



1951 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA 3ª VERSÃO DA BNCC E O DISCURSO SOBRE COMPETÊNCIAS**  
Daniela Corte Real - UCS - Universidade de Caxias do Sul  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/PROSUC

Neste artigo refaço os passos que envolveram minha formação como leitora para refletir sobre a forma como são apresentadas as propostas que envolvem os processos de leitura, o desenvolvimento das competências específicas de linguagem e das competências específicas de Língua Portuguesa na 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Questiono: em que medida as estratégias propostas para a formação de leitores na 3ª versão podem favorecer a qualificação de uma política de formação de leitores literários competentes? Busco identificar a forma como são apresentadas as competências específicas da área da linguagem que envolvem os processos de leitura e o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras para estudantes do ensino fundamental. Ancoro minhas reflexões em Bakhtin (2000), Freire (1988), Lajolo e Zilberman (2003) e Rocco (2011). As conclusões dão conta de que o texto da 3ª versão da BNCC tem uma perspectiva muito mais normativa do que descritiva. É uma versão 'mais' politicamente correta que traz para o texto a intencionalidade dos debates sobre a educação, mas que não trabalha com a perspectiva de uma formação de fato literária, progressista e crítica. Muda-se o discurso, mantém-se a ordem.

### **A FORMAÇÃO DE LEITORES NA 3ª VERSÃO DA BNCC E O DISCURSO SOBRE COMPETÊNCIAS**

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer,  
mas por incrível que pareça,  
a quase totalidade, não sente sede.  
(Carlos Drummond de Andrade)

Neste artigo refaço os passos que envolveram minha formação como leitora para, então, refletir sobre a forma como são apresentadas as propostas que envolvem os processos de leitura, o desenvolvimento das competências específicas de linguagem e das competências específicas de Língua Portuguesa na 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Questiono: em que medida as estratégias propostas para a formação de leitores na 3ª versão da BNCC podem favorecer a qualificação de uma política de formação de leitores literários competentes? Para responder busco identificar a forma como são apresentadas as competências específicas da área da linguagem que envolvem os processos de leitura e o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Ancoro minhas reflexões nos conceitos de linguagem, dialogismo e polifonia de Bakhtin, na leitura de mundo que precede a leitura da palavra a partir de Freire (1988), em Lajolo e Zilberman (2003) com suas reflexões sobre a formação da leitura no Brasil e em Rocco (2011) que nos faz pensar sobre a importância da leitura e o papel da escola nesse contexto. As conclusões dão conta de que o texto da 3ª versão da BNCC tem uma perspectiva muito mais normativa do que descritiva. É uma versão 'mais' politicamente correta que traz para o texto a intencionalidade dos debates sobre a educação, mas que não trabalha com a perspectiva de uma formação de fato literária, progressista e crítica. Muda-se o discurso, mantém-se a ordem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. BNCC. Competências.

Interessante os movimentos de leitura que fazemos, penso nisso desde o momento em que me propus escrever este texto. Tento lembrar o que me fez gostar de ler, quais estratégias permitiram que minhas leituras passassem de superficiais a mais aprofundadas, quais os desdobramentos dessas leituras na minha forma de pensar, por exemplo, as relações do texto oral com o texto escrito.

Na verdade, não tenho certeza se um dia acreditei, de fato, que as palavras escritas tinham maior valor do que as narradas oralmente. Sempre gostei de ouvir histórias, mais do que as ler, porque as histórias narradas tinham, em meu entendimento, maior liberdade e, porque não, mais vida. Os contos orais que ouvi na campanha ao lado da fogueira podiam ser os mesmos da minha meninice, mas as palavras nunca eram as mesmas e as pessoas que contavam as histórias também não. O fato é que, no meu imaginário, as histórias ganhavam mais cores quando contadas...

