



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O CONCEITO E A PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DESVELANDO
PROCESSOS DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA**

Mayara Carvalho Peixoto

CAMPINA GRANDE - PB, 2018

Mayara Carvalho Peixoto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O CONCEITO E A PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): DESVELANDO PROCESSOS DE
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Língua(gem) em contexto de ensino de Língua Materna

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo

CAMPINA GRANDE – PB, 2018

P379c

Peixoto, Mayara Carvalho.

O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa / Mayara Carvalho Peixoto. – Campina Grande, 2018.

120 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

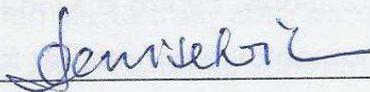
"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Leitura – Proposta de Ensino. 3. Língua Materna – Ensino de Português. 4. Transposição Didática. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Fernanda Pinheiro Barros
Universidade Estadual de Santa Cruz
(Examinadora externa)



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)



Prof. Dr.^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora suplente)

Aprovada em 29 de Julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, digno de toda honra e glória, centro e fundamento de tudo em minha vida, por me sustentar nos piores momentos e por me dar forças para que eu chegasse até aqui.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal (CAPES) pela concessão de bolsa, a qual custeou livros e materiais para pesquisa.

À minha mãe, Heransil, que sempre me instruiu ao caminho dos estudos, que me incentivou e me apoiou em todos os momentos.

Ao meu pai, Beto, pela força, ajuda, momentos de descontração e incentivo de sempre.

Ao meu irmão, Giácomo, que compartilhou momentos de concentração, estresse e felicidade durante a pesquisa e que foi meu companheiro nas madrugadas de trabalho.

À minha família, a qual tenho um amor incondicional. Em especial, aos meus padrinhos, Márcia e Erivaldo, às minhas tias Marília, Marilene e Margareth e às minhas primas Yslla, Gisetti, Giselaine e Alessandra.

À minha orientadora, Dr.^a Denise Lino de Araújo, exemplo de docente e pesquisadora, que, como ninguém, fez com que eu ampliasse meu olhar sobre ensino e pesquisa, permitindo-me crescer como docente e pesquisadora. Obrigada por me ensinar, me orientar nesta pesquisa, diante de tantas dificuldades e contratemplos, com extrema competência e dedicação.

Aos professores da pós-LE, programa no qual este trabalho está vinculado, de modo especial a Dra Fátima Almeida, Dr. Edmilson e Dr. José Hélder Pinheiro, pelo exemplo de professores e pesquisadores e pelas contribuições para esta pesquisa.

Aos professores Dr José Helder Pinheiro e Dra Lúcia Fernanda Pinheiro Barros pelas contribuições no exame de qualificação e pelos olhares cautelosos na pesquisa.

Aos meus amigos do curso de Letras, com os quais convivi durante quatro anos e meio da graduação e dois anos do mestrado, em especial à Dayane, Pablo, Samyra, Larissa e Paulo.

Aos meus amigos, que, durante a árdua caminhada do mestrado, me incentivaram e me deram forças para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Em especial, a Dayane, Samyra, Paulo, Pablo, Aryanne, Leidiane, Célia e Naéliton.

RESUMO

Esta dissertação visa colaborar com os estudos sobre leitura e transposição didática, analisando como tem sido a didatização desse objeto de conhecimento em um currículo que vai nortear as escolas públicas e particulares de todo o país, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, com a finalidade de responder às questões de pesquisa: Como o objeto leitura é apresentado no âmbito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem assumida pela BNCC do Ensino Fundamental (EF) - Anos Finais? e Que proposta de ensino de leitura literária está presente no campo artístico-literário da BNCC? O presente estudo objetiva analisar o objeto leitura na BNCC do EF - Anos Finais, tendo em vista a perspectiva teórica assumida pelo documento e transposição didática quanto ao critério programabilidade. Para tanto, nos propusemos a identificar como o objeto leitura é apresentado na perspectiva teórica subjacente à BNCC do EF - Anos Finais (6º ao 9º ano); descrever a proposta de ensino de leitura da BNCC para o campo artístico-literário; e inferir o perfil de leitor que a BNCC do EF pretende formar. A metodologia de investigação utilizada foi de base qualitativo-interpretativista, pois esta é aberta à interdisciplinaridade (Signorini, 1998). Esta pesquisa é do tipo documental, já que tem como objeto de investigação o documento (SÁ-SILVA et. al, 2009, p. 5), que é considerado como um instrumento cultural, produzido socialmente, que, ao ser analisado, irá fornecer dados que podem contribuir para a compreensão do momento histórico no qual foi produzido (CELLARD, 2012). O *corpus* é constituído pelas partes da BNCC referentes a *Linguagens e Língua Portuguesa* do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e pelos quadros objetos de conhecimento e habilidades do eixo *Leitura do Campo Artístico-Literário*. Por entender que a Linguística Aplicada possibilita um enfoque interdisciplinar, esta pesquisa enquadra-se nessa área e terá como fundamentos teóricos concepções de leitura (BAKHTIN, 1992; CAFIERO, 2005; FUZA, 2010; GARCEZ, 2000; GOUGH, 1972; KLEIMAN, 1989, 1992, 2004; LEFFA, 1996; KATO, 1985, 1987; MARCUSCHI, 2008, 2011; ROJO; 2000, 2002; TERZI, 1995; SMITH, 1997); concepções de leitura literária (AMARILHA, 2010, AMARILHA E SALDANHA, 2016; AGUIAR, 2007; BORDINI E AGUIAR, 1998; CANDIDO, 2002; COLOMER, 2007; COMPAGNON, 2001; ISER, 1999; KASPARI et. al, 2016; SILVA, 2005; YUNES, 2010) e estudos sobre transposição didática (ALBUQUERQUE, 2006; CHEVALLARD, 1991; PETITJEAN, 2008, HALTÉ, 2006; MARANDINO, 2004), especificamente, transposição didática externa. Os dados indicam que, na perspectiva teórica assumida pelo documento, leitura é uma atividade complexa, interativa, social e discursiva. A proposta para o ensino de leitura literária se dá através da programabilidade de gêneros diversificados e em complexidade sempre crescente que visam a formação de um leitor fruidor, analista, crítico e participativo das práticas de leitura de impressos e de gêneros digitais.

Palavras-chave: Conceito de Leitura. Transposição Didática. Proposta de Ensino. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This dissertation aims to collaborate with the studies on reading and didactic transposition, analyzing the didatization of this object of knowledge in a curriculum that will guide public and private schools throughout the country, which is the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Thus, in order to answer the research questions: How is the reading object presented within the enunciative-discursive conception of the language assumed by the BNCC in the final years of Elementary Education? And, what proposal does the teaching of literary reading put forward in the artistic-literary field of the BNCC? The present study aims to analyze the reading object in the BNCC in the final years of Elementary Education, considering the theoretical perspective assumed by the document and the didactic transposition regarding the criterion known as programmability. To do so, we set out to identify how the reading is presented in the perspective underlying the BNCC in the final years of Elementary Education (6th to 9th grade); to describe the proposal of reading instruction by the BNCC for the artistic-literary field, and to infer the reader profile that the BNCC for Elementary Education intends to form. The research methodology used was qualitative-interpretative, since it is open to interdisciplinarity (Signorini, 1998). This research is of a documentary type, since it has as an object of investigation the document (SÁ-SILVA et al, 2009, p.5), which is considered as a cultural instrument socially produced that, when analyzed, will provide data that can contribute to the understanding of the historical moment in which it was produced (CELLARD, 2012). The corpus is made up of the BNCC's parts concerning the Portuguese Language in the Elementary School Years (6th to 9th grade) and the frameworks pertaining the objects of knowledge and skills regarding *Reading in the Artistic-Literary Field*. In order to understand that Applied Linguistics makes possible an interdisciplinary approach, this research fits in this area and will have as theoretical foundations some concepts of reading (BAKHTIN, 1992; CAFIERO, 2005; FUZA, 2010; GARCEZ, 2000; GOUGH, 1972; KLEIMAN, 1989, 1992, 2004; LEFFA, 1996; KATO, 1985, 1987; MARCUSCHI, 2008, 2011; ROJO, 2000, 2002; TERZI, 1995; SMITH, 1997), and the literature on literary reading (AMARILHA, 2010, AMARILHA E SALDANHA, 2016; AGUIAR, 2007; BORDINI E AGUIAR, 1998; CANDIDO, 2002; COLOMER, 2007; COMPAGNON, 2001; ISER, 1999; KASPARI et. al, 2016; SILVA, 2005; YUNES, 2010), and the study of the pedagogical transposition of teaching and learning (ALBUQUERQUE, 2006; CHEVALLARD, 1991; PETITJEAN, 2008, HALTÉ, 2006; MARANDINO, 2004). The data indicate that, in the theoretical perspective assumed by the document, reading is a complex, interactive, social and discursive activity. The proposal for the teaching of literary reading is put forward by the programmability of diverse genres and through the ever-increasing complexity that aims at the formation of a reader, who is an analyst, a critic and a participant of the practices of reading printed and digital genres.

Keywords: Reading Concept. Didactic Transposition. Teaching Proposal. *Base Nacional Comum Curricular*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Elementos da Transposição Didática.....	84
Figura 02: Noosfera.....	85
Figura 03: Arquitetura organizacional da BNCC.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese das capacidades/habilidades envolvidas na leitura.....	55
Quadro 02: Sistematização de dados.....	79

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
TD - Transposição Didática
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
VH - Versão Homologada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	18
1.1 Natureza da pesquisa.....	18
1.2 Tipo de pesquisa.....	19
1.3 A constituição do <i>Corpus</i> de análise.....	22
1.3.1 Origem, organização e caracterização do documento analisado.....	22
1.3.2 Delimitação do <i>corpus</i> e procedimentos de análise.....	32
CAPÍTULO II	
LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: ENTENDENDO O CONCEITO DE LEITURA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	35
2.1 Língua e texto: conceitos fundamentais ao entendimento da leitura.....	35
2.2. Como lemos os textos?	42
2.2.1. Leitura como decodificação: perspectiva do texto.....	43
2.2.2. Leitura como estratégia cognitiva ou como atribuição de significado: perspectiva do leitor.....	46
2.2.3 Leitura como uma prática social interativa: perspectiva da relação texto-leitor-autor	49
2.3 Como lemos os textos literários?	56
2.3.1 Leitura literária.....	56
2.3.2 Entendendo o texto literário: espaço de interação.....	59
2.3.3 Educação literária: ler para quê?	64
2.4 Conceito de Leitura na BNCC: que leitor este documento pretende formar?.....	67
2.4.1 Perspectiva teórica assumida pela documento.....	68
2.4.2 Conceito de leitura inferido através de trechos.....	70
2.4.3 Conceito de leitura inferido através de verbos no infinitivo e de trechos.....	72
CAPÍTULO III	
TRANSPosição DIDÁTICA E BNCC: PROGRAMABILIDADE NO ENSINO DE LEITURA	82
3.1 Transposição Didática: revendo conceitos.....	82
3.2 As operações de TD.....	87

3.3 Transposição Didática Externa: Agentes e documentos.....	88
3.4 Programabilidade do ensino de Leitura Literária na BNCC.....	91
3.4.1 Das práticas de linguagem às habilidades.....	92
3.4.2 A atividade de leitura e sua programabilidade na BNCC.....	94
3.4.3 A programabilidade da Leitura Literária.....	99
3.4.3.1 Na Leitura Literária, a hierarquia dá lugar à diversidade e flexibilidade	110
CONCLUSÕES.....	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento dentre muitos outros instrumentos como a escrita, a fala e o gesto. É, então, uma competência fundamental para a sociedade, na qual seu hábito permite melhores indicadores econômicos, científicos e culturais e cria possibilidades para que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento e à informação.

Estamos sempre lendo, trocando impressões e sentidos com tudo o que nos rodeia, seja um gesto, um texto escrito, uma placa, um acontecimento. Ler é um processo complexo, multifacetado e plural, que envolve procedimentos, ações e fatores. Logo, devemos considerar que, além de envolver, primeiramente, a linguagem e o pensamento, envolve aspectos cognitivos e sociopragmáticos do leitor e pode ser entendida como uma prática social e interativa, pois todos esses aspectos funcionam através de uma interação entre o texto, leitor e autor, em um momento sociohistórico específico.

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 em Linguística e Literatura sob diferentes abordagens, concebido sob pontos de vista de acordo com cada momento histórico, social e científico. No campo dos Estudos Literários, há um terreno fértil de pesquisas sobre leitura literária e suas metodologias, que a entendem como sendo uma prática prazerosa, a qual o leitor pode construir novos sentidos, ampliar horizontes, permitindo a expressão de características especificamente humanas, e, por esse motivo, a leitura literária desempenha, além de outras funções como a libertadora e a crítica, uma função humanizadora. (CANDIDO, 2002).

No campo dos Estudos Linguísticos, a princípio, o objeto de estudo eram as unidades menores da língua, e, em seguida, o foco foi aumentando, passando ao estudo do texto. Posteriormente, pesquisadores desenvolveram estudos sobre leitura, a qual era entendida, primeiramente, com uma decodificação.

A *leitura* foi se tornando um objeto de investigação importante na área de Linguística Aplicada (LA) no Brasil a partir dos últimos anos da década de 70, condicionada por problemas sociais da época e respaldada na “crise de leitura” da

área de língua materna, onde a pesquisa sobre esse tema se constituía como uma investigação de problema social, tendo em vista a importância desse objeto para o desenvolvimento do sujeito de todos os grupos sociais, de todos os níveis de formação.

A Psicologia Cognitiva surgiu como uma fonte importante para o desenvolvimento das pesquisas em leitura, a qual defendia que os cientistas do comportamento deveriam estudar 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*.

Muitas pesquisas importantes sobre leitura foram feitas na década de 80 do século XX, (KATO, 1985; CAVALCANTI, 1989; KLEIMAN, 1982,1989; LEFFA, 1989). O foco dessas pesquisas era, principalmente, o leitor proficiente, procurando-se conhecer como ele lê. Com o desenvolvimento das pesquisas sobre esse tema, houve um acordo implícito entre os pesquisadores da LA sobre a natureza do objeto e os enfoques a serem utilizados em seus estudos. O argumento básico que fazia parte desses estudos era de que a leitura se constituía como um processo da linguagem em *interação* com outros processos cognitivos. (KLEIMAN, 1998)

Logo, os estudos sobre leitura estiveram em maior ênfase no ambiente acadêmico brasileiro até a década de 90 do século passado, influenciados por considerações a respeito da situação social dos sujeitos, que só poderiam ser levadas em conta com metodologias de observação de contextos naturais, próprias da área da Etnografia e da Antropologia. Assim, na década de 1990, esse foi talvez o paradigma dominante das investigações, sendo a forma de fazer pesquisa em LA.

Em seguida, surgiu a análise da *interação verbal*, que teve grande influência nos estudos sobre leitura, acarretando um entendimento de que a leitura era muito complexa para ser estudada por apenas uma abordagem. Nesse sentido, segundo Kleiman (1998), novos objetos de pesquisa eram relacionados às *práticas sociais* da escrita, à construção de categorizações e *relações sociais* nas aulas de leitura, ou à formação e/ou *letramento* do professor.

Assim, a perspectiva de leitura como um *prática social* ganhou mais visibilidade a partir dos estudos de *letramento*, influenciada pela *Análise Crítica do Discurso*, pela *Pragmática*, pelas *Teorias de Enunciação* e pela *Sociolinguística Interacional*, que passaram a integrar o campo na Linguística Aplicada até então. O objeto de pesquisa dessa perspectiva defende que os modos de ler são inseparáveis dos contextos de ação dos leitores e autores.

Desde então, foram e ainda são publicados diversos trabalhos que adotam essa perspectiva de leitura. Essas contribuições se realizam na área da Linguística Aplicada (LA) e influenciam tanto o ensino de língua materna como o de língua estrangeira, e, conseqüentemente, o de leitura, na busca de contribuir para a formação de leitores proficientes, críticos e fruidores. Essa formação é fundamental, visto que os resultados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”¹ de 2015, divulgados em março de 2016, demonstram que, apesar de o Brasil ter conseguido aumentar a escolaridade média da sua população e em todos os níveis de ensino, apenas 56% da população brasileira com 5 anos ou mais é considerada leitora. Para a pesquisa, um “leitor” é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

Além dessa constatação, podemos citar como barreiras para o ensino-aprendizagem da leitura a falta de bibliotecas públicas bem estruturadas, a incompreensão de muitos profissionais da educação para lidar com a leitura e compreensão de textos, a falta de mais apoio e incentivo à leitura por parte das esferas sociais e a falta de políticas públicas para a capacitação de professores.

Levando em consideração esses e outros fatores que envolvem o ensino-aprendizagem, tanto em leitura como em outros objetos de ensino, desde a década de 90 do séc. XX, muitos estudos sobre a formação de professores, seus saberes, sua atuação na sala de aula, dentre outros aspectos fundamentais têm sido alvo de pesquisas em Linguística Aplicada, trazendo à tona questões pouco discutidas na educação, como, por exemplo, a *Transposição Didática (TD)* de conhecimentos. (ALBUQUERQUE, 2006). A TD permite refletir sobre as mudanças que ocorrem com um dado saber, quando ele passa a ser objeto de ensino/aprendizagem. Pode ser entendida, então, como o processo que o saber passa ao ser didatizado.

¹ Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>> Acesso em: 27 de junho de 2018.

Nesse sentido, é importante considerar que, após a criação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), alguns estudos têm se preocupado em analisar como os conceitos da perspectiva linguística defendida por esses Parâmetros são *transpostos didaticamente* em cursos de formação e em currículos, ou ainda, estudos sobre como os seus interlocutores os compreendem. (ALBUQUERQUE, 2006).

No entanto, constatamos que há poucos trabalhos sobre TD, especificamente TD externa (que refere-se à passagem do *saber científico* ao *saber a ser ensinado* – saberes da organização de um currículo) relacionados aos eixos de ensino de língua portuguesa, dentre eles, a leitura. Essa constatação se deu através de uma revisão sistemática realizada no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Transposição didática e representação social sobre eixos/objetos de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio”² ao qual esta pesquisa vincula-se.

No banco de dados de periódicos publicados, utilizamos dois critérios de busca: aparecer o nome “transposição didática” nas pesquisas e terem sido publicados nos últimos 10 anos. Constatamos 24 periódicos, com *qualis* capes A1 à B2, que abordam a TD – de modo mais teórico ou apenas citando. Na área de LA, constatamos 13 periódicos e na área de Educação 11. Ou seja, um número relativamente pequeno, tendo em vista uma década de uma produção científica.

Quanto ao banco de teses e dissertações da Capes, encontramos também, dentro da área de Língua Portuguesa (LP), com o mesmo critério de busca, poucos trabalhos que envolvem ou citam TD, totalizando 22: 16 em LA e 06 em Educação. Além disso, como já salientamos, constatamos que menor ainda é o número de teses e dissertações que abordam a TD externa, que busca estudar currículos, instruções, manuais de ensino, textos oficiais etc.

Portanto, a relevância desta pesquisa se dá devido ao fato de que há, como supracitado, pouca preocupação em investigar como tem sido a didatização dos saberes, especificamente em currículos. Além disso, esta pesquisa apresenta um tema, além de social e cientificamente relevante, bastante atual, já que tem como

² Este projeto está sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo, tendo como integrantes 3 alunas de mestrado e um aluno da graduação. Objetiva investigar o processo de transposição e de recontextualização didática de eixos/objetos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, produção textual, oralidade e análise linguística) para o Ensino Médio e Fundamental na BNCC focalizando sua (re)construção teórico-metodológica e a representação social que professores desse nível de ensino têm desses eixos e seus respectivos objetos. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/5542241458634614> (Currículo Lattes/Lino de Araújo) Acesso em: 28 de Junho de 2018.

objeto de investigação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui como o novo documento que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares, tem um caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ademais, trata-se de um documento recente, homologado em Dezembro de 2017, sendo este pouco ou não investigado.

Conforme o que foi descrito até então, o tema desta pesquisa se justifica pela necessidade de rever e retomar os estudos sobre o primeiro objeto de ensino ensinado na escola, que é a *leitura*, analisando como têm sido a didatização desse objeto em um currículo escolar “base”: documento que se constitui como um *regulador de ações*, podendo ser *objeto de poder, empoderamento, liberdade e reprodução*, e auxilia professores na busca de uma efetiva *transposição de saberes*.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear não só os currículos, mas também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Além disso, ela define conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação.

Ainda em relação a este documento, especificamente o do Ensino Fundamental³, interessa destacar algumas particularidades identificadas no seu processo de elaboração e publicação as quais motivaram esta pesquisa. Uma delas foi a elaboração de quatro versões muito diferentes entre si. Nas versões 1, 2 e 3, professores, alunos e pessoas interessadas, puderam participar desse processo, prevalecendo, no entanto, uma terceira versão revisada e homologada em Dezembro de 2018 – 3ª Versão Homologada, Versão Final ou 4ª Versão. Outro fator foi a

³ *A priori*, objetivávamos investigar a versão final do Ensino Médio, tendo em vista nosso interesse inicial de pesquisa por considerarmos a etapa final da escolarização básica como fundamental para a formação pessoal e profissional do indivíduo, bem como por sabermos que, atualmente, um dos maiores dilemas da educação tem sido a permanência dos alunos de Ensino Médio nas escolas. No entanto, diante de um quadro político instável no Brasil, onde foi assumido um novo governo, o Projeto de Lei (PL6840/2013) que prevê uma reforma no Ensino Médio foi acelerado e encaminhado e a Medida Provisória nº 748/2016 foi sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017. Assim, a versão final da BNCC do Ensino Médio deverá entrar em conformidade com a reforma. O MEC disponibilizou a primeira versão em Abril de 2018. Por esse motivo, e, de acordo com o cronograma proposto pra esta pesquisa, analisamos a versão final (homologada em dezembro de 2017) do Ensino Fundamental.

ausência de referências bibliográficas nos textos publicados, que nos levou e leva a indagar sobre os indícios de teoria no documento em questão.

A 3ª Versão Final, homologada, do Ensino Fundamental⁴ (EF) – ou 4ª versão – é resultado do processo de revisão e complementação da segunda versão e terceira versão (publicada em Abril de 2017). O documento sistematiza e organiza, com base em análise realizada pela Universidade de Brasília (UnB) e pareceres de diversos professores e especialistas na área, os resultados dos seminários estaduais realizados entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação.

