

Cotejo crítico-reflexivo das concepções de leitura emergentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular Referencial do Ceará

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade* 

Deorge Lucas Lopes Martins 

Dannytza Serra Gomes 

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Brasil

*Autor de correspondência: rogiellyson@ufc.br

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar as concepções de leitura emergentes de três documentos oficiais da educação básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Para realizar essa reflexão crítica, partimos das concepções de leitura, considerando as abordagens que defendem um modelo sociopsicolinguístico com foco na interação autor-texto-leitor. Sob esse parâmetro, entende-se que o trabalho com leitura deve ter como princípios o engajamento em práticas de letramento e o desenvolvimento de estratégias de leitura. Metodologicamente, firmamos *lócus* na Linguística Aplicada Crítica, área que, entre outros, tensiona reflexões sobre ensino e, conseqüentemente, sobre os documentos que regem a educação básica. Elegemos como *corpus* os documentos acima mencionados: os dois primeiros, por serem referenciais para todo o país; o último, por ser diretriz das práticas pedagógicas do Ceará, importante unidade federativa nos números educacionais. Os dados foram expostos a uma abordagem analítica qualitativa. Os resultados apontam que os documentos coadunam com uma perspectiva sociopsicolinguística de leitura, dando foco a uma abordagem interacional em que o ensino das estratégias de leitura é o objetivo do ensino de leitura. No entanto, enquanto os PCN adotam um tratamento mais textual da leitura, em que o leitor analisa mais aspectos de coesão e coerência, a BNCC dá primazia a um olhar discursivo da interação, sem angular uma perspectiva teórica para basear as agências docentes. O DCRC, por sua vez, endossa o compromisso conceitual dos documentos anteriores, sem fazer a adaptação esperada para o contexto regional cearense.

PALAVRAS-CHAVE:

Concepções de leitura
Ensino de leitura
PCN
BNCC
DCRC

Introdução

Que ensino de leitura se propõe nos documentos oficiais da educação básica brasileira? A pergunta que inicia esta discussão, embora não seja feita pela primeira vez, é substancial para começarmos o diálogo aqui proposto. Todo país, como um Estado, estabelece políticas educacionais que visam a formação de seu povo. Essas diretrizes, para além de gerarem a realização do que é proposto em Lei, também (re)velam o projeto de futuro estabelecido por e para cada nação.

Principalmente desde os estudos encampados pela Linguística Aplicada desde sua terceira fase (Moita Lopes 2006), vem se defendendo um trabalho pedagógico que vise uma educação linguística (Frank, 2024). Esta tem a ver com a formação de um sujeito que, de posse da linguagem, interage com os pares para se engajar em práticas sociais concernentes aos movimentos cidadãos que encampa em seu cotidiano.

A leitura é atividade inerente às interlocuções. Ela confere poder aos sujeitos e constrói identidades que permitem a movimentação discursiva nas esferas de circulação. Portanto, um país com sério projeto educacional tem, em seus objetivos de educação linguística, forte engajamento na formação de leitores, propondo iniciativas a partir das quais os cidadãos se valem democraticamente do acesso e da interlocução com textos para movimentar-se socialmente.

Os documentos oficiais, como orientadores da elaboração de currículos e das práticas pedagógicas ensejadas em cada unidade escolar de nosso país, são importantes (re)veladores dos projetos de formação leitora encampados. Neste texto, temos como objetivo norteador problematizar as concepções de leitura emergentes de três documentos oficiais brasileiros para o ensino de língua materna: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC.

Para efetivar o intento proposto, o texto foi organizado da seguinte forma. Após esta introdução, tensionamos olhares sobre concepções de leitura, alicerçados principalmente nas considerações erigidas por Koch e Elias (2012) e por Braggio (1992), cujas análises, para além de caracterizar cada modelo, também desvelam consequências para o ensino da leitura. Em seguida, tecemos

considerações sobre a metodologia que permitiu a realização do estudo, dando foco para a abertura que a Linguística Aplicada Crítica angaria para a efetivação de uma ciência que promove excedentes de visão sobre práticas sociais de linguagem, bem como para o recorte dos dados e sua análise. Depois, apresentamos a análise intentada neste estudo, cujo relevo se dá a partir de recortes sobre as reflexões e as propostas substanciadas para o ensino de leitura apresentadas pelos documentos focalizados. Por fim, tecemos as considerações finais, promovendo generalizações acerca dos achados.

Concepções de leitura

Em função de ser interesse de várias disciplinas científicas e prática social que se efetiva em diversas situações de letramento, um único conceito de leitura não dá conta de sua dimensão, inclusive porque, na própria história do pensamento científico, seus conceitos foram se alterando (Andrade, 2024). Em consequência disso, diferentes autores discutem o que chamam de concepções de leitura, isto é, discutem modelos e características que significam o ato de ler a partir de determina ótica.