Aos poucos fui me constituindo como leitora e percebendo que as palavras escritas também ganhavam vida quando lidas, mas havia (e há ainda) uma condução de alguém que pretendia (e pretende) encaminhar as possibilidades de entendimento, encadear os acontecimentos e direcionar o leitor. Você pode estar argumentando que o mesmo acontece com as narrativas orais, não posso dizer que está errado, mas tem algo na voz daqueles que contam histórias, que os livros ainda não dão conta. Algo que extrapola o texto, algo que não foi escrito porque não era necessário. "Não o tinha escrito, porque o pensado uma única vez já não se lhe podia apagar" (BORGES, 1944 p. 544). No excerto do texto de Borges sobre Funes, o memorioso, é possível encontrar certa verdade no que escrevo. Nele, discute-se a potência de memória em relação aquilo que foi escrito. Mas assim como Funes (e Borges), não me atrevo a dizer que as palavras escritas não têm valor. Seria adotar um paradigma muito simplista colocando isso ou aquilo do lado mais verdadeiro. Nessa direção desconsiderar um tipo de texto em relação ao outro seria, na visão de Sócrates (no Discurso de Platão) dar as sementes um fim **não** sério ou ainda, tentar ler aquilo que aquele que conhece o justo **não** escreveu na água (PLATÃO, 1996, p. 190).

Resta pensar na invenção da escrita, nos motivos que fizeram emergir sua necessidade, como aquilo que pretende eternizar a memória... Algo que Thot problematizou ao apresentar para Tamuz a proposta de escrita e ouvir desse que ela poderia tornar os homens esquecidos. Ao

atribuir a verdade aos livros, na visão do jovem rei, afastava-se a verdade da memória porque os homens: “[...] só se lembrão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos” (PLATÃO, 1996, p. 179). Em seu contraponto Sócrates problematiza o inconveniente do discurso como arte que, ainda que tenha a atitude de pessoas vivas, quando interrogado, mantém-se gravemente calado.

No diálogo com Fedro, Sócrates fala sobre o discurso que, uma vez escrito, sai a vagar por toda a parte (idem). E nesse vagar alcança mais pessoas que o conhecem e outras que passam a conhecê-lo. Ele diz

Mas acho muito mais bela a discussão dessas coisas quando alguém semeia palavras de acordo com a arte dialética, depois de ter encontrado uma alma digna para recebê-las (PLATÃO, 1996, p. 181).

Vejo aqui um argumento capaz de me fazer questionar minha incerteza inicial em relação ao valor das palavras escritas, observo que o que o sábio pretendia ensinar ao seu discípulo era muito maior do que assumir uma posição de certeza e de verdade. Percebo, por conseguinte, que isso não cabe no discurso... Talvez esse seja o momento de fazer, quem sabe: “[...] *uma prece aos deuses daqui antes de nos retirarmos?*” (idem), talvez assim eu o fizesse se os conhecesse. Mas sob a ótica do discurso oralizado (depois transcrito e lido) acho que cabe aqui o respeito aos deuses que não conhecemos, deuses eternizados nas palavras e, porque não, nas memórias. Sob pena de, ao não fazermos isso, nos tornarmos os homens esquecidos citados por Tamuz.

O que tento fazer até aqui é escrever um pouco sobre minha formação leitora. Vale dizer que essas são minhas leituras, não podem ser tomadas como verdade uma vez que carregam os traços de minha memória enciclopédica, bem como as marcas de minha trajetória de formação leitora. Assim como Funes reflito a visão de uma lúcida espectadora de um mundo multiforme ou, pela menos, de alguém que se pretende lúcida. Izquierdo (1998) me ajuda a refletir sobre isso problematizando as memórias que os animais (e os humanos) formam e que compõem a base de sua individualidade como seres e espécies: “*Todos nós, humanos, lembramos de coisas que alguma vez lemos ou vimos; poucos lembramos da voz de um antigo colega de aula [...]*” (p. 107).

Para Izquierdo (1998) é esse sistema verbal que nos diferencia dos demais animais. Ele explicita ainda que: “*O fato de sermos fundamentalmente visuais e verbais nos levou a um culto secular da palavra escrita*” (p. 108). Esse entendimento de que a língua tem duas dimensões (oral e escrita) está inserido também nos princípios que organizam a 3ª versão da BNCC que toma o texto como o centro das práticas de linguagem. Voltarei a isso um pouco mais a frente neste texto.

Retomo as lembranças das minhas primeiras experiências de leitura, meu avô paterno declamava para os netos à noite, antes de dormirmos, poemas do livro “*Thesouro Poethico Brasileiro*” de Osório Duque Estrada (1934). “*As pombas*”, “*As árvores*”, “*Meus oito anos*” fizeram parte da minha infância assim como os contos de fadas, as lendas e os mitos. Cada tom utilizado por ele ao falar de coisas que não vivemos, mas que fizeram parte da sua história, e que estavam ali, eternizadas nos versos, me faziam desejar ter vivido ou experienciado algo parecido.