Tendo em vista que é no âmbito de um currículo que objetos de ensino são postos e (re)configurados, através de procedimentos de TD, esta pesquisa visa colaborar com o entendimento do conceito de leitura e da proposta para o ensino, especificamente de leitura literária, subjacente ao documento, buscando entender e inferir o perfil de leitor que este pretende formar. Assim, diante do que foi exposto, nossa pesquisa está orientada a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como o objeto leitura é apresentado no âmbito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem assumida pela BNCC do EF - Anos Finais?
2. Que proposta de ensino de leitura literária está presente no campo artístico-literário da BNCC?

Para responder a estes questionamentos, nos guiaremos pelo objetivo geral de analisar o objeto leitura na BNCC do EF - Anos Finais, tendo em vista a perspectiva teórica assumida pelo documento e a concepção de transposição didática da escola francesa, analisando o critério de programabilidade. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar como o objeto leitura é apresentado na perspectiva teórica subjacente à BNCC do EF - Anos Finais (6º ao 9º ano);

⁴ A Versão analisada nesta dissertação foi a publicada em Dezembro de 2017, depois da homologação pelo CNE. Todavia, é importante destacar que, a versão final desta dissertação é fruto de estudos da BNCC desde 2016 e foi tomando novas formas e novos olhares, já que o documento apresentou várias modificações não esperadas após homologação, sobretudo na parte referente à Língua Portuguesa. Assim, os resultados finais dessa pesquisa desdobraram-se e ampliaram-se no decorrer de sua realização.

- b) Descrever a proposta de ensino de leitura da BNCC para o Campo Artístico-Literário;
- c) Inferir o perfil de leitor que a BNCC do EF pretende formar.

Entendendo que a Linguística Aplicada possibilita um enfoque interdisciplinar, pois “caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 50), esta pesquisa enquadra-se nessa área e terá como fundamentos teóricos concepções de leitura (BAKHTIN, 1992; CAFIERO, 2005; FUZA, 2010; GARCEZ, 2000; GOUGH, 1972; KLEIMAN, 1989, 1992, 2004; LEFFA, 1996; KATO, 1985, 1987; MARCUSCHI, 2008, 2011; ROJO; 2000, 2002; TERZI, 1995; SMITH, 1997); concepções de leitura literária (AMARILHA, 2010, AMARILHA E SALDANHA, 2016; AGUIAR, 2007; BORDINI E AGUIAR, 1998; CANDIDO, 2002; COLOMER, 2007; COMPAGNON, 2001; ISER, 1999; KASPARI et. al, 2016; SILVA, 2005; YUNES, 2010) e estudos sobre transposição didática (ALBUQUERQUE, 2006; CHEVALLARD, 1991; PETITJEAN, 2008, HALTÉ, 2006; MARANDINO, 2004; PACHECO, 2016), especificamente, transposição didática externa.

A presente dissertação, organiza-se em três capítulos – sendo um de metodologia e dois teóricos-analíticos –, além desta introdução e da conclusão. Na introdução, descrevemos o contexto do tema, a partir do desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, apresentamos as perguntas de pesquisa, os objetivos traçados, as justificativas e a organização da dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado *Contextualização Metodológica da pesquisa*, apresentamos a natureza e o tipo de pesquisa bem como a constituição do *corpus* de análise, a fim de demonstrar a origem, organização e caracterização do documento analisado e apresentar os procedimentos de análise.

No segundo capítulo, de caráter teórico-analítico, intitulado “A leitura e a formação de leitores: entendendo o conceito de leitura na BNCC no Ensino Fundamental” buscamos apresentar conceitos de leitura, refletindo sobre outros conceitos que consideramos fundamentais, como o de língua e texto, a fim de analisar como esses conceitos são apresentados no âmbito da perspectiva teórica assumida pela BNCC.

No terceiro capítulo “Transposição Didática e BNCC: programabilidade Do ensino de leitura”, também de caráter teórico-analítico, apresentamos os principais conceitos sobre a noção de transposição didática ou didatização desenvolvidos. No final do capítulo, apresentamos a análise que descreve a proposta de ensino de leitura, especificamente de leitura literária, a partir do campo artístico literário da BNCC.

Por fim, apresentamos nossas *Conclusões* sobre como o objeto leitura é conceituado, decomposto e colocado para o ensino, descrevendo o perfil de leitor que a BNCC pretende formar.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a construção metodológica da nossa investigação. Para tal, caracterizamos nossa pesquisa, apresentando sua natureza e seu tipo. Em seguida, apontamos a constituição do corpus de análise, que descreve a organização e caracterização do documento analisado bem como os procedimentos de análise.

1.1 Natureza de pesquisa

Levando em consideração que o objeto de investigação da LA é “a linguagem como prática social, seja no contexto da aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2011, p. 25), esta pesquisa situa-se nesse campo, o qual utiliza-se de metodologias de base qualitativo-interpretativista, pois está aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998). Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representação numérica do objeto investigado, mas sim com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Sendo assim, ela busca uma compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Nesta investigação, 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.

Portanto, nossa metodologia é de natureza qualitativa, constituída pela análise do conteúdo, que, conforme apresenta Moraes (1999, p.8), é “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. 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 possibilitou um melhor entendimento dos dados, já que esse tipo de análise tem abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Ao caracterizá-la como qualitativa, estaremos relacionando valores e crenças, observando relações entre o global e o local de um fenômeno (leitura), entendendo que não conseguiremos dar conta da totalidade do objeto estudado, mas sim, desejamos enriquecer nossa relação com a esfera científica e com o mundo, pois ela também tem um caráter social.

Por esses motivos, essa pesquisa é embasada pela LA que, conforme aponta Rojo (2006), pela diversificação de enfoques, temas e objetos, decorrente de diversas teorias descrições e metodologias, é caracterizada como sendo *transdisciplinar*. Assim, entendemos que esta pesquisa além de contribuir para esse campo, reforça seu caráter transdisciplinar, uma vez que tem como tema/objeto de investigação a leitura, a partir da noção epistemológica e metodológica da transposição didática – oriunda do campo da didática –, em um documento – objeto que é investigado principalmente por pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Assim, concordamos com a defesa de Kleiman (1998, p.55) de que a LA é caracterizada “pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade do entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos”.

1.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é do tipo documental, tendo em vista que iremos analisar a BNCC. É assim caracterizada porque este tipo de pesquisa tem como objeto de investigação o documento, logo, define-se como um estudo “que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA et al, 2009, p. 5).

Nela, os documentos utilizados são concebidos “como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (op. cit., p. 5). Portanto, ao analisar a BNCC, concebemo-la com um conjunto de

informações que vai contribuir para o entendimento da proposta de ensino básico no Brasil.

Na pesquisa documental, o documento é considerado como um instrumento cultural, produzido socialmente, que, ao ser analisado, irá fornecer dados que podem contribuir para a compreensão do momento histórico no qual foi produzido, ao passo que dará (ou não) respostas ao problema de pesquisa que motivou a sua apreciação, pois “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008).

Assim, ao analisar a BNCC, estamos analisando também um projeto de educação, um projeto social, que é produzido em um contexto específico, a partir de uma proposta inovadora, que foi a possibilidade de participação na elaboração do documento por professores, alunos e pessoas da sociedade interessadas pelo tema. Com isso, ao realizar esse tipo de pesquisa, buscamos entender conhecimentos, comportamentos e mentalidades que compõem um documento que servirá de “base” para todas as etapas da escolarização.

Ainda no que concerne à concepção de documento, é importante destacar que Le Goff (1997) o define como um monumento. Segundo este pesquisador:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1997, p. 538)

Como se pode observar, Le Goff considera o documento como um objeto de poder que tem sua importância histórica, não o restringindo ao passado, mas sim concebendo-o como artefato que transmite valor. Esse valor é dado ao documento de acordo com a teia social que o envolve e por aquilo que ele pode revelar sobre uma época e/ou sociedade. Logo, ele é visto como um “monumento” que teve ou tem funções e que transmite valores, e, portanto, pode ser utilizado como objeto.

Ao conceituar o documento-monumento, Le Goff (1997) defende que este precisa ser minuciosamente analisado, pois, assim como um monumento, onde a imagem apresentada pode não ser uma verdade, mas sim “uma roupagem, uma

montagem”, o documento também pode ser distinto daquilo que aparenta ser, portanto “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (op. cit., p.104). É com essa concepção de documento-monumento que voltamos nosso olhar a BNCC, pois buscamos desvelar, ou ainda, (des)montar um determinado conceito.

Dessa forma, compreender a noção de documento, na pesquisa documental, é muito importante para realizá-la de modo satisfatório, assim como poder diferenciá-la da pesquisa bibliográfica, pois, mesmo as duas utilizando o documento como objeto de investigação, elas não são sinônimas, tendo em vista que na pesquisa documental o conceito de documento é amplo e ultrapassa o texto escrito. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, diz respeito ao estudo de fontes de registro legitimadas no campo científico que dão suporte à investigações, sua principal finalidade é permitir aos pesquisadores o contato com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Na pesquisa documental, é necessário realizar algumas etapas que reafirmam sua especificidade, que são fundamentais para o processo de investigação e que caracterizam esse tipo de metodologia. Segundo Cellard (2008), além da seleção de documentos pertinentes, existem dimensões referentes à avaliação preliminar dos documentos, as quais constituem a primeira fase do processo de análise documental. Essas dimensões são: *contexto, autor, autenticidade e confiabilidade, natureza do documento, conceitos-chave e a lógica interna do texto*, que buscamos relacionar ao nosso documento investigado (BNCC).

No que se refere ao *contexto*, o pesquisador deve conhecer o momento histórico, social, político, econômico e cultural em que o documento foi produzido, pois isso ajudará a analisá-lo. Em relação à BNCC, entendemos que o contexto de produção, que envolve todos esses fatores, é fundamental para entender as três versões e a uma última versão homologada – sendo a primeira redigida em 2015 –, que foram elaboradas, prevalecendo a terceira versão homologada e publicada em 20 de Dezembro de 2017.

É nesse sentido que conhecer o *autor* ou *autores* do documento também é relevante, pois saber os interesses bem como os motivos que os levaram a escrever, permite avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação e escolha dada a fatos ou conceitos, entre outros fatores. Sobre o documento em análise, sua autoria é

mesclada entre atores da sociedade que puderam participar – professores, alunos, pais, etc. – bem como redatores do MEC, especialistas das áreas, associações científicas, professores universitários e o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular, que é responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final homologada.

Não menos importante é reconhecer a *autenticidade e confiabilidade* do documento, assegurando-se da qualidade da informação transmitida, que, no caso da BNCC, é amplamente divulgada e aberta à consulta pública através do site da Base. Além disso, para fins de investigação, também leva-se em conta a *natureza* deste documento, observando sua estrutura, e relação com o autor e contexto em que foi produzido. Os *conceitos-chave* estabelecem-se dentro do documento e contribuem para o encadeamento argumentativo, ou seja, para a *lógica interna do texto*.

Portanto, após realizar a avaliação preliminar dos documentos a partir das dimensões supracitadas, há a análise documental, em que todos os elementos (contexto, autor, autenticidade, natureza do documento, conceitos-chave e a lógica interna do texto) são reunidos. Assim, a análise é realizada pelo pesquisador que poderá construir uma interpretação coerente tendo como base os questionamentos e objetivos da pesquisa.

1.3 A constituição do *Corpus* de análise

1.3.1 Origem, caracterização e organização do documento analisado

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). 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, pois é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Sua origem é baseada em marcos legais, a saber: a *Constituição Federal de 1988*, que defende, no artigo 210, a necessidade de que sejam fixados conteúdos

mínimos para o EF, a fim de assegurar a formação básica comum; a *Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB)* - 1996, que, no artigo 26, reforça a necessidade dessa base; os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* -1997 a 2000, que, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), foram apresentados aos educadores, destacando aspectos fundamentais de cada disciplina, constituindo-se como um currículo norteador; a *Conferência Nacional de Educação (CONAE)* - 2010, na qual especialistas da Educação Básica discutiram e salientaram a necessidade da base como parte do Plano Nacional de Educação; as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)* - 2010 a 2012, as quais orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, essas resoluções valem para a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio; e o *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE)*, que é composto por 20 metas as quais tem por finalidade melhorar a qualidade da Educação Básica, quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, podemos afirmar que o conjunto desses marcos legais justificam e embasam a formulação da BNCC. Sobre eles, torna-se importante destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, orienta a definição de uma base nacional comum curricular ao estabelecer que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Além disso, a LDB, no Inciso IV, de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Portanto, neste artigo da LDB, de acordo com a versão final, homologada, da BNCC (2017, p. 9), a lei deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, que já foi antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo diz respeito ao foco do currículo, ou seja, ao afirmar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de *competências*, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos

mínimos a ser ensinados. Assim, essas são duas noções fundantes da versão final⁵ homologada da BNCC: competências e diretrizes, que serão discutidas posteriormente.

A terceira versão homologada da BNCC do EF – doravante versão final (VH) do EF – complementa e revisa a segunda e a terceira versões, que foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e discutidas. Este documento, como já apontado anteriormente, é fruto de um grande processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira, que puderam participar da elaboração e formularam pareceres. Além disso, a terceira versão, não homologada, publicada em Abril de 2017, recebeu novas sugestões para seu aprimoramento, por meio de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país, com participação ampla da sociedade. Assim, a etapa final, que foi a homologação em Dezembro de 2017, deu origem a um novo documento reformulado.

A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão. (BNCC, 2017, p. 05)

A segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, que contemplava todas as etapas da escolarização: Ensino Infantil, Fundamental e Médio, passou por um processo de debate institucional em seminários estaduais realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Vários professores, gestores, especialistas e entidades de educação participaram desses seminários, que aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB.

⁵ Apenas na versão final homologada, as competências vão ser os elementos fundantes da BNCC, visto que na 2ª versão o que fundamentava todo o documento era o *direito a aprendizagem e ao desenvolvimento*.

Em seguida, o relatório e os pareceres analíticos⁶ foram encaminhados ao Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio, o qual deu origem a uma terceira versão, que também foi analisada por leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários), que produziram pareceres relativos às diferentes etapas da Educação Básica, às áreas e aos componentes curriculares do Ensino Fundamental.

Como apontado, a terceira versão recebeu várias modificações ao ser homologada no dia 20 de Dezembro de 2017, trazendo, de modo mais claro, que o documento se baseia no ensino e desenvolvimento de competências. No âmbito deste documento, a noção de competência é apresentada da seguinte forma:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p.08)

Ao observar este trecho do documento, vemos que competência é definida como a mobilização e aplicação de conhecimentos escolares, ou seja, é o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em alguma situação. O enfoque pela utilização da noção de competência, vem, conforme aponta a BNCC (2017), desde a LDB, no artigo 9º do Inciso IV, como vimos mais acima, bem como a partir da definição de diretrizes para o currículo do Ensino Médio (Artigos 35 e 36), que descreve os resultados esperados para esta etapa com base em competências gerais. Além disso, é mister apontar que, desde as décadas finais do século XX e no decorrer deste século XXI, a noção de competência tem embasado diversos currículos de estados e municípios. De acordo com a BNCC (2017, p.13):

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

⁶ Os relatórios analíticos e pareceres relativos à segunda versão podem ser consultados no site. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em 07 Março de 2018.

exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

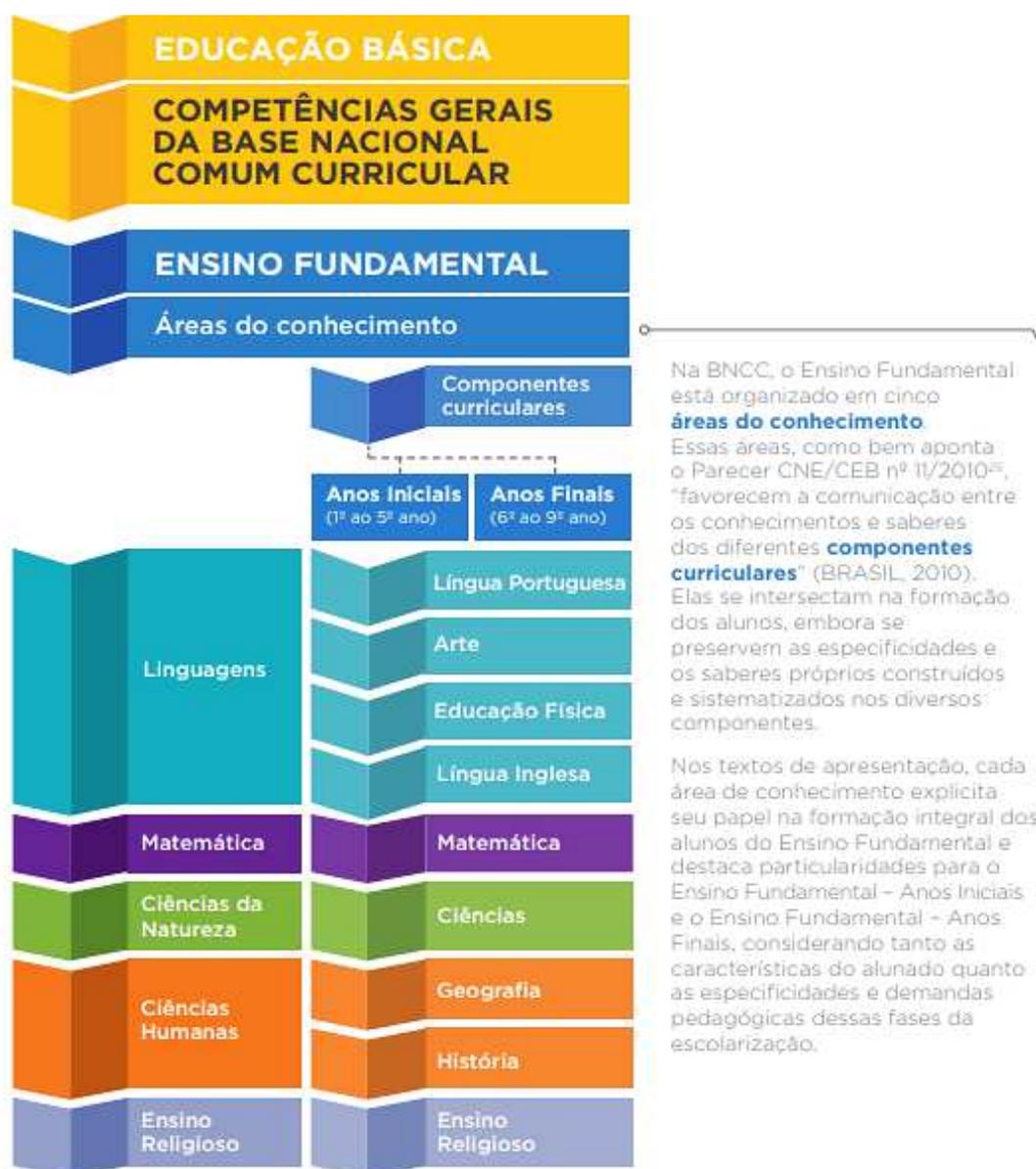
Portanto, para o documento em questão, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Assim, foram definidas 10 competências gerais⁷ da BNCC que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BNCC, 2017, p. 8-9) assim, as competências gerais devem basear todos os componentes curriculares de cada área do conhecimento e suas competências específicas.

Com a finalidade de melhor entender a arquitetura e organização do documento, podemos dizer que ele é apresentado da seguinte forma: um conjunto preliminar de textos que contextualiza e explica a produção, princípios e propósitos da VH da BNCC, a partir das partes: *Apresentação*; *1. Introdução*, que se subdivide em: A Base Nacional Comum Curricular; Os marcos legais que embasam a BNCC; Os fundamentos pedagógicos da BNCC; O pacto interfederativo e a implementação da BNCC. O tópico *2. Estrutura da BNCC*, que apresenta uma estrutura geral da BNCC, buscando esclarecer como as aprendizagens são organizadas e os códigos alfanuméricos criados para identificá-las; o tópico *3. Educação Infantil*; e o tópico *4. A Etapa do Ensino Fundamental*, que se subdivide em áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Ensino Religioso⁸). Vejamos a imagem a seguir:

⁷Ver nas páginas 09 e 10 da BNCC homologada (2017).

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 02 de Julho de 2018.

⁸ Que não aparecia na Versão 3 não homologada.



Fonte: BNCC, 2017, p. 27

A partir dessa representação sobre como se organiza a BNCC, podemos depreender que suas competências gerais (representada pelo quadro amarelo) norteiam as áreas do conhecimento e os componentes curriculares que estão dentro dessas áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) representadas pelas cores azul claro, roxo, verde, laranja e roxo claro, respectivamente).

Cada uma dessas áreas estabelece competências específicas que deverão ser alcançadas ou desenvolvidas a partir de *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades* – com exceção da área de Língua Portuguesa, que se divide em *práticas*

de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades –, que são definidas para cada etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Por unidades temáticas, a BNCC entende que são unidades que organizam os eixos organizadores. As *habilidades* referem-se à práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, cada componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.) apresenta um conjunto de *habilidades* que devem garantir o desenvolvimento das competências específicas. De acordo com este documento, as *habilidades* “estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*.” (BNCC, 2017, p. 28).

Na parte referente a Língua Portuguesa, que constitui nosso *corpus* de análise, a BNCC, pautada em documentos curriculares anteriores (lê-se PCN), adota eixos de integração já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica. Assim, este documento está organizado em quatro Eixos⁹, a saber: Eixo *Leitura*, Eixo da *Produção de Textos*, Eixo da *Oralidade*, e Eixo da *Análise Linguística /Semiótica*. Esse Eixos, conforme o documento, relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Portanto, em função disso, há outra categoria organizadora do currículo que se articula com essas práticas: os **campos de atuação**¹⁰ em que essas práticas se realizam.

De acordo com a BNCC (2017):

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por **campos de atuação** aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (p. 82)

São cinco os campos de atuação: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a

¹⁰Os campos de atuação apareciam na versão 2 da BNCC.

denominação Campo da vida pública. Vejamos como se organizam a partir da imagem a seguir:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: (BNCC, 2017, p. 82)

Portanto, para o Ensino Fundamental Anos Finais, que é o nosso foco de pesquisa, quatro campos são considerados: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

A escolha por esses campos, conforme a BNCC (2017):

deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (p. 82)

Assim, os campos de atuação orientam a seleção e escolha de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. O mais importante a ser destacado é que, na BNCC, a escolha de campos como organizadores do componente de Língua Portuguesa se justifica pelo fato de que eles permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – , que neles têm lugar em uma perspectiva situada, “deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.” (BNCC, 2017, p. 83). Portanto, entende-se, então, que a divisão por campos de atuação também tem uma função didática de “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na

prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.” (BNCC, 2017, p. 83). É por esse motivo que este documento assume a centralidade do texto como unidade de trabalho.

