

Ensino de leitura em prol do desenvolvimento humano: o lugar da BNCC

Reading teaching for human development: the place of BNCC

Enseñanza de la lectura a favor de desarrollo humano: el lugar de la BNCC

*Carina Andrade de Freitas**
*Angela Cristina di Palma Back***

Resumo

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa documental, em que se priorizaram reunir, analisar e discutir conteúdos relacionados ao ensino de leitura nas séries iniciais e finais no documento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, homologado em dezembro de 2018. Defende-se, neste trabalho, que o estudo sobre e da leitura seja uma atividade de construção do sentido, que, de acordo com Kleiman (2009), pressupõe um leitor que seja um sujeito ativo, deixando de ser apenas um mero receptor de informações para passar a ser um recriador de significado, tendo como consequência o conhecimento. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, assentada na perspectiva interativa da leitura, no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa por meio de desenvolvimento de competências mencionadas na BNCC. A pesquisa investigou o conceito de leitura a fim de perceber se o desenvolvimento da competência leitora, posto no documento, contribuirá para o ensino, com vistas a emancipar o leitor, perfazendo, assim, o pensamento crítico, reflexivo tornando-o um leitor proficiente. Assim, mapearam-se, no documento, a percepção de competência leitora e as habilidades em leitura que se apresentavam. Nesse caso, toda vez que aparecem pistas explícitas associadas à noção de competência leitora, bem como habilidades de leitura postas na BNCC, realizaram-se as análises. Como resultado, estabeleceu-se um conceito de competência que promove o conhecimento na perspectiva de desenvolvimento humano frente ao aprendizado. Com isso, durante a análise do documento, percebeu-se que leitura se enquadra no campo da prática social, trazendo modestamente discussões acerca das especificidades da leitura, esta envolvendo a dimensão cognitiva do desenvolvimento, que precisam ser sistematicamente ensinadas, sobressaindo no documento conceitos polissêmicos de competência.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Competência; Habilidade; BNCC.

Recebido em: 13.04.2020 — Aprovado em: 10.10.2022
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i2.10852>
ISSN on-line: 2238-0302

* Mestra em Educação na linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Memória, PPG em Educação/UNESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7621-2702>. E-mail: carinaandrade.freitas@gmail.com.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Mestrado em Educação (PPGE) e do Curso de Letras da UNESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4060-340X>. E-mail: acb@unesc.net.

Abstract

This article presents results of documental research, which prioritizes to collect, to analyze and to discuss related content related to reading teaching in the Middle School in the BNCC - Common National Curriculum Base, approved in December 2018. The study of reading is defended as an activity of construction of meaning, which, according to Kleiman (2009), presupposes a reader who is an active subject who ceases to be only the receiver of knowledge and becomes a (re) creator of meaning, resulting in knowledge. The characteristic of the methodology is as a qualitative research on the Interactive Perspective of Reading in the teaching/learning process of the Portuguese language through the development of competences mentioned in the documental. The research investigated the concept of reading to understand if the development of reading competence, put in the document will contribute to teaching, with the purpose of emancipating the reader; thus finding critical, reflective thinking critical, reflective thinking developing a proficient reader. Thus, we mapped in the document, the perception of reading competence and the reading skills that the document presented. In this case, whenever explicit clues appear associated with the notion of reading competence as well as reading skills placed in the BNCC, the analyzes were performed. We established as a result the concept of competence that promotes knowledge in the perspective of human development based on learning. With that during the analysis of the document it was noticed that reading falls within the field of social practice modestly bringing discussions about the specifics of reading, this involves the cognitive dimension of development, that need to be systematically taught, standing out in the document polysemic concepts of competence.

Keywords: Reading; Teaching; Competence; Ability; BNCC.

Resumen

El presente trabajo presenta resultados de una investigación documental en la que se buscó recopilar, analizar y discutir contenidos relacionados con la enseñanza de la lectura en los grados inicial y final en el documento BNCC - Base Curricular Común Nacional, aprobado en diciembre de 2018. Se argumenta, en este trabajo, que el estudio de y de la lectura es una actividad de construcción de sentido, lo que, según Kleiman (2009), presupone un lector que es un sujeto activo, ya no un mero receptor de información. convertirse en un recreador de sentido, resultando en conocimiento. La metodología se caracteriza como una investigación cualitativa sobre la Perspectiva Interactiva de la Lectura en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua portuguesa a través del desarrollo de las competencias mencionadas en el documento. La investigación investigó el concepto de lectura con el fin de comprender si el desarrollo de la competencia lectora, puesta en el documento, contribuirá a la enseñanza, con miras a emancipar al lector, formando así un pensamiento crítico y reflexivo, convirtiéndolo en un lector competente. Así, en el documento se mapeó la percepción de la competencia lectora y las habilidades lectoras que se presentaron. En este caso, siempre que aparecen indicios explícitos asociados a la noción de competencia lectora así como habilidades lectoras ubicadas en la BNCC, se procedió a realizar los análisis. Como resultado, se estableció un concepto de competencia que promueve el conocimiento desde la perspectiva del desarrollo humano basado en el aprendizaje. Así, durante el análisis del documento, se percibió que la lectura se inserta en el campo de la práctica social, trayendo modestamente discusiones sobre las especificidades de la lectura, esta

involucrando la dimensión cognitiva del desarrollo, que necesita ser enseñada sistemáticamente, destacando conceptos polisémicos. en el documento de competencia..

Palabras clave: Lectura; Enseñanza; Competencia; Habilidades; BNCC.

Introdução

Escrever sobre leitura requer cuidados sobre o que se pretende defender acerca do ato de ler. Nesse caminho complexo, há diversas teorias que explicam a leitura e é nesse contexto, por vezes controverso, que se inseriu a pesquisa. Todavia, o que se pretende com este trabalho de socialização da pesquisa é fazer uma discussão, a fim de refletir de que forma o documento da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) compreende as diretrizes da educação nacional e as atesta com o propósito de contribuir para a formação do leitor. Associada à complexidade da leitura, há alguns desafios no ensino da leitura: o de ler propriamente dito; porque é a partir do que se deriva do ato de ler que podemos formar cidadãos autônomos, capazes de refletir e dialogar, de resolver situações cotidianas, superando-as, e, para além disso, é por meio da leitura que se constitui um dos principais caminhos que levarão à apropriação de conhecimentos novos.

Para esta pesquisa, defendeu-se o estudo sobre a leitura como uma atividade de construção do sentido, que, de acordo com Kleiman (2009), proporciona que o leitor seja um sujeito ativo, colocando-se em uma posição de recriador de significado, cujo processo cognitivo de construção de sentido para um texto faz com que o leitor utilize diversas estratégias cognitivas, baseadas em conhecimentos prévios e em interações das mais diversas, daí a concepção interativa de leitura.

