

O ensino de leitura e a noção bakhtiniana de arquitetônica: a BNCC em questão

Isadora Cássia Lúcio da Rocha¹

isadorarocho97@gmail.com

Luciano Novaes Vidon²

pfvidon@gmail.com

RESUMO:

Neste artigo, temos como objetivo analisar o componente de Língua Portuguesa na seção destinada ao Ensino Fundamental II da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como foco o *eixo leitura*. A análise, feita de forma dialógica e indiciária (GINZBURG, 1986), é baseada na noção bakhtiniana de arquitetônica (BAKHTIN [1919] 2011; [1920-24] 2010; [1924-27] 2011; [1924] 2014). Essa noção nos fez compreender as proposições do documento relacionando-as a um todo social e histórico que envolveu a sua produção, o que permitiu um entendimento mais crítico acerca das propostas inseridas em um projeto de políticas de educação do Estado brasileiro.

PALAVRA-CHAVE:

Base Nacional Comum Curricular;
Leitura;
Arquitetônica;

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos - GEBAKH/UFES

² Professor Associado do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES. Coordenador do Grupo de Estudos Bakhtinianos - GEBAKH/UFES

1. Apresentação

A partir do final da década de 1990, o ensino de língua portuguesa passou a ter em um de seus horizontes dialógicos principais as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, o que provocou a reformulação de diversos elementos do campo linguístico-pedagógico, como a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a configuração de exames, como os vestibulares para ingresso no ensino superior. Os PCNs enxergam o ensino de língua portuguesa enquanto prática social, em que o processo de aprendizagem se dá pela interação social entre os sujeitos. Segundo Tílio (2019, p. 7), nos PCNs “a leitura é entendida como uma prática social, e a aprendizagem das línguas se dá por meio do engajamento do aprendiz nessas práticas”, em que a abordagem foge de um ponto de vista sistêmico, para se relacionar com a noção de gêneros discursivos. Tílio ainda aponta que essa abordagem se mantém como um desafio para o ensino de língua(gem).

Mais recentemente, em 2018, houve a homologação de uma nova diretriz política-educacional do Estado brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC surgiu com uma proposta de homogeneizar o ensino nas escolas brasileiras, a partir do seu ideal fundado na noção de “comum”, que contém no título do documento³.

Na verdade, a BNCC é uma construção de longa data, sendo prevista pela LDB 9394, de 1996, bem como em documentos subsequentes. No entanto, o documento aprovado em dezembro de 2018, no final do governo Michel Temer, foi atravessado ideologicamente pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o que, para muitos analistas, configurou-se em um golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar (GALVÃO et alii, 2019). Vidon (2018) aponta que a versão da BNCC apresentada pelo governo Dilma Rousseff, um pouco antes de seu impedimento, foi desconfigurada⁴, inclusive a partir de alterações na LDB de 1996, direcionando ideologicamente a Base para uma fundamentação teórico-metodológica cognitivista, e não mais sociológica.

³ O discurso por trás da BNCC é de que todos são iguais e possuem as mesmas chances, mesmo que as desigualdades no Brasil sejam presentes. Conforme aponta Tílio (2019, p. 12), “a implementação da BNCC parece servir ao claro propósito de eximir o governo dos problemas com Educação e políticas educacionais”.

⁴ Luiz Carlos de Freitas (2017) aponta para outras alterações entre as versões: “a educação infantil foi escolarizada (com a definição de objetivos em três faixas de idade e agora com a redução da idade limite para alfabetização), introduziram-se habilidades sócio-emocionais, além de outras iniciativas mais internas à constituição dos conhecimentos”.

Com a noção de competência(s), que vem acompanhada da noção de habilidade(s), o foco da Base passa a ser o estudante (um indivíduo), e não um todo que incluiria o estudante, o professor e a sociedade da qual eles fazem parte. Na versão de 2016, entregue pelo governo Dilma, o foco está nos “Direitos e Aprendizagens, Eixos de Formação e Objetivos de Aprendizagem”, estabelecendo uma relação dialógica entre sociedade, escola, educador(es) e educando(s). Há uma ressignificação, portanto, no documento da BNCC aprovado em 2018, que associou diretamente Educação (Básica) a Competências (gerais). Essa associação não fazia exatamente parte da LDB de 1996, nem dos documentos elaborados posteriormente, os PCN, OCN e DCN. E não fazia parte, também, das versões da Base elaboradas pelo MEC na gestão Dilma Rousseff. Ou seja, essa associação foi incorporada na versão posterior à queda da presidenta Dilma, por uma nova equipe, de maio de 2016 a novembro de 2018, quando o documento é finalmente aprovado pelo CNE⁵.