Ele trazia algo mais do que aquilo que estava no texto escrito para contextualizar os poemas, nos provoca a pensar nas metáforas, numa leitura para além da palavra escrita. Lembro de um exemplo claro. Após declamar o primeiro verso de “*As pombas*” de Raimundo Correia (se você conhece trago para lembrar, se não, para apresentar a você – como ele fez comigo). Ele perguntava: O que são as pombas?

Vai-se a primeira pomba despertada...

Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas

De pombas vão-se dos pombais, apenas

Raia sanguínea e fresca a madrugada...

Durante muito tempo pensei que a resposta seria: pássaros. Meus irmãos e primos insistiam que pombas eram animais e que esta seria a resposta certa. Ele nos olhava e dizia: - *Vão dormir e pensem sobre isso. Amanhã retomamos* E ainda que tenhamos repetido essa dinâmica muitas vezes, em muitos verões, foi só agora, que ele já se foi, que eu consegui perceber que as pombas podiam ser os homens (no caso do poema - os filhos), que para as mães partiam cedo demais. O que meu avô nos provocava naqueles despreziosos exercícios de leitura era a entender a palavra escrita para além do seu significado, assim como a vida. Não usávamos a expressão: mediação de leitura, mas era isso que ele fazia de forma totalmente intuitiva.

Nessa direção Izquierdo (1998) escreve que: “[...] *a palavra escrita comunica mais e persiste além da sua expressão oral*” (p. 109), ainda que se questione em relação a melhor forma de produzir e de conservar a escrita seja em papel. Observe que o que narro aqui não foi escrito anteriormente por mim, é algo que aciono lá no fundo de minha memória afetiva e que me constitui como leitora. É algo que persiste também e que não anula aquilo que a palavra escrita comunica, mas vai além... Freire (1988) escreveu que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (p. 5).

Penso que essa possibilidade de entendimento direciona a formação leitora, em geral, daquele sujeito que através de sua experiência existencial se apropria da leitura do mundo em que se move avançando para a leitura da palavra ao longo da formação de sua competência literária. Quero com isso dizer que há uma compreensão dinâmica e sistêmica que envolve o processo de formação de um leitor que vai, paulatinamente, se tornando mais competente...

Sei que realizo movimentos que avançam e retrocedem em relação ao que pretendo discutir neste artigo e que dizem respeito a palavra escrita e aquela oralizada e aos juízos de valor a elas atribuídos. Penso que os movimentos de recorrer a leituras anteriores e a experiências (e memórias) anteriores é aquilo que nos permite interpretar um texto e produzir outro. Penso que a intensidade com que conseguimos ou precisamos acionar uma ou outra forma de registro (oral ou escrito) é da ordem do valor, daquilo que marca e que é tomado como relevante.

Nos textos lidos percebemos (ao menos essa é minha impressão) que coisas pouco significativas não compõem nossa memória enciclopédica... E que: “*A palavra expressa a ambiguidade do ser humano entre a determinação e a indeterminação. Através dela o homem pode se comunicar com os demais e também se afastar do Outro*” (PAVIANI, 2009, p. 15). A linguagem afasta, aproxima, cria curiosidade, categoriza os diferentes sujeitos a partir de seu uso. A forma como lidamos com ela orienta os modos de interação e a própria comunicação.

Aos poucos vamos avançando nas nossas formas de ler o mundo e a leitura da palavra assume outras configurações, jamais significando uma ruptura com a 'leitura do mundo'. Isso quer dizer que não é possível fazer a leitura da palavra descontextualizada, há que se recorrer aquilo que já se sabe e, por conseguinte, ler e reler a própria palavra.

Para além disso, não podemos restringir um livro a uma forma de linguagem já que existe ainda uma variedade de composições de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual e o sonoro, numa composição que se denomina multimodalidade de linguagens. Essa perspectiva semiótica da linguagem (como texto verbal ou não) perpassa os caminhos de uma formação leitora e não poderia ser diferente para mim. Livros não podem ficar restritos à palavra...

De acordo com Freire, a leitura da palavra torna-se então a leitura da "palavramundo" (1998, p. 11). Tudo isso porque essas palavras constituem a linguagem que não tem **uma** forma fixa.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1981, p. 95).