Koch e Elias (2012), a exemplo disso, são autoras que discutem sobre concepções de leitura a partir das ancoragens sobre linguagem e sobre texto. A discussão das autoras pode ser ilustrada como a seguir:

Quadro 1 – Concepções de leitura, segundo Koch e Elias (2012)

<u>Concepção de língua</u>	<u>Concepção de texto</u>	<u>Concepção de sujeito</u>	<u>Concepção de leitura</u>
Representação do pensamento	Produto lógico do pensamento do autor	Sujeito psicológico, individual	Foco no autor
Estrutura, código, instrumento de comunicação	Produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor	Determinado, assujeitado	Foco no texto
Interacional/dialógica	Construção da interação entre autor e leitor	Ator/Construtor social	Foco na interação autor-texto-leitor

Fonte: Elaboração de Andrade (2024, p.37), com base em Koch e Elias (2012).

Consoante Koch e Elias (2012), quando a língua é percebida como representação do pensamento, o sentido do texto está nele, ou seja, preexiste à interação, o que, conseqüentemente, obriga o leitor a focalizar a língua, mais

precisamente qual o intento específico do produtor ao dizer o que aborda.

Em outra abordagem, quando a língua é concebida como instrumento de comunicação, a leitura passa a ter foco no texto, já que tudo ali está dito, também o sentido preexistindo à interação.

A esses dois modos de conceber o ato de ler, Koch e Elias (2012) contrapõem a abordagem de leitura que tem como foco a interação autor-texto-leitor, segundo a qual língua é lugar de interação. Sob essa perspectiva, o sentido do texto não preexiste à interlocução, mas somente nela e por ela se constrói. Isso significa dizer que os sentidos são múltiplos e, portanto, negociados a cada novo evento instanciado pelo texto.

Outra importante discussão sobre concepções de leitura é a de Braggio (1992). Sua abordagem sobre o tema se constrói a partir do desenvolvimento e da consolidação das teorias linguísticas. O quadro a seguir ilustra a proposta de Braggio (1992).

Quadro 2 – Concepções de leitura, segundo Braggio (1992)

	Mecanicista	Psicolinguística	Interacional	Sociopsicolinguística
Concepção de língua	Sistema Estrutural	Sistema Mental	Sistema cognitivo e social	Interação
Concepção de leitura	Atividade perceptiva	Atividade cognitiva	Atividade perceptiva, cognitiva e social	Atividade discursiva
Fluxo de informação	Ascendente	Descendente	Bidirecional (ascendente e descendente)	Multidimensional
Papel do leitor	Receptivo	Ativo	Interativo	Replicador
Sentido	No texto (extraído pelo leitor)	Na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	Construído a partir da interação autor-leitor	Emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes na interação
Influências teóricas	Descritivismo	Inatismo	Linguística de texto, Sociolinguística e Pragmática	Teorias do discurso

Fonte: Adaptado de Andrade (2024, p.39), com base em Braggio (1992).

O modelo mecanicista, influenciado pelo descritivismo bloomfieldiano e pelo comportamentalismo, se preocupa em fazer com que o leitor, visto como entidade passiva, faça a correspondência entre grafemas e fonemas. Assim, o foco é a

oralização, sem do leitor exigir a construção do sentido, visto que o bom leitor é aquele que oraliza satisfatoriamente, incitado pelo esforço do professor.

Nessa configuração, a leitura é um comportamento a ser adquirido, por meio da exposição e da repetição. Seu foco está na decodificação e na gramática, sem se valer de considerações semânticas e/ou pragmáticas ou de possíveis conhecimentos prévios do leitor. Além disso, Braggio (1992) ressalta o fato de não haver, na concepção mecanicista de leitura, um comportamento reflexivo, ou seja, não há compromisso em formar o sujeito para agir socialmente ou para transformar a sociedade, para exercer a cidadania.

Portanto, conforme Braggio (1992), a concepção mecanicista apenas forma analfabetos funcionais que, ao sair da escola e talvez não ter contatos próximos com a escrita, voltariam ao analfabetismo. Aqui, o bom leitor é aquele que oraliza o texto escrito, considerando a correspondência entre grafemas e fonemas.

O segundo modelo apresentado por Braggio (1992) é o psicolinguístico, que se construiu a partir das concepções gerativistas de estudo da linguagem, entendida como capacidade inata dos seres humanos. Sob a lente desse paradigma, a leitura é concebida como atividade de predição sintagmática.

Assim, ao ler, a mente do leitor, por meio das estruturas linguísticas, busca o significado. Segundo a autora, por ser influenciado por uma concepção de linguagem racionalista, a leitura é tida como uma atividade de linguagem ideal, desprovida de contextualização. Portanto, a busca cognitiva pelo significado é o único objetivo do ato de ler, já que o ser humano tem capacidades biológicas que o capacitam a isso, sem a necessidade de recorrer a fatores externos.

Desta feita, segundo Braggio (1992), o modelo psicolinguístico entende o leitor como alguém ativo, mas não como agente social. Portanto, o sujeito ainda é concebido idealizadamente, e a sociedade é vista como homogênea. Assim, o ensino de leitura tem foco na atividade de predição sintática, de adivinhação linguística, sem compromisso com a formação para a cidadania.