Assim, tendo esse contexto dialógico como fundo perceptivo, o documento apresenta direcionamentos para as etapas do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, são propostas diferentes habilidades e competências que *devem* ser desenvolvidas de forma igual por todos os estudantes, em que são fundamentadas a partir de um tripé: leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.

A leitura tem sido uma questão amplamente tratada por diversos autores e a partir de diferentes perspectivas: leitor, texto e autor, por exemplo. Ao tratar da leitura na esfera escolar, da mesma forma, cabem problematizações, uma vez que, geralmente, os estudantes constroem sentidos para leituras diversas, mas não são as que a escola cobra; são leituras na internet, na rua, na balada, etc. Do mesmo modo, as avaliações de larga escala atendem a perspectivas como a da própria BNCC, ou seja, tomam como comum algo que é muito heterogêneo

Assim, cabe questionar em que medida o documento propõe uma visão mais ampla de leitura, além de proporcionar uma compreensão mais dialógica acerca dessa noção em suas propostas. Apesar de apresentar um discurso academicamente coerente com os estudos contemporâneos sobre leitura, em que aparecem 154 ocorrências de itens lexicais relacionados à ideia de criticidade, segundo Tílio (2019, p. 13), esse discurso não se confirma ao lermos o documento. Também, é importante questionarmos o ideal de homogeneização difundido pela BNCC ao propor uma formação *comum* a todos os estudantes no Brasil, com base em habilidades e competências, também pensadas como comuns a todos esses estudantes. É possível pensarmos em propostas uniformes ao tratarmos da leitura, tendo em vista a

⁵ Para isso, a LDB de 1996 foi alterada por força da Lei nº 13.415/2017.

diversidade da sociedade brasileira, sua heteroglossia, isto é, sua estratificação social, cultural, ideológica?

Tendo em vista a repercussão da Base Nacional Comum Curricular e das distintas abordagens acerca da leitura na escola, este trabalho tem como objetivo discutir a concepção de leitura da BNCC a partir da compreensão do conceito de *arquitetônica*, numa perspectiva bakhtiniana de linguagem. Para isso, analisamos o texto introdutório à seção do *eixo leitura*, presente no componente de Língua Portuguesa voltado para o Ensino Fundamental II. Metodologicamente, utilizamos o Paradigma Indiciário, de Ginzburg (1986), em que é proposta a busca por indícios, traços que possam contribuir para a pesquisa, delimitados pelo olhar do próprio pesquisador.

Analisar a construção arquitetônica de um texto significa compreender o seu *todo*, ou seja, entender o processo de autoria que envolve a sua produção, a recepção-resposta do leitor, compreender as partes que compõem o texto – forma, material e conteúdo – além das relações históricas, sociais, éticas que envolvem o texto. Assim, analisar arquitetonicamente a BNCC significa compreender dialogicamente o todo do seu conteúdo proposicional, enunciativo, mas, também, e, fundamentalmente, seus entornos históricos, políticos e ideológicos. É o que pretendemos fazer neste artigo.

2. Estudos bakhtinianos: um olhar para a arquitetura

Mikhail Bakhtin tem sido considerado um dos pensadores de maior repercussão no século XX e, agora, no XXI, sobretudo no ocidente. De 1919 a 1924, Bakhtin esboçou seu grande projeto filosófico, em que dialoga com diversos pensadores, desde Aristóteles, como pontua Sobral (2019), chegando a outros autores que influenciavam o pensamento no início do século XX. Dentre seus estudos, há escritas sobre linguística, filosofia, psicanálise, teologia, entre outros, o que contribui para a compreensão de diferentes áreas, especialmente, das Ciências Humanas. Essa dimensão de seus trabalhos aponta para uma questão fundamental da teoria bakhtiniana: o diálogo enquanto força-motriz para a construção de sua filosofia.

A teoria bakhtiniana não é de fácil compreensão. Bakhtin não era um linguista, mas sim um filósofo, então, em sua toda a sua obra não há categorizações

sobre determinado conceito, e geralmente não há um desenvolvimento específico de uma ideia, mas sim reflexões. Há obras de Bakhtin em que um conceito pode aparecer sob um termo específico, mas em outra, com uma nova cunhagem. Essa característica – o inacabamento – também faz parte do seu projeto filosófico, que contraria um olhar positivista das ciências humanas, característico da modernidade.