Para cada **campo de atuação**, os objetos de conhecimento e as habilidades organizam-se a partir das **práticas de linguagem** e são distribuídos pelos 9 anos em dois segmentos: Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Ensino Fundamental - Anos Finais. A fim de ilustrar como se organizam os quadros de Língua Portuguesa, que, como citado anteriormente, se difere dos demais, pois são organizados em *práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*, vejamos o recorte abaixo:

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO - Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.</p>		
Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	
	Efeitos de sentido	

HABILIDADES	
<p>Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i>, anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i>, <i>spot</i>, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.</p> <p>Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.</p> <p>Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.</p>	
<p>(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias mídias e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p>	

Fonte: (BNCC, 2017, p. 138 e 139)

Nesta imagem, que fica situada no final da parte referente à Língua Portuguesa, temos um exemplo de como se organizam os objetos de conhecimento e habilidades. No exemplo acima, vemos que o campo jornalístico/midiático do Eixo Leitura, que tem como um dos objetos de conhecimento “Apreciação e réplica”, para este objeto temos a habilidade descrita pelo código alfanumérico (EF69LP01), que é “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.”

Assim, para cada unidade temática/práticas de linguagem, há um conjunto de habilidades, que formam um conjunto de habilidades comuns do 6º ao 9º e, posteriormente, habilidades específicas para 6º e 7º e 8º e 9º. As habilidades, como vimos, são expressas por verbos. Esses verbos são introduzidos por um código alfanumérico. Os códigos alfanuméricos são organizados da seguinte forma:



Segundo esse critério, o código **EF67EF01**, por exemplo, refere-se  primeira habilidade proposta em Educao Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código **EF04MA10** indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática.

Fonte: BNCC, 2017, p. 28

Assim, no código **EF69LP01**, por exemplo, descrito anteriormente, **EF** refere-se ao Ensino Fundamental, o número **69** lê-se 6º ao 9º ano, **LP** ao componente curricular Língua Portuguesa, e o número **01** a posio da habilidade na numerao sequencial do ano e dos quadros.

1.3.2 Delimitao do corpus e procedimentos de análise

Para o *corpus* de análise específico, foram lidas e analisadas as partes da BNCC referentes a *Linguagens* e *Língua Portuguesa*, assim como esses componentes no Ensino Fundamental anos finais¹¹ (6º ao 9º ano). São os tpicos: 4.1 A rea de Linguagens; 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.

¹¹ A opo pelo EF Anos Finais se deu pelo fato de as pesquisadoras terem maior experiência nessa fase, assim como maior interesse de pesquisa.

Na parte 4.1.1.2 *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades*, analisamos os quadros de Práticas de Linguagem, Objetos de conhecimento e Habilidades. Neste quadro, o foco foi o eixo *Leitura* do Campo artístico-literário, já que buscamos investigar também a proposta de ensino de leitura literária apresentada pelo documento.

Para a análise dos dados, nos baseamos na teoria da *análise do conteúdo* apresentada por Moraes (1999). De acordo com este autor, “a análise do conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. (op.cit., p. 09). Além disso, por entender que esta pesquisa tem um caráter transdisciplinar, a análise do conteúdo ajuda a organizar a análise por se basear em uma metodologia variada e em permanente construção conforme os dados vão surgindo.

A nossa análise, que é apresentada no final de cada capítulo teórico-analítico, se organiza nas seguintes etapas propostas por esse método: 1) *Preparação das informações*; 2) *Transformação do conteúdo em unidades*; 3) *Categorização ou classificação das unidades em categorias*; 4) *Descrição* e 5) *Interpretação*.

A análise do material linguístico selecionado para responder a primeira pergunta de pesquisa foi feita através da leitura recorrente do documento investigado, de maneira exploratória, seletiva – através de recolhimento de trechos – analítica e interpretativa, procurando os indícios linguísticos. Estes se deram através de levantamento de expressões comuns às concepções teóricas de Leitura, assim como inferências.

Através de revisão bibliográfica sobre TD, foi criado um outro ponto de vista a partir do qual os dados foram gerados. Assim, para a geração de dados, objetivando responder a segunda pergunta de pesquisa, selecionamos a programabilidade, que pode ser entendida como uma programação, pois a recontextualização de um objeto de ensino passa por esse processo. Isto é, o modo de ensinar leitura, por exemplo, é simplificado ou segmentado, programando o que deve ser feito. Dessa forma, utilizamos, especificamente, a programabilidade a fim de compreender a orientação/metodologia para ensino o de leitura literária subjacente à área de Linguagens, no que se refere à Língua portuguesa do EF Anos Finais.

Portanto, a análise da BNCC – caracterizada como uma base documental de prescrição para processo de ensino – em virtude das perguntas de pesquisa, natureza

de pesquisa, metodologia empregada e dados investigados, será articulada à teoria, de modo que, como já salientado, foram construídos capítulos teórico-analíticos, os quais apresentam em sua conclusão o caráter analítico da pesquisa. Ao assumir esse caráter e divisão dos capítulos, não alegamos que estes estudos estejam desarticulados, mas apenas separados por categorias de análise distintas.

CAPÍTULO II

LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: ENTENDENDO O CONCEITO DE LEITURA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo objetiva descrever as principais abordagens sobre leitura no âmbito dos estudos linguísticos, evidenciando, primeiramente, conceitos importantes como os de língua/linguagem e de texto, que contribuem para o entendimento dessas abordagens. Em cada abordagem de leitura, buscamos apresentar o tipo de leitor pretendido e as habilidades envolvidas. Discorreremos também sobre a leitura literária, a fim de entender as diferenças em relação à leitura de textos não literários. Ademais, discutimos conceitos importantes e relevantes para a pesquisa, como o de Educação Literária.

Por fim, apresentamos a análise sobre como a leitura é entendida no âmbito da concepção enunciativo- discursiva da linguagem assumida pela BNCC. Assim, este capítulo se divide nos seguintes principais tópicos: 3.1 Língua e texto: conceitos fundamentais ao entendimento da leitura; 3.2 A leitura e seu universo teórico: Como lemos os textos? 3.2 Como lemos textos literários? e 3.3 Conceito de Leitura na BNCC: que leitor este documento pretende formar?

2.1. Língua e texto: conceitos fundamentais ao entendimento da leitura

A produção de sentido é uma condição necessária ao funcionamento de um língua. A leitura, por sua vez, torna-se uma estratégia para a produção de sentido e possível compreensão. Logo, é impossível pensar em leitura, sem entender um conceito de língua. Em vista disso, neste tópico, faremos uma breve reflexão sobre as concepções de língua e texto que subjazem os estudos linguísticos, com a finalidade de relacioná-las aos conceitos de leitura.

Como ponto de partida, utilizaremos uma elaboração de Marcuschi (2008, p.59) que mostra os diversos ângulos teóricos sobre os quais podemos entender a língua. De acordo com este autor, a língua pode ser entendida como: a) forma ou estrutura; b) como instrumento; c) como uma atividade cognitiva e; d) como atividade sociointerativa situada. Vejamos:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos. (MARCUSCHI, 2008, p. 59)

Na visão de *língua como forma ou estrutura (a)*, a língua é tomada como um código ou sistema de signos e concebe sua análise na imanência do objeto. Essa visão foi inaugurada no século XIX e consolidada por Saussure e Chomsky no século XX. De acordo com Marcuschi (2008, p. 27), houve posturas teóricas incorporadas por Saussure que fundamentam a perspectiva saussuriana de língua, quais são:

- A língua é uma instituição social e não um organismo natural;
- A língua é uma totalidade organizada;
- A língua é um sistema autônomo de significação;
- A língua pode ser estudada em si e por si mesma;
- A língua é um sistema de signos arbitrários;
- A língua é uma realidade com história.

Assim, a partir das posturas supracitadas, podemos afirmar que Saussure, mesmo percebendo a língua como um fenômeno social, analisava-a como um código e como um sistema de signos. Portanto, a visão de língua “se dava a partir do sistema num recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 27-28). Ou seja, os estudos nessa perspectiva tinham como interesse central tratar dos fenômenos sistemáticos da língua, sem se ocupar com o uso dela.

De acordo com esse conjunto de princípios sobre a língua, e principalmente com a noção de que a língua é um sistema, Saussure estabeleceu algumas dicotomias, dentre elas a que fundou a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Portanto, se na sincronia e na diacronia são estabelecidas duas maneiras de estudar a língua, nesta dicotomia de língua e fala surge a definição do conceito de língua, de modo que, para Saussure:

língua opõe-se a *fala*, porque a *língua* é coletiva e a *fala* é particular, portanto, a *língua* é um dado social e a *fala* é um dado individual. Além disso, a *língua* é sistemática e a *fala* é assistemática. Pessoas que falam a mesma *língua* conseguem comunicar-se porque, apesar das diferentes *falas*, há um uso da mesma *língua*. (FIORIN, 2015, p. 81)

Dessa forma, para Saussure, o objeto de estudos da Linguística é a língua e não a fala, pois a língua é um sistema de elementos, um conjunto de signos em que um signo é definido pelos demais signos do conjunto.

Assim como Saussure, outro estudioso da língua do século XX, Chomsky, também fez uma distinção, que foi entre a *competência* e o *desempenho*. De acordo com esse estudioso, o plano da *competência* é universal, ideal e próprio da espécie humana, ou seja, inato, já o plano do *desempenho* é particularístico e exteriorizado, não interessando os estudos científicos da língua. Portanto, para ele, o objeto da ciência só poderia ser a *competência*, assim como a *langue* é o objeto para Saussure.

Convém salientar, que, sobre esses estudiosos, Marcuschi (2008, p.32) apresenta uma diferença significativa entre eles, pois “enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky, a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie”, ou seja, por mais que os dois entendam a língua como um código ou sistema, consideram a linguagem de forma diferente: Saussure como uma *instituição social* e Chomsky como uma *faculdade mental*. Logo, o entendimento da língua como atividade social e histórica, assim como a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, porém não são negadas. Em outras palavras, nenhum dos dois estudiosos nega o lado histórico e social da língua, no entanto, estes não são objetos do estudo científico.

Com isso, nessa visão de *língua como forma ou estrutura (a)*, “há uma certa dificuldade em tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão. Também fica muito difícil observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade do sistema, pois [...] o texto situa-se no uso do sistema” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Essa dificuldade se dá devido ao fato de que os estudos nessa perspectiva não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se preocupam com o uso da língua, trabalhando unidades de forma isolada, fora de qualquer contexto.

No entendimento de *língua como instrumento (b)*, há um desvínculo entre suas características mais importantes que é seu aspecto cognitivo e social, além disso, esse entendimento defende a ideia de que a língua é um instrumento transparente e

de manuseio não problemático. A língua também é vista como um código, que é um conjunto de signos combinados segundo regras e que é capaz de transmitir informações de um emissor para um receptor. Portanto, nesta concepção, a linguagem é apresentada como uma ferramenta utilizada para transmitir mensagens utilizando a variedade padrão.

De acordo com Fuza et. al. (2011), além dessa perspectiva se aliar ao Estruturalismo, ela também é ligada ao Transformacionalismo, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um código, e esta irá servir para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. Essa concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação acaba separando o homem do seu contexto social, pois se limita aos estudo do funcionamento interno de uma língua. Assim, nessa concepção, o texto é concebido “como simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. (KOCH, 2002, p. 16)

Ao entender a *língua como atividade cognitiva (c)*, a mesma se torna uma condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. Com a influência do cognitivismo, o qual defendia que os cientistas do comportamento deviam estudar os processos mentais, era necessário obter conhecimento sobre como esses processos funcionam e como são executados. Logo, a partir dos anos 1960, o domínio do cognitivismo foi se acentuando e de acordo com Chomsky (1994 apud MARCUSCHI, 2008, p.35), “o objeto de investigação deixou de ser o comportamento linguístico ou os produtos deste comportamento para passar a ser os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento”. Nessa perspectiva, o que se estuda e se analisa é a mente humana e seus princípios gerais, a faculdade da linguagem inata e seu funcionamento, e não a análise de línguas nacionais e seu vínculo com a cultura e a sociedade.

Assim, os estudos sobre *leitura* nessa abordagem, que concebe a língua/linguagem como expressão do pensamento, conduzem a metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção do sentido, no qual o sujeito é isolado no processo. O texto, então, é visto como um “produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental” (KOCH, 2002, p. 16) ou seja, o texto é construído a partir da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. Logo, o

leitor exerce um papel passivo diante dele, que apenas capta essa representação mental.

Portanto, como acontece em boa parte dos cognitivismos contemporâneos, há uma dificuldade em entender como a cultura, a experiência e nossa realidade do dia a dia passam para a língua, pois como afirma Marcuschi (2008, p. 60) “a língua envolve atividades cognitivas, mas não é apenas um fenômeno cognitivo”. Assim, um paradoxo que surge quando se concebe a língua como um fenômeno apenas cognitivo é o de não se conseguir explicar seu caráter social, já que a cognição adotada nessas teorias não é um fenômeno social.

Na visão de *língua como um atividade sociointerativa (d)*, além de ser entendida numa perspectiva sociointeracionista, a língua também é estudada como uma atividade histórica e cognitiva. Então, ao mesmo tempo em que é contemplada em seu aspecto sistemático, é também observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, pois há um predomínio da ideia de que o sentido é produzido situadamente. Marcuschi (2008, p.61), defendendo essa visão, afirma que:

não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados [...] Podemos dizer, resumidamente, que *a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas*.

Portanto, a língua é um sistema de práticas em que os falantes/ouvintes, escritores/leitores agem e expressam suas intenções dependendo dos objetivos de cada circunstância, ou ainda, de acordo com Fuza et. al. (2011, p.489), “o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado”. Esta visão de língua está ligada às novas tendências que foram surgindo a partir dos anos 60 do século XX, onde havia maior preocupação com os usos da linguagem e suas variações, ou seja, com a linguagem em usos efetivos, com o comportamento dos sujeitos, com essas variações e com os usos da modalidade falada da língua. Esse momento foi a chamada Guinada Pragmática, na qual surgiram a pragmática, a sociolinguística, a análise do discurso, a análise da conversação, a etnolinguística, e também, neste mesmo contexto, a linguística textual.

Junto à isso, surgiam novos modelos de análise da língua como forma de ação, entendendo-a como variada e variável. Desse modo, com essa heterogeneidade, admite-se que:

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente;
- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa;
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas;
- A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instruídas (MARCUSCHI, 2008, p.64)

Nesta concepção de língua, ela é vista como uma atividade interativa, social e mental que tanto estrutura o conhecimento que temos quanto permite o nosso conhecimento. Essa compreensão está relacionada à concepção de linguagem como interação, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, que defende que o lócus da linguagem é a interação. Portanto, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, apud FUZA et. al, 2011, p.489):

a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

A reflexão sobre a língua, então, é realizada através da compreensão, análise, interpretação e produção de textos verbais. Nesta concepção dialógica da linguagem, o discurso é manifestado por meio de textos e somos inseridos no universo discursivo através da leitura e da escrita. Por esse motivo, essa postura adotada é caracterizada como textual-discursiva na perspectiva sociointerativa, isto é, o texto é considerado tanto em seu aspecto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Nessa perspectiva, Koch (2002, p.17) define o texto como sendo “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. O texto é visto, então, como lugar de interação,

no qual há uma possibilidade de implícitos, dos mais diversos tipos, e se detectam quando é sabido o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. O significado dos enunciados, portanto, não está nem no texto, nem na mente do leitor, nem no autor, mas sim na interação que há entre eles. Sobre isso, Koch (2002, p. 17) aponta que:

adotando esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior de um evento comunicativo.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, podemos afirmar que as concepções de língua/linguagem e texto são concebidas de modo diferente dependendo de cada momento social e histórico, sendo influenciadas por mudanças de paradigmas, o que acaba, de maneira direta, influenciando os estudos em *leitura*. Assim, há estudos que consideram, no processo de leitura, apenas o texto e sua decodificação, ou apenas o leitor e seus conhecimentos prévios e os que consideram este processo como sendo uma interação entre o texto e o leitor, que são responsáveis pela construção dos significados dos textos.

Esta última é a concepção de *leitura* que está presente nos estudos atualmente, subsidiando, na Linguística Aplicada, os estudos de letramento, pois, como vimos, esta concepção define a língua como uma prática social e interativa, na qual os usos da leitura estão ligados à situação. Assim, a *leitura* deixa de ser entendida com foco em apenas uma das partes do processo, passando a ser entendida como uma interação entre leitor-texto-autor para a construção dos sentidos, então, o trabalho de compreensão é construtivo, criativo e sociointerativo. Portanto, o leitor competente vai ser aquele que:

produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por

meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura. (FUZA et. al., 2011, p. 495)

Esta concepção, que será discutida mais detalhadamente no próximo tópico juntamente com as outras concepções de leitura, é adotada por diversos estudiosos da língua, dentre eles, Marcuschi (2008), Kleiman (1989, 2002) Koch (2002), Leffa (1996), Solé (1998). Acreditamos que os paradigmas aqui expostos, a partir dos conceitos de língua e texto, convivem no contexto da prática de *leitura* e escrita escolar, ou seja, nas práticas de linguagem e ensino-aprendizagem de língua materna.

Nestas práticas, as concepções de *leitura* dialogam entre si, o que requer do docente o domínio dos diversos paradigmas teóricos dessas concepções, de modo que ele saiba entender e lidar com as práticas de linguagem presentes atualmente.

Considerando isso, e por entender a leitura como uma atividade complexa, no próximo tópico, faremos uma breve descrição teórica das concepções de leitura existentes, a fim de compreender como cada abordagem entende este objeto. A respeito disso, convém salientar que acreditamos não haver uma concorrência entre as concepções expostas a seguir, mas sim uma inter-relação entre elas, que, ao longo dos anos, busca entender este objeto complexo e subsidiar um efetivo trabalho com a linguagem em sala de aula, com o objetivo de, além de outros, formar leitores proficientes.

2.2 Como lemos os textos?

Entender a leitura não é um procedimento 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. Possibilita o acesso à novas ideias, novas concepções, novas informações, novas perspectivas, novos olhares. A leitura é uma atividade tão presente na nossa vida que talvez não tenhamos a consciência de sua importância. Estamos sempre lendo, trocando impressões e sentidos com tudo o que nos rodeia, seja um gesto, um texto escrito, uma placa ou um acontecimento.

Por exemplo, quando vamos viajar, nos orientamos através das leituras das placas presentes no caminho. Na cidade, somos rodeados de textos informativos em restaurantes, colégios, praças, supermercados. Lemos também quando vamos escolher um produto de uso pessoal ou ainda quando compramos um remédio e checamos os efeitos colaterais na bula. Estamos em permanente diálogo com os mais variados textos e linguagens e, 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, e considerando nossos objetivos de pesquisa, este tópico objetiva apresentar as concepções de leitura existentes, que, conforme descrevemos anteriormente, são subsidiadas pelos estudos sobre língua/linguagem e texto.

A primeira concepção entende *a leitura como decodificação*, a segunda *como uma estratégia cognitiva* e a terceira *como uma prática social interativa*. É importante considerar que essas concepções estão baseadas, teoricamente, em modelos de leitura – modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo, respectivamente – assim, para cada modelo/concepção de leitura, é atribuída uma perspectiva. É sobre essas perspectivas que iremos refletir nos tópicos a seguir.

2.2.1. Leitura como decodificação: perspectiva do texto

Essa abordagem tem como base os estudos estruturalistas, que, como vimos, consideram a língua como um código. Nela, a construção do significado é processada através dos dados do texto, ou seja, concebe 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. Sendo assim, configura-se o processo ascendente de leitura (*bottom-up*), isto é, vai do texto para o leitor e as atividades, em sala de aula, ganham função avaliativa, com questões que visam à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto.

A partir dessa assertiva, vemos que essa concepção privilegia o processo ascendente (*bottom-up*). Neste processo, Gough (1972) 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.

Ainda de acordo com este pesquisador, 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. Sobre a *decodificação*, Gough e Hoover (1990, p.130) definem-na como:

o reconhecimento de palavras de modo eficiente: a capacidade de derivar rapidamente uma representação para a entrada impressa que permite o acesso à entrada apropriada no léxico mental, e assim, a recuperação da informação semântica no nível de palavra.

Assim, diante do exposto, vemos que o bom processamento da leitura acontece de acordo com um caminho que o leitor faz, decodificando letra por letra, palavra por palavra até chegar ao significado. Segundo Leffa (1996, p,13), o texto “é o pólo mais importante da leitura. Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo.”

Por esse motivo, chamamos essa perspectiva como perspectiva do texto. Nela, o trabalho com a leitura, como já descrito, 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 do mesmo. Assim, nesta concepção aprender a ler significa reconhecer o sistema linguístico, pois a compreensão “sobe” do texto ao leitor no avanço da leitura.

Nas palavras de Kato (1985), essa perspectiva de leitura como sendo um processo linear e indutivo não faz referência ao uso de estruturas superordenadas maiores que caracterizam a leitura proficiente. E, 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.

A visão de leitura nesta primeira abordagem era como sendo um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas e fonemas para obter o significado. O entendimento da leitura era ligada à alfabetização, pois conhecer o alfabeto envolvia essas associações. De acordo com Rojo (2000, p.03):

Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou fluência de leitura. Nesta **teoria**, as capacidades focadas eram as **de decodificação** do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.

Concordamos com a autora que 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, que são muito importantes para a formação de um leitor proficiente.

No entanto, 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 (2000, 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.

No que se refere ao ensino, Kleiman (2004) assevera que os estudos behavioristas dominaram o campo por um longo tempo. Segundo eles, o leitor precisava receber um estímulo visual, uma letra, para poder unir a um estímulo visual anterior para assim formar uma sílaba, resultando, dessa forma, em todos os níveis de significação: letra, sílaba, palavra, frase e texto.