O modelo interacionista, influenciado pela sociolinguística, pelo funcionalismo, pela pragmática e pela linguística de texto, postula uma abordagem de importância fulcral para as concepções de leitura, pois entende que o texto é o foco do processo de interação, o próprio lugar de interação, pelo

qual interação autor e leitor. Entende-se, na concepção interacionista, que o texto fornece subsídios básicos para que haja a negociação e o compartilhamento dos conhecimentos entre os sujeitos.

Afirmando que esses modelos não são excludentes, pois coexistem na prática pedagógica de ensino da leitura, Braggio (1992) ressalta o que, em sua teorização, se apresenta como um redimensionamento do modelo interacionista, chamado por ela de modelo sociopsicolinguístico. Isso se dá pelo fato de, mesmo que o modelo interacionista preveja a “[...] interação entre texto e leitor, [...] terminado o ato da leitura, ambos percorrem caminhos separados. [...] Na visão sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se tocam, mas no processo se transformam” (Braggio, 1992, p.69).

A interação, nesse viés, passa a ser vista como um processo, no e pelo qual texto e leitor, à medida que interagem, se transformam, numa dinâmica cooperativa em que participam “de uma situação organicamente inter-relacionada” (Braggio, 1992, p.69). O modelo sociopsicolinguístico se foca no encontro entre texto e leitor, o que resulta em um novo evento, uma vez que “o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (Braggio, 1992, p.69). Visto nessa concepção, o ato de ler revela protagonismo do leitor, pois é ele quem traz a bagagem pela qual transformará o texto e irá se transformar via leitura.

Ao findar sua discussão, a autora lança luz acerca de um redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico, posto que, segundo ela, mesmo concebendo o caráter multifacetado da leitura, o modelo sociopsicolinguístico e todos os outros percebem o homem, a sociedade e a linguagem com certa idealização. Seria necessário, assim, “um processo de alfabetização psicológico-social-histórico e ideologicamente voltado não só para o bom leitor como também e, principalmente, para o leitor crítico que, de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua práxis” (Braggio, 1992, p.94). Ou seja, “É necessário que o leitor entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis [...] entram em contradição com a sua realidade” (Braggio, 1992, p.94).

Segundo a autora, nesse viés, o leitor deixa de ser visto como ingênuo, que apenas repete os discursos, as crenças e os valores da classe dominante, sem

criticá-los. Ao fazer isso, Braggio (1992) revela seu ativismo em prol de uma concepção de leitura que permita a formação de sujeitos que se engajem numa arena na qual interpelam o texto com o qual interagem a fim de transformarem seu fazer social e, ao mesmo tempo, transformarem sua percepção sobre o mundo.

Mesmo não havendo um método único para abordar a leitura dentro de uma concepção sociopsicolinguística, Antunes (2003) entende que, quando se deseja ensinar a ler sob o amparo desse modelo, existem alguns pressupostos que se devem levar em conta, quais sejam:

Quadro 3 – Implicações pedagógicas da dimensão sociointeracional da linguagem para o ensino da leitura

O ensino de leitura deve envolver a...	
leitura de textos autênticos;	leitura interativa;
leitura em duas vias;	leitura motivada;
leitura do todo;	leitura crítica;
leitura da reconstrução do texto;	leitura diversificada;
leitura por fruição;	leitura apoiada no texto;
leitura não só das palavras expressas no texto;	leitura nunca desvinculada do sentido.

Fonte: Elaboração de Braga, Andrade e Gomes (2020, p.113), com base em Antunes (2003).

Na dimensão dessas implicações pedagógicas, entende-se que a mediação da leitura no ensino básico deve permitir que o leitor realize um encontro interativo com o produtor do texto que lê, com a intenção de propiciar subsídios teórico-práticos para que o estudante se capacite a monitorar sua leitura e possa, assim, ser sujeito ativo nesse processo.

Assim, conforme Braggio (1992), o ensino de leitura, quando tomado nesse escopo, tem como foco dois pilares: o engajamento dos estudantes em práticas sociais de leitura e o desenvolvimento de estratégias de leitura. Ao focalizar o trabalho pedagógico nessas duas métricas, a educação linguística tanto dá protagonismo às agências sociais que alicerçam a movimentação dos sujeitos nas práticas de letramento que organizam suas necessidades enunciativas quanto aos procedimentos meta- e sociocognitivos que são estrategicamente selecionados pelo leitor para construir sentido aos textos.

É importante ressaltar que as estratégias de leitura, segundo Solé (1998, p.70), “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los,

assim como sua avaliação e possível mudança". Solé (1998) defende que uma educação linguística produtiva tem como fito a formação de um leitor estrategista, isto é, de um sujeito que se vale de uma gama de estratégias para ler. Seria tarefa do ensino de leitura, para a referida autora, explicitar que estratégias são essas para que haja a formação de alguém capaz de ler estrategicamente os diferentes textos com os quais interage na vida cotidiana.

Documentos oficiais para o ensino de língua, como importantes agentes de políticas para uma educação linguística, devem ancorar-se sob parametrizações nesse sentido, a fim de coadunarem com uma concepção de sujeito e de sociedade que dê conta de uma formação cidadã.