O conceito de arquitetônica, por exemplo, encontra-se diluído em algumas obras. Bakhtin não se dedica especificamente a discuti-lo, mas sim, vai desenvolvendo o conceito ao longo dessas obras. Cavalcante Filho (2014) nos direciona para um olhar mais amplo em direção à teoria bakhtiniana, especificamente em relação ao conceito de arquitetônica em que há o interesse para além do linguístico: a vida.

Tal conceito emerge, portanto, de um comprometimento não só linguístico, mas de uma visão de mundo que busca entender o todo, numa perspectiva em que estão articulados, numa relação dialógica infinda, os aspectos social, histórico, cultural e ideológico da produção da linguagem. (CAVALCANTE FILHO, 2014, p. 4)

Essa noção está diretamente ligada à forma como Bakhtin e o chamado Círculo de Bakhtin⁶ enxergavam o texto/enunciado e suas esferas de produção, circulação os aspectos da sua recepção, e para isso, os autores russos voltavam sua atenção, em especial, para o texto literário, uma vez que partiam da literatura para compreender a vida cotidiana. Com isso, podemos depreender que a noção de arquitetônica possui uma dimensão sempre relacional, ligada a um aqui e agora, também tratado como *cronotopo* pelo autor. Ao mesmo tempo, esse *cronotopo* se relaciona a um Grande Tempo, o tempo de Jano Bifronte, o deus grego das transformações, que tem um olhar voltado para o passado e outro para o futuro.

Essa dimensão cronotópica está profundamente ligada ao conceito do *ato*. Para Bakhtin, o ato “designa não apenas algo mais do que ação física e a simples realização mecânica de atos, mas também especialmente, ato realizado de maneira intencional, um modo de agir no mundo” (SOBRAL, 2019, p. 23). Para compreender o

⁶ Círculo de Bakhtin é o nome que se dá na atualidade ao grupo de pensadores russos que se formou em torno de Mikhail Bakhtin e que se reunia, mais ou menos entre 1919 e 1924, nas cidades de Nevel e Vitebski, na Rússia, à época União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

ato, portanto, é necessário entender a unidade do ato e as condições para a sua realização pelo sujeito.

Bakhtin desenvolve o seu projeto filosófico em torno do conceito de arquitetônica a partir de alguns textos em que constrói um tratado sobre a ética e a relação com o outro. Dentre os textos que compreendem esse grande projeto filosófico temos: a) “Arte e Responsabilidade” (1919); b) *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (1920-1924); c) “O autor e a personagem na atividade estética” (1924-27); e d) “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1924)⁷.

Em “Arte e Responsabilidade” (1919), inserido no livro *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin apresenta em um texto curto, porém denso de valorações, seus apontamentos sobre as tensões entre a vida e a arte, em que defende a necessidade de integrar “os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida” (p. XXXIII) na unidade do sujeito. A unidade desses elementos, para Bakhtin, deve se dar no agir responsável desse sujeito:

Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo. O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. (BAKHTIN [1919] 2011, p. XXXIII)

Assim, o fazer artístico, atrelado à vida cotidiana, necessita da responsabilidade para tornar-se singular e adquirir valor. A partir disso, vemos a dimensão do outro, advinda da vida do homem autor-criador, atrelada à arte. Tornam-se então, imprescindíveis a responsabilidade e a ética para tratar da arte. Sobral (2019, p. 26) aponta que a filosofia do ato é a proposição da assunção de responsabilidade pelo sujeito, como resolução de crise da cultura, marcada pela dicotomia entre vida e arte.

Além disso, em “Arte e Responsabilidade”, Bakhtin nos direciona a refletir acerca da “oposição entre o gesto conceitual e a noção de mecânica” (CAVALCANTE

⁷ Urbano Cavalcante Filho (2014) elenca essas obras como basilares para a compreensão da noção de arquitetônica na obra bakhtiniana.

FILHO, 2014, p. 5). Mesmo que Bakhtin não utilize o termo *arquitetônica* no texto, há um indício da diferenciação entre o mecânico e o arquitetônico na composição do todo:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetram a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras (BAKHTIN [1919], 2011, p. XXXIII).

Conforme aponta Cavalcante Filho (2014), nessa oposição, Bakhtin anuncia sua visão sobre o conceito de arquitetônica, ao propor a necessidade de se pensar no todo e na relação de seus elementos de forma dialógica, interacional e interligada.

Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2010), temos uma obra fundamental para a compreensão do projeto filosófico de Bakhtin. Esse texto permaneceu inédito por anos e é marcado por seu inacabamento, uma vez que foi publicado com trechos iniciais desaparecidos. No texto, temos um pilar para a compreensão da filosofia bakhtiniana, em que o autor apresenta uma grande reflexão sobre o ato e a sua ligação com a história.

Bakhtin novamente ressalta a necessidade de se pensar no todo enquanto conjunto, o todo *arquitetônico* deve funcionar harmonicamente, em que os elementos de sua constituição dialogam entre si:

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo Real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (BAKHTIN [1920-24] 2010, p. 114-5).

O texto “O autor e a personagem na atividade estética” (1924-1927), presente no conjunto de textos *Estética da Criação Verbal* (2011), assim como *Para*

uma *Filosofia do Ato Responsável* (2010), é marcado por seu inacabamento, em que também faltaram páginas em sua publicação, além disso, o ensaio foi publicado após a morte de Bakhtin, o que também dificulta para nós, leitores, a compreensão de um texto denso e complexo como esse. Cavalcante Filho (2014, p. 9) apresenta que, na versão em português do texto, não encontramos uma definição clara do conceito de arquitetônica.

Padilha (2015) encontra em uma passagem de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* um caminho para uma percepção melhor do que se tratava pensar em arquitetônica em termos bakhtinianos:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernentes à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929], 2009, p. 128) (grifo nosso).

Segundo a pesquisadora (PADILHA, 2018),

O olhar para a expressão “em todas as direções” nos levou a pensar na produção dos inúmeros enunciados que realizamos, o tempo todo, em todas as esferas, verbal ou verbo-visualmente, e a imaginar as relações entre todos os dizeres atuais como todos os dizeres anteriores, em uma perspectiva dialógica. Para além disso, pensamos nas direções, nas multilateralidades, como os possíveis liames entre diversos interlocutores, formando uma rede discursiva a partir do conjunto das contrapalavras. Ancoramo-nos, assim, em uma noção ampliada de autoria, à qual aliamos o conceito de arquitetônica.

No texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1924), Bakhtin problematiza a relação entre a forma composicional e a forma arquitetônica para tecer uma crítica ao campo das artes e da estética atrelada ao objeto artístico. O autor diferencia a noção de forma arquitetônica, apresentada enquanto

Formas de valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu

aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. (BAKHTIN [1924] 2014, p. 25)

As formas arquitetônicas, então, estão atreladas a um componente axiológico e a uma entonação valorativa, enquanto as formas composicionais possuem um caráter mais teleológico, utilitário, e assim, técnico. Com isso, para Bakhtin, as formas arquitetônicas determinam a escolha de uma forma composicional. Portanto, ao propor essa diferenciação, o autor apresenta as *formas arquitetônicas* em direção ao homem enquanto centro de valores, em que forma, conteúdo e material encontram-se interligados.

Com isso, Bakhtin nos propõe uma compreensão de mundo, e da mesma forma, das linguagens em suas mais distintas manifestações culturais, a partir de uma visão mais humana, ética e responsável, afastando-se de uma análise estrutural. Nesse sentido, uma análise da arquitetônica, a partir dos textos expostos, permitem uma compreensão do *todo* em que forma, conteúdo e material articulam-se de forma a dialogarem entre si para a construção dos sentidos.

Desse modo, ao analisarmos a arquitetônica de um objeto estético (e acreditamos que, do mesmo modo, de um objeto ético ou cognitivo), observando o seu *todo* arquitetônico, conseguimos um entendimento das relações temporais, espaciais, os centros de valores estabelecidos:

Temos aqui, portanto, no objeto estético, o ato responsivo de um autor-criador, que sob uma aura axiológica compõe um objeto estético, integrando os aspectos éticos, estéticos e cognitivos, de forma arquitetonicamente harmônica. Estamos diante, portanto, de um trabalho autoral, um ato responsável (sem *álibi* para a existência), de uma atividade de resposta (a alteridade como elemento fulcral), num dado espaço-tempo, de responsabilidade (eu-outro), cujo acabamento só é dado de fora, do exterior (*exotopia*/ excedente de visão). (CAVALCANTE FILHO, 2014, p. 12)

Para Clark e Holquist (1998), a arquitetônica da responsabilidade pressupõe que cada um de nós “não tem *álibi* na existência”, e, assim, nós mesmos precisamos ser responsáveis e respondentes por nós mesmos: “Cada um de nós ocupa um lugar

e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 90).