A escolha por investigar o ensino de leitura junto à BNCC deveu-se à necessidade de se entender essas concepções do documento, dada a sua natureza de recentidade normativa, tendo por objetivo estabelecer o conteúdo mínimo que deve ser lecionado em cada etapa do ensino. A análise teve o foco na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais.

Junto ao documento, observam-se os fundamentos pedagógicos pautados no desenvolvimento de competências. Nele, há uma seção específica enfocando o desenvolvimento de competências e habilidades, em que será mobilizado o conceito de competência, sobretudo no que se refere à competência leitora, e se a competência aí compreendida, se desenvolve ou se ensina.

Percebe-se, na análise do documento, que as competências devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, mais especificamente em cada etapa da escolaridade, levando em consideração os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

de todos os estudantes. Diante das análises feitas, o conceito de competência, em que o documento se apoia, aponta para uma concepção de capacidade, e equivale à expectativa de aprendizagem e ao que os alunos devem aprender. Em linhas gerais, o conceito de competência adotado pela BNCC parece ser aquele que indica o que os alunos devem saber fazer ao término do ano letivo. Nesse sentido, consideram-se os conhecimentos, as habilidades e as atitudes em detrimento do saber (conhecimento), com vistas a colocar em evidência o saber fazer (resolução de problemas). A competência é, nesse caso, definida no documento como a “mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 13).

À medida que se aprofundam os estudos na BNCC, fica evidente a competência leitora que se ensina e este ensino não polariza com o desenvolvimento. Isso se certifica a partir do esboço junto às seções em que se trata de competência e habilidade na BNCC. Depreende-se daí que as habilidades têm sua centralidade no ensino para o desenvolvimento da competência. Ensinam-se habilidades para que a competência se desenvolva.

Logo, competência desenvolve-se e ensina-se por meio das habilidades. A partir dessa premissa, portanto, o ensino de leitura envolve um processo constante de produção e verificação de inferências, entre as quais estão as diferentes estratégias que levam à construção da compreensão; e, ao compreender, o leitor autônomo é capaz de posicionar-se no diálogo com o outro. Nesse sentido, ler nem sempre será prazeroso e não é um processo fácil, uma vez que envolve várias ações cognitivas.

Por ser uma atividade complexa, a leitura precisa ser ensinada, assim como são ensinadas outras atividades de conteúdo no cotidiano da escola, por meio das práticas pedagógicas. A leitura constitui-se como base para muitas aprendizagens escolares e, subsequentemente tornando-se um elemento essencial para o sucesso no mundo acadêmico, profissional e social (MORAIS, 1997; FONSECA, 1999). Se a formação leitora de nossos alunos for frágil, repercutirá as dificuldades para o ensino subsequente. Desta forma, o insucesso na leitura ocasiona, muitas vezes, o insucesso escolar; logo, poderá acarretar consequências marcantes em nível da autoestima, do desenvolvimento social e das oportunidades para ascender a níveis superiores de ensino ou emprego (CRUZ, 2004). Isso posto, o leitor precisa ser protagonista no processo de leitura, para que, no processo, desenvolva ações cognitivas apropriadas em um dado momento à ação de ler, que vai para além da decodificação de palavras, a fim de construir significado na leitura. Esse significado é a junção do que se sabe com o que se aprende de novo (SOLÉ, 1998; KATO, 2007; KLEIMAN, 2001a).

Neste sentido, a ação do professor precisa fazer com que o aluno seja agente na construção do seu conhecimento. Depreende-se daí que as práticas pedagógicas do professor necessitam promovê-las, não tendo espaço para comportamentos repetitivos e mecanizados, ou seja, ações com reflexões, como o pensar sobre, para que ocorra a apropriação do conhecimento. Nesse contexto, trabalhar a leitura em sala de aula tornou-se um grande desafio aos professores, haja vista que a leitura que circula, quando efetivamente se lê, nem sempre é a que forma leitores críticos. Assim, as práticas pedagógicas acerca da leitura podem ocasionar uma atitude reducionista frente à leitura, limitando-se à codificação, ou ficando apenas na superfície textual.

Importa, portanto, ponderar como se dá o ensino da leitura na fase inicial (estágio de alfabetização). É nesse período que a criança começa a se interessar pelas palavras e esse primeiro contato a levará à leitura. Segundo Dehaene (2012, p. 16), aprendizagem da leitura não se efetua suavemente, seja qual for a língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler. Daí que ensinar a ler se torna ainda mais relevante, pois se constitui de um processo que requer cuidados por parte do professor, envolvendo fatores, entre outros, de natureza cognitiva tais como: visão, memória, percepção, atenção, dentre outras.

Vale ressaltar o lugar teórico de leitura neste trabalho: aquela que envolve o código. Segundo Brito (2012), nem tudo pode ser considerado leitura, haja vista que leitura é um processo complexo que envolve uma série de conexões acerca do reconhecimento da palavra e seu significado. Em face disso, defende-se que a leitura se ensina por meio do desenvolvimento de habilidades, que irão contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e, logo, para um leitor proficiente que seja autônomo e que se aproprie do conhecimento.

Diante do exposto neste intróito, o trabalho emerge de uma pesquisa qualitativa, reunindo, analisando e discutindo informações, e por que não conhecimentos, publicados no documento: BNCC, homologada em dezembro de 2018. No documento, mapeou-se o conceito de leitura a fim de verificar de que forma seu ensino poderá ser ministrado, por meio do desenvolvimento das habilidades, nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, em prol do desenvolvimento humano. Para tanto, foram feitos recortes do documento, acerca de competência leitora e as habilidades em leitura. Nesse caso, toda vez em que apareceram pistas explícitas associadas à noção de competência leitora, bem como de habilidades em leitura postas na BNCC, realizaram-se as análises.

Esta introdução, portanto, pretendeu colocar as bases do trabalho em tela, a seguir têm-se as seguintes seções: i) leitura: da concepção ao ensino; ii) competência na

BNCC: conceito, sentidos construídos e implicações para uma prática da leitura; iii) a proposta metodológica, e iv) as considerações finais.

2 Leitura: da concepção ao ensino

2.1 Da concepção

A abordagem interativa procura desvendar os processos cognitivos subjacentes à capacidade de ler, em que a leitura se constitui como um processo de representação, o qual envolve, entre outras características, o sentido da visão; assim, conforme Leffa (1996, p. 10), ler é olhar para uma coisa e ver outra.