Com essa discussão, acreditamos que uma abordagem sociointeracional de leitura, que leve em conta os diferentes agentes que interferem na produção de sentidos, sejam eles sociais, psicológicos, interacionais – mediatos ou imediatos –, vai ao encontro daquilo que promulga um ensino de leitura mais produtivo e que forma os sujeitos para a agência social.

Metodologia

Esta pesquisa é encampada a partir da seara epistemológica da Linguística Aplicada, área das Ciências Humanas e Sociais que tem como propósito substanciar olhares para práticas sociais de linguagem com o fito de problematizar e desvelar questões que lhes concernem (Moita Lopes, 2006). Mais precisamente, temos ancoragem na Linguística Aplicada Crítica – doravante LAC, cuja abordagem adota o fazer-pesquisa como um ato político, sem poupar esforços em prol da produção de um conhecimento que desestabilize as opressões (Rajagopalan, 2003).

Assim, o conhecimento produzido no âmbito da LAC não é nem poderia ser tão somente contemplativo; ele tem forte apelo problematizador, pois busca desvelar incoerências que se estabelecem numa sociedade que se alicerçou a partir das desigualdades sociais (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2006).

Elegemos, desse modo, para cumprir o propósito deste artigo, que é o de cotejar concepções de leitura emergentes em três documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa, a abordagem qualitativa de análise dos dados. Assim, o corpus discursivo que compõe o estudo se trata dos seguintes documentos: os

PCN, a BNCC e o DCRC. Os dois primeiros foram eleitos em função de sua importância para o Brasil inteiro como políticas que visam unificar o trabalho com educação linguística em nosso país; o terceiro, por sua vez, por ser o orientador das práticas pedagógicas no Ceará, estado que, além de ser lócus de trabalho dos autores deste texto, tem protagonizado bons índices educacionais, servindo de inspiração para as diversas secretarias de educação de nosso país.

Entendemos que documentos como os que colocamos em destaque não têm a função única de nortear o planejamento e a agência das práticas pedagógicas de leitura da educação básica, mas, para além disso, são importantes alicerces que (des)velam as concepções de educação linguística que fundamentam os projetos de formação de sujeitos do país. Em consequência disso, eles evidenciam concepções de linguagem, de sujeito (aluno e professor), de texto, enfim, dos objetos e dos agentes por e a partir dos quais se realiza o ensino.

Porque convocamos a LAC como olhar que direciona esta análise, as considerações aqui apresentadas têm o objetivo de tecer considerações crítico-reflexivas acerca das proposições apresentadas nos documentos que compõem o *corpus*. Em função disso, para além das abordagens teóricas evocadas na seção anterior, no processo analítico, também convocamos tecidos reflexivos que nos auxiliam a proclamar excedentes de visão para problematizar o discurso sobre leitura e ensino nos textos analisados.

Discussão dos dados

A escrita dos PCN (Brasil, 1998, 2000) estava prevista desde já a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB (Brasil, 1996). Primeiramente, foi apresentada a versão voltada para o Ensino Fundamental, em 1998; só em 2000 foi publicada, em torno de muita ansiedade, a versão do Ensino Médio. Esta última, pequena tanto em tamanho quanto em aprofundamento reflexivo, depois foi complementada pela versão adicional aos PCN, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Brasil, 2002), e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006).

Costa (2020), ao fazer análise dos PCN (Brasil, 1998) para o Ensino

Fundamental, afirma que o documento apresenta posição progressista no âmbito do ensino em geral e, por consequência, do ensino de Língua Portuguesa. Assim, para ela, o texto coaduna com a perspectiva libertadora de Freire (1984) e com uma abordagem histórico-crítica de educação, como pensada por Saviani (2008).

A versão de 1998 afirma que o objetivo do ensino de leitura é “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes [os alunos] de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 1998, p.33).

Tal definição tem amparo claro naquilo que Solé (1998) afirma sobre o ensino de leitura: que deve ser um meio para se efetivar aprendizagens de toda ordem e cujas metodologias devem centralizar as estratégias, partindo de objetivos. A mesma versão do documento conceitua leitura assim:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1997, p.41)

Com essa definição de leitura, os PCN defendem uma concepção interacionista (Braggio, 1992) ou leitura com foco na interação autor-texto-leitor (Kock e Elias, 2012). O documento, além disso, em sua conceituação, entende que diferentes conhecimentos – enciclopédicos, interacionais e linguísticos – (Koch; Elias, 2012) devem ser mobilizados no processo de compreensão e de interpretação. O tratamento dado à leitura nos PCN é ainda muito voltado à análise de aspectos de coesão e coerência, dando pouca primazia à réplica que o leitor realiza em relação ao conteúdo lido, daí porque o documento coaduna mais com uma abordagem interacionista do que com uma

sociopsicolinguística (Braggio, 1992).

O documento ressalta o foco do trabalho pedagógico nas estratégias de leitura, como pensadas por Solé (1998). Esse relevo deixa entrever sua ancoragem teórica numa proposta psicológica mais construtivista de educação. Assim, a primazia é na checagem de hipóteses, validações textuais fornecidas pelo material linguístico. Embora mencione muito rapidamente, a atividade de réplica é pouco privilegiada na definição.