Neste sentido, pensar a arquitetônica é pensar justamente os parâmetros de correlação entre seres humanos, entre centros de valores unidos pela linguagem. Absolutamente, o conceito de arquitetônica é o conceito motriz de uma filosofia de linguagem humanística, que busca recolocar o humano no centro das reflexões linguísticas, mas não um humano “médio”, “ideal”, homogêneo, e sim um humano situado, em ato, ancorado em seu aqui e agora, em relação sempre com o outro e com o mundo, distinto, distinguível, singular. (PADILHA, 2018)

Feitas essas considerações sobre o conceito de arquitetônica, na perspectiva bakhtiniana, passemos a tratar da questão da leitura na Base Nacional Comum Curricular, procurando compreender o todo dialógico que constituiu a produção, circulação e recepção desse documento diretor de políticas educacionais no Brasil.

3. A BNCC e o ensino de leitura

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é uma das políticas educacionais mais recentes adotadas pelo Estado brasileiro, ainda que já estivesse prevista desde a LDB 9394, de 1996, ou seja, há mais de vinte anos. Anteriormente a ela, tivemos, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, e, ao longo dos anos 2000, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e, nos anos 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Todos esses documentos foram fundamentais para questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa sendo responsáveis por reformulações em áreas como a formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a configuração, por exemplo, de exames vestibulares no Brasil, a partir de uma base teórico-metodológica sócio-interacionista, fundamentada, em parte, no pensamento bakhtiniano sobre linguagem, sujeito e ensino (BAKHTIN [1919] 2011; [1920-24]2010; [1924-27] 2011; [1924] 2014; VOLOCHÍNOV, 2018).

Do mesmo modo, e não menos importante, todas essas diretrizes curriculares, enquanto políticas linguístico-pedagógicas do estado brasileiro,

respondiam arquitetonicamente a uma demanda da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394, de 1996, cujos princípios, com todas as suas contradições, se fundavam no regime democrático de direitos e na concepção de cidadania.

Antes de tratar mais especificamente da questão da leitura na BNCC, e suas relações dialógicas contraditórias, é preciso dizer que, ao contrário dos documentos anteriores, este documento é atravessado por um acontecimento político-ideológico no Brasil que não pode ser ignorado, a despeito de se perder um elemento importante de sua arquitetura. Referimo-nos ao processo de impeachment da ex-presidente do Brasil, Dilma Vana Rousseff, deposta em 2016, segundo muitos estudiosos da questão, por um golpe de estado jurídico-político-midiático (ver, a esse respeito, GALVÃO et alii, 2018).

Mas, afinal, por que o golpe de 2016 afetou a construção da Base Nacional Comum Curricular? Para responder a essa questão, é preciso voltar um pouco no tempo.

Quatro (04) anos antes de sua deposição, a presidenta Dilma Rousseff havia ordenado ao MEC a criação de uma comissão para a elaboração da BNCC, conforme estava previsto na LDB, nos Planos Nacionais de Educação e, em especial, nas DCN, homologadas em 2010. O trabalho realizado por essa comissão ao longo desses quatro anos, com a colaboração de inúmeras entidades e instituições especializadas⁸, resultou em uma versão da Base entregue ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2016, no apagar das luzes do governo legítimo de Dilma Rousseff. Portanto, há, pelo menos, duas versões, produzidas em *cronotopos* diferentes, da Base Nacional Comum Curricular.

Não nos deteremos na análise mais aprofundada da comparação entre essas duas versões (trabalho de pesquisa em andamento nos projetos de pesquisa individuais dos autores deste artigo), mas identificamos dois grandes dados: 1) a retirada de, aproximadamente, 60 páginas na versão homologada pelo governo

⁸ O pré-texto do documento traz os nomes de todos os professores, pesquisadores, especialistas, secretários de educação, associações, entre outros, que teriam contribuído com a construção do documento. A versão de 2018 não traz essa discriminação, apenas se refere ao Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e à Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação).

ilegítimo de Michel Temer (conforme VIDON, 2018)⁹; 2) a mudança discursiva de um viés político-pedagógico (e linguístico) mais sociológico para um viés mais psicológico, cognitivista, a partir do foco nos conceitos de competência e habilidade. Essa mudança, no entanto, é contraditória, já que nas proposições principais da Base Fundamentos sociológicos parecem concorrer com os fundamentos psicológicos na construção dos sentidos – talvez porque não tenha dado tempo mesmo de fazer as adequações em todo o documento. Consideremos, neste sentido, a questão da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