Bakhtin (1981) chama atenção para a impossibilidade de separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial. Para ele não é coerente desconsiderar a enunciação e o contexto em que ela ocorre porque a linguagem é dialógica. E toda a enunciação é um diálogo. Essa compreensão pode ser ampliada para a relação autor/leitor – leitor/texto – autor/texto etc. Não há um enunciado isolado, existe algo que veio antes e algo que o sucederá. Há uma seqüência, um encadeamento que organiza a linguagem.

Para o entendimento da concepção dialógica da linguagem trazida por Bakhtin (1981) é preciso adentrar a questão da autoria. Para ele a palavra não pertence unicamente ao falante, mas ao ouvinte também, assim como a todas as vozes que os antecederam. Essa perspectiva polifônica das palavras permeia a teoria desenvolvida pelo autor onde o mundo é um acontecimento vivo, assim como a linguagem. A polifonia inaugura então, na literatura, uma mudança radical no lugar do autor em relação à obra e que impedirá, porque não, os leitores que tem acesso a ela numa relação dialógica e não mais, dialética. O leitor assume, por conseguinte, um 'outro' papel na relação dialógica. Para Souza (1994)

[...] Cada diálogo se efetua como se existisse um fundo de compreensão-resposta de um terceiro que o presencia (o diálogo) de forma invisível e que está acima de todos os participantes do diálogo (p. 110).

Bezerra (2005) escreve que

Para a representação literária a passagem para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência (p. 193).

Mas se o leitor passa a ter um outro papel parece válida pergunta: quem é esse leitor? Nessa direção entendo que Lajolo e Zilberman (2003) nos ajudam a refletir sobre isso quando nos provocam em relação ao leitor "esse desconhecido" (p. 14) que no Brasil **ainda** (grifo meu) está em formação. As autoras escrevem que os leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código (p. 16) e que as atividades de leitura estiveram, durante muito tempo, associadas a um recorte burguês onde se verificava no todo ou em parte a economia capitalista (idem).

O aumento do número de leitores nesse viés capitalista transformou os mesmos em consumidores o que fez com que as editoras percebessem um grande potencial de consumo nesse público. Tal situação refletiu nos modos de produção, circulação e de recepção dos livros o que desencadeou um aumento e uma maior diversidade de publicações. Quando o recorte se dá sobre os textos infantis trata-se de um público muito mais específico.

Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, portanto, de serem historicizados e estudados estatisticamente, tem sua contrapartida textual: o leitor empírico, o destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente, mas necessário (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p. 17).

As autoras sinalizam que, ao perceberem o potencial de consumo, as editoras passam então a produzir objetos que chamem a atenção desses consumidores e os induzam a compra. Não pretendo aprofundar neste texto o debate sobre a comercialização do livro, mas acho significativo destacar que com o surgimento de novos leitores vem atrelada a percepção de que existem lacunas editoriais com potencialidade de exploração. Lajolo e Zilberman (2003) colocam que

Torna-se, assim, a tematização da leitura lugar privilegiado para o tecimento dessa história não só por representá-la ou questioná-la, mas, principalmente, por tecê-la a partir da linguagem em que se criam tais leitores de papel e tinta (2003, p. 17).

Como o que rege o mercado capitalista é o lucro, não é economicamente inteligente deixar de produzir objetos de consumo sinalizados por uma demanda que aponta lacunas. Isso quer dizer que as editoras passam a produzir livros de interesse para esses consumidores e essas relações atravessam, por exemplo, aspectos como conteúdo, diagramação, temas etc.

Fico pensando sobre os diálogos que se estabelecem entre os diferentes atores num processo de leitura e me sinto, ao mesmo tempo, um pouco provocada a refletir sobre os possíveis desdobramentos deles nas práticas de leitura e, até mesmo, sua interferência no desenvolvimento das competências e habilidades leitoras de nossas crianças.

Parti neste texto da minha história de leitura e explicitarei referenciais teóricos e conceitos que me permitiram organizar determinado entendimento de leitura numa perspectiva dialógica e polifônica. Mas sinto necessidade de definir outros conceitos e de adentrar, finalmente, naquilo que toca a 3ª Versão da BNCC e as chamadas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.