A versão complementar de 2002, ao encontro dessa definição, afirma que o processo de produção de sentidos aos textos implica “caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros; paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto” (Brasil, 2002, p.62).

Ao colocar leitura nesses termos, o documento de 2002 parece advogar, como antes, por uma abordagem mais textual do que discursiva dos fenômenos languageiros (Rojo, 2020), não avançando tanto em relação ao texto de 1998. Ademais, prioriza também capacidades mais de compreensão do que de interpretação. O texto avança ao convocar a leitura de outros signos, como imagens, deixando entrever que essas outras semioses influem no processo de compreensão leitora.

Na mesma página, porém, os PCN+ (Brasil, 2002, p.62) definem que ser leitor “pressupõe uma série de domínios: do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo”. Com isso, o documento dá um passo além daquele defendido na abordagem interacionista, ao compreender que os diferentes modos semióticos de configuração dos enunciados devem ser contemplados no processo de produção de sentidos, bem como as condições de produção que gestaram o texto devem servir como subsídios para a interpretação. Esse contexto, no entanto, ainda parece não dar conta de uma compreensão agentiva do sujeito em relação à sociedade, percebendo essas instâncias ainda com certa idealização (Braggio, 1992).

Nesse bojo, o que se pode inferir é que os PCN, em suas diferentes versões, gestam suas prescrições a partir de uma miscelânea de teorias, embora, como

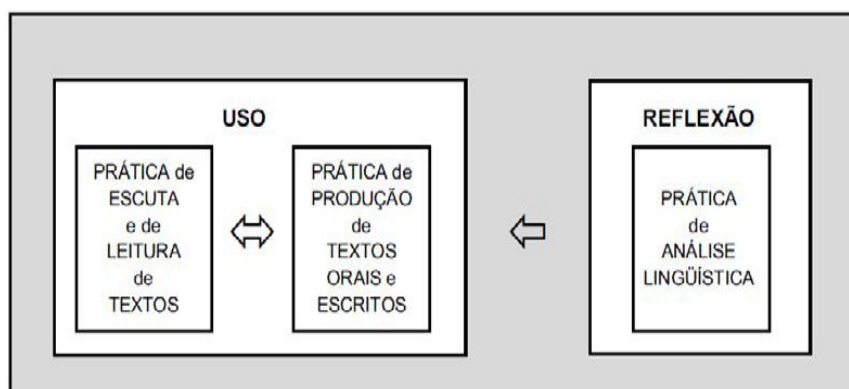
bem percebem Costa (2020) e Rojo (2020), pendam principalmente para uma abordagem textual, marginalizando, em suas orientações, a dialogia discursiva, as condições de produção do texto, o endereçamento, os valores de autoria, enfim, tudo aquilo que corresponderia a um tratamento mais ideológico da linguagem. Assim, embora defenda o letramento, este é pensado, nos PCN, no bojo do letramento autônomo (Street, 2014), isto é, como destituído de ideologia.

Além disso, no que se refere ao ensino de leitura, os PCN (Brasil, 1998, 2000) defendem que ele deve promover a leitura do mundo por meio da leitura da palavra, como defende Freire (2003). Isso significa dizer, como anteriormente salientado, que a abordagem salientada pelo documento é aquela mais afeita com uma perspectiva interacional e, nesse bojo, que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escolarização básica devem desenvolver/refinar estratégias de leitura, com objetivo maior de engajar os sujeitos em práticas sociais de letramento. Falta, no entanto, um direcionamento mais eficaz em prol dessa orientação, embora, no contexto de produção do documento, as teorias que ancoram uma abordagem mais discursiva de leitura ainda estivessem penetrando nos estudos brasileiros em Linguística Aplicada.

Costa (2020) ressalta que, nessa compreensão do ato de ler, os PCN defendem que os anos finais do Ensino Fundamental devem promover a consolidação do que foi aprendido nos anos iniciais, a qual será percebida a partir das avaliações. Em função deste último objetivo, a autora percebe que, embora progressista, o documento ainda vai ao encontro de uma posição controladora da aprendizagem, uma vez que, no contexto brasileiro, as avaliações em larga escala têm sido parâmetro quase que behaviorista no tratamento dos objetos de conhecimento, pois contribuem para que "haja mais repetição de conteúdos e atividades mecânicas preparatórias para avaliações em larga escala" (Costa, 2020, p.86), coadunando com as abordagens redutoras do ato de ler, já que o interesse não é promover a interação do leitor com o texto, mas indicar à que interpretação ele deve chegar.

É importante ressaltar, ainda, que os próprios PCN (Brasil, 1998) desenham que as práticas pedagógicas devem assim ser sistematizadas:

Figura 1 – Desenho metodológico das possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula, segundo os PCN (1998)



Fonte: PCN (1998, p.35).

Conforme Rojo (2000), os PCN dão um passo à frente ao compreender que os processos de leitura e produção de textos devem ser o ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa, devendo ser instanciados pelas reflexões demandadas nas práticas de análise linguística. Estas, para a autora, têm como objetos de conhecimento os modos de organização dos discursos, sua organização textual e suas redes semântico-discursivas de produção de sentido.