A BNCC destinada ao ensino fundamental – séries finais¹⁰ – está organizada em cinco áreas do conhecimento, que, segundo o documento, possuem o intuito de promover a melhor formação do adolescente de acordo com essa etapa de escolarização. Cada área do conhecimento possui competências específicas a serem desenvolvidas, e também são definidas habilidades para cada componente curricular de cada área, como é o caso da seção de Língua Portuguesa:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, p. 28)

Assim, o componente de Língua Portuguesa segue a mesma linha com suas especificações, em que a leitura é descrita como uma competência a ser desenvolvida a partir de diferentes habilidades. Com isso, a BNCC, ainda que adote o texto enquanto unidade de ensino, de forma a trata-lo dialogicamente, a fim de relacionar os textos a seus contextos de produção, contraditoriamente, busca o “desenvolvimento de **habilidades** ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67- grifos nossos), pressupondo competências subjacentes a essas habilidades. Neste

⁹ Em relação a análises de versões da BNCC, ver também os trabalhos do prof. Luís Carlos Freitas, da Unicamp, que pode ser encontrado em seu blog: www.blogdofreitas.com.br.

¹⁰ A homologação da etapa do ensino fundamental destinada aos anos finais ocorreu em 2017, e assim, podemos ver mais nitidamente a repercussão dessa aprovação, especificamente o caráter mercadológico que o documento carrega. Grande parte das escolas particulares, sites e passou a veicular um ideal de reformulação e renovação da educação, a partir da BNCC, e com isso, novas práticas vêm sendo adotadas.

sentido, tanto a leitura, quanto produção de texto são tratadas a partir de uma perspectiva cognitiva e individual, minimizando ou mesmo apagando a natureza social, histórica e ideológica dessas práticas. Aliás, não são vistos como práticas, e sim como processos psicológicos, operações mentais, como se pode ver no exemplo a seguir, relativo à leitura nos 8º e 9º anos:

Esta habilidade envolve as seguintes operações mentais: observar, reconhecer e compreender o modo como os recursos linguísticos ou outras linguagens são usados na construção de discursos persuasivos em textos argumentativos, implica uma progressão em relação à habilidade (EF67LP07). (BRASIL, 2018, linha 351)

Tal foco, em competências e habilidades, diverge da posição de documentos e orientações curriculares lançadas anteriormente à BNCC, em que se assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual as práticas sociais e discursivas são as principais responsáveis pela construção do conhecimento. Entretanto, como dissemos, o documento é contraditório, já que no desenvolvimento de suas formulações se fundamenta nos mesmos princípios sociológicos discursivos de documentos como os PCN, as OCN e as DCN, nos quais a língua(gem) é vista não como um mero instrumento comunicativo, mas sim como mecanismo de construção de sentido e de participação social dos interlocutores, e assim,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67)

O documento propõe, neste sentido, que o componente de língua portuguesa proporcione aos alunos a ampliação dos letramentos, entendidos como o desenvolvimento da participação crítica desses alunos em práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, a BNCC ressalta a importância de se reconhecer as diversidades culturais e valorizar as diferentes realidades nacionais e internacionais, no sentido de compreender as manifestações linguísticas advindas de diferentes

gêneros, especialmente os da hipermídia, além lidar com as implicações do plurilinguismo no Brasil.

Pensando nessas propostas, o documento apresenta um tripé, já efetuado em diversos outros documentos oficiais e materiais didáticos, para a efetuação das práticas de linguagem no componente de Língua Portuguesa: *eixo leitura*, *eixo produção de textos* e *eixo da análise linguística/semiótica*. É interessante a ressalva feita pela BNCC, em que defende a importância de práticas de reflexão situadas sobre a língua e linguagens, assim, estudos de natureza metalinguística em que a linguagem é estudada com um fim em si mesma não devem ser adotadas.

O *eixo da leitura* compreende, segundo a BNCC (2018, p. 71), as práticas de linguagem decorridas da interação entre leitor/ouvinte/expectador com textos de diferentes naturezas, desde obras literárias, textos para pesquisas de trabalhos acadêmicos, debates sobre temas relevantes socialmente. A leitura na BNCC:

É tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, P. 72)

Rojo (2004, p. 2) aponta que até o início da segunda metade do século XX, o ato de ler era reduzido à decodificação de grafemas e fonemas; nesta perspectiva, a competência leitora estava atrelada à associação desses elementos. Com isso, de acordo com Rojo, (2004) aprender a ler estava diretamente ligado à alfabetização. Com o desenvolver de pesquisas envolvendo o assunto e com o auge de teorias cognitivistas, a partir da década de 1950, o ato de ler passou a envolver uma série de fatores para além da decodificação:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004, p. 3).