2.2.2 Leitura como estratégia cognitiva ou como compreensão: perspectiva do leitor

Os estudos sobre leitura tiveram um grande desenvolvimento a partir da década de 70, apoiado pelas ciências psicológicas, que foram: a Psicologia Cognitiva, a qual defendia que os cientistas do comportamento deviam estudar os processos mentais, bem como obter conhecimento sobre como esses processos funcionam e como são executados; e a Psicolinguística, que surgia como disciplina, preocupando-se em estudar os processos mentais envolvidos na aquisição da língua falada e da língua escrita.

Nessa época, de acordo com Kleiman (2004, p. 14), “era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita”. Assim, esse leitor era inteligente, imprevisível, criativo, realizava hipóteses e fazia inferências além de qualquer estímulo visual.

Além disso, em relação à perspectiva descrita anteriormente (estruturalista), houve 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 *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes do texto em um todo 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, baseada em um modelo cognitivo de leitura, é a ênfase na predição, ou seja, o leitor realiza hipóteses, e para isso, utiliza seus conhecimentos prévios. Por esse motivo, o modelo de leitura aqui, é caracterizado como de cima para baixo (*top-down*), descendente, vai do leitor ao texto. 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.

A partir dessa assertiva, 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 do texto. A leitura “depende muito mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual – do que da informação visual que está diante deles” (SMITH, 1997, p. 38).

Portanto, conforme nos apresenta Smith (1997), existem vários aspectos envolvidos na leitura que não estão apenas no texto, mas sim pertencem ao leitor, são eles: fonologia, visão túnel, limitações da memória, atenção, ansiedade, capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais e as diferenças socioculturais. No entanto, há outra razão pela qual os leitores não devem se basear exclusivamente nos símbolos impressos que estão diante de seus olhos: o *significado* da linguagem escrita, fator que rege todo o processo da leitura, já que, segundo este pesquisador, os leitores devem dar *significado* ao que leem.

Ao considerar essa perspectiva também como atribuição de significado, é importante afirmar que o professor pode assumir o papel de facilitador da leitura. Portanto, levando em consideração seu ensino, o uso de estratégias metacognitivas

é fundamental para a boa efetivação da mesma. Através do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, o aluno pode, por exemplo, reconstruir o texto mediante a inferência de elementos de relação ou checar constantemente as suas hipóteses. As estratégias cognitivas, por sua vez, embora não possam ser modeladas, tendo em vista que o conhecimento a ela implícito é inconsciente, pode, mediante o ensino, promover condições para que o leitor possa desenvolvê-las. Essas condições consistem na análise de aspectos locais do texto, tais como o vocabulário e o contexto.

Como vimos, a noção de compreensão caracteriza essa perspectiva. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 238):

Ler e compreender são equivalentes; a compreensão do texto é um processo cognitivo; no processo de compreensão desenvolvemos atividade inferenciais; os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto; compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.

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, nele, o texto busca gerar um efeito de sentido no leitor. Conforme a autora, o texto:

possui organização linguística, organização da estrutura dos enunciados, ou frases, faz parte de um funcionamento social e é processado por um leitor que, para compreender, realiza **ações** como percepção, memorização, análise, síntese, estabelecimento de relações, previsão, levantamento de hipóteses, associações, verificação de hipóteses, inferência, generalização e avaliação. 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, grifos da autora)

Logo, o processamento da leitura é marcado por capacidades de compreensão, que também podem ser chamadas de estratégias. De acordo com Rojo (2002) são capacidades de compreensão: *a ativação de conhecimentos de mundo* (O leitor, de

modo prévio ou durante a leitura, relaciona constantemente seus conhecimentos, e, caso não consiga compreender, utiliza outras estratégias de caráter inferencial); *antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos* (O leitor, a partir da situação de leitura, das finalidades, do suporte do texto, das esfera de comunicação, dos título, fotos ou legendas, levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto); *Checagem de hipóteses* (O leitor, ao longo da leitura, checa suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmando-as, podendo também buscar outras mais adequadas); *Localização e/ou cópia de informação* (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); *Comparação de informações* (O leitor está sempre comparando informações baseado em outros textos ou em seus conhecimentos prévios); *Generalizações* (Essa é uma estratégia que contribui muito para a síntese resultante da leitura, estamos sempre generalizando algum texto, pois não conseguimos guardar todos os texto fielmente na nossa mente.); e, finalmente, *produção de inferências locais e globais* (Uma *inferência local* 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 *inferência global* 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).

Acreditamos que essas capacidades apresentadas por Rojo (2002) buscam demonstrar como elas são necessárias à leitura de um texto, além do processo de decodificação. Além dessas, há outras que dizem respeito a interpretação e interação do leitor com o texto, as quais serão discutidas no tópico seguinte.

2.2.3 Leitura como uma prática social interativa: perspectiva da relação texto-leitor-autor

As duas perspectivas de leitura apresentadas até então têm como seus focos de estudo: o texto e o leitor. Enquanto a primeira centra-se no texto, vendo-o como produto pronto, a segunda perspectiva volta-se para o papel do leitor em atribuir um significado para aquilo que lê, indo além da decodificação e da extração de

informações (FUZA, 2010, p.18). Nesta perspectiva, o processo de leitura é uma interação entre texto e o leitor. 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 pólos, 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.

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 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. Essa concepção de linguagem vai ser discutida no país pelos estudos em Linguística Aplicada, que, como sabemos acaba influenciando os estudos em leitura. Conforme vimos na seção anterior, o texto passa a ser entendido como lugar de interação e a língua é vista como uma atividade interativa, social e mental que tanto estrutura o conhecimento que temos quanto permite o nosso conhecimento.

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.

Convém salientar, então, que, segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p.123), a substância da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas, sim, pelo ato social, por meio de enunciações, haja vista que a interação verbal é a “realidade fundamental da língua.” Os sujeitos, que produzem discursos, são vistos como construtores sociais porque é a partir da interação que acontecem as trocas de experiências e de conhecimentos, dando origem às leituras, que se estabelecem em função dos contextos determinados pelas enunciações.

O papel do contexto sendo inseparável da leitura se deu, de acordo com Kleiman (2004), a partir de uma verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura, que ocorreu na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento, que, como já apontado anteriormente, passaram subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura na Linguística Aplicada. Segundo a autora:

Diversas abordagens sócio-históricas na pesquisa sobre a leitura começaram a ser desenvolvidas no início da década de 90, algumas mais influentes do que outras no cenário nacional. Dentre as duas talvez mais importantes temos uma de inspiração francesa, a da História Cultural da Leitura, e uma de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio histórica da escrita dos estudos de letramento, fortemente influenciada por antropólogos ingleses, como Street (1984), e americanos, como Heath (1983). Esta última abordagem, subsidiada pela Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias de Enunciação e a Sociolinguística Interacional, passou a dominar o campo na Linguística Aplicada. O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. (KLEIMAN, 2004, p. 15)

Portanto, nessa perspectiva, a leitura também é concebida como uma prática social, que justifica-se 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. Assim, o texto, nas palavras de Fuza (2010, p. 28),

passa a ser considerado unidade complexa de significação, pois necessita do leitor para elaborar a sua significação, possibilitando um espaço de interlocução entre autor, texto e leitor. Nesse processo dialógico, são considerados os elementos contextuais, ou seja, o contexto de discussão e os elementos intertextuais, isto é, aqueles apresentados pelo próprio texto e aqueles elementos trazidos pelo leitor.

Assim, ao entendermos a leitura como uma prática social interativa, ela é mais do que o conhecimento dos aspectos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo, mas uma construção de sentidos possibilitada pela modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores e escritores. Podemos afirmar, portanto, que, de acordo com essa linha de pensamento, o primeiro olhar da leitura vem de dentro do sujeito, incentivado por suas relações ideológicas, por exemplo. Nas palavras de Coracini (2005, p. 23), na leitura enquanto processo discursivo, “o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade”.

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, mais recentemente:

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.

Assim, podemos dizer que a leitura ganha outras capacidades, relacionadas ao processo discursivo ou à visão enunciativa da linguagem. Portanto, podemos afirmar que, para essa visão, é o momento histórico-social ou o contexto de produção que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto.

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. São elas: *Recuperação do contexto de produção do texto* (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, com quais intenções, etc. Sem essas ações, o leitor não dialoga com o texto, podendo não obter uma leitura crítica e cidadã); *Definição de finalidades e metas na atividades de leitura* (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, para se atualizar, dentre tantas outras finalidades.); *Percepção de relações de intertextualidade* – no nível temático (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); *Percepção de relações de interdiscursividade* – no nível discursivo (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, nas citações, há interdiscursividade); *Percepção de outras linguagens* (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); *Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas* (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); e, finalmente, *Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos* (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).

A partir de tudo o que foi exposto até então, é mister afirmar que, entender como se dá a prática de leitura e seus conceitos, assim como ter claro um conceito de língua que subjaz perspectivas de leitura é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da mesma, na busca da formação de leitores proficientes. Formar um leitor cidadão e proficiente não é voltar nosso olhar apenas para uma das abordagens discutidas aqui, mas sim permitir ao leitor a possibilidade de desenvolver todas as

capacidades/habilidades necessárias ao pleno exercício da compreensão de um texto.

Essa tarefa, por ser tão complexa, não é um procedimento fácil. Conforme nos salienta Garcez (2000, p. 06):

É preciso que o educador, que tem como objetivo formar um leitor ativo, considere os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos por meio da leitura compartilhada. Lendo, comentando e conversando sobre a leitura, numa verdadeira interação em torno dos problemas de compreensão e interpretação colocados pelo texto, esses procedimentos vão sendo explicados, exemplificados e exercitados conforme a necessidade dos leitores. A leitura não se esgota no momento em que se lê, mas se expande por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento para depois da leitura propriamente dita, invadindo a vida e o convívio com o outro.

Portanto, podemos dizer que a leitura é um processo complexo e multifacetado, que envolve o pensamento, a linguagem, aspectos cognitivos e sociopragmáticos do leitor, entendida também como uma prática social e interativa. Assim, na leitura, o sentido de um texto “não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.” (MARCUSCHI, 2011, p.93), ou ainda, se dá entre uma complexa relação interativa entre os três (autor, texto e leitor), e surge como efeito de uma negociação.

Entendemos que as reflexões aqui promovidas contribuem para a compreensão das teorias sobre leitura, apontando para o fato de que novas capacidades evoluídas 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”.

Com a finalidade de sintetizar o que foi apresentado e discutido neste tópico sobre as teorias de leitura e facilitar nossa análise de dados, que tem como objetivo entender como esse objeto amplo é transposto na BNCC, elaboramos um quadro, baseado em Rojo (2002), composto pelas teorias de leitura descritas e capacidades/habilidades pretendidas por elas. Vejamos:

Quadro 01: Síntese das capacidades/habilidades envolvidas na leitura

TEORIAS/ CONCEPÇÕES DE LEITURA	LEITURA COMO DECODIFICAÇÃO	LEITURA COMO COMPREENSÃO	LEITURA COMO INTERAÇÃO ENTRE TEXTO- LEITOR-AUTOR OU COMO UMA PRÁTICA SOCIAL DISCURSIVA
<p>CAPACIDADES/ HABILIDADES DE LEITURA ENVOLVIDAS</p>	<p>Identificar informações;</p> <p>Dominar as convenções gráficas;</p> <p>Conhecer o alfabeto;</p> <p>Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;</p> <p>Dominar as relações entre grafemas e fonemas;</p> <p>Saber decodificar palavras e textos escritos;</p> <p>Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;</p> <p>Ampliar a sacada do olhar;</p> <p>Desenvolver fluência e rapidez de leitura.</p>	<p>Ativação de conhecimentos de mundo;</p> <p>Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos;</p> <p>Checagem de hipóteses;</p> <p>Localização e/ou cópia de informações;</p> <p>Comparação de informações;</p> <p>Generalização;</p> <p>Produção de inferências locais;</p> <p>Produção de inferências globais.</p>	<p>Recuperação do contexto de produção do texto;</p> <p>Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;</p> <p>Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático);</p> <p>Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo);</p> <p>Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.);</p> <p>Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;</p> <p>Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.</p>

Fonte: A autora (2018), conforme (ROJO, 2000).

Através deste quadro, vemos que, para cada teoria/conceito de leitura, existem habilidades esperadas, desde as mais simples às mais amplas, como, por exemplo, perceber relações de intertextualidade ou compreender o contexto de produção de um texto.

Considerando a leitura literária como fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, faremos, no próximo tópico, uma discussão sobre a leitura literária, com a finalidade também de subsidiar nossa análise, principalmente no que diz respeito ao que propõe o campo artístico-literário do documento.

2.3 Como lemos textos literários?

Neste tópico, buscamos discutir sobre a leitura numa perspectiva da literatura, apresentando conceitos e reflexões em torno da leitura literária, do texto literário e, conseqüentemente, engendrando uma discussão sobre a educação literária.

2.3.1 Leitura literária

A priori, devemos entender que a abordagem enfocada neste tipo de leitura se diferencia pela função humanizadora da literatura, que, na concepção de Candido (1999), desdobra-se em outras funções, como a formativa, a psicológica e a social humanizadora ou de conhecimento do mundo e do ser. Ou seja, no desenvolvimento da leitura literária, a magia e fantasia do texto permitem que o leitor compreenda o que ele não compreenderia na vida comum e que perceba ao outro e a si mesmo, em suas variadas dimensões, seja ela a subjetiva, a sociológica, a etnográfica, a histórica, etc.

Nessa perspectiva, torna-se importante considerar a cultura como um papel motivador da leitura. Amarilha (2010) defende que é necessário compreender a indivisível relação entre cultura e educação, uma vez que é à primeira que “recorremos em momento de extremo risco, para experimentarmos o pertencimento a um grupo, a um sentido de vida” (op. cit. p. 9) e são nesses momentos que temos experiências de leitura.

Como bem defende Yunes (2010), sem a leitura não sobrevivemos, lemos tudo constantemente, mesmo sem o saber, lemos o comportamento das pessoas, lemos as ruas, lemos o tempo, bem ou mal, com ou sem preconceito. No entanto, a leitura literária expressa características especificamente humanas: desejos, sonhos, aspirações, idealizações, medos, perdas, conflitos, isso porque a literatura possibilita o exercício de co-inventor da aventura de viver.

Assim, a leitura literária permite ao leitor experiências diversas, conhecendo ele mesmo e ao outro. Nas palavras de Yunes (2010, p. 61), “a literatura faz com que o leitor não se sinta um receptor passivo, mas seja partícipe da aventura de viver e de criar, co-inventor de seu mundo e co-narrador da história.”. Esse aprendizado antecipado e criativo que a leitura da literatura enseja, justifica, segundo Amarilha (2010), a sua permanência entre as artes que permitem homens e mulheres criar e imaginar a vida que aspiram.

Sobre isso, Yunes (1995, p. 189) aponta que, na leitura literária:

O mundo organizado se desorganiza, o mundo caótico ganha sentido, o fantástico é experimentado, a história ganha condições de maravilhoso e o maravilhoso de verdade. Aqui e ali o mundo se explica. A brutalidade da vida nordestina é mais autêntica em Vidas Secas do velho Graciliano Ramos que em tratados de antropólogos, cientistas sociais ou geólogos. A literatura desrealiza e vivifica; desfoca e aproxima; sintetiza e revela. A palavra instaura o mundo (no princípio era o Verbo): o leitor interagindo com o texto é co-autor e sente perpassá-lo a condição de criador. O literário, sem compromissos com a História, mostra seu avesso e as tramas do tecido (texto) aparente. Por isso, grandes ensaístas, pesquisadores, filósofos não prescindem da literatura ou da referência à arte: Freud, Foucault, Bachelard, Barthes, para falar apenas dos contemporâneos, entremearam com ela seus discursos de saber psicanalítico, filosófico, semiológico.

Assim, podemos perceber que a literatura permite ao ser humano o aprendizado de si mesmo, bem como surge como uma manifestação universal de todas as culturas, em todos os tempos. Ela possibilita, através de obras, que a humanidade acompanhe sua história, suas lutas, seus amores, e, por isso, ela é fator indispensável de humanização. Além disso, pode ser entendida como um bem cultural que ultrapassa os limites temporais, que carrega a vida vivida por nossos antepassados, registra e preserva a memória histórica e possibilita entender nosso presente. (AMARILHA; SALDANHA, 2016).

Relacionando à essa questão cultural, concordamos com BORDINI e AGUIAR (1998, p.14) quando elas defendem que a literatura, “como uma das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, ou seja, da produção significativa, relacionando-se com outros objetos culturais.” A obra literária deve ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.

Entretanto, queremos afirmar aqui que a obra literária/texto literário se diferencia dos demais objetos culturais, visto que existem características que os diferenciam. A mais evidente é o uso “não utilitário” da linguagem. Ou seja, no âmbito da comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação. Assim,

todos os livros favorecem a descobertas de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla (BORDINI; AGUIAR, 1998, p.13)

É essa diferença de perspectiva que queremos elucidar na nossa discussão teórica, pois entendemos que a leitura literária permite ao leitor preencher lacunas de acordo com suas experiências, e permite ampliar essas as lacunas existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. As finalidades da leitura literária são desvinculadas da visão mecânica de conceber o ato de ler como algo que se associa, exclusivamente ou principalmente à atividades de produção textual, de metalinguagem ou de análise linguística, por exemplo.

A leitura literária vai além da leitura como o objetivo de fazer resumos, responder questões gramaticais, identificar ideias. Ela é importante para a formação crítica, inventiva e imaginária do aluno. De acordo com Silva (2008, p.47), “o aluno necessita perceber a importância da leitura literária para si mesmo, observando que seus efeitos permanecem provocando mudanças ao longo de sua vida.”, pois como bem nos lembra Lajolo (1982, p.43):

o efeito da leitura literária não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala de representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco de percurso da leitura de cada um.

Bordini e Aguiar (1988) nos lembra que a formação de um leitor de literatura não pode ser igual ao do leitor genérico ou pragmático, porque a leitura implica em um reconhecimento de um sentido individual, ou seja, a obra literária fornece autonomia de interpretação. Discutiremos mais detalhadamente no tópico a seguir as

características do texto literário e como se constrói o sentido e a autonomia de interpretação nesse tipo de leitura.

2.3.2 Entendendo o texto literário: espaço de interação

Conforme nos apresenta Silva (2008), grande parte dos estudos referentes às práticas de leitura tem sido iluminados pela Estética da Recepção, a partir dos estudos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, na década de 60, que, como principais articuladores dessa teoria, concebem a leitura como um momento criativo de interação com o texto, no qual os sentidos são construídos

através da dialética entre as expectativas do leitor e a trama linguística tecida pelo autor, privilegiando a integração estética e histórica, ao contrário das teorias anteriores que se concentravam nos estudos da história da literatura (op. cit. p. 48).

Assim, os estudos que defendiam a interação entre a obra e o leitor foram se desenvolvendo e, na década de 80, no Brasil, as pesquisadoras Glória Bordoni e Vera Teixeira Aguiar, através da obra “Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas” enfatizam a necessidade de se pensar na interação entre a obra e o leitor, entendendo que a primeira não é um “mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora” (BORDINI; AGUIAR, 1998, p.14).

De acordo com essas pesquisadoras, a interação é processada a partir da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada. Assim, o sujeito interage através do texto. A leitura, então, tem função social porque o texto que é produzido permite o estabelecimento de trocas comunicativas dentro dos grupos sociais, colocando em circulação o sentido humano. Ou seja, a socialização do indivíduo acontece, além dos contatos pessoais, através da leitura, quando ele se depara com produções significantes provenientes de outros indivíduos, através do código comum da linguagem escrita. Nesse diálogo que é estabelecido, o sujeito se obriga a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro. Por esse motivo é que “o acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporcionam, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens.” (op. cit. p.10).

Nessa perspectiva, é importante considerar que todos os livros e formas de leitura favorecem significados e descobertas de sentidos. No entanto, são os textos literários que fazem isso de forma mais abrangente, pois o texto literário se vale da “imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação igualmente universal – através, porém, de uma reprodução esmerada do concreto e particular” (Melquior, 1972:7-8). Assim, esse tipo de texto permite a independência de referentes reais, ou seja, permite uma autonomia na sua significação.

Sobre isso, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que essa capacidade do texto literário de independender de referentes reais, deve-se, de forma direta, à coerência interna dos elementos de que se compõe, ou seja, o todo assim estruturado torna-se autossuficiente. A obra se torna real muito mais pela composição de seus elementos estruturais do que pela relação denotativa com o contexto, pois mesmo com obras que rompem com o real, como por exemplo as de ficção científica, de horror e de realismo mágico, há descoberta de significação. O leitor preenche lacunas da obra de acordo com suas experiências.

Em contraposição, queremos destacar que o texto não literário é mais preso a um referente real ou a um contexto de produção. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p.15),

o texto não literário contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor. A informação que oferece é imediata e restritiva, valendo apenas para uma situação definida. Por isso, pode-se dizer que o texto literário é plurissignificativo, permitindo leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto.

Portanto, devido ao fato de o texto literário ter uma riqueza de polissemia, ele torna-se um campo de plena liberdade para o leitor, o que não acontece em outros textos, que como vimos, de acordo com a abordagem interativa de leitura do texto não-literário, a leitura é concebida como uma construção de sentidos possibilitada pelos modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores e escritores. De acordo com essa abordagem, são considerados os elementos contextuais, ou seja, o contexto de discussão, e os elementos intertextuais, isto é, aqueles apresentados pelo próprio texto e aqueles elementos trazidos pelo leitor (FUZA, 2010).

No entanto, é no texto literário que provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Isso porque “os textos literários estabelecem uma relação enunciativa peculiar que dá aos receptores a oportunidade de se situarem como parte do universo representado e, ao mesmo tempo, de atuarem como participantes da produção de sentidos.” (KASPARI et. al., 2016, p.573). A literatura é, assim, um universo simbólico ou ainda, uma reserva de vida paralela, que permite ao leitor encontrar-se com o que ele não pode ou não sabe experimentar da realidade.