Em síntese dessa discussão, aludimos à comparação, elaborada por Silva e Fuza (2016), entre as definições de leitura das versões do Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e do Ensino Médio (Brasil, 2000), apoiadas no viés interacional de leitura.

Quadro 4 – Perspectiva interacionista nos PCN (Brasil, 1998, 2000)

CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS	PCN (Brasil, 1998)	PCN (Brasil, 2000)
- A leitura realizada de forma interativa possibilita ao aluno o seu amadurecimento como sujeito crítico que não apresenta como sua opinião o discurso expresso pelo professor em sala.	A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes.	Gramática é estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos.
- Leitura permite que o aluno aja ativamente diante do texto.	A leitura é um processo coletivo.	Literatura integra-se à área de leitura.
- Leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto.	A leitura é constituída de etapas.	A leitura está centrada na visão de linguagem como interação.
- A leitura encontra sua razão de ser na busca pelas transformações da realidade.	O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.	Leitura leva à interação entre textos e discursos.
- Tem-se o leitor como coprodutor do texto.	O leitor tem objetivos de leitura.	Leitura deve levar à formação do leitor crítico.
- Possibilita o crescimento e o	A leitura implica	-

desenvolvimento de um aluno leitor crítico.	compreensão.	
- A leitura é uma compreensão através das trocas de conhecimentos e de informações realizadas pelos participantes do discurso.	A leitura é concebida como uma forma de interação.	-

Fonte: Adaptado por Andrade (2024, p.70-71) a partir de Silva e Fuza (2016, p.43).

Com a síntese de Silva e Fuza (2016), além de podermos visualizar melhor a amplidão de conceitos de leitura apresentada pelos PCN (Brasil, 1998, 2000), ainda percebemos, conforme raciocinam Rojo (2000) e Costa (2020), que eles adotam os textos concretos como centro de análise, sendo os gêneros o objeto de ensino instanciador disso, o que coaduna com as indicações de Antunes (2003) para um trabalho produtivo com leitura na educação básica.

A leitura, nessa ancoragem, para o conjunto de documentos que compõem os PCN, é vista como meio de contato, análise, reflexão, categorização e posicionamento do/em relação ao mundo, embora, em muitos momentos, a preocupação seja mais com a materialidade textual do que com os discursos mobilizados na e pela linguagem. Daí porque podemos afirmar que o documento, embora tente resvalar numa perspectiva progressista, ainda mantém um tratamento cerceador dos processos interpretativos.

A BNCC (Brasil, 2018), assim como os PCN, era também objetivo da LDB (Brasil, 1996), bem como dos próprios PCN. Portanto, não se pode pensar que a BNCC lhes substituiu. Enquanto aqueles apresentavam uma série de concepções e de norteamentos para a elaboração dos currículos, esta, como o próprio nome diz, visa apresentar um conjunto de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nas diferentes etapas e séries que compõem a educação básica.

Sobre a manutenção do que se convencionou chamar pedagogia das habilidades e competências na BNCC (Brasil, 2018), é preciso lembrar que, no momento de produção do documento, houve grande discussão acerca do temário. Inclusive, por ter sido produzida em meio a dois governos, um democraticamente eleito e outro golpista travestido de impeachment, muitas tendências do pensamento pedagógico se revelam na formulação do texto.

Berthier (2021) analisa criticamente essa formulação, concluindo que, embora possamos ver signos ideológicos que remetem a uma posição humanista, emancipatória e progressista, estes são consequência de um primeiro grupo,

advogados dessa posição ideológica, que iniciaram a produção do texto; por outro lado, na versão final que se apresentou do documento, “[...] impera o ideário neoliberal e [a] influência de empresários interessados na reforma da educação, tendo-a como objeto mercadológico” (Berthier, 2021, p.5).

No que se refere às concepções pedagógicas pelo documento (re)veladas, o que se pode depreender são fundamentos do escolanovismo e do tecnicismo, de modo que não podemos observar preocupação “[...] com a emancipação e a estimulação do pensamento crítico do aluno, mas com a sua inserção e preparação ao mercado de trabalho.” (Berthier, 2021, p.5).

Em conclusão, a autora diz que, calcada nesses ideários, a versão final da BNCC busca “[...] a manutenção do *status quo* da sociedade, afastando-se do intento da construção de uma sociedade justa, inclusiva, que busque superar a desigualdade” (Berthier, 2021, p.5).

A despeito disso, embora a BNCC apresente uma atualização teórica em relação a alguns termos e concepções apresentados nos PCN, ela busca unificar aquilo que se aprende nas diferentes regiões do Brasil, a fim de que estudantes que moram no Norte ou no Sul do país, embora vivam realidades socioculturais diferentes, as quais devem ser contempladas no currículo escolar, desenvolvam habilidades e competências comuns no engajamento em práticas de linguagem.

É importante ressaltar, ademais, que a BNCC não tem a intenção de ser o currículo. Ela é, na verdade, um referencial para a elaboração deles. Ao fazer isso, o documento dá a entender que compreende que é função de cada unidade escolar identificar as práticas sociais de uso da linguagem protagonistas da vida cultural na qual está imersa, a fim de, ao contemplá-las, refinar/desenvolver as habilidades e competências privilegiadas pelo documento.

