e linguísticos, apenas, como se classificação de conceitos fosse equivalente à compreensão, à interpretação e à crítica textual.

Percebe-se que, ao listar diversos termos/conceitos, separados por vírgula: “sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses)”, o efeito de sentido que se obtém é o de que se trata de elementos independentes, quando na verdade, a partir de uma concepção discursiva de leitura, trata-se de elementos indissociáveis entre si. É importante sublinhar, nesse sentido, que o texto, enquanto unidade complexa de significação, necessariamente faz parte de algum gênero textual; se for um material verbal, estará em uma determinada língua; a depender do material, estará escrito conforme a norma padrão ou valorizará aspectos de variações linguísticas naturais à língua viva; dentre outras inúmeras possibilidades. Dessa forma, se o que se pretende é fundamentar-se na perspectiva enunciativo-discursiva de leitura, não condiz abordar esses elementos de forma fragmentada. Isso só corrobora o enfoque prioritário de competências a serem desenvolvidas, desvinculadas de processos significativos de ensino e aprendizagem. Em outros termos, essa fragmentação do entendimento de texto se direciona a atividades que priorizam a estrutura, colocando o leitor num papel passivo frente a esse processo, em que apenas a leitura “autorizada” pelo



professor é priorizada, pois não se permite, desse modo, uma polissemia de sentidos em sala de aula (Kleiman, 2012).

Com os recortes realizados, pode-se dizer que, no tensionamento entre concepção enunciativo-discursiva de linguagem e concepção pedagógica da Pedagogia das Competências, a valorização do “saber fazer” se sobressai nas (des)orientações didático-pedagógicas a respeito da leitura, pois, em detrimento dos sentidos priorizados por uma perspectiva discursiva, prioriza-se o código, a estrutura, aquilo que o aluno deve saber identificar para chegar à resposta adequada.

Menciona-se, aqui, esse direcionamento à resposta certa devido a Base definir seu rol de competências e habilidades a partir dos descritores de exames internacionais de larga escala (Geraldi, 2015). O problema que se destaca não se vincula a acertos de questões, senão ao reducionismo do processo de ensino e aprendizagem direcionado apenas à essa finalidade.

Desse modo, ainda que haja uma “maquiagem” no documento, destacando-se aspectos discursivos, de contexto, voltados a letramentos ou a multiletramentos, a multiculturalidade etc., em suas (des)orientações, a BNCC deixa essas concepções (ainda que mal explicadas) de lado para reafirmar seu objetivo de conformação social e atendimento às demandas econômicas impostas ao ambiente escolar. Ou seja, para a Base, não há protagonismo discente, nem de qualquer sujeito implicado no fazer escolar, o protagonismo se dá, sim, às habilidades e às competências que o estudante deve reproduzir sem vincular sua leitura aos aspectos sócio-históricos e ético-políticos que o constitui como sujeito social.



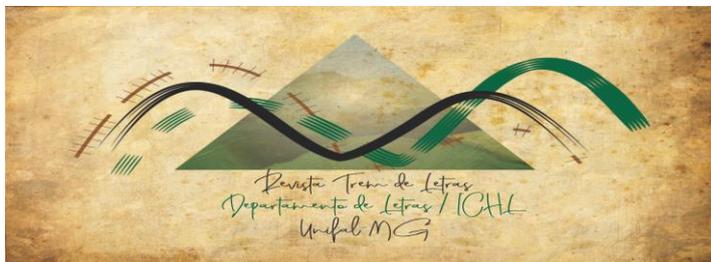
Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o tensionamento explicitado pela BNCC entre concepção pedagógica e concepção de linguagem e seus reflexos no que se refere às prescrições sobre o ato de ler nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, discutiram-se as concepções de leitura vinculadas à decodificação e à produção de sentidos, bem como à Pedagogia das Competências, a fim da análise dos recortes selecionados no que se refere ao embate entre a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, anunciada pela Base, e a concepção pedagógica do documento, que objetiva o “saber fazer” na ação escolar.

Foi possível verificar que, ainda que em alguns momentos a BNCC traga para o documento diversos termos e teorias que se vinculam a uma perspectiva discursiva, multicultural e heterogênea de linguagem, a perspectiva estruturalista do código se mantém em destaque, pois corrobora de forma contundente a implementação da Pedagogia das Competências no fazer escolar.

Além dos recortes selecionados, há no documento a frequente presença desse tensionamento, que acaba por (des)orientar o docente no que se refere à sua ação didático-pedagógica, o que se ratifica ao não se trazerem, por exemplo, menção a autores que poderiam corroborar a concepção enunciativo-discursiva de linguagem; bem como não se fundamenta a concepção da Pedagogia das Competências com subsídio em seus aspectos teóricos.

Esse embate entre perspectiva crítica de linguagem e perspectiva não crítica de ação pedagógica, materializa, no documento, as contradições e omissões da BNCC,



ratificando seu foco no que se refere ao atendimento das demandas neoliberais para o contexto educacional.

A Pedagogia das Competências é entendida como não crítica, porque visa à conformação social, ou seja, uma adequação e um saber fazer, apenas, promovendo, assim, a manutenção do *status quo*. Essa concepção pedagógica vai na contramão da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que considera as condições de produção e a ideologia que constitui o discurso para questionar a interpretação, ou seja, uma visão de linguagem materialista histórica que vai ao encontro das concepções pedagógicas críticas.