### A 3ª versão da BNCC e as competências leitoras

Começo esta parte do meu artigo explicando que a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o objetivo de complementar a segunda versão que foi disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2017.

De acordo com o MEC a BNCC é resultado de um amplo processo de debate e negociação ocorrido entre diferentes atores do campo educacional brasileiro. O texto da 3ª versão incorpora e atualiza o documento original a partir das contribuições recebidas entre junho e agosto de 2016 nos seminários estaduais que contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores e outros representantes da sociedade. Seus resultados foram sistematizados e organizados por um grupo de trabalho composto por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME).

#### 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. Aplica-se à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), e indica **conhecimentos e competências** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2016, p. 7).

A Base é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica e vem com a intenção de somar-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (idem).

Podemos observar que apenas no parágrafo inicial da apresentação da BNCC existem vários conceitos que precisam ser melhor explicitados como: aprendizagens essenciais, conhecimentos e competência. No âmbito deste artigo me proponho a fazer uma imersão no conceito de competências utilizado pela BNCC e ajustar minhas lentes aquilo que concerne ao entendimento de competências específicas leitoras. Começo meu mergulho na BNCC extraíndo argumentos que permitem a compreensão do termo: competências.

Na BNCC (e isso vale para todas as versões publicadas) o conceito de competências vem também associado ao de diretrizes (como algo que direciona). A origem do conceito de competência dá-se nos artigos 32 e 35 da LDB que explicitam que

[...] na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência** (BRASIL, 2017, p. 15). (grifo meu)

#### Ainda

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. [...] Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (p. 16).

De forma resumida pode-se dizer que competências na BNCC dão conta da capacidade dos estudantes de resolver um problema ativando e utilizando o conhecimento construído. O recorte ao qual me proponho nesse texto diz respeito às competências específicas leitoras definidas pela BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que valoriza as situações lúdicas de aprendizagem e aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil (BRASIL, 2017, p. 53). Ajusto ainda mais meu foco fazendo um recorte para a área de linguagens na BNCC que entende a linguagem como comunicação que pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem (idem).

A BNCC aborda a linguagem no sistema semiótico verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). A Base reconhece que os conhecimentos humanos são: construídos através de diferentes formas de linguagem; resultados de ações entre sujeitos (intersubjetivas); e gerados em atividades coletivas. Numa perspectiva vigotskiana podemos dizer que a aprendizagem se dá na relação com o outro e a BNCC compartilha desse entendimento. Para, além disso, faz-se necessária a reflexão sobre o “ser-pensar-fazer” que gera um “fazer-saber”. Nesse sentido

O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), ele poderá compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las (BRASIL, 2017, p. 59).

A área do conhecimento Linguagens na BNCC é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – anos Finais: Língua Inglesa (p. 59). No Ensino Fundamental – Anos Iniciais as aprendizagens nos componentes curriculares da área de linguagens na BNCC consideram as culturas infantis tradicionais e as contemporâneas, em continuidade às experiências vividas nos diferentes campos de experiências da Educação Infantil. De acordo com o documento é nessa etapa que as crianças desenvolvem a capacidade de representação que permite compreender a natureza do sistema alfabético de escrito e outros sistemas de registro. A partir da ressignificação dessas interações as crianças passam a vivenciar outras situações que envolvem a escrita, a oralidade, o

espaço, o tempo, a imagem, o gesto e o movimento, entre outros, que possibilitam a sistematização inicial de práticas de leitura, de escrita, de falar, ouvir, movimentar-se. O entendimento após a leitura da BNCC é de que essas situações, formais e não formais de interação, ampliam o repertório lingüístico, literário, artístico e de práticas corporais (idem, p. 61).

As principais diferenças esperadas na área de Linguagens da BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais incluem a teorização e a reflexão crítica em torno e com base nos conhecimentos dos componentes da área.

São competências específicas de linguagens para o ensino fundamental de acordo com a 3ª versão da BNCC:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar idéias com objetividade e fluência diante de outras idéias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
7. Usufruir do patrimônio lingüístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com SUS diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
8. Interagir pelas linguagens em situações subjetivas e objetivas, que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum à ordem democrática (BRASIL, 2017, p. 62).