A BNCC (Brasil, 2018), diferentemente dos PCN, é publicada já num momento de ampla efervescência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, daí porque, como dissemos, apresenta atualizações teóricas – vale ressaltar que, mesmo que esse fenômeno tecnológico não tivesse acontecido, em qualquer momento da História Educacional, o espaço de 20 anos é enorme, então a atualização teórica sempre seria necessária, ainda que os PCN, de modo algum, estejam obsoletos.

Em virtude do advento das TDIC, a BNCC (Brasil, 2018) valoriza a pedagogia

dos multiletramentos, inclusive, no bojo da transdisciplinaridade. Ou seja, a orientação é a de que os objetos de conhecimento sejam trabalhados visando substanciar olhares acerca de diferentes temáticas que transversalizam os componentes curriculares (os chamados temas contemporâneos transversais), de modo a fornecer amplos e vários ângulos de visualização dos problemas sociais.

Sobre linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) firma seu espaço numa concepção enunciativo-discursiva. Como bem analisam Barbosa e Rojo (2019), tal abordagem se traduz no tratamento das práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Portanto, se os processos de textualização eram foco dos PCN, na BNCC (Brasil, 2018), fica claro que a abordagem discursiva é a orientadora das prescrições, o que desemboca numa compreensão de que as metodologias de ensino têm de privilegiar as condições de produção dos enunciados, seus processos de recepção e circulação, a autoria discursiva, os papéis sociais, os gêneros discursivos e como eles funcionam nas esferas de que são produto e produtores, os modos semióticos que se fronteiram nos textos. Assim, “trata-se de considerar as habilidades a partir das práticas, atravessadas/constituídas por gêneros do discurso e contextualizadas pelas esferas de atividade humana.” (Barbosa e Rojo, 2019, p.277).

Para suprir essa demanda, a BNCC (Brasil, 2018) divide seu quadro de competências, habilidades e objetos de conhecimento a partir dos campos de atuação. Estes dizem respeito às esferas de circulação dos discursos onde os gêneros funcionam. Então, na elaboração dos currículos, as escolas devem organizar seu ensino conforme esse enquadre porque, como analisam Barbosa e Rojo (2019), ele auxilia no imbricamento entre linguagem e práticas sociais, uma vez que “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.” (Brasil, 2018, p.84).

Ou seja, os campos organizam análise dos processos de autoria, de textualização, de consumo e de produção de textos, de ideologias circulantes em seu interior. Nesse sentido, se, como vimos, os PCN (Brasil, 1998, 2000) coadunavam mais com uma perspectiva autônoma de letramento, agora a abordagem ideológica (Street, 2014) parece se revelar melhor na formulação da

BNCC (Brasil, 2018) – talvez em função do primeiro grupo que iniciou o processo de escrita do texto, como sinaliza Berthier (2021).

Assim como os PCN (Brasil, 1998, 2000), a BNCC (Brasil, 2018) divide as práticas de linguagem em eixos: leitura/escuta; análise linguística; escrita; oralidade. Os objetos de conhecimento referentes a cada uma das práticas elencadas diferem conforme os campos de atuação que lhes instancia.

Isso significa dizer, no que se refere às práticas de leitura, que a BNCC (Brasil, 2018) deixa claro que não se pode entender que, por exemplo, reconstituir as condições de produção de um texto literário é igual a se fazer o mesmo quando se fala de um gênero da esfera jornalística, já que aquele faz parte do campo de atuação artístico-literário, enquanto este, do jornalístico-midiático.

A saber, a seguir apresentamos os campos de atuação privilegiados pelo documento em cada etapa da escolarização básica:

Quadro 5 – Campos de atuação conforme as etapas da escolarização básica

Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.501).

Ainda sobre os campos de atuação, a BNCC (Brasil, 2018) defende que suas linhas de separação são tênues, devendo, portanto, ser eles tomados como engendrados dos processos de produção e recepção dos discursos, mas não como limites fechados, já que, por exemplo, gêneros do campo jornalístico-midiático podem ter relações muito parecidas com os de atuação na vida pública ou, mesmo, se retroalimentar para a participação na vida social. Exemplo disso é quando, para escrever um manifesto, o produtor precisa ler notícias e reportagens a fim de apresentar dados estatísticos ou fatos amplamente divulgados para embasar sua argumentação.

A prática de linguagem/eixo leitura, que aqui nos interessa, é definida pela BNCC (Brasil, 2018, p.71) como aquela que

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. 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. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

A definição de leitura da BNCC (Brasil, 2018), como apresentada acima, apresenta que: 1 – leitura é interação, o que vai ao encontro de uma concepção sociopsicolinguística do ato de ler com foco na interação autor-texto-leitor (Braggio, 1992; Koch; Elias, 2012); 2 – o leitor é alguém que não somente processa os signos apresentados no texto, mas os replica, isto é, posiciona-se frente aos enunciados e, a partir do que ali aprende, empreende ações no mundo, o que demarca o documento num *lócus* ideológico de letramento (Braggio, 1992; Street, 2014)); 3 – a leitura diz respeito à compreensão de diferentes sistemas semióticos que se hibridizam nos enunciados em circulação na conjuntura das TDIC, o que dialoga com a tessitura da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, [1996] 2021).