Seguindo esse pensamento, Bordini e Aguiar (1988) defendem que devido a autonomia própria da obra literária, mesmo que seja reconhecida sua gênese na vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático, pois

a leitura em si implica o reconhecimento de um sentido, operado pelo deciframento dos signos que foram codificados por outrem para veiculá-lo. Todavia, nem esse código, que possibilita cifrar e decifrar signos, nem o sentido a que eles apontam são assunto pacífico entre emissor e receptor, podendo haver, com isso, diferenças de entendimento do texto na sua produção e na sua recepção. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15)

A concepção de leitura que está sendo defendida é, portanto, a de que ela é reconhecimento de sentido e que a leitura da obra literária tem a participação ativa do leitor na construção do sentido, pois essa prática depende do envolvimento que o leitor tem com o texto. Em relação à leitura de textos, concordamos com essa autoras quando elas apontam que:

para aprender a ler o texto verbal escrito, não basta conhecer as letras que assinalam os fonemas, nem adianta saber que os fonemas só fazem sentido quando reunidos em palavras ou frases. Não é suficiente, também, descobrir ou compreender as regras do código chamado gramática, que juntam fonemas em palavras ou palavras em frases. Essas habilidades são apenas operações de base para leitura e, na vida prática, são dominadas por processos mentais de associação e memória a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola em busca do domínio da escrita. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.16)

Vê-se então que a leitura não se limita a aspectos gráficos ou de decodificação, pois embora as palavras estejam explícitas em um dicionário, elas nunca exprimem

apenas um significado quando estão em uma frase de um determinado texto, mas sim, o processo de leitura se dá em escolher o significado mais apropriado para as palavras em um conjunto limitado, ou seja, o leitor participa de modo ativo no sentido do texto. Vejamos algumas definições sobre o ato de ler que permeiam os estudos na área:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura [...] Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2005, p. 45).

A leitura se manifesta, então, como experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. (SILVA, 2005, p. 95).

Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez é afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação. (ISER, 1996)

A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor [...] o leitor aplica o que ele lê à sua própria situação (COMPAGNON, 2001, p.143)

Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta. (YUNES, 1995).

Como se pode observar, essas concepções, embora tenham suas particularidades, enfatizam a leitura baseada na interação, ou seja, aproximam-se por considerarem o leitor como centro da produção de sentido, principalmente diante do texto literário. Dessa forma, a leitura do texto literário, para ser legitimada, não pode deixar de lado as dimensões libertadora e crítica e principalmente a de prazer. À medida que o leitor vai lendo uma obra literária, ele vai construindo imagens que se interligam e se completam de acordo com sua experiência de vida.

Acreditamos que o diferencial do texto literário está no fato deste poder contribuir para o indivíduo conhecer a realidade e dar a oportunidade para questionar, amadurecer, desenvolver a capacidade cognitiva, formular ideias, modificar conceitos

e conceber novos, com diferentes visões de mundo, pois, concordando com a defesa de Candido (2002), a literatura possibilita também conhecimento de mundo.

Além disso, queremos chamar atenção para o fato de que, segundo este mesmo pesquisador, a obra literária:

significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.” (op.cit. 2002, p. 85).

Assim, entendemos que a leitura de um texto literário, através da autonomia de significado do mundo, tem sentido de acordo com o percurso que o leitor faz no texto, conforme sua interpretação. No entanto, essa leitura não o desliga do real nem o proíbe de fazer impressões pessoais e imaginárias sobre a obra. Sobre a leitura do texto literário, Amarilha e Saldanha (2016 p. 378) defendem que ela:

coloca o leitor em contato com diversas sensações, provoca reações e experiências múltiplas. Esse processo promove uma troca de impressões e de sentidos acerca do texto, já que pode desencadear lembranças e vivências de acontecimentos cotidianos, bem como suscitar a especulação imaginativa. Esse intercâmbio do leitor com o texto carrega marcas de subjetividade que escapam ao controle de quem produziu o texto, daí o alerta sobre o respeito à liberdade do leitor.

Assim, é importante que na formação do leitor literário haja o espaço para a liberdade, subjetividade e imaginação, que são inerentes aos leitores. Nessa situação, eles constroem novos sentidos. Aguiar (2007) defende que ao término da leitura, não somos os mesmos, pois tomamos para nós os resultados da experiência vivida durante a leitura literária, que está equilibrada na linha que une fantasia e realidade. No entanto, de acordo com a autora, “aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos.” (op. cit., p. 19). Sendo assim, o que o leitor descobre na leitura transfere para o cotidiano, como por exemplo, descobrir o amor ou a capacidade de enfrentar alguma dor.

2.3.3. Educação literária: ler para quê?

A cada ano que passa, avaliações nacionais brasileiras dão conta de que a escola vem sendo falha em sua missão de formar leitores. Ensinar a decodificar os sinais gráficos é apenas uma das diversas condições para formar leitores e inseri-los no mundo dos livros. Além disso, “o livro (ou materiais escritos, de diferentes gêneros e suportes) ainda não é, em todas as escolas, o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas ligadas ao ensino de línguas” (ANTUNES, 2009, p. 11).

Na contemporaneidade, diversos são os meios de se ter contato com o texto escrito, seja através do livro, da tela do computador ou dos *smartphones*. Assim, o leitor também se modifica, pois a interação entre o leitor e o texto é também mediada pela possibilidade que o mundo digital oferece, recriando-se leitores e escritores. Junto a isso, no âmbito dessa prática, há uma tentativa de consciência crítica que possa articular opiniões, situações e fatos que nos darão conta de intervir, optar e decidir sobre a sociedade que vivemos. Dessa forma, concordamos com o pensamento de Yunes (1995, p. 186), quando ela afirma que:

neste caso a informação é definitiva, se aprendemos como usá-la. Só então ela se transforma em conhecimento e saber. Esta é a mais cara moeda do século: quem está informado pode com mais rapidez e clareza fazer escolhas. Descobrir o serviço que a leitura presta, a capacidade que ela tem de fortalecer a cidadania, é um começo.

Diante disso, podemos nos questionar: ler para quê? Com que finalidade? Ler o quê? Primeiramente, a leitura tem fundamental importância para formar cidadãos críticos, conscientes e humanos, isto é, exercer cidadania e viver a cultura. Conforme Yunes (1995, p.187). nos apresenta, “a leitura por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em torno.” Na leitura, há um prazer na informação obtida através da sensação de mundo mais amplo que ela pode trazer, embora estejamos imersos, no século XXI, em um sociedade eletrônica, onde o visual parece substituir o real, porque parece ter mais impacto e aceitação do que uma sequência linear de palavras.

Nessa perspectiva, podemos pensar a leitura articulada ao significado. Para mim, o que significa ler? Que significado dou à minha leitura? O que ler? Segundo Bordini e Aguiar (1998, p. 16), “a seleção dos significados se opera por força de um

contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção.” Assim, algo que é significativo é convencionado quando corresponde a um valor previamente estabelecido. Cultura, na visão dessas autoras, vai ser o conjunto de valores que são convencionados, criados pelos homens. Portanto,

a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre cultural grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito.” (op. cit., p. 17).

Desse modo, a preparação para a leitura tem a ver como a contínua expansão de demarcações culturais da criança e do jovem, não se trata apenas de um processamento visual-motor. Por isso, entendemos que a escola tem papel imprescindível na formação de leitores, especificamente de leitores literários.

É nesse sentido que se torna necessário valorizar a educação literária, centrada na experiência de leitura dos textos literários, nos mais variados gêneros, estilos e autores. Só assim, os alunos terão experiências reais e significativas de leitura, pois, segundo Cosson (2006, p. 23), a literatura deve ter um espaço tal que “mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”.

No entanto, o diálogo entre literatura e educação tem sido por vezes conflituoso, devido a existência de uma imposição de leitura de obras, imposição esta restritiva, que acaba não permitindo a liberdade da leitura literária. Assim, o que ocorre é o tratamento inadequado do texto literário, em diferentes aspectos. Conforme Aguiar (2007, p. 20) apresenta:

ele não é respeitado em sua unidade, sendo apresentado em fragmentos que alteram seu sentido global. Anulado em sua especificidade é ainda igualado aos demais componentes curriculares e, assim, abordado e explorado como um problema de matemático, uma lição de história, uma informação científica. Para isso, na maioria das vezes, a literatura converte-se em materiais para exercícios gramaticais e modelo de linguagem coloquial ou formal, o que ela não é. E acima de tudo, a literatura é pretexto para outras disciplinas.

Defendemos então que a educação literária, pautada no tratamento adequado no texto literário é necessária. Segundo Bordini e Aguiar (1988), a educação do leitor

de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Pelo fato dos sentidos literários serem múltiplos, o ensino não pode selecionar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. No entanto, informá-los sobre técnicas ou períodos literários não irá resultar em expansão dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Portanto, antes de formalizar desse modo o estudo dos textos, é necessário vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais. Isso só acontecerá com uma educação literária pautada não no ensino de literatura, mas sim no contato do leitor com os textos literários.

Acreditamos que a fase do Ensino Fundamental deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, focando sua significação cultural e literária, e, no Ensino Médio, deve haver uma sistematização teórica do conhecimento literário, mas que deverá ser fundamentada na leitura prévia de textos dos mais variados gêneros e autores. Assim, é na primeira fase da Educação Básica que o aluno deverá ter experiências de leitura de obras literárias, não com a finalidade de fazer por exemplo, a escansão de poemas, contar quantas estrofes ele tem, ou ainda estudar a estrutura de um conto e identificar a estrutura e os elementos de um texto dramático, mas de promover o acesso a mundos possíveis, a partir da leitura por prazer e por fruição estética.

Não menos importante, em conformidade com o pensamento de Colomer (2007), a leitura literária é um meio de expandir o seu lugar na escola e conectar outros conhecimentos, através de múltiplas atividades, que permitem sua integração e conferência com outros tipos de aprendizagens. De acordo com essa autora:

os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro, a inter-relação se reproduz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras, ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem. (COLOMER, 2007, p. 159)

Assim, a literatura serve também para refletir sobre aspectos textuais que fazem parte da riqueza da obra, além disso, ela pode aprender a comunicar oralmente um texto quando as obras são recitadas, dramatizadas ou lidas em voz alta para

compartilhá-la com os demais, portanto ficam memorizadas e fazem parte de nossas lembranças, ou seja, de nós mesmos.

Diante do que foi exposto, acreditamos, portanto, que a inserção da literatura na sala de aula e nos currículos escolares se justifica por se tratar de um bem cultural e um direito de todos. Além disso, essa inserção sugere que se possa produzir um ensino eficaz da leitura literária e formar alunos leitores. Não obstante, o ensino de literatura como toda e qualquer atividade docente, requer também do professor planejamento e a organização das atividades, entretanto, é relevante destacar que o modo de ensinar literatura implica, principalmente, em conhecer, criticamente, os conceitos existentes na área e a natureza da leitura, da literatura e da interpretação literária, bem como ter uma noção clara de indivíduo que se quer formar.

2.4 Conceito de Leitura na BNCC: que leitor este documento pretende formar?

Após a discussão realizada nos tópicos acima, e por entender que é a partir das evidências linguísticas que observamos o “comportamento” dos dados, partiremos para a análise dos mesmos, que nos levaram a entender como a leitura é apresentada no âmbito da perspectiva teórica assumida pela BNCC. Para isso, nossa análise se apropria de indícios linguísticos encontrados no *corpus*, que, como já citado na metodologia, é formado pelas partes 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.

Assim, tendo como base a teoria da análise do conteúdo (MORAES, 1999), nossa análise se organiza nas seguintes etapas propostas por esse método de análise de dados: 1) *Preparação das informações*; 2) *Transformação do conteúdo em unidades*; 3) *Categorização ou classificação das unidades em categorias*; 4) *Descrição* e 5) *Interpretação*. Portanto, 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 categorias de análise (3), são elas: 2.4.1 *Perspectiva teórica assumida pela*

documento; 2.4.2 Conceito de leitura inferido através de trechos; e 2.4.3 Conceito de leitura inferido através de verbos no infinitivo e de trechos.

Sobre as categorias supracitadas, é importante afirmar que elas foram definidas através do conteúdo investigado no documento, com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa “Como o objeto leitura é apresentado no âmbito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem assumida pela BNCC do EF - Anos Finais?”. Por isso, buscamos elaborar categorias que, através da estrutura do documento e da linguagem em que foi redigido, facilitassem a descrição e interpretação dos dados, tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa, ou seja, buscamos categorias válidas e pertinentes. De acordo com Moraes (1999, p. 13), “a validade ou pertinência exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis em termos de trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica”.

Portanto, a partir das categorias de análise 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. Essas descrições e interpretações serão apresentadas nos tópicos a seguir.

2.4.1 Perspectiva teórica assumida pela documento

Como já apontado, a primeira categoria analítica, que subsidia as outras, referente ao conceito leitura, refere-se a **Perspectiva teórica assumida pelo documento**. O documento em análise aponta, no tópico 4.1.1 Língua Portuguesa, que o componente de LP dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas. E, portanto, assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, ou seja, indica uma filiação teórica. Vejamos:

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 (grifo nosso)

A partir deste recorte, podemos perceber a perspectiva teórica assumida pela BNCC. Portanto, embora seja uma perspectiva de estudos sobre a linguagem, podemos inferir que o trato com a leitura deverá ser igual modo, já que ela se constitui como uma prática de linguagem. Conforme o trecho em análise, a BNCC aponta, baseada nos PCN, 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.

Seguindo o raciocínio analítico e com base na filiação teórica assumida pelo documento, buscamos compreender, através das evidências linguísticas, como a leitura é entendida e apresentada nessa abordagem. Pudemos, desse modo, inferir

essa noção descrevendo e interpretando os conceitos implícitos encontrados, que serão demonstrados a seguir, a partir das outras duas categorias analíticas formuladas.

2.4.2 Conceito de leitura inferido através de trechos

Nesta categoria, um primeiro conceito implícito de leitura que queremos destacar aparece quando o documento explica, na parte 4.1.1 Língua Portuguesa, em que consiste o Eixo Leitura. Vejamos:

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

Fonte: BNCC, 2017, p.69 (grifo nosso)

A partir deste trecho, podemos inferir que a *leitura* é compreendida como sendo uma *interação ativa* do leitor/ouvinte/espectador com os textos, que podem ser escritos, orais ou multissemióticos. Os indícios linguísticos destacados apontam para a concepção de leitura como sendo *interação ativa entre o leitor e o texto*. Essa interação ativa apresentada no documento refere-se ao *diálogo* que o leitor estabelece com o texto, resultando na construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto. Portanto, podemos indiciar que, no documento em análise, a leitura é entendida como sendo *processo de interação*.

Além disso, podemos ver que o documento apresenta, entre outras possibilidades, possíveis finalidades para leitura: fruição estética de textos e obras literárias, pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos etc. Portanto, a leitura pode ser motivada por vários fatores, de modo que a torna um objeto de ensino amplo. Em outras palavras, ao documento apresentar possíveis finalidades para a leitura, defende que ela está ligada aos *objetivos propostos* e às

condições das situações comunicativas, pois as práticas de leitura vão depender do *contexto* em que os sujeitos e os textos estão inseridos.

Logo, conforme a BNCC, as leituras poderão ser realizadas a fim de, por exemplo: conhecer, discutir, debater sobre um tema e/ou experimentar a dimensão de uma obra literária. Nesse sentido, é compreensível que, baseado no documento em análise, o professor pode, por exemplo, solicitar a leitura de um artigo de opinião sobre o preconceito com a finalidade de conhecer mais sobre o tema, debater e discutir sobre, ou, a fim de possibilitar fruição estética nos alunos, solicitar a leitura de poemas de contos populares, por exemplo.

No parágrafo seguinte ao analisado acima, a *leitura* no âmbito da concepção enunciativo-discursiva é entendida em um sentido *mais amplo*, pois a BNCC considera a leitura não só do texto escrito, mas também de outros tipos de manifestação da linguagem:

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

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

Como vemos, para o documento em questão, a leitura pode ser realizada não apenas em textos escritos, mas também a partir de outras manifestações da linguagem: imagens, sons, pinturas, gráficos, vídeos, som etc., o que a define como uma *atividade complexa* a qual utiliza a percepção de outras linguagens como elementos que constroem os sentidos dos textos, não limitando os sentidos possíveis da leitura apenas à linguagem verbal escrita. Podemos ler, interpretar e produzir sentidos através de uma pintura, de um vídeo, de uma foto, e, principalmente, de textos multimodais, que trazem em sua composição traços, imagens em movimento, layout, links etc.

Este conceito de leitura está ligado ao que o próprio documento apresenta, o qual defende que devem ser trabalhados e privilegiados não só textos próprios do letramento da letra e do impresso, como por exemplo, notícia, artigo de opinião,

charge, reportagem, crônica, conto etc., mas também devem ser contemplados os novos letramentos, essencialmente os digitais. Sobre isso, o documento defende que:

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e *memes* significativos também podem sê-lo. (BNCC, 2017, p. 67).

Portanto, podemos inferir que a BNCC, ao considerar a leitura de diferentes linguagens e letramentos, procura contemplar a cultura digital, desde os lineares e escritos e orais aos que envolvem a hipermídia, trazendo como exemplo um *gif* ou *meme*, gêneros “contemporâneos” e geralmente utilizados nas redes sociais.

Partiremos agora para a terceira e última categoria de análise deste capítulo, que diz respeito ao **Conceito de leitura inferido através de verbos no infinitivo e de trechos**.

2.4.3 Conceito de leitura inferido através de verbos no infinitivo e de trechos.

Esta categoria buscou apresentar o modo como a leitura é entendida no documento através do quadro – que faz parte do tópico 4.1.1 Língua Portuguesa – composto por dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão e por competências esperadas para cada uma delas. Escolhemos, dentre as 7 dimensões existentes (*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; Dialogia e relação entre textos; Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento das relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e semióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Estratégias e procedimentos de leitura; e Adesão às práticas de leitura*) 3 delas para fins de análise, por conterem um maior número de verbos e trechos ou palavras-chave comuns à perspectiva teórica a qual o documento filia-se. São elas: *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; Dialogia e relação entre textos; e Estratégias e procedimentos de leitura. Vejamos:

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir.

<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"> • Relacionar o texto com suas <u>condições de produção</u>, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, <u>objetivos</u>, pontos de vista e perspectivas em jogo, <u>papel social do autor</u>, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos <u>gêneros do discurso</u> nos diferentes campos de atividade, <u>seus usos e funções</u> relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os <u>interesses em jogo</u> 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. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: <u>novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros</u> em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), <u>novas formas de interação</u> e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, <u>reconfiguração do papel de leitor</u>, 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. • Fazer apreciações e <u>valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas</u>, dentre outras, envolvidas na <u>leitura crítica</u> de textos verbais e de outras produções culturais.
<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"> • Analisar as <u>diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa)</u> dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³⁵, <i>gif</i>, meme, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthroug</i>, detonado, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

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

No quadro em análise, que se refere à primeira “dimensão” apresentada pela BNCC intitulada *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, destacamos de amarelo os verbos que introduzem as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e sublinhamos de azul os trechos. Podemos inferir que os verbos destacados: *relacionar*, *analisar*, *refletir* e *fazer apreciações* definem capacidades ou habilidades que são defendidas pela concepção de leitura como sendo uma prática social-discursiva. Ou seja, conforme essa perspectiva, como vimos na fundamentação, 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, os quais o leitor e a leitura serão previstos, considerando os objetivos, demais aspectos e papel social do autor, época, etc.

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 destacados de azul 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, dentre outros aspectos, 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? Em que veículo? 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 reflexivamente, não ficando “subordinado” a ele, mas sim dialogando/interagindo com o mesmo.

Dentre os *verbos* destacados no quadro, queremos enfatizar a importância da habilidade de *fazer apreciações*, ou seja, de conceber a leitura considerando as práticas de apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, pois, como vimos, de acordo com Rojo (2000), estas são algumas das capacidades de leitura previstas na perspectiva assumida pelo documento. Logo, é fundamental que a BNCC considere essas práticas relacionadas à leitura, entendendo o nível de reações que podemos ter ao longo da leitura de um texto, principalmente do texto literário: sentir prazer, apreciar a linguagem, tomar gosto ou não por uma obra literária, fazer apreciação de um autor específico etc.

Quando o documento apresenta o tratamento com as práticas leitoras considerando também as apreciações e valorações éticas, políticas e ideológicas, espera-se que seja realizado um trabalho em que se possa desenvolver no aluno um posicionamento crítico sobre o texto, permitindo-o discordar ou concordar sobre algum ponto de vista ou refletir e desenvolver algum valor ético, importante para a cidadania. Isso poderá possibilitar a promoção da valoração ética de um texto (escrito, multimodal, visual etc.) ou de alguma produção artística que aborde sobre o respeito aos mais velhos ou maus-tratos de animais, por exemplo.

Ainda sobre os termos destacados, queremos ressaltar: gêneros do discurso, usos e funções, formas de interação, reconfiguração do papel do leitor, compreensão ativa (réplica ativa), que são, claramente, comuns à terceira abordagem de leitura. Esses termos estão ligados ao trabalho com o texto. O documento considera não só a existência de gêneros escritos do discurso como também novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem possibilitadas pela era digital ou pelos novos e multiletramentos. Como vemos, na figura em análise, ao falar sobre esses novos gêneros e novas práticas, a BNCC também aponta para o fato de que ambos estão relacionados à transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações que o texto sofre, assim, novas formas de interação vão surgindo. Podemos inferir, então, que o documento em análise considera a leitura como uma forma de interação, na qual pode haver uma reconfiguração do papel do leitor, que lê não apenas o impresso, mas também o multimodal e multimidiático.

Partiremos agora para a análise da segunda “dimensão”, intitulada *Dialogia e relação entre textos*, que traz duas habilidades, introduzidas por três verbos no infinitivo:

<p><u>Dialogia e relação entre textos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Identificar</u> e <u>refletir</u> sobre as <u>diferentes perspectivas</u> ou vozes presentes nos textos e sobre <u>os efeitos de sentido</u> do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • <u>Estabelecer relações</u> de <u>intertextualidade</u> e <u>interdiscursividade</u> que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
---	---

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

No recorte acima, a palavra dialogia sublinhada já aponta para a ideia de dialogia entre os textos e, conseqüentemente, na prática da leitura, pois, conforme a perspectiva adotada pelo documento, a experiência de leitura é um exercício dialógico entre o leitor e o texto, onde ocorre um processo discursivo de *identificação, reflexão e relação*, que aponta para os verbos circulados de amarelo no recorte: *identificar, refletir, estabelecer relações*. Logo, para o documento, a leitura de textos supõe identificação, reflexão e relação, isto é, a leitura parece ser admitida como uma atividade complexa que envolve três etapas inter-relacionadas.

Além disso, os verbos estão relacionados às palavras destacadas: diferentes perspectivas, intertextualidade e interdiscursividade. No que diz respeito às relações de intertextualidade e interdiscursividade, podemos afirmar que são habilidades – ou capacidades, conforme nomeamos na fundamentação – que pertencem à perspectiva de leitura assumida pelo documento, que a compreende considerando essas duas relações.