Ainda, segundo o autor, “a leitura não se dá pelo acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Nesse sentido, as ações envolvidas no processo encontram-se em, pelo menos, dois modelos de leitura controversos: “ler para ‘extrair’ significado do texto, bem como ler a fim de ‘atribuir’ significado ao texto” (LEFFA, 1996, p. 11). Contrapondo os dois conceitos ‘extrair’ e ‘atribuir’, têm-se compreensões distintas para a leitura: junto a ‘extrair’, a ênfase está no texto, e a ‘atribuir’, a ênfase estará no leitor.

Na perspectiva de extração de informação do texto, também conhecida como leitura ascendente (‘bottom-up’), o processamento privilegia as palavras e as expressões do texto, que, conforme Souza e Garcia (2012), é baseado em uma concepção estruturalista da linguagem. Já, na perspectiva de atribuição de significado, modelo descendente de leitura (‘top-down’), o processo ocorre por hipóteses, considerando o conhecimento prévio do leitor, centrado na psicolinguística (SOUZA; GARCIA, 2012).

Parece-nos que ambas as compreensões, de extração e de atribuição de sentidos, possuem elementos que podem contribuir à formação leitora; posto isso, a presente pesquisa apoia-se na perspectiva de leitura defendida por Leffa (1996, p.17) em que a leitura é entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto, envolvendo simultaneamente, mas não só, extração e atribuição de sentidos, resultando na interação. Logo a interação “não permite que se fixe em apenas um dos seus polos, com exclusão do outro”. Desse modo, a leitura significativa acontece quando há a interação dos processos ascendentes e descendentes, os quais se dão simultaneamente ou alternadamente. Assim, considera-se que os processamentos centrados no texto (ascendentes) e os centrados no leitor (descendentes) devem interagir quando se lê: tendo em vista

que ambos são necessários por um lado para a construção dos conhecimentos envolvidos e, por outro, à formação do leitor autônomo que passa a se apropriar dos processos cognitivos avançando para compreendê-lo em nível da consciência.

Para Leffa (1996), nesse processo complexo há o envolvimento das características do texto, assim como há de se considerar as características do leitor. O encontro entre leitor e texto, segundo o autor, deve levar em consideração, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro.

Tendo em tela a perspectiva cognitiva que aqui se delineou, a leitura não pode ser reduzida a um processo funcional, mecanizado no sentido de resolver questões imediatas (como encontrar nome do autor, data de uma obra, sujeito sintático entre tantos outros exercícios). De acordo com Kleiman (2001b), não pode haver uma única leitura: correta, autorizada; de modo que o envolvimento cognitivo é gradualmente controlado, ou seja, é aquele em que o leitor, durante o processo, vai mobilizando um conjunto de saberes que o levará a um resultado proveitoso e, sobretudo, significativo.

Segundo Kleiman (2001a), o processo de leitura aciona ações cognitivas como: ‘percepção, atenção e memória’. São essas ações que propiciam soluções para problemas, uma vez que trazem à mente uma gama de informações, as quais temos de selecionar as necessárias e descartar as que não servirão, naquele momento, para a resolução de nosso problema. Nessa perspectiva, ao aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores é essencial se queremos construir sentido a partir do que se lê. Por isso, a leitura, além de processo, precisa ser entendida no âmbito do resultado de sentido. Para Kleiman (2001a, p. 10),

Leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenção de um dos interagentes à distância via texto escrito.

Ainda segundo Kleiman (2009), ao considerarmos a leitura como uma ação de interação, teremos uma distância entre leitor e autor por meio do texto. “A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2009, p. 65).

Para Kleiman (2009), a leitura deve ser entendida como um processo em que se conceba o texto como inacabado, de forma que o leitor leia preenchendo as lacunas com o seu conhecimento prévio ou mesmo com o seu conhecimento compartilhado de

mundo ou, ainda, por intermédio da mediação de ‘outrem’, para que se possa, a partir do conhecimento que emerge, interagir com a informação presente no texto a fim de chegar a uma compreensão.

Uma leitura significativa demanda compreensão, esta, por sua vez, está atrelada ao conhecimento prévio do leitor. Há vários níveis de conhecimento que são acionados durante a leitura; portanto, o entendimento que se tem em uma leitura se dá em um processo interativo. Segundo Kleiman (2001a), o conhecimento linguístico é um deles, que vai desde o vocabulário, regras da língua até seu uso. Nesse processo interativo, a memória torna-se um componente fundamental, haja vista que a memória e a aprendizagem caminham juntas, há uma forte inter-relação nesse processo que é fundamental para o processamento de informações.

Segundo Souza e Garcia (2012), junto à memória está o armazenamento, de onde se é possível a evocação de informação adquirida a partir de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. Em face disso, memória e aprendizagem estão na base da construção do conhecimento: a primeira responsável pela aquisição de novos conhecimentos, e a segunda, pela retenção dos conhecimentos aprendidos (PIPER, 2015).

Se a memória é responsável pelo processo de aquisição de novos conhecimentos, logo as lembranças e os esquecimentos fazem parte desse processo. Para Souza e Garcia (2012, p. 27), “a memória pode ser compreendida como processos de lembranças e esquecimentos, que envolvem recepção, percepção, codificação, armazenamento, consolidação, acesso e a recuperação de informações”.

Assim, ao evocar a memória, podemos recuperar os registros já aprendidos e devidamente armazenados. No acervo de nossas memórias, estão nossas experiências, individuais e coletivas, que fazem parte de nossa existência e que nos constitui como “seres únicos e irreplicáveis” (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 28).

A memória individual é fundamental para a atividade de leitura, uma vez que exige a exploração e o exercício constante. De acordo com Souza e Garcia (2012) a leitura é uma atividade nervosa que exige muito, em tão pouco tempo, do cérebro, em particular da memória. O funcionamento da memória é feito por meio de células nervosas; segundo o autor, essas células, os neurônios, são evocadas pelas redes de armazenamento ou por outras redes dependendo do que estimula a ativação. É importante levar em consideração que as questões emocionais e a consciência são fatores que as regulam. Por isso, é comum quando estamos dispostos, envolvidos e/ou em alerta, aprender ou recuperar algo com mais facilidade; já se estivermos preocupados, cansados e desmotivados a dificuldade em aprender aumenta (SOUZA; GARCIA, 2012).

Dessa forma, refletir sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura requer compreender os aspectos que estão correlacionados; é importante destacar que o leitor está engajado antecipando o material até a formulação de uma imagem. Diante disso, pode-se dizer que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem a todo o momento em busca da compreensão (KLEIMAN, 2001a).

Por fim, compreender um texto lido requer relacionar fatores relevantes do mundo que nos cerca, todavia mensurar se a compreensão obteve êxito é algo complexo para o professor. “A ênfase não está no processo da compreensão, na construção de significados, mas no produto dessa compreensão” (LEFFA, 1996, p.13). A esse produto espera-se um conhecimento novo que leve o leitor a uma reflexão crítica, bem como à leitura proficiente para que se tenha sucesso nas diversas áreas do saber.

