

## O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental<sup>1</sup>

### The concept of reading at the BNCC of elementary school

Mayara Carvalho Peixoto<sup>2</sup>  
Denise Lino de Araújo<sup>3</sup>

#### **Resumo**

*Este artigo tem por objetivo analisar o conceito de leitura na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental Anos Finais tendo em vista a perspectiva teórica assumida pelo documento. A pesquisa que dá origem a este artigo é de natureza qualitativa e foi desenvolvida por meio das referências para análise de conteúdo apresentada por Moraes (1999) e estudo de documentos (SÁ-SILVA et al, 2009). O corpus é formado pelas seções da BNCC referentes à área de linguagens do Ensino Fundamental Anos Finais. A fundamentação teórica consiste numa revisão dos conceitos e reflexões em torno da leitura a partir de contribuições de Cafiero (2005), Fuza (2010), Garcez (2000), Gough (1990), Kleiman (2013), Leffa (1996), Kato (1985) e Rojo (2002). A análise de dados está organizada em duas partes: na primeira, identificamos a perspectiva teórica assumida no documento através de informações explícitas; na segunda, inferimos o conceito de leitura do documento, a partir de indícios linguísticos. Por fim, nas considerações finais, cotejamos esses dois achados em busca da coerência entre ambos. Os resultados apontam para um entendimento da leitura como uma atividade complexa, interativa, social e discursiva, a partir de situações reais que envolvam práticas leitoras.*

**Palavras-chave:** *Leitura. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental*

#### **Abstract**

*This article aims to analyze the concept of reading in the approved version of the National Common Curricular Base (BNCC) of Elementary Education Final Years in view of the theoretical perspective assumed by the document. The research that gives rise to this article is of a qualitative nature and was developed through the references for content analysis presented by Moraes (1999) and on the study of documents (SÁ-SILVA et al, 2009). The corpus is formed by sections of the BNCC referring to the language area of the Elementary School Final Years. The theoretical foundation consists of a review of concepts and reflections about reading based on contributions by Cafiero (2005), Fuza (2010), Garcez (2000), Gough (1990), Kleiman (2013), Leffa (1996), Kato (1985) and Rojo (2002). The data analysis is organized in two parts: in the first, we identify the assumed theoretical perspective, through explicit information in the document; in the second, we infer the concept of reading the document, based on linguistic evidence. Finally, in the final considerations, we compare these two findings in search of consistency between both. The results point to an understanding of reading as a complex, interactive, social and discursive activity, based on real situations that involve reading practices.*

<sup>1</sup> Este artigo divulga parte dos resultados de uma dissertação de mestrado elaborada pela primeira autora, sob orientação da segunda, no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre Transposição Didática em Documentos Parametrizadores do Ensino Básico no Brasil, realizada no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG.

<sup>2</sup> Mestra em Linguagem e Ensino pela UFCG, na área de Língua Materna. Docente com atuação na área de Escrita, Análise Linguística e Literatura (Educ. Básica).

<sup>3</sup> Doutorado em Educação pela USP. Professora da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG.

**Keywords:** *Reading. National Common Curricular Base. Elementary School*

**Recebido em:** 24/08/2020

**Aceito em:** 26/10/2020

### Considerações iniciais

A leitura é, dentre muitos outros instrumentos, como a escrita, a fala, o tato e o gesto, um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento. Estamos sempre lendo, trocando impressões e sentidos com tudo o que nos rodeia, seja um gesto, um texto escrito, uma placa ou um acontecimento. Ler é um processo complexo e multifacetado. Além de envolver o pensamento e a linguagem, a leitura envolve outros aspectos cognitivos do leitor e pode ser entendida como uma prática social e interativa, pois todos esses aspectos funcionam através de uma interação entre o texto e o leitor.

Considerando que “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1975, p. 15), é certo que o objeto *leitura* vem sendo tomado ao longo dos estudos da Linguística, da Psicologia Cognitiva e da Literatura sob diferentes abordagens. Numa primeira fase dos estudos sobre leitura, no século XX, o foco estava voltado para os processos mentais, como a memória, compreensão e inferência, bem como obter conhecimento sobre como esses processos funcionam e como são executados. Ao mesmo tempo, estudos sobre texto e fatores que o envolvem também iam sendo desenvolvidos, contribuindo, conseqüentemente, para os estudos sobre leitura e compreensão. Assim, podemos dizer que as duas disciplinas fontes para esses estudos foram a Linguística de Texto e a Psicologia Cognitiva. A perspectiva literária tem suas especificidades quanto ao sujeito leitor e ao texto como objeto artístico e não será levada em consideração neste artigo.