Sobre isso, conforme vimos na fundamentação teórica, para a perspectiva backtiniana, as relações dialógicas, antes de serem apenas relações entre textos, são entendidas como relações entre vozes, e, essas vozes, por sua vez, pertencem a sujeitos que podem ser passíveis ou não de identificação. Quando o documento nomeia a dimensão de Dialogia e relação entre textos, podemos indiciar que ele considera a diferença entre dialogismo, que aponta para interdiscursividade, e relação entre textos, que aponta para intertextualidade, mesmo que haja uma relação entre eles.

Analisaremos agora a terceira e última dimensão escolhida, intitulada *Estratégias e procedimentos de leitura*, que, conforme veremos, mesmo o documento assumindo a perspectiva teórica enunciativo-discursiva, os indícios linguísticos apontam para vários processos envolvidos na leitura, característicos de todas as perspectivas, demonstrando, assim, que a BNCC entende o quanto a leitura é um objeto amplo e que todos os procedimentos cognitivos envolvidos nela devem ser considerados. Além disso, ao apresentar como uma dimensão as estratégias e procedimentos de leitura, considera-se as capacidades mentais, que, como sabemos, foram chamadas de estratégias cognitivas e metacognitivas. Vejamos a seguir como o documento apresenta essa dimensão e quais habilidades espera:

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma <u>leitura autônoma em relação a temas familiares.</u> • Estabelecer/considerar os <u>objetivos de leitura.</u> • Estabelecer relações entre o texto e <u>conhecimentos prévios</u>, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (<u>pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto</u>), apoiando-se em seus <u>conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</u> • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar <u>em função do contexto de ocorrência,</u> • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista <u>diferentes objetivos.</u> • Manejar de forma produtiva a <u>não linearidade da leitura</u> de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	--

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

Os verbos destacados em amarelo: *Selecionar, estabelecer/considerar, localizar, recuperar, inferir, reconhecer, apreender, identificar, buscar* etc. apontam para um entendimento de que a leitura tem uma dimensão cognitiva, já que para a efetiva compreensão do texto, o leitor precisa realizar operações, que são definidas como estratégias ou procedimentos. Ou seja, as estratégias são habilidades de compreensão, que, com base na fundamentação, podemos relacioná-las às descritas

no quadro acima. Essa relação com a teoria e interpretação é feita a partir dos verbos e trechos destacados, entre eles: estabelecer expectativas, localizar ou recuperar informação, inferir ou deduzir informações, apreender os sentidos globais de do texto, reconhecer/inferir um o tema etc.

Podemos inferir, então, que essas habilidades descritas na BNCC entendem a leitura como sinônimo de compreensão ativa, já que considera os conhecimentos prévios do leitor, suas expectativas (antecipações e predições), a relação de informações, a produção de inferências locais e globais. Essas habilidades contribuem para uma leitura que carrega não só a decodificação ou identificação, mas também a compreensão dos sentidos que um texto pode ter, mobilizados pela ação do leitor sobre o mesmo, o qual utiliza seus conhecimentos prévios.

Por fim, queremos elucidar nesta análise, que, embora tenhamos utilizado trechos, verbos e palavras como índices linguísticos, a interpretação dos dados, conforme buscamos demonstrar, também se deu pela compreensão do todo, isto é, pelo contexto e pelo modo como o texto do documento foi escrito.

Através das categorias de análise que utilizou indícios linguísticos (trechos/palavras e verbos no infinito) chegamos a esse quadro a seguir, que apresenta uma síntese do primeiro questionamento que essa pesquisa propôs a responder, referente ao modo como a leitura é concebida no âmbito da perspectiva assumida pelo documento:

Quadro 02 – Sistematização de dados

<p>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ASSUMIDA PELA BNCC</p>	<p>VERBOS E PALAVRAS-CHAVE COMUNS À CONCEPÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA (INTERATIVO-DISCURSIVA) NO ÂMBITO DA TEORIA DE LEITURA</p>	<p>COMO A LEITURA É ENTENDIDA/APRESENTADA NA BNCC, NO ÂMBITO CONCEPÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA</p>
<p>Concepção enunciativo-discursiva</p>	<p>A leitura possibilita várias interpretações;</p> <p>A leitura é uma multiplicidade de processos;</p> <p>É interativa, social e discursiva;</p> <p>É atribuição autônoma de significado à escrita;</p> <p>Construção de significados;</p> <p>Considera os contextos de produção;</p> <p>Interação;</p> <p>Interpretação;</p> <p>Compreensão;</p> <p>Contextos de produção;</p> <p>Capacidades de apreciação e réplica;</p> <p>Finalidades e objetivos de leitura;</p> <p>Relações de intertextualidade;</p> <p>Relações de interdiscursividade;</p> <p>Percepção de outras linguagens;</p> <p>Prática social;</p> <p>Prática discursiva;</p>	<p>“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[...]” (BNCC, 2017, p.65)</p> <p>“O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos[...]” (BNCC, 2017, p.69)</p> <p>“Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo” (BNCC, 2017, p.70)</p> <p>“O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BNCC, 2017, p.70)</p> <p>“Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer” (BNCC, 2017, p.70)</p> <p>“Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções” (BNCC, 2017, p.70)</p> <p>“Transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto” (BNCC, 2017, p.70)</p>

	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);	“Fazer apreciações e valorações estéticas , éticas, políticas e ideológicas” (BNCC, 2017, p.70) “ Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos” (BNCC, 2017, p.71) “ Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos” (BNCC, 2017, p.71) “ Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade ” (BNCC, 2017, p.71) “ Estabelecer/considerar os objetivos de leitura [...] Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios , vivências, valores e crenças. (BNCC, 2017, p.72) Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual. (BNCC, 2017, p.72)
--	---	---

Fonte: A autora (2018)

A partir deste quadro e com o conjunto de indícios apresentados, podemos inferir que o documento reconhece, embora não deixe explícito, que a leitura é 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, conforme apresentado nos quadros do documento, habilidades variadas, representadas por verbos no infinitivo.

Com isso, podemos afirmar também que, para a BNCC, a leitura é uma atividade a ser ensinada na escola, pois todos esses verbos são indicativos de habilidades/ações a serem empreendidas pelo professor.

A seguir, partiremos para o segundo capítulo teórico-analítico desta pesquisa, o qual buscou contribuir para uma discussão sobre como o objeto *leitura literária* está programado para o ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E BNCC: PROGRAMABILIDADE DO ENSINO DE LEITURA

A Transposição Didática (TD) pode ser entendida como a transformação de um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino. Essa noção é relacionada ao processo que um conhecimento passa ao ser didatizado. Nas palavras de Halté (2008, p.119), o próprio termo transposição, “comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraíndo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor”. Muitas vezes, o saber realmente ensinado não é o saber científico, já que sofre processos de transformação. No entanto, a transformação do conhecimento científico com finalidade de ensino não constitui simplesmente um “transformação” ou “adaptação”, mas também produção e compreensão de novos saberes.

Considerando a teoria da TD como fundamental ao desenvolvimento desta pesquisa, neste capítulo, apresentamos os principais conceitos sobre a noção de transposição didática ou didatização, a fim de entender como esses conceitos se articulam ao contexto da pesquisa. No final do capítulo, apresentamos a análise da proposta de ensino de leitura literária da BNCC. Assim, este capítulo se divide nos seguintes principais tópicos: 3.1 Transposição Didática: revendo conceitos; 3.2 As operações da TD; 3.3 Transposição Didática Externa: agentes e documentos; 3.4 Programabilidade do ensino de leitura literária na BNCC.

3.1 Transposição Didática: revendo conceitos

Estudos sobre TD têm sido realizados por diversos autores, tendo como precursor Michel Verret, que conceitua, pela primeira vez, transposição didática como sendo as transformações que um dado saber passa na exposição didática.

No entanto, Yves Chevallard é a principal referência, pois este pesquisador, embora estude teorias da matemática, ampliou os estudos na área das ciências didáticas, já que abordou a questão dos saberes e estimulou reflexões sobre os problemas da TD. Este estudioso, no campo da Didática, substituiu a dual relação

existente nas ciências da educação – professor/aprendiz – por um esquema triangular, chamado “sistema didático” que é composto por três pólos: o saber, o aluno e o professor. Este *sistema didático* acontece todos os anos letivos, onde um *contrato didático* é feito, a partir dessa tríade, vários projetos de ensino são feitos a partir de saberes.

Levando em consideração o *sistema didático*, a ciência que busca transformar a realidade de um sistema didático em objeto de saber, tanto do ponto de vista histórico ou epistemológico quanto do ponto de vista praxiológico é chamada de *didática*. Para ser entendida como ciência, em sua fase emergente, ela precisou utilizar métodos de investigação e conceitos operacionais como o de Transposição Didática (TD). (PETITJEAN, 2008).

Transposição didática é, portanto, de acordo com Chevallard (1991, p. 35), um “processo de transformações pela qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática”, em outras palavras, podemos dizer que se trata do trabalho que transforma um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino. A definição da palavra já nos remete a essa noção, tendo em vista que “transportar” significa transferir, mudar de lugar. Na transposição, o saber é levado a outros lugares e outros contextos que não o de origem. Conforme Chevallard (1991, p.17 apud ALBUQUERQUE, 2006):

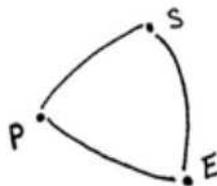
Para que o ensino de um determinado elemento de saber seja meramente possível, esse elemento deverá haver sofrido certas alterações, que o tornam apto para ser ensinado. O saber, tal como é ensinado, é necessariamente distinto do saber inicialmente designado como o que deve ser ensinado.

Nesse sentido, Petitjean (2008, p.83), reproduzindo a noção de Chevallard, conceitua TD como sendo a passagem do *saber científico* para o *saber ensinado*. Assim, entendemos TD como um processo que qualquer conhecimento passa ao ser didatizado.

Como já apontamos, o sistema didático é composto por três elementos essenciais: o saber, o aluno e o professor, que fazem parte de um sistema de ensino. Este sistema de ensino, de acordo com Chevallard (1991, p.27), “reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem ao seu lado um conjunto diverso de dispositivos estruturais

que permitem o funcionamento didático e que interferem nos diversos níveis”. A fim de demonstrar a representação do sistema didático, vejamos a figura a seguir:

Figura 01: Elementos da Transposição Didática



Fonte: Chevallard (1991, p.28)

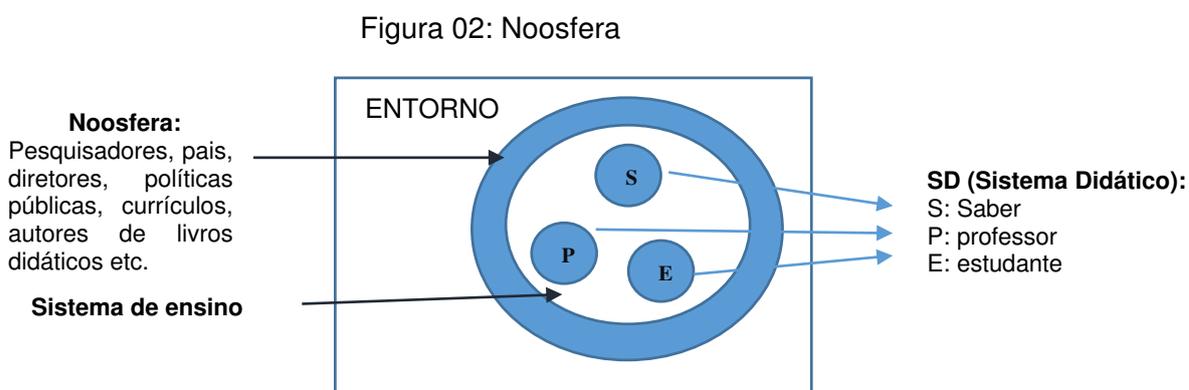
Nesta figura, vemos os elementos da TD representados por P, E e S que são, respectivamente, professor, estudante e saber ensinado. De acordo com Chevallard, há várias inter-relações entre os elementos internos e externos que influenciam o sistema didático. Para que o conhecimento chegue ao alunos, é necessário que o sistema de ensino, que é formado por pais, professores e especialistas de ensino, entrem em um consenso ou realizem uma “vigilância epistemológica” sobre o que os alunos irão aprender. Segundo Petitjean (2008, p.85), o objetivo dessa vigilância epistemológica é “avaliar a pertinência didática dos saberes selecionados, o grau de distância que separa o saber escolar do saber científico de referência, as modalidades de formulação das noções ensinadas e a pertinência de colocá-las no contexto.”

A partir da noção de sistema didático, Chevallard propõe a denominação “*noosphère*” (*noosfera*) para designar os atores que pensam e agem sobre os conteúdos a ensinar em uma interação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente “social” da escola. Sobre a *noosfera*, Marandino (2004) aponta em seu trabalho que esse conceito

é central para o entendimento da transposição didática. É onde se opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; esfera de onde se pensa. (p.97)

Dito isto, percebemos que é na *noosfera* que ocorre a interação entre o sistema de ensino e a sociedade, e não só entre esses elementos, mas também entre os

atores e lugares da TD. É com essa ideia que concordamos com Petitjean (2008, p.85) quando ele afirma que “seja a TD eficiente ou falha, pensar diferentemente os saberes científicos e os saberes escolares é reconhecer que estes últimos se manifestam tendenciosamente e em graus diferentes”. Assim, entendemos que cada sistema de ensino tem seus interesses específicos e seleciona os saberes a serem ensinados aos alunos. Buscando representar como funcionam o sistema de ensino, o sistema didático e a *noosfera*, vejamos a figura seguir:



Fonte: Chevallard (1991, p. 28, adaptada pela autora)

Aqui, vemos que a *noosfera* refere-se a interação, ao espaço ou a interseção entre o sistema de ensino e o entorno social. O saber vai desde o entorno até o sistema de ensino, passando pela *noosfera*. Assim, a organização social de um sistema de ensino está na *noosfera*, que designa os atores que selecionam os conteúdos a serem ensinados. Por esse motivo é que um sistema de ensino que contém regras, preceitos, conceitos e saberes formulados pelos seus representantes (agentes da TD externa e atores da TD interna - *noosfera*) acaba interferindo diretamente no sistema didático, que é composto pelo saber, pelo professor e pelo estudante, como vimos.

De acordo com Chevallard (1991), os saberes podem ser classificados em *saber sábio*, *saber a ser ensinado* e *saber ensinado*. Na teoria da TD, cada saber tem seu grupo social específico: o *saber sábio* diz respeito a comunidade científica, o *saber a ser ensinado* aos representantes do sistema de ensino e o *saber ensinado* a comunidade escolar.

O *saber sábio*, também chamado de *saber científico*, é o saber produzido nas academias, instituições de produção científica, apresentado à comunidade científica

através de artigos, teses, livros especializados e relatórios. Segundo o autor, esse saber deve ser didaticamente transposto, devido, principalmente, à linguagem técnica em que é regido, o que acaba dificultando sua aprendizagem. É por essa razão que há a necessidade de adequá-lo à linguagem escolar, fazendo ligações entre o *saber científico* e o *saber a ser ensinado* na escola. (ALBUQUERQUE, 2006). Os livros didáticos, os currículos escolares, os programas e projetos de ensino são exemplos claros de como se dá essa passagem do *saber científico* ao *saber a ser ensinado*. Esta passagem, conforme Chevallard (1991), refere-se à TD externa, já a passagem do *saber a ser ensinado* ao *saber ensinado*, que é feita através do professor – agente do sistema didático – refere-se à TD interna.

É mister considerar que entender como o saber científico chega ao universo escolar é, e tem se tornado, importante alvo de estudos. No entanto, no estudo em questão, nos propusemos a analisar apenas como o *saber científico* é transformado em *saber a ser ensinado* – TD externa, na medida em que iremos analisar como o conceito de leitura é transposto na BNCC.

A priori, podemos afirmar que a seleção dos conteúdos do *saber sábio* interfere diretamente ou tem influência sobre a transposição didática, como também revela os interesses implícitos para compor um currículo escolar. Então, a passagem do *saber científico* para o *saber a ser ensinado* será determinada por interesses emergentes da sociedade e será percebido em propostas curriculares, nacionais ou regionais, propostas pedagógicas escolares, bem como em livros didáticos. Acreditando que esses são elementos que determinam e auxiliam práticas pedagógicas, a TD externa é fundamental ao sistema de ensino e ao saber que será ensinado.

Assim, reconhecemos que o saber escolar tem como fonte principal de conhecimento o *saber científico* e uma preocupação essencial da esfera acadêmica e escolar é a seleção dos conteúdos que formam os currículos e programas escolares. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Albuquerque (2006, p. 85) de que são os cientistas, os professores, os especialistas, os políticos, os autores de livros didáticos e outros agentes educacionais “que influenciam e atuam na seleção dos conteúdos, que deverão compor os programas escolares e que determinam todo o funcionamento do processo didático”.

De acordo com Petijtean (2008, p.95) “é necessário, então, reconhecer [...] que as decisões tomadas quanto ao ensinável dependem também da ideologia e do sistema de valores dos redatores dos programas, dos formadores e dos professores.”

Portanto, ao analisarmos a concepção de leitura na BNCC, analisamos também um projeto social, produzido em um contexto específico, com a liberdade de participação na elaboração do documento por professores, alunos e pessoas da sociedade interessadas.

O *saber ensinado* é aquele que chegará aos alunos através dos professores – TD interna. Esse saber chega a esfera escolar após as transformações ocorridas no *saber a ser ensinado* (currículos nacionais, currículos escolares, livros didáticos), além das adaptações feitas pelo professor na busca de melhor entendimento dos estudantes, as quais podemos chamar de didatização ou modificações/adaptações didáticas. Com isso, reconhecemos que transposição didática significa a transformação do objeto de *saber a ser ensinado* em um objeto de ensino.

3.2 As operações da TD

Ainda sobre a transposição de saberes, devemos considerar que, de acordo com Petitjean (2008), esse processo é caracterizado por cinco operações, quais são: a *descontextualização/recontextualização*, a *despersonalização*, a *programabilidade*, a *publicidade* e o *controle*. Esses procedimentos são essenciais para entender as etapas do saber a ser ensinado.

A *descontextualização* diz respeito à atitude de recorte da teoria, ou seja, a ação de retirar o saber de sua origem científica para transformá-lo em um saber que possa ser ensinado, em outras palavras, significa transformar um objeto de estudo acadêmico em objeto de ensino. Nesta pesquisa, ao analisarmos como o objeto de saber *leitura* é descontextualizado e recontextualizado na BNCC, podemos dizer que ocorre o processo de descontextualização.

A *despersonalização*, refere-se à separação entre o cientista e o saber por ele proposto, ou seja, a noção a ser ensinada não se associa ao fundador do conceito, nem ao seu campo científico de referência. Assim, mesmo que mantenha o nome e conceito do campo científico, há perda de autoridade sobre o saber, ainda que seja conhecido a quem pertence a autoria. No caso da BNCC, ao percebermos previamente que não há referências bibliográficas, nem conceitos apresentados de maneira explícita à uma referência autoral, podemos dizer que há o procedimento de *despersonalização*.

A *programabilidade*, por sua vez, refere-se ao fato de que o saber ensinado é decomposto e colocado em articulação com outras noções. Assim, há uma reorganização do conhecimento descontextualizado e despersonalizado, através de uma distribuição conceitual e de uma distribuição temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem propostos. Portanto, podemos afirmar que esta ação põe o saber em um programa de ensino, adequando-o ao tempo e a outros aspectos relevantes. Nesse sentido, a BNCC ao trazer uma proposta de seriação de anos de estudo, nos permite enxergar um traço de *programabilidade*.

A *publicidade* do saber é a quarta operação apresentada pelo autor e diz respeito à inserção de um novo saber em um suporte e gênero capaz de lhe dar visibilidade, ou seja, esse saber é apresentado num texto oficial. Portanto, o saber, ao ser publicado em um texto oficial, como um currículo, acaba carregando uma força de lei. Assim, um texto oficial, que pode ser um currículo, uma portaria, as Diretrizes Curriculares, ou ainda a BNCC, permite a divulgação e legitimação de saberes. Essa ideia é confirmada pela grande publicidade e organização que existe no site na BNCC, que divulga, além do texto oficial completo, pareceres que contribuíram na escolha dos saberes que constituem o documento em questão.

Por fim, Petitjean (2008) descreve o último processo, o *controle*, que se refere às práticas de avaliação da transmissão dos saberes, ou seja, às ações de avaliação do saber por parte dos agentes para a verificação ou não da aprendizagem. As provas escolares e os exames de larga escala (como o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo) são agentes de controle, assim como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas.

O conjunto dessas operações caracterizam o funcionamento didático dos saberes, ou seja, entendemos que no processo de TD, como vimos, há dessincretização ou descontextualização do saber, despersonalização do saber, programabilidade da aquisição de um saber, publicidade do saber e controle social das aprendizagens.

3.3 Transposição Didática Externa: agentes e documentos

Como apresentamos anteriormente, conforme Chevallard (1991), no âmbito dessa teoria há um processo de transposição didática *externa* quando os saberes se referem à organização de um currículo, e *interna* quando os atores da TD são os professores. Como o foco do nosso trabalho é a TD externa, iremos nos deter de modo mais detalhado sobre esse tipo de TD.

A TD externa, de acordo com Dolz, Gagnon e Decânio (2009, p. 27):

refere-se às escolhas efetuadas entre os saberes e as práticas de referência selecionadas pelos autores da *noosfera*, representados por aqueles que decidem oficialmente e por aqueles que fazem os programas do Estado a fim de determinar os conteúdos de ensino. Novos objetos chegam à sala de aula, pois as matérias escolares estão ultrapassadas ou porque esses novos objetos são potencialmente mais eficazes e trazem mais êxito para os alunos.

Assim, podemos entender a TD externa como sendo o processo de transpor o saber acadêmico para o saber escolar. Chevallard, através da concepção de *noosfera*, distingue os agentes da TD externa, que serão os redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais. Esses agentes atuam em função de suas representações da disciplina e dos saberes que ela deve programar, representações estas também supradeterminadas pelo estatuto profissional de cada um. Levando em consideração que a BNCC é um documento elaborado por diversos agentes, entendemos que este documento é uma representação de pensamentos diversos, mas se constitui como um elemento de orientação “base” para a transposição de saberes na TD interna.