Na próxima seção, será abordado o ensino de leitura, sobretudo como as práticas em leitura podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora.

2.2 Do ensino

Ler permite conhecer e perceber as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, pensando, é claro, em uma sociedade em que o código linguístico se apresenta nas mais variadas situações da produção humana, com profundo enraizamento cultural. Segundo Silva (1985, p. 22) “o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural”. Nessas sociedades, portanto, a prática da leitura se faz presente na vida das pessoas desde o momento em que passam a compreender o mundo a sua volta, o que, por vezes, mascara a complexidade aí envolvida, naturalizando o processo.

Assim, conforme Silva (2011), é papel do professor refletir, coletivamente, sobre a bagagem cultural, cruzando novos horizontes e acionando o mecanismo de aprendizagem, a fim de integrar interdisciplinaridade e planejamento com harmonia e coerência. Para tanto, Silva (1985, p. 62) afirma que o ato de ler deve ser visto como “um instrumento de conscientização e libertação, necessário à emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude”.

Essa busca incessante pela plenitude/emancipação pode estar no ato de ler. Para Britto (2012), se considerarmos o âmbito do alfabetismo básico, ensinamos a ler para que o indivíduo desenvolva o domínio do código escrito, a fim de realizar as tarefas

cotidianas. Já, na dimensão do envolvimento do indivíduo com a cultura, ensinar a ler “promoverá a formação de pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão” (BRITTO, 2012, p. 43). Ao lado de todo esse aspecto de emancipação que toma o ato de ler, ensinar a leitura contribui para a construção de conhecimento relativos ao mundo e a si mesmo. Conforme já posto na seção anterior, para Kleiman (2009), a leitura é um processo interativo no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem com o que vem da página para chegar à compreensão. É preciso, portanto, que junto ao ensino se traga para o nível da consciência todas essas dimensões para promovê-lo de modo a ser superador. Assim, a leitura deve ser vista como um conjunto de comportamentos que se regem por processos cognitivos armazenados na memória do indivíduo, os quais são acionados durante o contexto da atividade leitora.

O ensino de leitura, enquanto ligada ao código, tem como base o reconhecimento de que os símbolos (letras/grafemas) representam unidades, que, por sua vez, formam palavras no sistema de escrita. Logo, essa representação de símbolos é um processo complexo que envolve vários aspectos cognitivos. É percorrendo diferentes etapas ou fases da leitura que se chega a ser leitores hábeis, capazes de usufruir da leitura como prática.

De acordo com Kleiman (2009, p.151), “ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto”. Em face disso, torna-se imprescindível que se ensine como lidar com essas expectativas na busca pela compreensão do texto. É nesse momento que as estratégias de leitura podem contribuir para uma leitura significativa. Isso significa que o aprendiz precisa avaliar constantemente seu processo de leitura, a fim de atender suas expectativas, e entender que pode se perder nesse caminho do entendimento. Em outras palavras, utiliza-se um conjunto de estratégias para criar uma atitude que faz da leitura a busca pela coerência em prol de um novo conhecimento.

Diante do exposto, o professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos e procedimentos que coloquem o aluno em atividade de leitura e, por sua vez, proporcionem a compreensão em leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que implementem seu desempenho. Logo, o papel do professor é ensinar o aluno a ler, a desvendar, a desvendar o implícito, a fazer questionamentos sobre o texto, a interagir com o autor. Desse modo, as estratégias de leitura fazem com que o aluno seja agente do seu processo de leitura (KLEIMAN, 2009).

3 Competência na BNCC: conceito, sentidos construídos e implicações para uma prática da leitura

A premissa de que temos tratado de leitura como uma competência a ser ensinada, faz-se necessário ponderar sobre o que estamos chamando de ‘competência’ e como a temos interpretado junto à BNCC. Para tanto, voltamos no tempo e chegamos à noção de competência, introduzida, na linguística, por Chomsky, em suas obras por volta de 1965, a qual é entendida como uma capacidade de compreender inúmeras sentenças bem como identificar aquelas que são desviantes (agramatical) e conseguir atribuir uma interpretação sobre elas (CIZESCKI, 2013, p.47). Chomsky (1978) teoriza que todo indivíduo é competente para falar, justamente por partir de uma concepção inatista, afirmando, portanto, que o que diferencia esses indivíduos são: o desempenho e as questões biológicas envolvidas.

A partir da concepção de competência estabelecida por Chomsky, outras noções foram estabelecidas e incorporadas ao conceito de competência. O que chama atenção é o fato de que nos anos 70 a palavra competência aparece, demasiadamente, nos discursos da educação profissional, conscientemente, fora o período também em que Chomsky abordara a competência linguística (ROPÉ, 1997).

A reflexão que se pretende ter acerca da competência leitora é de que essa competência seja a capacidade de refletir sobre o que se lê, mobilizando os saberes necessários a fim de levar à apropriação do conhecimento. Para isso, há de se fazer uso de inúmeras técnicas de leitura, porém, é preciso ir além. O que se apresenta hoje acerca da noção de competência, principalmente para o senso comum, é que a competência se tornou um ‘saber fazer’ em busca de uma resolução de problemas, tendo, portanto, um deslocamento de sentido e aproximando-se assim, do que Chomsky chamaria de performance (desempenho) de modo a sobrepor-se ao conhecimento e importando mais que o aluno saiba utilizar a ‘competência’, mas o pensar sobre o que se faz fica em segundo plano.

De acordo com Pires (2002), o conceito de competência tornou-se polissêmico. Para a autora, o conceito de competência levando em consideração o senso comum, é uma construção social, coberta de significados cultural e socialmente construídos. Embora, não se tenha um consenso que determine o que é de fato a competência, esse conceito vem ganhando espaço em diferentes áreas: na psicologia, no âmbito empresarial e nas ciências da educação. Segundo Pires (2002), e como já dissemos, o conceito de competência surgiu no campo da psicolinguística, a partir do trabalho desenvolvido

por Chomsky, na década de sessenta. Desde então, essas diferentes áreas vêm se apropriando. E, consequentemente, construindo novos sentidos.