Com base nisso, muitas pesquisas importantes sobre leitura foram feitas na década de 80 (KATO, 1985; CAVALCANTI, 1989; KLEIMAN, 1982; 1989; LEFFA, 1989). O foco dessas pesquisas era, principalmente, o leitor proficiente, procurando-se conhecer como ele lê. O argumento básico que fazia parte do entendimento dos pesquisadores na Linguística Aplicada (LA) era de que a leitura se constituía como um problema da linguagem em *interação* com outros processos cognitivos, ou seja, entender um texto era uma questão de significação na língua escrita, mas determinada também por aspectos cognitivos e por fatores do contexto escolar. Também havia um consenso entre a ideia de que o conhecimento das características dessa interação de fatores poderia contribuir para resolução de problemas de leitura relacionados à escola. (KLEIMAN, 1998)

Posteriormente, surgiu a análise da interação verbal, a qual teve grande influência nos estudos sobre leitura, gerando um entendimento de que a leitura era muito complexa para ser estudada por apenas uma abordagem. Assim, a perspectiva de leitura como uma *prática social* ganhou mais visibilidade a partir dos estudos de letramento, influenciada pelas Teorias de Enunciação, pela Pragmática, pela Análise do Discurso e pela Sociolinguística Interacional, que passaram a integrar o campo na Linguística Aplicada.

Desde então, foram e ainda são publicados diversos trabalhos que adotam essa perspectiva de leitura. Essas contribuições se realizam na área da LA e influenciam tanto o

ensino de língua materna quanto o de língua estrangeira, e conseqüentemente, o de leitura, na busca de contribuir para a formação de leitores proficientes.

A partir da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apontam filiação teórica com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, houve uma maior ênfase no estímulo à leitura na escola. Junto a isso, conforme Albuquerque (2006), alguns estudos se preocuparam e têm se preocupado em analisar como os conceitos da perspectiva defendida por esses Parâmetros foram transpostos didaticamente em cursos de formação e em currículos ou, ainda, sobre como os seus interlocutores os compreenderam. No entanto, há um número pequeno de pesquisas realizadas e divulgadas que envolvam o novo documento que vai nortear os currículos de todas as escolas do Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem um caráter oficial, pretendendo, conseqüentemente, influenciar as práticas de ensino de leitura no país.

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p.7). Se constitui como uma referência nacional para a formação dos currículos de todas as escolas do país. Ela é um dos propósitos que objetiva direcionar a educação brasileira para formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa, buscando ajudar na superação da fragmentação das políticas educacionais.

Considerando que é no âmbito de um currículo que objetos de ensino são postos e (re)configurados, temos o interesse em compreender como o objeto *leitura* é abordado na BNCC, a qual tem um caráter oficial e pretende influenciar as práticas de ensino de leitura no Brasil. Assim, diante do que foi exposto, este trabalho está orientado a partir do seguinte questionamento: Como o objeto leitura é apresentado no âmbito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem assumida pela BNCC do Ensino Fundamental (EF) - Anos Finais?

Portanto, este artigo objetiva apresentar e analisar o conceito de *leitura* na BNCC do EF – Anos Finais, tendo em vista a perspectiva teórica assumida pelo documento. Nosso *corpus* é formado pelas seções da BNCC intituladas: 1. Introdução; 4. A Etapa do Ensino Fundamental; 4.1 A área de Linguagens e 4.1.1. Língua Portuguesa e 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

A fim de responder ao questionamento e objetivos a que se propôs, este artigo está organizado em três seções além desta introdução, conforme a descrição a seguir. Na primeira, fazemos uma revisão teórica sobre as perspectivas de estudo da leitura no âmbito dos estudos linguísticos, com base nas contribuições de Cafiero (2005); Fuza (2010); Garcez (2000); Gough (1990); Kleiman (2013); Leffa (1996); Kato (1985) e Rojo (2002). Na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise dos dados. Na terceira, apresentamos uma síntese dos estudos, cotejando os dois objetivos apresentados no resumo.