Mais recentemente, entretanto, a leitura tem sido interpretada como processo de interação, em que é estabelecida uma relação entre leitor (interlocutor)

e autor (locutor) mediada pelo texto, o que é determinado pelo contexto social em que está inscrito. As ideias acerca da linguagem propostas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (BAKHTIN [1919] 2011; [1920-24]2010; [1924-27] 2011; [1924] 2014) dialogam diretamente com essa noção, uma vez que o autor entende que a característica fundamental da linguagem é o *dialogismo*.

Bakhtin propõe que a atividade humana está relacionada ao uso da linguagem, logo, a todo tempo estamos em uma relação conflituosa entre o eu e outro, criando avaliações, posicionamentos e agindo ativamente: “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através dos outros procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência” (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Nesse sentido, a leitura, a partir da perspectiva bakhtiniana não é passível de ser vista como uma atividade artificial, em que não há compreensão efetiva de enunciados em sua totalidade, mas sim, de trechos de texto. Da mesma forma, uma visão unilateral e monológica, em que o texto é fechado a interpretações e destinado a uma compreensão passiva do leitor torna-se problemática.

A BNCC, a despeito de se fundar em um regime de competências e habilidades cognitivas, como vimos, partindo de uma perspectiva mais ampla de leitura¹¹, apresenta dimensões que estão atreladas à prática de reflexão e uso da língua para o desenvolvimento de práticas leitoras. O documento trata das práticas leitoras a partir de um quadro em que são elencados sete elementos que segundo a BNCC, “compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 72). Para a análise deste trabalho, selecionamos cinco dimensões relacionadas à prática de leitura conforme apresentados ¹² pela BNCC (BRASIL, 2018,

¹¹ O documento apresenta um enfoque que constitui um avanço frente aos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que é a questão dos gêneros digitais: “Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc.” (BRASIL, 2018, p. 73)

¹² Além dos cinco pontos analisados por nós, a Base Nacional Comum Curricular ainda apresenta outros dois: *Estratégias e procedimentos de leitura* e *Adesão às práticas de leitura*.

p. 72-73) com o intuito de introduzir o *eixo leitura* do documento. As habilidades e competências aparecem posteriormente, junto aos outros eixos. Seguem os pontos:

Quadro 1

- 1) Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- 2) Dialogia e relação entre textos;
- 3) Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- 4) Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- 5) Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;

Fonte: criado pelos autores.

Refletir sobre as condições de produção, recepção e circulação de textos pertencentes a diferentes gêneros e campos discursivos em ação na sociedade, trabalhar as relações dialógicas desses textos, refletir criticamente sobre temas variados e suas variadas formas de valoração, compreender os efeitos de sentido provocados pelos recursos expressivos trabalhados nesses textos, tomados, ao que tudo indica como enunciados concretos, são indícios de que a concepção de leitura da Base é fundada na sociologia e na historicidade das produções textuais e das práticas de leitura, e não exatamente em uma perspectiva psicológica, na qual essas práticas são vistas como processos ou operações mentais.

No segundo item, por exemplo, a BNCC propõe que o aprendiz identifique as diferentes vozes presentes no texto e reflita sobre esse uso, além de compreender os efeitos de sentido por trás do discurso direto, indireto e indireto livre, citações, etc. Assim, o documento atrela essa característica a elementos textuais, específicos

de produções como paródias e estilizações, em que propõe que sejam estabelecidas “relações de intertextualidade e interdiscursividade”.

Por fim, o quinto item explicita a necessidade do tratamento dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos. É nesse ponto que há a integração dos elementos constituintes do todo, uma vez que a BNCC propõe “Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.” (BRASIL, 2018, p. 73). Assim, diferentemente dos outros pontos, neste há maior ligação entre os aspectos linguísticos e discursivos, entretanto, estão atrelados a uma perspectiva humorística. Se pensarmos na multiplicidade de efeitos de sentido que um enunciado possui, essa proposta poderia se estender a outros gêneros, que não sejam somente o de viés humorístico.

4. A arquitetônica articulada à BNCC

Como pudemos ver, a Base Nacional Comum Curricular apresenta uma proposta em que parece propor um ensino de leitura mais amplo e dialógico. O documento apresenta no trecho introdutório ao *eixo da leitura* diversas relações que precisam ser estabelecidas no ato de ler, em que são citadas características como a dialogia entre textos além de reflexões sobre aspectos sociais e históricos dos textos. É importante ressaltar que a BNCC não faz uma diferenciação entre textos literários e não-literários, assim, a leitura é tratada de forma mais geral.