Ropé e Tanguy (1997) apresentam estudos de casos realizados na França, nos anos 70, identificando a polissemia do conceito de competência, que não tem o mesmo sentido da noção de competência chomskianas. Segundo as autoras, o conceito de competência compreendia uma diversidade de significados, ora como sinônimo de qualificação, ora como sinônimo de capacidades. Ropé e Tanguy (1997, p.22) chamam a atenção para a noção de competência, pois “no limite do senso comum e do científico, a noção de competência apresenta o risco de enfeitar qualquer proposição que lhe dê uma aparência de cientificidade”. Em face disso, inevitavelmente, algumas questões emergem, como de que conceito de competência está se tratando quando falamos de leitura (competência leitora), sobretudo no documento da BNCC para o qual nossa atenção está voltada. Há um grande receio de que o documento da BNCC não corresponda à noção de competência científica, e sim, de que se trabalhe com uma noção de senso comum, e, nesse caso, há riscos de não contribuir para a formação de um leitor proficiente/autônomo. Por isso, advoga-se uma noção de competência na óptica da promoção do desenvolvimento humano, e de que essa promoção contribua para uma leitura que liberta.

No final do século XX e início do século XXI, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud publicou várias obras em que defende um ensino por competências, tornando-se um autor de referência, também, aqui no Brasil. Perrenoud (1999, p.30) aborda, na linha das ciências cognitivas, que competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Vale ressaltar que, essa noção de competência é a que está posta no documento da BNCC, porém, no que diz respeito à competência leitora advoga-se para uma concepção de competência que supere a resolução de problemas e que propicie à apropriação do conhecimento, é o saber sobreposto ao saber-fazer.

Para Perrenoud (1999), a competência é a possibilidade, de cada indivíduo, mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vistas a resolver várias situações-problema. Nesse conjunto integrado de recursos, estão os conhecimentos que foram construídos ao longo do tempo por meio da experiência e da formação. Com essa noção, reafirma-se, portanto, que se corre o risco de usar o conhecimento reduzindo-o à resolução de problemas, sem que se tenha a capacidade de pensar sobre o que se está resolvendo, dando uma concretude de visibilidade a esse problema.

A questão da visibilidade da competência estabelecida por Perrenoud também é outro aspecto que se distancia da concepção de competência de Chomsky, haja vista que o autor considera competência como conhecimento, então não há visibilidade do ponto de vista de sua concretude, o que pode ser visível é a performance do indivíduo, ou seja, é o desempenho, o saber-fazer, que se pode ser visto. Acerca disso, assumimos, nesta pesquisa, o posicionamento de que as habilidades são desenvolvidas para que a competência seja de fato alcançada. Então, a habilidade é visível e a competência, que é o conhecimento, não pode ser visível e nem mensurada. O que determina que somos competentes são as ações feitas por meio das habilidades. Nesse caso, as habilidades são as práticas, o indivíduo é hábil porque consegue executar uma habilidade que desenvolve em prol de uma competência.

Diante do exposto sobre a concepção de competência, advoga-se para o seguinte conceito: competência é o conhecimento que possuímos, é a capacidade de acionar tais conhecimentos para criar e/ou recriar novos conhecimentos. Assim, um leitor competente é aquele que, por meio da capacidade de programar e reprogramar (plasticidade cerebral) as informações, estabelece relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem em prol da apropriação de novos conhecimentos.

Junto à próxima seção, portanto, trataremos da habilidade leitora, pois é por meio do desenvolvimento das habilidades em leitura que se desenvolve a competência leitora.

3.1 Habilidade leitora

A habilidade leitora advogada nesta pesquisa é aquela que possibilita a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem a fim de alcançar a apropriação do conhecimento. Para tal defesa, aborda-se o argumento de Vygotsky, Luria e Leontiev (2001) sobre a aprendizagem: aprender desperta uma série de processos de desenvolvimento interno que só começa quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e com seus pares.

Assim, argumenta-se que o desenvolvimento da habilidade leitora precisa estar atrelado à apropriação do conhecimento. Segundo Vygotsky (2001) é no processo de apropriação que os sujeitos fazem uma rede de relações e significados, que constitui a matriz do pensamento categórico e discursivo, introduzindo a coisa nomeada em um sistema de complexos enlaces, constituindo um meio para analisar os objetos, abstrair e generalizar suas características. Desse modo, é no trato de suas habilidades práticas e

funções psicológicas, que a criança não só aprende por imitação das ações dos outros, como também se apropria de sua linguagem.

Nessa perspectiva, a luz de Vygotsky (2005) aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados inicialmente, e assim o aprendiz habilitado inicia um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado (VYGOTSKY, 2005). Deriva-se que, em um primeiro momento, faz-se a interiorização para depois ocorrer a apropriação do conhecimento, e isso se dá por meio do desenvolvimento das habilidades que contribuirão para a eficácia da competência leitora. Vale ressaltar que a competência leitora sobre a qual se faz a defesa é o conhecimento, que se desenvolve durante a aprendizagem por meio das habilidades.

A noção de habilidade que se depreende junto à BNCC, no entanto, não corresponde, exatamente, ao que se defende neste estudo acerca de leitura, não se pode conceber habilidade como sinônimo de competência e de capacidade. Certamente, competência e habilidade estão associadas ao ponto em que o desenvolvimento das habilidades é determinante para a eficácia de uma competência; reitera-se, porém, que esses conceitos não são sinônimos. Para acionar e mobilizar as competências, é necessário o uso das habilidades.

Para Anderson (1995), adquirimos muitas habilidades ao longo da vida, e vamos variando os degraus de proficiência. Aprendemos habilidades para subir nesses degraus de proficiência. Segundo o autor, essas habilidades incluem falar nossa língua nativa, ler, ter conhecimentos básicos de matemática interagir com outras pessoas, dentre outras

No que se refere a uma habilidade leitora, compreende-se tratar de automatização que propicia uma leitura autônoma, em outras palavras, o leitor proficiente é aquele que automatizou várias habilidades leitoras em prol da apropriação do conhecimento. Como por exemplo, uma das habilidades de um leitor proficiente é ser ativo na construção de sentidos.

Assim, as habilidades são desenvolvidas por meio das relações entre o conhecimento, o pensar sobre o conhecimento e o que fazer com esse conhecimento. Seguindo na visão de Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém, articulados entre si, numa relação dialética. Nesse caso, a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem, para Vygotsky, Luria e Leontiev (2001, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a

aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Em suma, no desenvolvimento das habilidades, faz-se necessário a organização sobre o que sabemos, ou seja, torna-se fundamental organizar o conhecimento a fim de desenvolver habilidades. Vygotsky, Luria e Leontiev (2001) não abordam o conceito de habilidade, o que se faz aqui é uma analogia entre habilidade e o desenvolvimento, porque defende-se que habilidade se desenvolve, e, conseqüentemente, proporciona que a competência também se desenvolva. Ao tratarmos de habilidade leitora estamos nos referindo a uma ação de leitura que poderá contribuir para a competência leitora. Ora, para um leitor ser competente é necessário que ele desenvolva várias habilidades em torno do ato de ler, esse desenvolvimento de habilidades colaborará para que se tenha um leitor proficiente, autônomo. Isto ocorre não apenas em um espaço reservado e único, mas na vivência social. Por isso, a ação pedagógica na prática de leitura precisa garantir o desenvolvimento de habilidades, que em certa medida será individual, mas ancorada pelas contribuições do social.