Com esta análise, pretendemos contribuir para os estudos sobre a transposição didática em documentos parametrizadores da educação básica. A BNCC propicia diversas análises pelo seu papel como um regulador de ações e ao mesmo tempo de ser um documento que pode auxiliar professores na busca de uma efetiva transposição de saberes.

## Perspectivas de estudos da leitura

Entender a leitura não é um empreendimento fácil. Ela pode ser considerada como uma experiência individual única, como um exercício dialógico, como um processo de decifração, interpretação ou compreensão, como uma interação com o texto. Estamos em permanente diálogo com os mais variados textos e linguagens. Nos valendo da assertiva de Garcez (2000, p. 5), “nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona”.

Desta feita, entendemos que a leitura é uma atividade complexa, que envolve vários aspectos, desde a decodificação de letras e fonemas à compreensão de um texto através de estratégias ou habilidades. Em vista disso, buscaremos apresentar as perspectivas de estudo da leitura.

A primeira dessas perspectivas descreve a leitura como decodificação. Essa abordagem tem como base os estudos estruturalistas, os quais consideram a língua como um código. Nela, a construção do significado é processada através dos dados do texto, ou seja, concebe-se a leitura como extração de significado, assim, para efetivá-la, o leitor utiliza decodificação. De acordo com Fuza (2010, p. 12):

nessa perspectiva, o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias (FUZA, 2010, p. 12).

A partir dessa assertiva, vemos que essa concepção defende que as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar palavra por palavra e chegar ao significado, isto é, acontece uma leitura que valoriza o vocabulário do texto. De acordo com Gough (1990), o leitor faz *decodificações* a partir de todas as informações visuais, ou seja, ele realiza uma leitura indutiva, captura as informações de forma linear e constrói o significado através da análise do significado das partes, sem a utilização de seu conhecimento prévio. Por esse motivo, chamamos essa perspectiva como perspectiva do texto. Nela, o trabalho com a leitura se volta para habilidades mecânicas de decodificação da escrita. O leitor consegue interpretar o texto ao recuperar elementos literais e explícitos que estão na superfície dele. Assim, nesta concepção, aprender a ler significa reconhecer o sistema linguístico.

De acordo com Leffa (1996), essa concepção como um processo de extração tem sérias limitações, pois o verbo “extrair” não reflete o que de fato acontece na leitura. No entanto, devemos considerar que a extração na leitura é um procedimento inicial desse processo. Quantos professores ou atividades escolares solicitam que os alunos “extraiam” ou retirem do texto informações? O ponto crucial é não se limitar apenas a isso, podendo solicitar ao aluno a relação da informação retirada com outros conhecimentos, pois a ação de decodificar possibilita outras que se constituem em operações cognitivas.

As capacidades de decodificação devem ser consideradas como capacidades básicas na leitura, que, em geral, são ensinadas no processo de alfabetização. De acordo com Rojo (2002, p. 04), algumas delas são:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza

alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (ROJO, 2002, p. 04).

No entanto, essa visão de leitura não satisfaz, pois o processamento da leitura centrado apenas no texto, ou seja, apenas na superficialidade dele, não leva em consideração aspectos cognitivos, sociais, interacionais, históricos e do contexto para a construção dos diversos sentidos que um texto pode ter e que são muito importantes para a formação de um leitor proficiente.

A segunda perspectiva entende a leitura como uma atividade cognitiva em busca da compreensão. Entender essa atividade como tal significa avançar em relação à perspectiva anterior. Nesta, há uma mudança significativa, como, por exemplo, o surgimento do conceito de conhecimento prévio, que se refere aos conhecimentos do leitor: conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos etc. A ativação desses conhecimentos prévios é essencial à leitura, uma vez que é o conhecimento do leitor que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes do texto em um conjunto coerente.