Podemos pensar que competências podem ser entendidas como sinônimos de objetivos, de acordo com as oito competências elencadas acima: compreender, reconhecer, desenvolver, confrontar, reconhecer, respeitar, usufruir e interagir. Trata-se daquilo que o aluno deve saber ao final de sua formação naquilo que toca a Língua Portuguesa a Base objetiva garantir que todos os alunos tenham acesso aos saberes lingüísticos necessários para a sua participação social e o exercício da cidadania, numa visão bem Freireana da educação. Autor que, estranhamente, não é citado uma vez sequer na versão do documento utilizada como referência para a elaboração deste texto. Vale perguntar por quê?

Sobre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental na BNCC chama a atenção que nenhuma das oito competências esperadas refere diretamente aos processos de leitura e/ou de formação do leitor literário.

Ainda com o foco na área de linguagens destaco que o texto da Base reconhece que a língua tem duas dimensões, uma oral e a outra escrita e que o texto é o centro das práticas de linguagem. Acho importante sinalizar que, sempre tomando o texto como centro a BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos comuns ao longo do Ensino Fundamental: 1) a oralidade; 2) leitura; 3) Escrita; 4) Conhecimentos lingüísticos e gramaticais; e 5) Educação Literária.

Leitura e Educação Literária não podem ser tomadas como sinônimas uma vez que no eixo Educação Literária o foco se dá sobre a promoção do contato com a literatura para a formação do leitor literário. O leitor literário é aquele capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística (BRASIL, 2017, p. 65). Já o eixo da leitura compreende a aprendizagem e a decodificação de palavras e textos e o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, bem como a identificação de Gêneros textuais. Resumidamente no eixo da leitura temos uma abordagem formativa e no eixo da Educação Literária temos a leitura estética, por prazer. Aqui de fato tem-se a oportunidade de trabalhar com os alunos/leitores aquilo que eles gostam de ler, bem diferente de usar a leitura numa perspectiva pedagogizante e atrelada ao ensino de regras e conceitos.

São competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades lingüísticas, rejeitando preconceitos lingüísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem os direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para a leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BRASIL, 2017, p. 66).

Já quando o foco se dá sobre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental na BNCC, listadas acima, podemos observar que apenas as habilidades 8, 9 e 10 tem como foco direto a literatura e a leitura. Espera-se que o estudante: saiba selecionar textos para lê-los na íntegra; leia textos que circulam no contexto escolar e na sociedade com autonomia, fluência e criticidade; e, por fim, que ele valorize a literatura e outras manifestações culturais como forma de compreensão do mundo e de si. Mas a 3ª versão da BNCC não diz como os estudantes chegam a isso. Não informa alterações nas estratégias didáticas que impactam na formação desses leitores. Não explicita formas de reorganização curricular. Não insere a possibilidade dos leitores escolherem o que querem ler. Não deixa lacunas para serem preenchidas, tampouco divide a responsabilidade da aprendizagem entre os diferentes sujeitos da escola.

Outro aspecto que merece minha atenção dá conta da necessidade de distinguir os conceitos de habilidade e competência para que possamos, de fato, entender a proposta da Base. Vale lembrar que não existe consenso entre os teóricos em relação aos conceitos de competências e habilidades que tem sido objeto de estudo em diferentes áreas. No que tange a competência, o termo dicionarizado não contempla, em meu entendimento, as dimensões da palavra em contextos diversos porque competência pode ser tomada como sinônimo de empoderamento, por exemplo, se analisada sob a ótica do capital social uma vez que pode/deve agregar valor social para o indivíduo.

Para Fleury e Fleury (2001), as discussões mais recentes tratam competências como: “[...]conjunto de acontecimentos, habilidades e atitudes (isto é, um conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho” (p. 185). Nesta direção, competência é algo que pode ser desenvolvido pelo indivíduo.

No Brasil, o debate sobre o termo emerge da discussão acadêmica, na esteira da literatura americana, e surge, atrelada ao conceito de *input*, entendido como um estoque de recursos que o indivíduo detém. Para autores como Le Boret (1995), as competências situam-se numa encruzilhada formada pela pessoa (sua biografia, sua socialização), sua formação educacional e sua experiência profissional. Trata-se de um conceito que tem esse viés de valorização e empoderamento do sujeito ao considerar o que ele é, o que ele aprendeu e o que faz. As competências são sempre consideradas em um contexto e podem ser desenvolvidas!