4 Leitura em análise: das evidências de uma habilidade para uma prática – o estabelecimento da competência

Em princípio, a análise foi iniciada com o olhar atento a todas as entradas do termo competência, postas na BNCC, a fim de investigar de que forma a leitura seria abordada por meio das competências, bem como com qual concepção de leitura se declarava junto ao documento, mesmo que implicitamente. Nesse sentido, percebeu-se que as competências estão organizadas no documento, de forma mais geral até a mais específica, em: i) Competência Gerais da Educação Básica, ii) Competência Específicas de Áreas e iii) Competências Específicas dos Componentes (disciplinas). Com a apropriação das noções teóricas e a aproximação do corpus coletado, a leitura afino do documento, e com os experimentos (tentativas pedagógicas de pôr em prática o que se tem no documento), percebeu-se que a leitura era abordada de forma implícita nas competências, e, de forma explícita nas habilidades do eixo leitura.

O desenvolvimento das dez competências básicas (por meio das habilidades) ocorre ao longo de toda a Educação Básica, isso significa dizer que elas perpassam todos os anos, podendo ser mobilizadas sempre que necessário. Para o desenvolvimento delas não há, de acordo com o documento, a responsabilidade de uma única disciplina, tão pouco o documento descreve quais são, exatamente, as habilidades que desenvolverão as dez competências.

Educação Básica, [...], inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2018, p. 08 e 09).

Com isso, compreende-se que os arranjos de todas as habilidades, em diferentes disciplinas, serão responsáveis na formação, ao longo da educação básica, de um aluno com as capacidades citadas nas competências gerais.

O documento escrito proporciona ao professor um trabalho interligado entre a competência geral, específica por áreas e específica por disciplina. As seis competências específicas da área das linguagens para o ensino fundamental anos iniciais e finais dizem respeito às disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Na figura 01, há o recorte da competência específica de linguagens que, segundo a orientação do documento, “[...] em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 64).

Figura 1 - Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.

3. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Fonte: Brasil, 2018, p. 65.

Assim, ao desenvolver a competência específica 3, conseqüentemente, desenvolver-se-á a competência geral 4, conforme a figura 2 apresenta.

Figura 2 - Competência geral para o ensino fundamental.

4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Fonte: Brasil, 2018, p. 65.

A competência em destaque, junto à figura 1, tem relação com a competência geral 04 que reitera o uso das diferentes linguagens para que o aluno possa se expressar

e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Há, na competência geral, a menção da área da matemática, linguagens artísticas e tecnológica, que, consequentemente, também serão utilizadas pelas áreas afins. E, nesse sentido, percebe-se o imbricamento dessas competências com vistas aos seus desenvolvimentos, haja vista que as disciplinas que envolvem a área da linguagem trabalham a fim de desenvolver as seis competências por meio das habilidades específicas, o que, se supõe, conduzirá ao desenvolvimento das competências gerais.

No que diz respeito à leitura, percebe-se, subjetivamente, que as dez competências caminham em direção à formação de um leitor que saiba utilizar a leitura em seu cotidiano, a fim de resolver situações problemas, ou seja, a leitura vista em uma perspectiva. A leitura como função é importante na formação do leitor, no entanto, não deve se limitar a ela, há de se considerar a complexidade cognitiva, instalada no processo de leitura, para que se desenvolva o leitor proficiente, autônomo e que se aproprie do conhecimento.

A primeira competência em Língua Portuguesa está diretamente ligada à compreensão e não à leitura; porém, não se descarta o desenvolvimento dessa competência por meio da leitura. De acordo com Giraldeiro e Finger-Kratochvil (2018, p. 3),

A leitura é o processo interativo de (re)construção da significação textual que tem amparo na utilização do conhecimento prévio – os (extra)linguísticos, (meta)cognitivos e (inter)textuais. O processo de leitura inicia-se com a decodificação grafêmico-fonológica, envolve diversas habilidades (meta)cognitivas e culmina com a compreensão leitora.

A competência 1, como mostra a figura a seguir, menciona a compreensão da língua, desconectando-a da leitura; porém poderia ser desenvolvida essa competência por meio de habilidades de leitura que levem à compreensão. Isso quer dizer que, ao ler textos sobre a “língua como fenômeno cultural”, o aluno poderá desenvolver a competência leitora, pois, serão acionados diversos fatores cognitivos relacionados à leitura, assim como as diversas habilidades, o que depreenderá da leitura a compreensão da língua.

Figura 03 – Primeira Competências Específica da Língua Portuguesa.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural histórico social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a quem pertencem.

Fonte: Brasil, 2018.

Nessa primeira competência, para o desenvolvimento da compreensão da língua como fenômeno cultural, o professor poderia abordar esse fenômeno por meio de textos, que, nesse caso, desenvolver-se-ia como uma prática possível à competência leitora. Para tanto, tem-se, como sugestão, a primeira habilidade,

Figura 04 – Primeira Habilidade Ensino Fundamental 1º ano ao 5º ano de Língua Portuguesa do Eixo Leitura.

(EF15LP01). Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa de massa e digital, reconhecendo para que foram publicados, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

Fonte: Brasil, 2018.

A primeira habilidade do eixo leitura remete a uma leitura de identificação, tendo em vista os anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, no processo de identificação há de se considerar os aspectos que envolvem ações como: percepção, atenção e memória. As questões relacionadas à memória são muito relevantes para o desenvolvimento da habilidade citada na figura 4, haja vista que o aluno acionará suas lembranças para acesso e recuperação de informações a fim de identificar a função social do texto. Levando em consideração que a leitura, nessa etapa escolar, está no processo inicial de decodificação e codificação das letras e palavras, visando ao desenvolvimento da habilidade supracitada, entende-se o engajamento de leitura (nas dimensões cognitiva, funcional, com implicações pedagógicas) para o desenvolvimento pleno da primeira habilidade, desse nível inicial (anos iniciais).

As habilidades dispostas no documento operam de forma articulada, a progressão, o desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), as habilidades são desenvolvidas de forma contextualizada, por meio de leitura de diferentes gêneros textuais.

Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2018, p. 76).

Diante do exposto, as ações pedagógicas precisam estar relacionadas aos fatores importantes, como já mencionados: memória, percepção, atenção, decodificação e codificação, ou seja, no trato da leitura. Se a ação pedagógica desconsiderar algum desses fatores, podemos correr o risco de não termos um leitor autônomo, pois ficaremos apenas na identificação, que é importante para o início do processo da aprendizagem em leitura, porém para o leitor autônomo é preciso ir para além da identificação.