Surgiram também os conceitos de estratégias cognitivas e metacognitivas, que dizem respeito ao desenvolvimento do processo cognitivo do leitor sobre o texto. De acordo com Kato (1985, p. 102), as *estratégias cognitivas* referem-se “aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, enquanto as *estratégias metacognitivas* são aquelas que “designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. Ou seja, as *estratégias cognitivas* são as operações inconscientes do leitor e as *metacognitivas* são as operações realizadas de modo reflexivo e intencional, sobre as quais o leitor tem um controle consciente a respeito da compreensão e finalidade da leitura de determinado texto. Assim, o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para relacioná-los à construção de um contexto é uma inferência inconsciente, uma *estratégia cognitiva* e, por exemplo, a capacidade de estabelecer objetivos para a leitura de um texto é uma *estratégia metacognitiva*. Essas atividades referem-se a capacidades mentais de leitura, que têm como foco a *compreensão* do texto.

Uma das características mais importantes dessa perspectiva é que o leitor realiza hipóteses e, para isso, utiliza seus conhecimentos prévios. De acordo com Kleiman (2013, p. 47):

duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar o olho que muitas vezes é tido como leitura na escola (KLEIMAN, 2013, p. 47).

Portanto, podemos inferir que, no processo da leitura, devem ser considerados seus objetivos e a formulação de hipóteses, que permitem ao leitor ir além dos automatismos e mecanicismos que, por vezes, definem e limitam o trabalho com a leitura em sala de aula. Para a abordagem cognitiva, o leitor absorve as ideias gerais e essenciais do texto, utilizando os seus variados conhecimentos, em vez de se deter apenas aos dados e palavras, isto é, às



menores partes.

Assim, podemos entender que a compreensão é uma produção de sentido ou de uma coerência realizada pelo leitor através da organização dos seus conhecimentos. A ênfase na leitura está no leitor, que, a partir de suas habilidades linguísticas e cognitivas, mobiliza conhecimentos pessoais para a efetiva compreensão do texto.

Sobre o processo de compreensão, Cafiero (2005) assinala que o texto busca gerar um efeito de sentido no leitor. Conforme a autora:

na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios e utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento de informações (CAFIERO, 2005, p. 38).

Logo, o processamento da leitura é marcado por capacidades de compreensão, que também podem ser chamadas de estratégias. O Quadro 1 sintetiza as capacidades de compreensão, conforme Rojo (2002).

Quadro 1: Capacidades de compreensão

<b>Ativação de conhecimentos de mundo</b>	O leitor, de modo prévio ou durante a leitura, relaciona constantemente seus conhecimentos, e, caso não consiga compreender, utiliza outras estratégias de caráter inferencial.
<b>Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos</b>	O leitor, a partir da situação de leitura, das finalidades, do suporte do texto, das esferas de comunicação, dos títulos, fotos ou legendas, levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto.
<b>Checagem de hipóteses</b>	Ao longo da leitura, o leitor, checa suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmado-as, podendo também buscar outras mais adequadas.
<b>Localização e/ou cópia de informação</b>	Em diferentes práticas de leitura, o leitor busca e localiza constantemente informações relevantes a fim de armazená-las e reutilizá-las de maneira reorganizada posteriormente. Essa é uma estratégia básica de leitura, com exceção da leitura por prazer ou fruição.
<b>Comparação de informações</b>	O leitor está sempre comparando informações baseado em outros textos ou em seus conhecimentos prévios.
<b>Generalizações</b>	Essa é uma estratégia que contribui muito para a síntese resultante da leitura, estamos sempre generalizando algum texto, pois não conseguimos guardar todos os textos fielmente na nossa mente.
<b>Produção de inferências locais e globais</b>	Uma <i>inferência local</i> pode ser realizada através de uma lacuna de compreensão provocada por, por exemplo, um vocábulo do texto desconhecido pelo leitor, assim, o leitor, pelo contexto do texto, descobre um novo significado para o termo. Uma <i>inferência global</i> é realizada quando o leitor utiliza pistas que o autor deixa no texto, seus conhecimentos de mundo e conhecimentos lógicos para efetiva compreensão, já que, nem tudo está dito num texto.

Fonte: ROJO (2002)

No entanto, todas essas capacidades não descrevem ainda de forma ampla a atividade de leitura. As lacunas dessa segunda perspectiva dão ensejo ao surgimento da terceira, que trata a leitura como uma prática social. Nessa perspectiva de estudo, o processo de leitura é visto como uma interação entre texto e o leitor, portanto, é uma perspectiva que une e ultrapassa as duas anteriores.