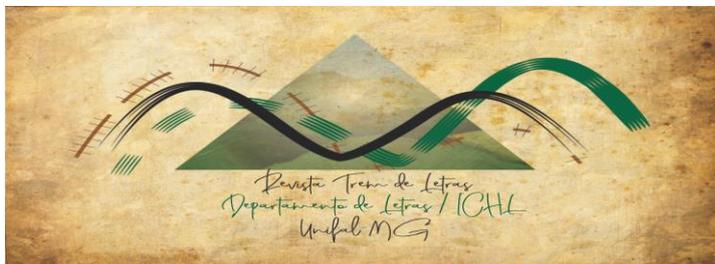
É importante que os docentes se atentem a esses tensionamentos que interferem na sua ação didático-pedagógica a fim de que, em seu fazer escolar, haja movimentos de resistência no que se refere a essa forma de ensino desvinculada de sentidos e de conhecimentos histórico-sociais. A BNCC se reflete nos documentos curriculares estaduais e municipais, os quais tendem a manter as contradições e tensionamentos do documento base. Dessa forma, apenas a partir de uma ação docente ético-política, engajada, realmente, com a formação de cidadãos críticos, que poderá se promover, na contramão da Base, movimentos de transformação social através da educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Dossiê “BNCC e BNC-Formação: reflexões para a formação docente de professores alfabetizadores e para o ensino de língua(gens) e literatura”

Revista Trem de Letras	Alfenas, MG	V. 9	n.2	1-27	e022007	2022
------------------------	-------------	------	-----	------	---------	------



CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. 2010. 197 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102179>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. In: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN. *Anais [...]*. Corumbá: UFMS, 2018. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FUZA, A; OHUSCHI, M; MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em linguagem materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, L. C. B. (org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber*. São Paulo: Parábola, 2010.



ORLANDI, E. P. Texto e discurso. *Organon*, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/%20article/view/29365>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

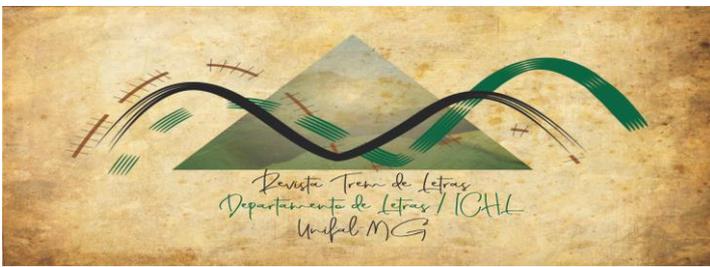
ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4 ed., Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.



The conception of reading according to BNCC: tensions and (dis)orientations for the primary years of Elementary School

Juliane da Silva Marques - IFC

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense– IFC

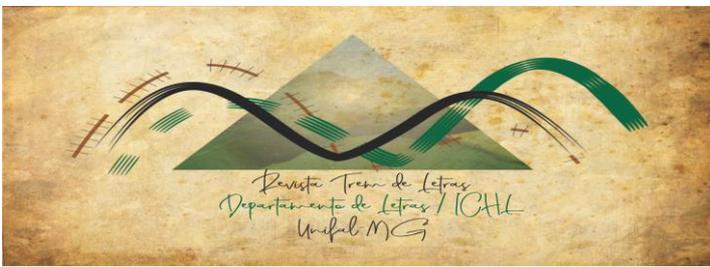
Taciane Bielinki dos Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense- IFC

Abstract

Considering that the Common National Curriculum Base guides teaching and schooling and is reflected in state and municipal curriculum documents, this article takes BNCC as a research object in order to analyze the tensions between pedagogical conception and conception of language in relation to prescriptions on the act of reading in the primary years of Elementary School, as well as the reflexes of these tensions. Thus, this research addresses Competence Pedagogy, which guides the didactic-pedagogical configuration of BNCC, as well as reading concepts, both with regard to decoding and with regard to the construction of meanings, which is announced and adopted by the document as an enunciative-discursive perspective of language. To carry out the analysis, applied research of documental and bibliographic nature was adopted, with a qualitative approach to investigation. After analyzing excerpts from BNCC, it was possible to verify the prescription of reading activities aimed at decoding only, thus prioritizing skills and abilities that understand the language in a reductionist way and limited to its structure, rather than reading as construction of meaning.

Keywords: School curriculum. Teaching and Learning. Competence Pedagogy. Enunciative-discursive reading. Teacher Training.



La concepción de lectura en la BNCC: tensionamientos y (des)orientaciones para los años iniciales de la Enseñanza Fundamental

Julienne da Silva Marques - IFC

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense– IFC

Taciane Bielinki dos Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense- IFC

Resumen

Considerando que la Base Nacional Común Curricular se refleje en documentos curriculares estatales y municipales, orientando la acción docente y escolar, este artículo elige como objeto de investigación a fin de analizar el tensionamiento entre concepción pedagógica y concepción de lenguaje y sus reflejos en lo que se refiere a las prescripciones sobre el acto de leer en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. De esta manera, se aborda, en esta pesquisa, la Pedagogía de las Competencias, que orienta la configuración didáctica pedagógica de la Base, así como concepciones de lectura, tanto en lo que se refiere a la decodificación, como en lo que dice respecto a la construcción de sentidos, que es anunciada y adoptada por el documento como perspectiva enunciativa discursiva de lenguaje. Para realización del análisis, se adoptó la pesquisa aplicada, documental y bibliográfica, contando con la naturaleza cualitativa de investigación. A partir del análisis de recortes de la BNCC, fue posible verificar la valorización de actividades que visan a la decodificación, solamente, priorizando, de este modo, competencias y habilidades que entienden la lengua de forma reduccionista y limitada a su estructura en detrimento de la lectura como construcción de sentidos.

Palabras clave: Currículo escolar. Enseñanza y Aprendizaje. Pedagogía de las Competencias. Lectura enunciativa discursiva. Formación Docente.