Sobre os textos oficiais, inclusive a BNCC, podemos afirmar que eles “representam um alto grau de TD e exercem grande influência, a ponto de servir de modelo para os livros didáticos e, conseqüentemente, para as práticas de ensino.” PETITJEAN (2008, p.86). Sobre isso, Petitjean (2008) no seu trabalho que analisou a TD em francês, o qual tomamos como referência, utiliza uma afirmação de E. Durkheim (1905) que atesta que quando há insuficiência curricular é devido a fatores científicos e didáticos. Segundo E. Durkheim (1905 apud PETITJEAN, 2008, p.87):

não é suficiente para os mestres que eles recebam uma prescrição exata do que fazer; eles precisam ser capazes de julgar, de avaliar essas prescrições [...]. Em outras palavras, é necessário que eles estejam a par das questões para as quais essas prescrições trazem soluções provisórias [...]. Tal postura só pode resultar de uma cultura

pedagógica que, para produzir um efeito útil, deve ser ativada nos momentos oportunos, isto é, quando o futuro mestre ainda se encontra na qualidade de estudante nos bancos da universidade.

Assim, vemos a necessidade e urgência de se trabalhar e estudar sobre TD externa, uma vez que o entendimento desse processo é essencial à formação do professor, pois para que o saber sábio chegue a comunidade escolar, ele passará por várias transformações. Logo, devemos levar em consideração que não é porque um saber está disponível e é ensinável que ele deve ser ensinado, “é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal conceito teórico é eleito e transposto mais do que o outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios etc.” (HALTÉ, 2008, p. 139). Portanto, na formulação da BNCC, podemos dizer que alguns conceitos teóricos foram mais transpostos que outros. Tal fato nos leva a reconhecer, então, que os saberes estão submissos a fatores aleatórios, integram saberes diversos, estão inscritos numa lógica de ação, e têm sempre uma dimensão social, através de um projeto de educação ou um projeto didático.

Pacheco (2016) discutindo sobre currículo e TD, amplia o conceito de TD propondo a noção de “transformação curricular” e “transformação didática”. De acordo com este autor:

a transformação curricular é uma noção mais ampla que a de transposição didática, geralmente utilizada para designar o espaço de conversão da transformação curricular num processo de ensino/aprendizagem, capaz de tornar o currículo prescrito, ou escrito, (pela administração) e o currículo programado (pela escola) num projeto-em-ação. (PACHECO, 2016, p.70).

Portanto, o conhecimento escolar é, numa primeira fase, “transformado” em disciplinas e programas e, numa segunda, é didaticamente planejado e “transformado” num currículo em ação, isto é, a transformação didática. (PACHECO, 2016). O conhecimento, então, tem uma dimensão curricular, sendo pensada tanto na sua organização formal, quanto nos aspectos processuais ligados ao ensino e à aprendizagem.

Diante do exposto, é preciso entender que, em qualquer organização curricular, há trabalhos de transposição didática. Portanto, os currículos apresentam um alto grau de TD e, potencialmente, exercem grande influência, a ponto de servir de fonte de referência para os livros didáticos e, conseqüentemente, para as práticas de ensino.

É nesse sentido que buscamos entender como a BNCC prevê o ensino de leitura para o Ensino Fundamental Anos Finais, através de partes do documento, e da proposta de leitura literária apresentada no quadro de objetos de conhecimentos e habilidades do campo artístico literário.

3.4 Programabilidade do ensino de leitura literária na BNCC

Como exposto na parte analítica do capítulo anterior, convém salientar que é a partir das evidências linguísticas que observamos o “comportamento” dos dados. Desta feita, partiremos para a análise dos mesmos, a fim de entender a proposta para o ensino de leitura, especificamente a leitura literária, no documento em questão. Para tal, nossa análise se apropria de indícios linguísticos encontrados no *corpus*, que é composto por partes do documento e pelos quadros de habilidades e competências.

Neste capítulo, assim como no anterior, também tomamos com base a teoria da análise do conteúdo proposta por Moraes (1999). Sendo assim, a parte analítica deste capítulo também é organizada pelas mesmas etapas, a saber: 1) *Preparação das informações*; 2) *Transformação do conteúdo em unidades*; 3) *Categorização ou classificação das unidades em categorias*; 4) *Descrição* e 5) *Interpretação*. Desse modo, preparamos as informações através da leitura minuciosa do documento (1); releemos cuidadosamente o conteúdo do *corpus*, a fim de definir as unidades de análise submetidas à classificação (2); elaboramos categorias de análise (3), são elas: 3.4.1 *Das práticas de linguagem às habilidades*; 3.4.2 *A atividade de leitura e sua programabilidade na BNCC*; 3.4.3 *A programabilidade da Leitura Literária*; 3.4.3.1 *Na leitura literária, a hierarquia dá lugar à diversidade e flexibilidade*.

Sobre as categorias supracitadas, é importante afirmar que elas foram definidas através do conteúdo investigado no documento, com o objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa “Que proposta de ensino de leitura literária está presente no campo artístico-literário da BNCC - VH do EF- Anos Finais?” No entanto, por mais que o nosso foco maior neste capítulo seja analisar proposta de ensino de leitura literária, através do campo artístico-literário, consideramos importante apresentar e analisar a proposta de ensino de leitura no geral (para todos os campos) presente no tópico de Língua Portuguesa, já que para entender como será o ensino de leitura literária, precisamos entender primeiramente a proposta de leitura do

documento, ou seja, quais habilidades e demandas cognitivas propõe, quais práticas espera etc.

Por esse motivo, buscamos elaborar categorias que, conforme a análise do conteúdo, além de terem sido válidas e pertinentes, seguíram também, conforme Moraes (1999), o segundo critério referente à exaustividade ou inclusividade, isto é, “cada conjunto de categorias deve ser exaustivo no sentido de possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise. Não deve ficar nenhum dado significativo que não possa ser classificado” (op. cit. p. 7-8). Assim, buscamos incluir os dados que se mostraram significativos para atingir os objetivos da pesquisa.

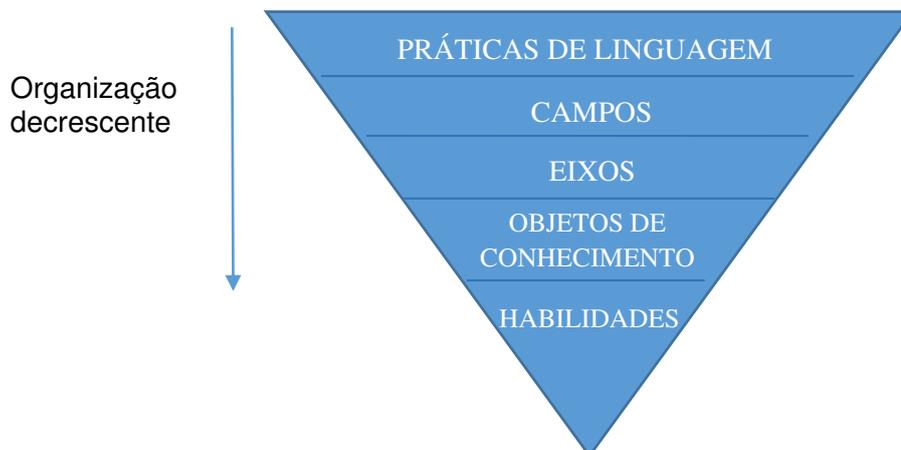
Em seguida, a partir das categorias de análise criadas, partimos para as etapas de Descrição (4) e Interpretação (5), que demonstraram como se dá a proposta de ensino de leitura, especificamente de leitura literária, do documento.

Conforme descrito anteriormente, a primeira categoria analítica refere-se à programabilidade no geral, apresentada pelo documento, as quais detalharemos no subtópico a seguir:

3.4.1 Das práticas de linguagem às habilidades

Considerando a arquitetura da BNCC já apresentada na metodologia, os dados nos levaram a um modelo de programabilidade que se organiza primeiramente pelas práticas de linguagem, em seguida, os campos – campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário –, dentro dos campos estão os eixos, que se referem às práticas de linguagem – Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade e Eixo da Análise Linguística/Semiótica. E, por fim, dentro de cada eixo, estão os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades. Vejamos a figura abaixo que representa essa arquitetura organizacional da BNCC:

Figura 03: Arquitetura organizacional da BNCC de LP



Fonte: A autora, a partir de descrição da prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo (2018).

A partir desta figura, vemos que a BNCC prevê uma organização “decrescente” para o ensino de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, para o ensino de leitura. Essa organização se dá do que é mais amplo, ou geral, ao mais específico, já que, conforme vemos na pirâmide invertida acima, a programabilidade na BNCC está organizada em função de práticas de linguagem, tendo como finalidade o desenvolvimentos de habilidades. De acordo com o documento:

Para cada *campo de atuação*, os *objetos de conhecimento* e as *habilidades* estão organizados a partir das *práticas de linguagem* e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento. As *habilidades* são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo **progressivamente** em **complexidade**. Acrescente-se que, embora as *habilidades* estejam agrupadas nas diferentes *práticas*, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas. Assim, as *habilidades* devem ser consideradas sob as perspectivas da *continuidade* das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Por esses motivos, optou-se por apresentar os quadros de habilidades em seis blocos (1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos. (BNCC, 2017, p.84, grifos nossos).

De acordo com o trecho acima, vemos que são as *práticas de linguagem* que organizam os *campos de atuação*, *habilidades* e *objetos de conhecimento* de cada

segmento. As habilidades por sua vez, deverão ser organizadas segundo a continuidade das aprendizagens, crescendo **progressivamente** em **complexidade**. Assim, por mais que o documento assumira uma progressão de conhecimentos a partir da complexidade, ao olharmos para a arquitetura geral, verificamos que a proposta de ensino se organiza entre o que é comum entre os anos e o que é específico para cada ano, já que apresenta a organização das habilidades em blocos – comuns do 6º ao 9º e depois o que é específico de 6º e 7º anos e 8º e 9º anos.

Após destacarmos como se dá a programabilidade na BNCC, partiremos agora para a segunda categoria analítica, que apresenta a programabilidade para o ensino de leitura no geral, para em seguida, apresentar como se dá a organização das habilidades comuns e específicas.

3.4.2 A atividade de leitura e sua programabilidade na BNCC

O documento em análise apresenta, na explicação do Eixo Leitura, no tópico de LP, que a demanda cognitiva das habilidades de leitura deve aumentar progressivamente desde os Anos Iniciais do EF até o EM. Vejamos:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.

BNCC, 2017, p. 73 (Grifo nosso)

A partir desta parte do documento, podemos inferir que, para a BNCC, o ensino de leitura deve ser realizado através do desenvolvimento de atividades cognitivas de modo progressivo, ou seja, podemos entender que as atividades e habilidades de leitura devem ser desenvolvidas a partir das mais simples às mais complexas. Esta complexidade, conforme vemos nos trechos sublinhados em azul, é expressada pela articulação de cinco fatores: da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas de cada campo; da complexidade de textos; do uso de habilidades de leitura; da consideração da cultura digital e das TDIC e da consideração da diversidade cultural. Esses cinco fatores, conforme a BNCC, demonstram o quanto o ensino de leitura é amplo e envolve diversas práticas e diversos textos, sejam eles

argumentativos, descritivos, narrativos, multimodais, pertencentes ao cânone, à cultura de massas, ao popular, à cultura juvenil etc.

Sobre o uso das habilidades de leitura apresentado no terceiro ponto, é importante destacar que o documento aponta que as habilidades exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, os quais ocorrem da seguinte forma: recuperação de informação > processos de compreensão > processos de reflexão sobre o texto. Esses processos são e devem ser, de fato, desenvolvidos de maneira progressiva, pois como vimos na fundamentação teórica, todos os processos envolvidos no ato de ler são necessários, começando dos mais simples, decodificação de letras e identificação/recuperação de informação, passando pela compreensão, que se dá a partir de inferências e, em seguida, reflexão sobre os textos, os quais relacionamos, analisamos, criamos valorações etc.

Além disso, o documento aponta para um ensino de leitura que considere, além da diversidade dos gêneros textuais, a complexidade desses gêneros, que pode ser entendida a partir do tema de um texto ou de sua estrutura sintática, ou do vocabulário e recursos estilísticos utilizados etc. Assim, para a BNCC, a participação dos alunos em atividades de leitura com demandas crescentes pode possibilitar uma ampliação do repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos através de novos textos, incluindo os que não lhe são familiares. É com essa ideia que o documento prevê para o ensino de leitura que:

Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada.

Mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos.

BNCC, 2017, p. 73-74 (Grifo nosso)

A partir destes parágrafos, podemos inferir que o trato com os gêneros do discurso nos anos escolares vai depender da natureza repertorial dos gêneros, e, por mais que o ensino preveja uma progressão, como vemos destacado de azul, um gênero que é indicado para o 9º ano pode ser trabalhado no 8º ano, devendo haver, então, *flexibilidade* em relação a leitura deles. Assim, em relação ao desenvolvimento de habilidades descrito no segundo parágrafo do trecho em análise, vemos que o documento acredita que, mesmo havendo uma progressão de habilidades, elas podem ser efetivadas em diferentes graus e complexidades.

Por exemplo, em um determinado ano escolar, o interesse por um tema pode ser tão grande, que pode mobilizar o professor a trabalhar com leituras mais desafiadoras, desenvolvendo, conseqüentemente, habilidades mais complexas ou de um grau de reflexão e fruição maior. Isto é, os alunos poderão ler trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática maior do que os que estão habituados a ler. O caminho para a construção dos sentidos é diverso, e por esse motivo, as habilidades podem operar de forma articulada e diversificada.

Sobre o *Eixo Leitura* da parte de Língua Portuguesa, gostaríamos de destacar que, além de ser o primeiro eixo a ser apresentado na BNCC, ele é o maior. Além disso, os eixos de Escrita e de Análise Linguística baseiam-se nos mesmos princípios de organização curricular propostos para o Eixo Leitura e também envolvem a leitura no desenvolvimento de habilidades. Vejamos o que a BNCC apresenta para o eixo Escrita:

da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana. **Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui**, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BNCC, 2017, p.76) (grifo nosso).

A respeito deste trecho, confirma-se que, para o Eixo Escrita, o documento tem como base os mesmos princípios de organização e progressão curricular que apresentou para o trabalho com a leitura. Logo, as habilidades de escrita também não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada. A importância da leitura também pode ser vista no esperado para o eixo de Análise Linguística:

O Eixo da **Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, **durante os processos de leitura** e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BNCC, 2017, p. 78)

Neste trecho, vemos que os procedimentos de Análise Linguística (AL) ocorrem através de práticas de leitura e de produção de textos, ou seja, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e sobre as linguagens. Assim, é através do processo de leitura que podemos produzir efeitos de sentido, refletir linguisticamente sobre a composição de textos, sobre as escolhas linguísticas, sobre as (ir)regularidades da língua etc.

Portanto, podemos inferir que, ao apresentar a forma como os eixos de Escrita e AL se mesclam ao Eixo de Leitura, este eixo pode ser chamada de “megaeixo” do documento, já que “subsidiar” outros dois. A leitura, então, é entendida como a primeira prática de linguagem ensinada na escola. Com isso, vemos a importância do ensino de leitura e do desenvolvimento de suas habilidades, que busca formar um leitor fruidor e proficiente, capaz de refletir criticamente, analisar as diferentes formas de

manifestação da linguagem, fazer apreciações, criar consciência cidadã, entre tantas outras atividades que a leitura permite, pois ela é o principal meio de adquirir, processar, compreender e (re)elaborar o conhecimento.

Dito isto, gostaríamos de analisar, ao final dessa categoria um trecho que apresenta de modo claro, qual a proposta de ensino de LP da BNCC:

~~dos conforme o ano da escolaridade.~~ Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

BNCC, 2017, p. 137.

De acordo com este trecho, vemos que a BNCC **assume** uma perspectiva de progressão de conhecimentos, e essa progressão – ou programabilidade, conforme a teoria da TD –, deve ocorrer da seguinte forma: a) das regularidades às irregularidades; e b) dos usos mais frequentes e simples aos usos menos habituais e mais complexos.

Logo, é possível afirmar que, com base na teoria da TD e pelo o que foi analisado até então, o objeto ensinável – leitura – é decomposto e colocado em articulação com outras noções – como vimos: progressão textual, diversidade de gêneros textuais, uso de habilidades, inserção da cultura digital etc. – havendo também uma reorganização do conhecimento descontextualizado e despersonalizado – conforme vimos no primeiro capítulo teórico analítico.

3.4.3 A programabilidade da Leitura Literária

Nesta categoria, apresentamos a descrição do campo artístico-literário a fim de analisar a proposta para o ensino de leitura literária, e, em seguida, os quadros com habilidades comuns do 6º ao 9º ano e habilidades específicas do 6º e 7º e 8º e 9º do *Eixo Leitura* do campo citado. Vejamos uma parte da descrição do campo artístico-literário trazida pelo documento:

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística. <p>Para que a experiência da literatura - e da arte em geral - possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>	

Fonte: BNCC, 2017, p. 154 (grifo nosso)

A partir desta parte recortada do quadro de práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, podemos perceber que, de acordo com o documento em análise, o campo artístico-literário deve possibilitar aos alunos do EF Anos Finais o contato com as manifestações artísticas, produções culturais e, principalmente com a arte literária, oferecendo condições para que eles possam “compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (BNCC, 2017, p.154). Ou seja, os alunos devem ter contato com as obras de modo que eles possam apreciá-las atribuindo significado. Assim, podemos inferir que, para este campo, são as manifestações culturais, artísticas e, principalmente as literárias, que promovem a descoberta de sentidos de forma mais abrangente, isto é, permitem uma autonomia de significados e, conseqüentemente, desenvolvem a formação crítica do aluno.

Conforme o mesmo trecho em análise, podemos perceber que o campo artístico-literário também prevê a *ampliação* e *diversificação* das práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento de manifestações artístico-literárias, que representam a *diversidade* cultural, linguística e semiótica, por meio de

três elementos/competências, descritas em três tópicos. No primeiro, vemos que a leitura – e as outras atividades indicadas pelo campo – deve compreender as *finalidades, práticas e interesses* que movem a arte, a literatura e as linguagens e mídias envolvidas. No segundo, podemos inferir que o ensino de literatura, através de experimentação de leituras, deve permitir ao aluno (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir, e, através da *diversidade* de textos por exemplo, valorizar e respeitar a diversidade. E, a partir do terceiro tópico, podemos afirmar que a BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades que garantam a *compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento* de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Por fim, vemos que no último parágrafo do recorte supracitado, a BNCC defende que as experiências literárias só irão alcançar seu potencial *transformador e humanizador*, se a formação do leitor se basear não só na compreensão dos sentidos do texto, mas também na promoção da *fruição*. Além disso, a BNCC afirma que esse leitor deve desenvolver critérios de *escolhas e preferências*, o que aponta para uma “liberdade” do leitor. Com isso, podemos inferir que o ensino de leitura literária deve acontecer a partir dessa liberdade do leitor diante dos textos, já que ele deverá desenvolver critérios de escolhas e preferências.

Tal constatação nos leva a refletir e indagar sobre a proposta de programabilidade de leitura assumida pelo documento, que, como vimos na categoria anterior, aponta para uma progressão do que é mais regular e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. Ora, *ordem, progressão e regularidade* são coerentes com a *diversidade* e a *flexibilidade* apontada pelo documento para o ensino de leitura literária? O que é simples e mais habitual para um leitor pode não ser simples e habitual para outro. O que é mais frequente para um leitor pode ser menos frequente para o outro.

Vejamos agora a outra parte da descrição do campo artístico-literário que, dentre outras considerações, apresenta o que a formação do leitor-fruidor exige:

HABILIDADES

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

BNCC, 2017, p. 155 (grifo nosso)

Através deste recorte, vemos que a formação do leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que permitam: a compreensão dos modos de produção, a circulação e recepção das obras, o desvelamento dos interesses e conflitos que permeiam as condições de produção e a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Isso nos leva a entender que, para o documento, o ensino de leitura literária, a fim de formar leitores-fruidores, considera as condições de produção dos textos e o que está envolvido nessas condições de produção. Deverá garantir também a análise de outros aspectos textuais e linguísticos que fazem parte da riqueza de uma obra, favorecendo a experiência estética do leitor. Assim, podemos inferir que a leitura literária deverá ser baseada na experimentação dos diversos gêneros literários com a finalidade de entender as diversas condições de produção e os diversos tipos de textos.

Analisando o segundo parágrafo do recorte supracitado, destacamos que, conforme o documento, no campo artístico-literário, “também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular” (BNCC, 2017. p.155). Portanto, podemos inferir que o ensino de leitura literária e, conseqüentemente, a sua organização/progressão deve ocorrer baseada na *diversidade* de gêneros, estilos, autores e autoras, contemplando desde o cânone às literaturas regionais, nacionais,

portuguesas, africanas e de outros países, devendo ser contempladas também as culturas digitais, juvenis, orais, multimodais etc. Isso aponta para o fato de que, conforme a BNCC, o aluno deverá ter uma vasta *experiência* de leitura ao longo dos anos de escolaridade e o que organiza o ensino de literatura é a *experimentação* de diversos textos.

Assim, podemos dizer que o próprio objeto já supõe uma outra forma de organização que é a *flexibilidade/diversidade*, não coadunando com a programabilidade apresentada para o ensino de língua portuguesa descrita na categoria anterior.

Após o que foi exposto até então, partiremos agora para a parte do *corpus* que é formado pelos objetos de conhecimento e habilidades presentes nos quadros – que são introduzidas por verbos, conforme vimos na metodologia. Analisamos os quadros com habilidades que devem ser comuns do 6º ao 9º ano, com habilidades esperadas para o 6º e 7º e, em seguida, o quadro com as habilidades esperadas para o 8º e 9º. A partir dessa análise, buscamos entender, de forma mais clara, a proposta para o ensino de leitura literária da BNCC.