De acordo com Leffa (1996, p.17):

ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p.17).

A compreensão de um texto, então, só ocorre se houver uma afinidade entre o leitor e o texto, isto é, o leitor, utilizando seu conhecimento prévio, interage com as informações básicas do texto, resultando na compreensão. Essa terceira perspectiva de leitura, ao interligar as duas primeiras, acredita na interação entre leitor e texto e entende que essa interação promove o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto. Em outras palavras, podemos dizer que a visão interacionista de ensino-aprendizagem da leitura defende que o significado do enunciado ou de um texto é construído mediante o processo de interação.

Essa visão interacionista é subsidiada pela concepção de *linguagem* postulada pelo Círculo de Bakhtin, que a define como forma de interação. Coadunando com essa perspectiva, Garcez (2000, p.5) afirma que “faz parte da própria construção original do texto essa possibilidade ilimitada, infinita, de diálogo, esse caráter interativo primordial de que fala Bakhtin.” O universo discursivo, no qual somos inseridos pela leitura e pela escrita, tem um princípio dialógico inerente a si mesmo, isto quer dizer que não há nenhum discurso solitário. Conforme esta autora, a experiência de linguagem, e da leitura de modo específico, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa, não é uma atividade solitária.

Nessa perspectiva, a leitura também é concebida como uma prática social, que se justifica pelo acréscimo de componentes de abordagem discursiva. A abordagem interativa acabou tomando outro eixo: de um eixo em que era considerado o leitor e o texto, passa-se a considerar também o autor. Por isso, podemos afirmar que a leitura, nessa perspectiva, é uma interação entre texto, leitor e autor, pois há interação entre os sujeitos e esses sujeitos carregam contextos específicos.

Embora se considere todas as perspectivas e estudos sobre o ato de ler já apresentadas até então, concordamos com Rojo (2002) quando ela afirma que,

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2002).

Em vista disso, consideramos fundamental também destacar neste tópico as capacidades – ou habilidades – de leitura dessa concepção, apresentadas por Rojo (2002). De acordo com a autora, as capacidades são de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, que se referem à interação e interpretação na leitura. Vejamos no Quadro 2:

Quadro 2: Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto

<b>Recuperação do contexto de produção do texto</b>	Para interpretar um texto de modo discursivo, o leitor precisa situá-lo, ou seja, inferir quem é o autor, que posição social ele ocupa, que ideologias assume, em que situação escreve etc.
<b>Definição de finalidades e metas nas atividades de leitura</b>	A ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Lemos para estudar, para pesquisar, para fruir esteticamente, dentre tantas outras finalidades.
<b>Percepção de relações de intertextualidade – no nível temático</b>	Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, quando essa relação é estabelecida pelos temas ou conteúdos abordados nos textos, há intertextualidade.
<b>Percepção de relações de interdiscursividade – no nível discursivo</b>	Compreender um discurso é colocá-lo em relação com outros já conhecidos. Quando essa relação é estabelecida num dado texto, como por exemplo nas paródias, nas ironias e nas citações, há interdiscursividade.
<b>Percepção de outras linguagens</b>	Na leitura, há a percepção de outras linguagens como sons, imagens, diagramas, imagens em movimento, gráficos, hiperlinks – no caso de hipertextos, por exemplo. Essas outras linguagens se tornam elementos constitutivos dos sentidos dos textos, não limitando a leitura somente da linguagem verbal escrita.
<b>Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas</b>	Na leitura, estamos sempre replicando ou reagindo aos textos, sentindo prazer, apreciando a linguagem, apreciando ou não um autor etc. Essas atitudes podem interromper uma leitura ou ajudá-la.
<b>Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos</b>	Quando lemos, estamos discutindo com o texto, ou seja, discordamos, concordamos, criticamos os posicionamentos etc. Essa capacidade nos leva a uma réplica crítica em relação às posições assumidas pelo autor no texto.

Fonte: ROJO (2002)

Entendemos que as descrições aqui apresentadas contribuem para a compreensão da leitura como uma prática complexa, apontando para o fato de que novas capacidades envolvidas neste processo vão surgindo, caracterizando a multiplicidade de olhares pelos quais ela permeia. Assim, como bem defende Coracini (2005, p.25) “Ler, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção ou de posição enunciativa”.