Para Le Boret (1995), as competências são um o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas, em princípio, pela

aprendizagem e formação e, na continuidade, pelo sistema de avaliações. Nessa direção é possível entender as competências tratadas na BNCC como algo que os estudantes podem/devem desenvolver ao longo de sua formação acadêmica.

Já as habilidades estão mais associadas ao conceito de inatismo, algo que é natural a pessoa. Por exemplo: alguns tem facilidade para aprender uma língua outros para aprender a tocar um instrumento, esse 'talento' natural pode ser entendido como habilidade ou aptidão. Não pode ser ensinado, mas pode ser estimulado e aperfeiçoado. Isso significa que habilidades e competências não podem ser tomadas como sinônimos.

Relembro que apresentei no Resumo deste artigo uma questão que gostaria de responder no texto: Em que medida as estratégias propostas para a formação de leitores na 3ª versão da BNCC podem favorecer a qualificação de uma política de formação de leitores literários competentes? Com base em tudo o que escrevi até aqui, simplesmente, não é possível responder satisfatoriamente a essa questão porque o texto da 3ª versão da BNCC não propõem estratégias significativas para a formação de leitores e sim, estabelece metas (objetivos) sob a égide de competências, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Não diz como. Diz o que. É um documento muito mais prescritivo do que descritivo. Propõem-se como alternativa ao que esta posto, mas não parece avançar muito em relação ao texto da LDB de 1996.

São sugeridas como estratégias de leitura para a língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental: a localização de informações em textos e a seleção de informações (no eixo da oralidade). A revisão do texto e edição do texto (no eixo escrita). No eixo leitura as estratégias são: reconstrução das condições de produção e recepção de textos; reflexão sobre o conteúdo do texto; e reflexão sobre o léxico do texto. No eixo conhecimentos lingüísticos e gramaticais não são apresentadas estratégias de leitura. E, finalmente, no eixo Educação Literária aborda-se, finalmente, as experiências estéticas e o interesse pela leitura literária. Essas 'pseudo' estratégias se configuram, mais uma vez, como metas, como objetivos não em alternativas de intervenções com vistas ao favorecimento de aprendizagens essenciais como está explicitado na página 9 da 3ª versão da BNCC.

Destaco que todas as estratégias são apresentadas como unidades temáticas e objetos de conhecimento cujas habilidades são classificadas e categorizadas através do uso de um conjunto de letras e números. Penso que tal estratégia visa facilitar o processo de avaliação por parte do professor, que precisará atribuir uma nota/valor, ao código da habilidade específica indicada. Ao longo dos quatro anos seguintes do ensino fundamental (2º ao 5º ano), as estratégias vão ganhando maior complexidade e as descrições das habilidades específicas necessárias também vão se tornando mais complexas. Mas mantém-se a ausência de informações de como fazer e por que.

Minhas conclusões dão conta de que o texto da 3ª versão da BNCC tem uma perspectiva muito mais normativa do que descritiva. É uma versão mais politicamente correta que traz para o texto a intencionalidade dos debates sobre a educação. Reconhece a necessidade de mudanças e, ao estabelecer novas competências a serem exigidas dos alunos recoloca sobre os mesmos a responsabilidade sobre sua aprendizagem e, naquilo que toca a formação de leitores não consegue romper com uma formação que toma a literatura e o objeto cultural livro numa lógica alfabetizadora e formadora de conceitos. Não se trabalha com a perspectiva de uma formação de fato literária, progressista e crítica. Muda-se o discurso, mantém-se a ordem. Almeja-se construir o texto da BNCC como uma casa sólida...

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Paulo (2005). Polifonia in **Bakhtin Conceitos-chave**. BRAIT, Beth (Org.) São Paulo: Contexto 2005.

BRASIL, 2017. Ministério de Estado da Educação (MEC), Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão**. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf> Acesso em 20 jan 2180.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Disponível em: [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf) Acesso em: 17 jan 2018.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. In: **RAC**, Edição Especial, 2001 páginas 183 – 196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina, **A formação de leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LE BOTERF, G. *De la compétence – essai sur un attracteur étrange* In: *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

PLATÃO, 427-347 a.C. **Diálogos I: Menon, Banquete, Fedro** / Platão; tradução por Jorge Paleikait. – 19ª Ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos, 1949. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHK, 1995.

SOUZA, Solange Jobin. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994 – Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.