Ao analisarmos a noção de arquitetônica para Bakhtin, a relação entre as partes e o seu todo dialógico apresentam-se como fundamentais. Se considerarmos a noção de arquitetônica enquanto “unidade construtiva da obra” (MEDVIÉDEV/BAKHTIN, [1928]2012, p. 92), conforme salienta Rojo e Melo (2017, p. 1284), ou como acontecimento discursivo “em todas as direções”, conforme Padilha (2015; 2018), entendemos que todo enunciado concreto é parte constituinte de um grande elo na cadeia comunicativa. Nesse sentido, ao entrarmos em contato com um

enunciado de outrem, lidamos com questões que vão além da “superfície” das palavras, adentramos em um território do *outro*, o que requer compreendermos a historicidade desse enunciado e, portanto, agirmos com responsabilidade.

Assim, ao lermos um texto, independente da natureza do gênero, na intenção de entender a sua arquitetônica, devemos refletir sobre todas as suas partes, e não somente fazer uma identificação de estruturas conforme é proposto pela Base Nacional Comum Curricular em alguns trechos. Além disso, é fundamental responder ativamente acerca dos enunciados que lidamos, independente do gênero. Uma compreensão da arquitetônica nos permite uma vida mais ética, responsiva e dialógica.

Partindo da noção de que a relação com o *outro* apresenta-se como fundamental em nossa existência, ao pensarmos na formação de jovens, a leitura é de extrema importância, especialmente no contexto político que o Brasil tem vivenciado, em que direitos são constantemente ameaçados.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria do Romance). Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: UNESP, 2014.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Arte e responsabilidade. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. XXXIII-XXXIV.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma ([1923-1924/1975]). In: **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria do Romance). Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: UNESP, 2014, p. 13-70.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTE FILHO, U. A arquitetura da arquitetônica bakhtiniana. Anais do 12th International Congress of the Brazilian Studies Association (BRASA). King's College – London – UK, aug. 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. A arquitetura da Responsabilidade. In: _____. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998. P. 89-116.

FREITAS, L. C. de. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**, São Paulo, 7 de abril de 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-180.

GALVÃO, A. C. et alii. **Foi golpe!: o Brasil de 2016 em análise**. São Paulo: Pontes, 2019. 1ª ed.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto de Bakhtin/Voloshinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas. 1999.

MEDVIEDEV, P. N.; BAKHTIN, M. [1928]2012. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Grillo. Ekaterina Volkova Americo. São Paulo: Contexto.

MELO, R.; ROJO, R. H. Rod. Letramentos Contemporâneos e a Arquitetônica Bakhtiniana. **Revista D.E.L.T.A.** São Paulo, V. 33, n. 4, 2017.

NETO, J. C. de. **Poesias Completas**. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Mercado de Letras: São Paulo, 2019.

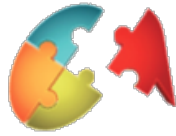
TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: AMORIM, Marcel; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 7-17.

PADILHA, S. de J.. A arquitetura dos dizeres: em todas as direções. Em: **Revista diálogos: linguagens em movimento**. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

_____. **ARQUITETÔNICA: investigando a produtividade do conceito de arquitetura em enunciados de diferentes esferas de atividade humana**. Relatório de licença capacitação. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2018.

VOLOSHÍNOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

VIDON, L. N. **A Base Nacional Comum Curricular e o horizonte social e histórico dos anos de 1970 no Brasil: um diálogo perturbador.** Relatório de licença capacitação. Vitória-ES: DLL/UFES: 2018.



The teaching of reading and the bakhtinian notion of architectonics: the NCCB under discussion

ABSTRACT:

In this paper, we aim to analyze the component of portuguese at the section designed to the stage of “Ensino Fundamental II” of the National Curricular Common Base (NCCB), focusing on the axis reading. The analysis, made dialogically and indiciary (GINZBURG, 1986), is based at the bakhtinian notion of architectonics (BAKHTIN [1919] 2011; [1920-24]2010; [1924-27] 2011; [1924] 2014), which made us understand the propositions in question relating them to a whole social and historical involved at the production of the document, that allowed us to understand more critically the proposals inserted in a project of educational politics of the brazilian State.

KEYWORDS:

National Curricular
Common Base (NCCB);
Reading;
Architectonics;