É com base nessa retrospectiva que fundamentamos a análise a seguir.

### **Metodologia do estudo e análise do conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais**

A metodologia utilizada para este estudo é de natureza qualitativa, segundo a qual há preocupação com os aspectos que não podem ser quantificados. No artigo em questão, buscamos respostas para nossas perguntas, de modo a descrever, entender e refletir sobre o objeto pesquisado (leitura) transposto em um documento curricular. Assim, entendemos que os dados aqui analisados, mesmo podendo ser quantificados, são verbais, subjetivos e envolvem singularidades encontradas na organização de um documento, os quais devem ser observados, descritos e interpretados.



Como o *corpus* é constituído por um documento, esta é uma pesquisa documental qualitativa. De acordo com Sá-Silva et al (2009, p. 5), a pesquisa documental é um estudo “que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” Assim, escolhemos como metodologia a análise de conteúdo conforme a apresenta Moraes (1999). Para esse autor, esta é “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p.8). Essa análise, de acordo com o mesmo autor, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível maior do que o de uma leitura comum. Então, ao lermos o documento em análise, preparar as informações, categorizar ou classificar o conteúdo, descrevê-lo e interpretá-lo, realizamos análise de conteúdo, que nos possibilita um melhor entendimento dos dados, já que esse tipo de análise tem abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Por entender que é a partir das evidências linguísticas que observamos as peculiaridades dos dados, seguimos o roteiro de análise do conteúdo apresentado por Moraes (1999), que tem as seguintes etapas: 1) *Preparação das informações*; 2) *Transformação do conteúdo em unidades*; 3) *Categorização ou classificação das unidades*; 4) *Descrição* e 5) *Interpretação*.

Preparamos as informações através da leitura minuciosa do documento (1); releamos cuidadosamente o conteúdo do *corpus*, a fim de definir as unidades de análise submetidas à classificação (2); elaboramos as seguintes categorias de análise (3): a) *Perspectiva teórica assumida pelo documento* e b) *Conceito de leitura inferido através de verbos no infinitivo e de trechos*. A partir dessas categorias criadas, que demonstraram a perspectiva de leitura do documento, partimos para as etapas de Descrição (4) e Interpretação (5), relacionando o conteúdo analisado à teoria de leitura, isto é, através de uma exploração dos significados expressos nas categorias de análise, fizemos um contraste com a fundamentação teórica.

Tendo percorrido esse caminho, a análise dos dados demonstra que há informações explícitas no corpus sobre a perspectiva teórica assumida pelo documento. Para isso, no tópico 4.1.1 Língua Portuguesa, a BNCC assume que o componente dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas. E, portanto, assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como a filiação teórica do documento. Vejamos:

Figura 1: Perspectiva teórica assumida pelo documento

#### 4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Fonte: BNCC, 2017, p. 65 (grifos nossos)

A partir deste recorte, podemos perceber a perspectiva teórica assumida pela BNCC. O documento em análise aponta, no tópico 4.1.1 Língua Portuguesa, que o componente de Língua Portuguesa (LP) dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, o que é muito importante, pois significa dar continuidade a uma linha de trabalho. Posteriormente, assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, indicando claramente uma filiação teórica, o que é igualmente muito importante para um documento parametrizador, pois sinaliza para os seus interlocutores a perspectiva de transposição didática.

Conforme o trecho em análise, alinhada ao documento parametrizador que substitui, a BNCC aponta que a linguagem está relacionada à interlocução existente nas práticas sociais. Em seguida, no segundo parágrafo, deixa claro que essa perspectiva assume o texto como centro das práticas de linguagem, de modo que o texto deverá sempre ser relacionado aos seus contextos de produção. A leitura, por sua vez, será uma atividade a qual terá como objetivo desenvolver habilidades através do uso significativo da linguagem. Os usos da leitura, pois, estão ligados à situação.