A título de exemplo, apresenta-se, conforme a figura 5, uma das inúmeras possibilidades pedagógicas que podem ser trabalhadas com algumas habilidades selecionadas a fim de formar um leitor proficiente.

Figura 5 – Habilidades Eixo Leitura Ensino.

(EF03LP11) ler e compreender com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.) com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP09) ler e compreender com autonomia, boletos, faturas e carnês dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	(EF05LP09) ler e compreender com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto si
---	---	---

Fonte: Brasil, 2018. BNCC, p. 119.

Discute-se, então, uma dessas possibilidades, apresentadas como alternativas pedagógicas: a habilidade EF04LP09, junto à coluna do meio, sugere que o professor trabalhe com gêneros textuais da vida cotidiano, nesse caso, a leitura de boletos, faturas, carnês e outros. A leitura desses textos aponta para uma leitura funcional instalada nas condições sociais imediatas, ou seja, o aluno precisará entender qual a função dessa leitura desses textos, bem como precisa aprender a ler para resolver as situações-problema emanadas desse contexto, do dia a dia, que fazem parte da participação do homem em sociedade.

Levando em consideração que a habilidade analisada recomenda compreender a situação comunicativa e a finalidade do texto, pode-se dizer então que a leitura como função está presente nessa habilidade. A mesma habilidade requer a dimensão cognitiva, tendo em vista a abordagem de ‘Ler e compreender, com autonomia’, faz-se necessário acionar mecanismos de decodificação, codificação, memória, conhecimentos prévios entre outros a fim de ler esses gêneros. Para que se desenvolva a habilidade

EF04LP09, portanto, há de se considerar as implicações pedagógicas, em que necessariamente pesam aspectos cognitivos da leitura, como por exemplo, as estratégias de leitura, par e par, com os propósitos funcionais socialmente instalados.

Realizou-se também um levantamento de todas as habilidades do eixo leitura no documento. Após a organização da quantidade definiu-se a categorização. Assim, de acordo com o referencial teórico as categorias foram: Categoria 1: Foco na Perspectiva Cognitiva, Categoria 2: Foco na Perspectiva Social e Categoria 3: Foco na Perspectiva Pedagógica. O propósito da categorização é verificar qual a concepção de leitura predomina no documento, a materialidade linguística textual significativa será tomada como dado de análise. Nesse processo de coleta de dados, notou-se a importância de uma categorização para melhor entender de que forma a leitura estava sendo abordada e qual a concepção de leitura estava posta.

Figura 6 – Planilha das habilidades – Eixo Leitura.

APÊNDICE A – HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA EIXO LEITURA/ESCUA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

**HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA EIXO LEITURA/ESCUA (compartilhada e autônoma)
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DO CONHECIMENTO	Nº	HABILIDADE	Categoria 1 C1 Perspectiva Cognitiva	Categoria 2 C2 Perspectiva Social	Categoria 3 C3 Perspectiva Pedagógica	Análise Categori as
Todos os campos de atuação	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	1	(EF15LP01). Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.		X		C2

Fonte: a autora.

Figura 7 – Planilha das habilidades – Campo da vida cotidiana e artístico-literário.

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DO CONHECIMENTO	Nº	HABILIDADE	Categoria 1 C1 Perspectiva Cognitiva	Categoria 2 C2 Perspectiva Social	Categoria 3 C3 Perspectiva Pedagógica	Análise Categori as
Campo da vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	5	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	X		x	C1, C3
Campo artístico-literário	Formação do leitor literário	6	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.		X		C2
	Leitura colaborativa e autônoma	7	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior	X		x	C1, C3
	Apreciação estética/ Estilo	8	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.		X		C2
	Formação do leitor	9	(EF15LP18) Relacionar texto com		X		C2

Fonte: a autora.

Figura 7 – Planilha das habilidades – Campo da vida cotidiana Anos Iniciais.

CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETO DO CONHECIMENTO	Nº	HABILIDADE	Categoria 1 C1 Perspectiva Cognitiva	Categoria 2 C2 Perspectiva Social	Categoria 3 C3 Perspectiva Pedagógica	
Campo da vida cotidiana	Compreensão em leitura	13	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	X		x	C1, C3
		14	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros	X		x	C1, C3

Fonte: a autora.

Figura 7 – Planilha das habilidades –Resultado Final Anos Iniciais.

Categorias	C1	C2	C3	
Total:	37	34	34	

Análise: C1 - Perspectiva Cognitiva – 02 vezes sozinhas

C2 - Perspectiva Social – 13 vezes sozinhas

C3 - Perspectiva Pedagógica – 00

C1, C2 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Social - 00

C1, C3 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Pedagógica - 14 vezes

C1, C2, C3 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Social/ Perspectiva Pedagógica – 22 vezes

Das 50 habilidades 22 apontam para as categorias C1, C2, C3 - Leitura Cognitiva/Leitura Social/Leitura Pedagógica, 14 direcionam para as categorias C1, C3 - Leitura Cognitiva/Leitura Pedagógica e 13 voltam-se para a categoria C2 - Leitura Social

Fonte: a autora.

Nessa organização em planilhas, os dados analisados com todas as habilidades de leitura para o Ensino Fundamental apontam 50 habilidades de leitura para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 58 habilidades de leitura para o Ensino Fundamental Anos Finais. A análise feita é um exemplo pedagógico das inúmeras possibilidades que se tem para se desenvolver as habilidades postas na BNCC.

Isso significa dizer que, uma habilidade categorizada com enfoque na leitura poderá ser trabalhada pelo professor, apenas no aspecto social (muitas vezes, apenas funcional), acarretando prejuízos sobre o saber pensar, acionando mecanismos cognitivos substantivos. Para tanto, o desenvolvimento das habilidades requer práticas pedagógicas, que, em muitos casos, não foram abordadas na formação do professor. Além do que, para muitos, a leitura nos anos finais não é ensinada e, sim, “cobrada”! E essa cobrança está diretamente ligada às questões sociais do imediato instalado no cotidiano escolar.

Enfim, a leitura passa da dimensão da habilidade para a de competência quando automatizada. É isso que a análise tentou demonstrar, de modo que ler alcança a prática quanto não a reduzimos a um saber-fazer (PERRENOUD, 1999), mas a tomamos, sobretudo, como um saber-saber.

Por fim, com a análise do documento em relação à leitura, percebe-se que a leitura fica no campo da prática social, o que se sobressai é o conceito de competência e habilidades. Assim, o que se destaca no documento, especialmente, em relação à competência leitora é o saber fazer que se resume a um produto final, e este produto se sobrepõe ao conhecimento, ou melhor, ao processo de leitura sob a guarda do processo de conhecer.