A seguir, apresentamos a primeira parte do quadro com habilidades comuns do 6º ao 9º ano, do Eixo Leitura, do campo artístico-literário, que apresenta três das seis habilidades comuns:

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</p> <p>Apreciação e réplica</p>	<p>(EF69LP44) <u>Inferir</u> a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) <u>Posicionar-se criticamente</u> em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) <u>Participar de práticas</u> de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i>, canais de <i>booktubers</i>, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>

Fonte: BNCC, 2017, p. 154-155 (recortado pela autora)

Neste quadro, vemos que para os objetos de conhecimento “Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção” e “Apreciação e réplica”, o documento prevê três habilidades, introduzidas pelos verbos *Inferir*, *Posicionar-se criticamente* e *Participar*. Isto nos leva a entender que para que o aluno compreenda e reconstrua as condições de produção circulação e recepção das obras e faça apreciações e valorações, ele precisa *inferir* a presença de valores sociais, culturais e humanos e diferentes visões de mundo nos mais diversos textos literários, considerando as condições de produção citadas no final da habilidade e *posicionar-se criticamente* sobre os diversos gêneros, conforme vemos na habilidade EF69LP45. Esses verbos demonstram o quanto estas são habilidades são amplas, sendo, então, comuns a todos os anos.

Além disso, ele deverá *participar* de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias, realizando, quando possível, “comentários de ordem *estética* e *afetiva* e justificando suas *apreciações*, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais.” (BNCC, 2017, p.155). Portanto, para a BNCC, é apenas com a prática de compartilhamento de leitura, através de clubes de leitura, evento de contações de histórias, saraus, redes sociais temáticas, apresentações teatrais etc., que o aluno será capaz de desenvolver apreciações. Como são habilidades comuns do 6º ao 9º ano, elas podem ser desenvolvidas durante todos os anos, permitindo um trabalho de apreciação e valoração ou de posicionamento crítico de maneira progressiva.

Vejamos agora as outras habilidades comuns do 6º ao 9º ano trazidas pelo documento:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	<p>(EF69LP47) <u>Analisar</u>, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, <u>identificando</u> o enredo e o foco narrativo e <u>percebendo</u> como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP48) <u>Interpretar</u>, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>
Adesão às práticas de leitura	<p>(EF69LP49) <u>Mostrar-se interessado</u> e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>

BNCC, 2017, p. 156-157 (recortado pela autora)

Os outros objetos de conhecimento, apresentados no quadro acima, “Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” e “Adesão às práticas de leitura” exigem três habilidades, introduzidas pelos verbos *Analisar*, *Interpretar* e *Mostrar-se interessado*. Para compreender a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recurso linguísticos e semióticos, o documento propõe, uma habilidade bastante ampla, que é a EF69LP47, a qual prevê outros tipos de habilidades, expressas por verbos no gerúndio, a saber: “*identificando* o enredo e o foco narrativo e *percebendo* como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido” deles.

A segunda habilidade, EF69LP48, requer do aluno a interpretação dos efeitos de sentido em poemas através de recursos linguísticos, como por exemplo, a estrofação, rimas, figuras de linguagem etc. Assim, as duas primeiras habilidades referem-se ao primeiro objeto de conhecimento. A última habilidade, EF69LP49, por sua vez, que espera que o aluno/leitor se mostre interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais, também espera que ele se mostre receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se em seus conhecimentos prévios. Portanto, podemos inferir que, esta habilidade, que diz respeito ao objeto de

conhecimento “Adesão às práticas de leitura”, defende que as experiências de leitura devem se basear também em um repertório textual, temático e linguístico que rompa com as expectativas dos alunos, ou seja, textos que vão além do esperado.

De acordo com o que foi descrito sobre as habilidades comuns do 6º ao 9º ano nos dois recortes analisados, vimos que o documento pressupõe para o ensino de leitura no campo artístico-literário 4 objetos de conhecimento, quais são: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica; Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e semióticos; e Adesão às práticas de leitura. No entanto, acreditamos que a definição para o que seria *objeto de conhecimento* em literatura parece se filiar mais a uma tradição de ler para analisar do que a uma tradição de ler para fruir, difundida pelos estudos em literatura, ao trazer, por exemplo, como objeto de conhecimento “Reconstrução da textualidade”.

Seguindo a organização e objetivo desta análise, iremos descrever e analisar o quadro com objetos do conhecimento e habilidades esperadas para o 6º e 7º ano:

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Relação entre textos	(EF67LP27) <u>Analisar</u> , entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) <u>Ler</u> , de forma autônoma, e <u>compreender</u> - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes -, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF67LP29) <u>Identificar</u> , em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

Fonte: BNCC, 2017, p. 166-167 (recortado pela autora)

A partir deste quadro, podemos constatar que, para o ensino de leitura literária no 6º e 7º anos são previstas três habilidades, introduzidas pelos verbos *Analisar*, *Ler* e *Identificar*, para 5 objetos de conhecimento: Relação entre textos; Estratégias de leitura; Apreciação e réplica, Reconstrução da textualidade; e Efeitos de sentidos

provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. A primeira habilidade, EF67LP27, referente à “Relação entre textos” propõe que os alunos analisem referências explícitas ou implícitas entre textos literários, isto é, analisem relações de intertextualidade. Isso nos leva a entender que, no ensino de leitura literária, os textos literários devem ser comparados.

Como uma segunda habilidade, que abrange as “Estratégias de leitura” e “Apreciação e réplica”, temos “*Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos levando características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis etc.*”. Assim, vemos que esta habilidade espera do aluno não apenas a leitura, mas também a compreensão dos textos através de procedimentos e estratégias adequados aos objetivos possíveis. Além disso, o aluno deve, como podemos ver no final da habilidade, *expressar avaliação* sobre o texto lido e *estabelecer preferências* por gêneros, temas e autores, atitudes que se referem à “Apreciação e réplica”. Logo, a leitura de textos literários supõe posicionamento, através da apreciação e réplica.

Por fim, temos a habilidade relacionada à “Reconstrução da textualidade” e “Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”, que espera do aluno a *identificação* de elementos textuais em textos dramáticos, uma habilidade supostamente mais simples. Então, para o documento em análise, a leitura de texto literário, especificamente dramático, supõe a identificação de elementos de sua composição. No entanto, sobre esta habilidade, entendemos que somente ela não dá conta de que o aluno perceba e compreenda os *efeitos de sentido provocados pelos usos linguísticos e multissemióticos*, visto que, de acordo com a habilidade, ele só precisará *identificar* personagens, atos, cenas, enredo, conflito etc. de um texto dramático. Assim, essa *identificação* de elementos textuais limita o ponto de vista da leitura por fruição estética e descoberta de sentidos.

Ainda sobre os objetos de conhecimento “Reconstrução da textualidade” e “Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”, ao restringir a abordagem apenas ao *texto dramático*, também vemos um problema: o texto dramático apresenta recursos multissemióticos em sua composição? Porque para esta habilidade a BNCC trouxe apenas o trabalho com o texto dramático? Outros tipos de textos não podem também provocar efeitos de sentidos?

Partiremos agora para a análise do quadro de habilidades do 8º e 9º ano:

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Relação entre textos	(EF89LP32) <i>Analisar</i> os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , dentre outros.
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF89LP33) <i>Ler</i> , de forma autônoma, e <i>compreender</i> - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes - romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF89LP34) <i>Analisar</i> a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: BNCC, 2017, p. 166-167 (recortado pela autora)

Neste quadro, vemos que há três habilidades para 4 objetos de conhecimento. No entanto, o último objeto de conhecimento é uma junção dos objetos de conhecimento “Reconstrução da textualidade” e “Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” do quadro anterior (6º e 7º anos), apenas com o acréscimo da palavra “compreensão”, o que tornou um só. As habilidades são introduzidas pelos verbos *Analisar*, *Ler*, e *Analisar*. A primeira habilidade, que diz respeito à “Relação entre textos”, espera que o aluno *analise* os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre textos literários e outras manifestações artísticas.

Sobre este objeto de conhecimento, temos, para o 6º e 7º anos, *analisar referências explícitas e implícitas* e para o 8º e 9º, *analisar os efeitos de sentido da intertextualidade entre textos literários*, explicitando alguns gêneros/manifestações artísticas que podem constituir a habilidade: paródia, paráfrase, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto etc. Com isso, entendemos que para o conhecimento da “Relação entre textos”, os alunos, no decorrer dos anos finais do EF, irão desenvolver habilidades para chegar a essa competência de modo “gradativo”. Primeiro, analisando entre textos referências explícitas e implícitas e, posteriormente, analisando os efeitos de sentido decorrentes das intertextualidades.

A segunda habilidade, EF89LP33, é a mesma do 6º e 7º anos, com mudança apenas para os gêneros sugeridos para a leitura e compreensão. Para o 6º e 7º anos, conforme vimos anteriormente, propõe-se trabalhar com: romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, *mangás*, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais etc. No 8º e 9º com: romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como *haica*), poema concreto, *ciberpoema* etc.

Por fim, para a “Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”, a BNCC propõe “*Analisar a organização de texto dramático* apresentado em teatro, televisão, cinema, *identificando e percebendo* os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.” (BNCC, 2017. p.185). Nesta habilidade esperada para o 8º e 9º anos, podemos perceber que, diferentemente da do 6º e 7º, temos a presença de três verbos – tanto no infinitivo quanto no gerúndio –, que também presumem habilidades, são eles: *Analisar, identificando e percebendo*. Isto é, diferentemente da habilidade/capacidade de apenas *identificar*, proposta para os 6º e 7º anos, a habilidade do 8º e 9º ano é mais ampla, pois sugere que o aluno *analise* a organização do texto dramático, *identificando e percebendo* sentidos. Isso nos leva a entender que a habilidade esperada para o 8º e 9º ano é mais “complexa”, já que requer mais habilidades por parte do aluno, tendo em vista que a própria habilidade de *analisar*, já supõe a de *identificar*. No entanto, torna-se importante destacar que a BNCC deixa claro que essa proposta é apenas um arranjo dentre outros possíveis.

Vemos, através dos quadros apresentados nesta categoria, que habilidades mais amplas são comuns do 6º ao 9º ano, introduzidas pelos verbos: *inferir, posicionar-se, participar, analisar, interpretar, mostrar-se interessado e envolvido*. Quanto aos gêneros, percebe-se uma proposta de trabalho com os que são próximos do meio digital, especificamente da cultura de fãs. Quanto às habilidades do 6º e 7º, 8º e 9º, vemos que há uma proximidade entre elas, entretanto, as do 6º e 7º exigem habilidades supostamente mais simples, o que nos leva a inferir que a proposta de

ensino de leitura literária se dá pela programabilidade de conhecimentos/competências, por mais que seja apenas uma proposta dentre muitas.

Além do que já foi apresentado, constatamos também, na proposta de trabalho com os textos literários, ou seja, na proposta de ensino de leitura literária do campo artístico-literário da BNCC, a presença de elementos da concepção enunciativo-discursiva (que coaduna com a terceira concepção de leitura apresentada na fundamentação teórica), através da indicação de abordar os diversos textos literários considerando suas *condições de produção*, processos de *intertextualidade*, *reflexão* sobre os sentidos que recursos linguísticos podem provocar e realização de *apreciações estéticas e/ou afetivas*.

Assim, segundo o que foi analisado, para o documento em questão, especificamente no que propõe o campo artístico-literário, o ensino de leitura literária deve ter como principal objetivo a *fruição estética* e formação de um leitor ativo, crítico e reflexivo, que possibilite uma *vasta experiência* de leitura de *diversos* gêneros e autores, mas também, possibilite reflexão, análise e compreensão dos diferentes e variados usos da língua, entendendo-a como um sistema de práticas em que falantes/ouvintes, leitores/escritores agem e expressam suas intenções de acordo com o objetivo de cada circunstância ou condição de produção discursiva. Essas condições de produção contribuem para a manifestação e elaboração de efeitos de sentidos possibilitados pela interação na leitura.

Ademais, é impossível ler uma obra literária sem refletir sobre a riqueza dos elementos linguísticos e estéticos que a compõem, nos permitindo, através da linguagem, construir sentidos, imaginar, fugir do real e obter prazer.

3.4.3.1 Na leitura literária, a hierarquia dá lugar à diversidade e à flexibilidade.

A partir do que foi analisado, podemos perceber que o documento apresenta uma ampla programabilidade, conforme o próprio texto da BNCC demonstra, assumindo uma perspectiva “de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BNCC, 2016, p. 137) conforme vimos na segunda categoria.

No entanto, não encontramos marcas disso para a leitura literária. Para o trato com o texto literário, o hierárquico dá lugar ao diverso, já que uma palavra-chave frequente nas habilidades é *diversidade*.

Através dos objetos de conhecimento comuns e específicos propostos para o campo artístico-literário: *Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica; Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; Adesão às práticas de leitura (6º ao 9º); e Relação entre textos; Estratégias de leitura; Apreciação e réplica; Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. (6 e 7º/8º e 9º)*, podemos inferir que a leitura literária se aproxima da leitura não literária por apresentar tais objetos de conhecimento, os quais se aproximam dos pressupostos da concepção de leitura interativa sociodiscursiva, conforme apresentamos na fundamentação teórica, tais como: *condições de produção*, processos de *intertextualidade* e realização de *apreciações estéticas e/ou afetivas*.

Além disso, há seis (6) objetos de conhecimento comuns ao Eixo Leitura para os campos, são eles: *Relação entre textos; Apreciação e réplica; Efeitos de sentido; Reconstrução das condições de produção, circulação; e Estratégias de leitura*. Isso também demonstra a proximidade entre a leitura de textos não literários e a leitura de textos literários, revelando o quão ampla é a atividade de leitura e que, nesse processamento, seja lendo gêneros literários ou não literários, as capacidades/habilidades podem ser as mesmas.

Constatamos uma programabilidade que dá lugar à *flexibilidade* ao documento apresentar habilidades *comuns* do 6º ano 9º ano que podem ser utilizadas de acordo com a demanda das turmas. Além disso, para o 6º e 7º, por exemplo, a ordem em que as habilidades estão postas – a saber: **Analisar** entre os textos literários (...); **Ler e compreender**, selecionando procedimentos e estratégias, **expressando** avaliação sobre o texto lido e **estabelecendo** preferências(...); e **Identificar**, em texto dramático, personagens, ato, cena, fala etc. –, espera que o leitor do documento tenha essa noção de flexibilidade, já que são, respectivamente, habilidades **intermediária** (Analisar), **complexa** (Ler e compreender expressando avaliação e estabelecendo preferências) e **inicial** (Identificar). Assim, podemos supor que as primeiras habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos sejam a de *ler e identificar* e, em seguida, *compreender, avaliar e estabelecer preferências*.

O documento também deixa claro que as habilidades de leitura podem ter essa flexibilidade, ao apresentar que:

Durante a **leitura**, as **habilidades** operam de forma **articulada**. 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**. (BNCC, 2017, p.74) (grifo nosso).

Portanto, coincidindo com os dados analisados, podemos inferir que o próprio objeto *leitura literária* já supõe um nova forma de organização que prioriza a *flexibilidade, articulação e diversidade*, demonstrando a especificidade deste objeto, que é singular, complexo e produz múltiplos sentidos.

Vemos, então, que a leitura literária é apresentada como uma atividade cognitiva, apreciativa e metalinguística, que não se submete ao que é regular e irregular, nem ao que é menos habitual, mas sim ao que é *diverso*, através da experimentação diversos gêneros literários. Logo, esse objeto colocado para o ensino na BNCC não consegue se submeter a programabilidade assumida pela documento para o ensino de LP.

CONCLUSÕES

A investigação proposta por esta pesquisa nos permitiu entender como a leitura é conceituada na BNCC e como ela está programada para o ensino, proporcionando, então, reflexões sobre a construção teórico-metodológica deste objeto neste documento de caráter normativo.

Nosso objetivo com esta pesquisa não foi minimizar o caráter de disputa (ideológica, pessoal, coletiva, teórica etc.) que documentos dessa natureza possuem, mas sim de apresentar reflexões acerca do papel da BNCC na construção de currículos e na efetiva formação de leitores, que se dá, principalmente, através de atividades significativas de leitura e do desenvolvimento de habilidades.

Em vista disso, ao respondermos a 1) *Como o objeto leitura é apresentado no âmbito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem assumida pela BNCC do EF - Anos Finais?* e 2) *Que proposta de ensino de leitura literária está presente no campo artístico-literário da BNCC?* desvelamos, desse modo, processos de TD (*descontextualização e programabilidade* do saber). Conseguimos apreender que a leitura é um objeto amplo, complexo e multifacetado e apresenta-se como sendo um “megaeixo” da BNCC.

No que diz respeito à primeira questão, identificamos, primeiramente, que a *Leitura* é entendida como sendo uma interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos, que podem ser escritos, orais e multissemióticos. Além disso, *Leitura*, é, conforme o documento apresenta, tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, 2017, p. 70). Com isso, podemos afirmar que, leitura, no âmbito da perspectiva enunciativo-discursiva assumida pelo documento, é conceituada como uma atividade que ultrapassa as modalidades “cristalizadas” da língua (oral e escrita), já que considera a *multimodalidade* como um princípio que orienta sua prática.

Ademais, a análise dos dados, referente ao primeiro capítulo teórico-analítico que buscou responder à primeira pergunta de pesquisa, evidenciou, além do que foi supracitado, que a *Leitura*: é interativa social e discursiva; é tomada em um sentido mais amplo; envolve dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão; deve considerar condições de produção; deve ser uma atividade que permita a

reelaboração dos gêneros; deve ser uma atividade de apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas; deve ser uma atividade que permita análise de textos; deve estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade.

Isso demonstra que, 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.

No que diz respeito à segunda questão *Que proposta de ensino de leitura literária está presente no campo artístico-literário da BNCC?* a análise demonstrou que a proposta de ensino se dá através de uma programabilidade, isto é, de uma progressão de conhecimentos. Essa progressão, conforme vimos, segue uma orientação maior, que é a programabilidade para o ensino de Língua Portuguesa, a qual aponta para uma programabilidade de ensino de leitura.

Esta, conforme o documento, se dá das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. No entanto, através dos objetos de conhecimento e habilidades propostas para o ensino de leitura no campo artístico-literário, constatamos que a leitura literária é apresentada como uma atividade cognitiva, apreciativa e metalinguística, que não se submete ao que é regular e irregular, nem ao que é menos habitual, mas sim ao que é *diverso*, através da experimentação diversos gêneros literários.

A análise dos dados evidenciou, então, a complexidade da leitura, especificamente da leitura literária, já que esse objeto colocado para o ensino na BNCC não consegue se submeter à programabilidade assumida pela documento para o ensino de LP. Sobre as habilidades esperadas para o ensino de leitura literária e a presença do campo artístico-literário, é possível considerar que a BNCC marca o lugar da leitura literária, o que se apresenta como um ganho em relação aos PCN, que não aborda um campo/esfera ou uma parte específica para literatura.

A partir das respostas das duas perguntas de pesquisa que desvelou como o objeto leitura é conceituado, decomposto e colocado para o ensino, conseguimos inferir o perfil de leitor que a BNCC pretende formar: um leitor fruidor, analista, crítico e participativo.

Essa inferência ocorreu também através da contagem de verbos que encabeçam as habilidades, as quais indicam as características supracitadas do leitor pretendido pelo documento, a saber: *Inferir* a presença de valores sociais; *Posicionar-se criticamente*; *Participar* de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obra; *Analisar*, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição de cada gênero; *Interpretar*, em poemas, efeitos de sentido; *Mostrar-se interessado e envolvido* (comuns 6º ao 9º); *Analisar* entre os textos literários; *Ler e compreender*, selecionando procedimentos e estratégias, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências; *Identificar*, em texto dramático, personagens, ato, cena, fala etc. (6º e 7º); *Analisar* entre os textos literários; *Ler e compreender*, selecionando procedimentos e estratégias, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências; *Analisar*, em texto dramático, personagens, ato, cena, fala etc. (8º e 9º).

Ademais, as habilidades para leitura apresentadas no documento expõem e reafirmam a necessidade de um trabalho com textos/gêneros diversos que, de fato, circulem socialmente e que, de alguma forma, sejam relevantes para uma aprendizagem situada no tempo e no espaço, considerando as condições de produção, isto é, uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes e que faça sentido. Além disso, essa construção de sentidos pode e deve ser efetivada com a leitura e fruição de variados gêneros textuais e literários. O próprio documento apresenta que outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BNCC, 2017, p.137). Sobre isso, outro achado desta pesquisa foi, como vimos no final do último capítulo, a *flexibilidade* no desenvolvimento de competências e no trabalho com os gêneros textuais e literários.

Cabe dizer ainda que, é no Ensino Fundamental Anos Finais que a competência leitora está em formação, em cujo processo o destaque deve ser para desenvolvimento da *fruição*.

Por fim, podemos afirmar que ao trazer como proposta o trabalho com os vários gêneros da esfera multimodal, a BNCC ratifica a possibilidade de promover um ensino que esteja centrado nos multiletramentos, o qual envolve a presença das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na escola, tornando-a, agora, um repositório não apenas dos textos impressos, mas um lugar de acesso aos textos digitais e as versões digitais dos textos impressos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. de; BORDINI., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz 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.

AMARILHA, Marly; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. In: **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. v. 12, n. 2, 280 p. julho/dezembro (2016). Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2016.

AMARILHA, Marly (Org.). Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: _____. **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03/07/2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 21/09/2017.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 11/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21/09/2017.

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

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.p. 295-316.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad.Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

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.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, J. GAGNON, R. DECÂNDIO, F.R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In.: NASCIMENTO, E.(Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 19 – 50.

FUZA, Ângela Francine. **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, Lucília Helena do Carmo. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

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

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

KASPARI, T.; SARAIVA, J. A.; MUGGE, E. Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática. In: **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. v. 12, n. 2, 280 p. julho/dezembro (2016). Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2016.

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

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 1992.

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

_____. **Abordagens da leitura.** Revista Scripta. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004, p. 13-21.

_____. (1998) O estatuto disciplina da linguística aplicada: o traçado de um percurso. Um rumo para o debate, in: Signorini, I. & Cavalcanti, M. C. (orgs) 1998: 51-77. Campinas: Mercado de Letras.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

_____. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LE GOFF, J. **Documento-monumento.** In: Enciclopédia Einaudi. Memória–História, Portugal: Imprensa Nacional Casa Da Moeda: 1997. p. 95-106. v. 1

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo.** In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação.** nº.26 Rio de Janeiro May/Aug. 2004. p. 95-108.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MOITA LOPES, L.P. da (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

PACHECO, José Augusto. **Para a noção de transformação curricular**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159. p. 64-77 jan./mar. 2016.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Linguístico**. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). vol.5, nº2. Florianópolis, jul/ dez., 2008. p. 83-116. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>> Acesso em: 03/07/2018.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 03/07/18.

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.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas. Mercado de Letras. 1998

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10 ed. Editora: Cortez. São Paulo, 2005

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas: Pontes, 1995.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Revista de Letras, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.