Isto posto, cabe passar a segunda parte da análise, que diz respeito ao conceito de leitura propriamente dito a ser inferido no documento. Para isso, a análise se debruçou sobre as seções do texto relativas ao eixo leitura. Dentre esses, a seção *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* se mostrou mais relevante e, por uma questão de espaço, neste artigo é a que vai ser apresentada. Nesta segunda parte da análise, focalizamos os verbos no infinitivo usados para descrever a leitura como atividade a ser realizada na escola. Observe a Figura 2:

Figura 2: Quadro da BNCC composto por dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão de práticas leitoras com competências esperadas para cada uma delas

<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Relacionar</u> o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</li> <li>• <u>Analisar</u> a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</li> <li>• <u>Refletir</u> sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperímia e do surgimento da Web 2.0: <u>novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</u></li> <li>• <u>Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</u></li> </ul>
---	---

Fonte: BNCC, 2017, p.70-71 (grifo nosso)

No quadro que aparece na figura 02, destacamos com círculos os *verbos* que introduzem as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e sublinhamos os trechos que as explicitam. Podemos inferir que os verbos destacados: *relacionar*, *analisar*, *refletir* e *fazer apreciações* definem capacidades ou habilidades que estão em consonância com a concepção de leitura como sendo uma prática social-discursiva. Ou seja, conforme essa perspectiva, espera-se que o aluno-leitor seja capaz de, por exemplo, *relacionar* o texto com suas condições de produção ou seu contexto-sócio histórico de circulação. Assim, podemos perceber que o documento privilegiou habilidades mais amplas, isto é, preferiu habilidades que pressupõem um leitor ativo, reflexivo, analítico, pois não vemos habilidades mais simples como, por exemplo, *identificar*.

Além dos verbos, os trechos sublinhados no quadro em análise são comuns à terceira concepção de leitura, que a entendem como uma prática social interativa. Essa concepção, como já apontado, defende a capacidade de recuperação, pelo aluno, das *condições de produção* de qualquer texto. Isto é, para a realização de uma leitura na perspectiva discursiva, o aluno deverá situar o texto: Quem é o autor? Que posição social ele ocupa? Qual o contexto sócio-histórico de circulação do gênero? Qual a finalidade dessa leitura? Em que situação o autor escreve o texto? Como o autor valora ou temas em discussão? De forma positiva ou negativa? Desse modo, o aluno poderá refletir sobre as *condições de produção* de um texto e se posicionar, não ficando “subordinado” a ele, mas sim dialogando/interagindo com o mesmo.

Através da análise, que se pautou pelo levantamento dos indícios linguísticos, a perspectiva teórica assumida pelo documento revela-se pelas palavras e verbos no

ininitivo, chegamos ao quadro a seguir (Quadro 3), que apresenta uma síntese do questionamento que esse artigo propôs a responder, referente ao modo como a leitura é concebida no âmbito da perspectiva assumida pelo documento:

Quadro 3: Conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental

Concepção de linguagem assumida pela BNCC	Verbos e palavras-chave comuns à concepção enunciativo-discursiva (interativo-discursiva) no âmbito da teoria de leitura	Como a leitura é entendida/apresentada na BNCC, no âmbito concepção enunciativo-discursiva
<p><b>Concepção enunciativo-discursiva</b></p>	<p>A leitura possibilita várias interpretações; A leitura é uma multiplicidade de processos; É interativa, social e discursiva; É atribuição autônoma de significado à escrita; Considera os contextos de produção; Interação; Interpretação Compreensão; Contextos de produção; Capacidades de apreciação e réplica; Finalidades e objetivos de leitura; Relações de intertextualidade; Relações de interdiscursividade; Percepção de outras linguagens; Prática social; Prática discursiva; Práticas de uso e reflexão; Formações discursivas; Dialogia entre textos; Contexto sócio-histórico; Usos e funções; Formas de interação; Reconfiguração do papel do leitor; Compreensão ativa (réplica ativa).</p>	<p>“Tal proposta assume a <i>centralidade do texto</i> como unidade de trabalho e as <i>perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem</i>, de forma a sempre <i>relacionar</i> os textos a seus <i>contextos de produção</i> e o desenvolvimento de <i>habilidades</i> ao uso <i>significativo</i> da linguagem em atividades de <i>leitura</i>, <i>escuta</i>[...]” (BNCC, 2017, p.65) “O <i>Eixo Leitura</i> compreende as práticas de linguagem que decorrem da <i>interação ativa do leitor/ouvinte/espectador</i> com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua <i>interpretação</i>, sendo exemplos as leituras para: <i>fruição estética</i> de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos[...]” (BNCC, 2017, p.69) “<i>Leitura</i> no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais <i>ampló</i>” (BNCC, 2017, p.70) “O tratamento das <i>práticas leitoras</i> compreende <i>dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão</i>” (BNCC, 2017, p.70) “<i>Relacionar</i> o texto com suas <i>condições de produção</i>, seu <i>contexto sócio-histórico</i> de circulação e com os projetos de dizer” (BNCC, 2017, p.70) “<i>Analisar</i> a circulação dos <i>gêneros do discurso</i> nos diferentes campos de atividade, seus <i>usos e funções</i>” (BNCC, 2017, p.70) “Fazer <i>apreciações e valorações estéticas</i>, éticas, políticas e ideológicas” (BNCC, 2017, p.70) “<i>Analisar</i> as diferentes formas de manifestação da <i>compreensão ativa (réplica ativa)</i> dos textos” (BNCC, 2017, p.71) “<i>Identificar e refletir</i> sobre as diferentes <i>perspectivas</i> ou <i>vozes</i> presentes nos textos” (BNCC, 2017, p.71) “<i>Estabelecer</i> relações de <i>intertextualidade</i> e <i>interdiscursividade</i> (BNCC, 2017, p.71).</p>