5 Considerações finais

As análises demonstraram que há várias possibilidades pedagógicas de se desenvolver as habilidades de leitura e, conseqüentemente, a competência leitora. Espera-se que os resultados apresentados suscitem a discussão no ambiente acadêmico e escolar, sobre a necessidade de ressignificar as práticas do ensino de leitura, não reduzindo-as ao saber fazer, a partir de leituras lacunadas da BNCC. Sobretudo, a reflexão de que a leitura precisa ser uma atividade de construção de sentido, em que o aluno (re)construa significados para a apropriação do conhecimento.

Almeja-se que a pesquisa desperte no leitor, principalmente, no professor a consciência de que leitura se ensina e se ensina sempre. E que, quando disseminado pelo

senso comum de que leitura é difícil ou é sinônimo de prazer, que se tenha o entendimento de que leitura é um processo cognitivo complexo que envolve vários fatores. Esse processo, nem sempre será fácil ou prazeroso, por isso é fundamental que se ensine leitura, mobilizando estratégias diversas que desenvolverão habilidades no leitor, a fim de tornar o processo um pouco mais leve. E a partir daí caminhe para uma leitura significativa e quiçá prazerosa!

A escolha em estudar a BNCC, em princípio, foi para investigar a concepção de leitura que o documento abordava. Todavia, no percurso, descobriu-se que o conceito de leitura não estava explicitado. O que se destacou no documento foram as competências e as habilidades a serem desenvolvidas para um leitor proficiente. Nesse contexto, aprofundou-se o estudo sobre competência leitora, apreende-se que a competência se desenvolve por meio das habilidades. O entendimento que se tem acerca de competência leitora é de que essa competência seja a capacidade de refletir sobre o que se lê, mobilizando os saberes necessários a fim de levar à apropriação do conhecimento.

Depreende-se, então, que caberá ao professor planejar suas aulas de modo que faça o arranjo das habilidades (levando em consideração a que conteúdos as quais se relacionam). Ao desenvolver as habilidades propostas em seu planejamento, diante de diagnósticos, o professor contribuirá também para o desenvolvimento das competências gerais. Nesse contexto, o desenvolvimento das competências gerais está direcionado à Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

O Eixo Leitura no documento aborda uma concepção de leitura em que há a interação entre o leitor e o texto, por outro lado, considera a leitura em um outro sentido mais amplo “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e ressignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72). Eis aí, uma problemática instalada, pois, nessa dissertação defende-se a leitura como aquela que trata da especificidade do código linguístico. Como citado por Britto (2012, p. 33) “se tudo for leitura, ler não será nada”. Compreende-se, então, a importância da leitura numa perspectiva cognitiva, em que a interação se dá num nível de conhecimento. Entretanto, não se descarta as demais compreensões que envolvem as linguagens para a apropriação do conhecimento. Defende-se, portanto, que compreender os gêneros orais e digitais não é leitura, é compreensão. Está-se, já se deparando com dois sentidos de leitura, associados a lugares teóricos distintos.

Em contrapartida, ao mesmo tempo que a BNCC enfatiza a leitura como sendo algo mais amplo, considerando a leitura de imagens, há também a preocupação com a

leitura que envolve a dimensão cognitiva no desenvolvimento das habilidades. “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 75). Isso significa dizer que os aspectos cognitivos da leitura estão sendo considerados, e que as habilidades serão desenvolvidas de forma progressiva e articulada no caminho da leitura significativa.

Em suma, a pesquisa realizada investigou a manifestação, junto à BNCC, do conceito de ensino de leitura nas séries iniciais e finais com o propósito de promover o desenvolvimento humano. Ao investigar em que medida a competência se sobrepõe à leitura, constatou-se que, nas competências, não estava explícito o ensino de leitura. Esse ensino ficou em destaque nas habilidades.

Assim, o lugar da BNCC na contribuição do ensino de leitura em prol do desenvolvimento humano, está nas ações pedagógicas que precisam levar em conta os fatores importantes no ensino da leitura, como já mencionados: memória, percepção, atenção, decodificação e codificação, ou seja, considerar a leitura cognitiva, social e pedagógica.

Se a ação pedagógica desconsiderar algum desses fatores, corre-se o risco de não se ter um leitor autônomo, uma vez que se tem apenas a identificação, que é importante para o início do processo de leitura, porém para o leitor autônomo é preciso ir além da identificação.

Ainda sobre o lugar da BNCC, percebe-se que a leitura, subjetivamente, nas dez competências abordadas no documento, caminha em direção à formação de um leitor que saiba utilizar a leitura em seu cotidiano, a fim de resolver situações problemas, ou seja, a leitura como premissa social. A leitura como função é importante na formação do leitor, no entanto, não deve se limitar a ela, há de se considerar a complexidade cognitiva, instalada no processo de leitura, para que se desenvolva um leitor proficiente, autônomo e que se aproprie do conhecimento. Conhecimento esse que pode libertar.

Procurou-se no estudo da BNCC entender de que conceito de leitura o documento está tratando, bem como se, por meio do desenvolvimento da competência leitora e das habilidades, apresentadas para a leitura, têm-se indivíduos capazes de lerem de forma autônoma, sem se perderem na reprodução das vozes de outros leitores, ficando apenas na reprodução mecânica do que se lê.

Um trabalho de pesquisa como este, busca contribuir para a reflexão acerca das práticas docentes do ensino de leitura, de modo a pensar de que forma a BNCC poderá contribuir na formação de leitores competentes. Espera-se que esse estudo desperte interesse para futuras pesquisas, para que se tenha mais contribuições na formação de leitores proficientes. Para os dados aos quais não se conseguiu dar visibilidade nesse

trabalho, devido à constituição de escolhas que as categorias impuseram, acredita-se que terão lugar em pesquisas e desdobramentos futuros.

Referências

ANDERSON, John R. *Learning and Memory*. Singapore: Wiley, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CIZESCKI, Fernanda. *No limiar entre sintaxe e semântica: indagações sobre a construção e a (in) definição da noção de gramaticalidade em Chomsky*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

CRUZ, Carlos H. C. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Loyola, 2004.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradutor: Leonor Sclir- Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor. *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora, 1999.

GIRALDELLO, Ademir P.; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. A pesquisa científica no campo da compreensão em leitura: um estudo analítico da produção acadêmica. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 2-18, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12239>. Acesso em: fev. 2018.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Leitura ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001a.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001b.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996.

MORAIS, José. *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos, 1997

PIRES, Ana L. de O. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIPER, Franciele K. *A Importância da Memória de Trabalho para a Aprendizagem*. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

ROPÉ, Françoise. Dos Saberes às competências? O caso Francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 173-207.

SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Ana C. de; GARCIA, Wladimir A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 173-178.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001.