Fonte: A autora (2020)

A partir desse quadro, que apresenta quase todos os trechos significativos sobre leitura encontrados no documento, isto é, o conjunto de indícios apresentados, podemos inferir que o documento reconhece a leitura como uma atividade complexa, social, discursiva, interativa e cognitiva, que envolve várias capacidades, dentre elas, as que estão em destaque no quadro: estabelecer relações, fazer apreciações e valorações, identificar, refletir, analisar etc. Ademais, é entendida como sendo uma atividade ampla, que envolve a leitura não só de textos impressos, mas também de multimidiáticos. Além disso, deve envolver dimensões inter-relacionadas à práticas de uso e reflexão, como, por exemplo: *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 e Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e semióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, que permitem desenvolver habilidades variadas, representadas por verbos no infinitivo.

### Considerações finais

Ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o documento entende a leitura como uma *prática social discursiva*, que, conforme descrito na fundamentação teórica, refere-se à terceira vertente de estudos sobre leitura. Todavia, esse entendimento de leitura também envolve aspectos das outras teorias, pois entendemos que todas as capacidades estão envolvidas no ato de ler, desde a identificação de informações à ativação de conhecimentos prévios, inferências e recuperação dos contextos de produção e atividades de apreciação e réplica. O próprio documento aponta para tal ao trazer, para o trato com a leitura, habilidades como: *identificar, relacionar, refletir; fazer apreciações e analisar*, sendo essas habilidades/capacidades referentes às três concepções.

A análise dos dados evidenciou que, de acordo com a BNCC, o conceito de leitura é coerente com a perspectiva teórica adotada, a qual entende a *Leitura* como sendo: interativa social e discursiva; tomada em um sentido mais amplo; uma atividade que envolve dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão; orientada por condições de produção; uma atividade que permita a reelaboração dos gêneros; uma atividade de apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas; uma atividade que permita análise de textos e que estabeleça relações de intertextualidade e interdiscursividade.

Ao analisarmos como a leitura é conceituada na BNCC, suscitamos reflexões acerca do papel desse documento na construção de currículos e na efetiva formação de leitores, que se dá, principalmente, através de atividades significativas de leitura e do desenvolvimento de suas habilidades.

### Referências

ALBUQUERQUE, M. do S. P. e. **A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em aulas de leitura**. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2006.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 abr. 2020.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. *In*: Lima, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

FUZA, A. F.. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado)



- Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GARCEZ, L.H.C. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

GOUGH, P. B.; HOOVER, W. A. The simple view of reading. In: **Reading and Write: An Interdisciplinary Journal** 2. 1990, p. 127-160.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2002. Disponível em: [http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leitura\\_pra\\_cidadania\\_2004.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf). Acesso em: 24 abr. 2020.

SAUSSURE, F. **Objeto da linguística**. In: Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 15-25.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. 1, julho de 2009.