Lopes-Rossi (2021, p.6) afirma que, ao conceber leitura nesses termos, a BNCC (Brasil, 2018) reafirma os PCN (Brasil, 1998, 2000) no que se refere à “concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente e [à]s práticas de leitura de gêneros discursivos”; amplia este documento quanto à inclusão de gêneros da ambiência das TDIC e, por consequência, multissemióticos.

Lopes-Rossi (2021, p.7) diz ainda que a BNCC (Brasil, 2018) garante a autonomia das práticas escolares ao não impor as metodologias nem os gêneros discursivos que devem ser trabalhados em cada realidade escolar. Tal conjuntura, porém, reverbera numa certa confusão para o processo de formação inicial e continuada do professor em função da “[...] difícil tarefa de interpretar o que se propõe em um documento sem qualquer explicitação de suas bases teóricas.”.

Para Lopes-Rossi (2021), a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, que valoriza as interações em sua realidade concreta e em sua dimensão sócio-histórica mediata e imediata, revela embasamento teórico na teoria formulada pelos estudos dialógicos do discurso, de origem bakhtiniana.

Quanto às habilidades e competências de leitura, o documento apresenta, para todos os campos de atuação, um conjunto de “Sete dimensões para o tratamento das práticas leitoras”, as quais são detalhadas “[...] em um quadro de duas colunas [...]. A coluna da esquerda nomeia cada dimensão, e a coluna da direita detalha 29 habilidades.” (Lopes-Rossi, 2021, p.8).

Assim, a autora apresenta um quadro em que faz uma síntese das dimensões das práticas de leitura (que dizem respeito aos objetos de conhecimento), das habilidades relacionadas a essas dimensões e dos conceitos teóricos advindos disso. A seguir, apresentamos a síntese elaborada por Lopes-Rossi (2021).

Quadro 6 – Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados

Dimensões das práticas leitoras	Síntese das habilidades	Conceitos teóricos relacionados
“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”	Cinco habilidades a respeito: do contexto sócio-histórico de produção e circulação do gênero discursivo alvo da leitura; de como suas características composicionais são determinadas por esse contexto; de como as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas atuam na produção, circulação e transformação de gêneros discursivos; e da necessidade de contemplar os novos e multiletramentos para apreciação e compreensão ética, estética, política e ideológica dos textos.	Gênero discursivo Novos e multiletramentos
“Dialogia e relação entre textos”	Dois habilidades referentes à percepção: de vozes presentes no texto por meio de marcas linguísticas e de relações de intertextualidade e interdiscursividade.	Dialogia Intertextualidade Interdiscursividade
“Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto”	Três habilidades referentes à percepção: de relações entre partes do texto (repetições, substituições e outros elementos coesivos); de relações lógico-discursivas; e de hierarquização de informações do texto.	Coesão referencial Coesão sequencial Organização textual

“Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”	Uma habilidade referente à leitura crítica	Leitura crítica
“Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”	Três habilidades relacionadas à identificação de implícitos e efeitos de sentido referentes a recursos expressivos da linguagem verbal, da linguagem não verbal e da linguagem sonora.	Leitura inferencial Multissemiose
“Estratégias e procedimentos de leitura”	Treze habilidades cognitivas envolvidas no processo de leitura. Referem-se à seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos, aporte de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências diversas, articulação do verbal com outras linguagens, tratamento das informações, manejo da não linearidade da leitura de hipertextos.	Procedimentos de leitura Estratégias cognitivas Estratégias metacognitivas Habilidades de leitura
“Adesão às práticas de leitura”	Duas habilidades relativas a interesse, envolvimento e receptividade do aluno às diversas propostas e experiências de leitura.	Motivação

Fonte: Lopes-Rossi (2021, p.9), a partir de Brasil (2018, p.72-74).

Ao fazer essa síntese, Lopes-Rossi (2021) afirma que as sete dimensões não são da mesma natureza e podem ser divididas em três grupos. No primeiro, incluem-se as três primeiras e a quinta, que dizem respeito à compreensão dos textos materializados em gêneros discursivos e, portanto, visualizados como enunciados concretos. Nelas, a leitura contempla tanto o processo de dialogia discursiva e de reconstrução das condições mediatas e imediatas de produção e de leitura, bem como a análise de como os discursos se materializam nos enunciados (terceira e quinta dimensões). Nesse sentido, para Lopes-Rossi (2021), esse primeiro grupo de objetos de conhecimento tem seus conceitos inspirados na filosofia bakhtiniana sobre linguagem. Essa percepção advoga, assim, por uma abordagem redimensionada da visão sociopsicolinguística de leitura, já que concebe o processo de transformação e de agência dos sujeitos a partir do ato de ler, portanto tem-se uma percepção concreta e ideológica dos fatos linguageiros. Essa compreensão tem como consequência uma visão histórico-crítica de educação.

O segundo agrupamento contempla as quarta e sexta dimensões, são “expressas por verbos que remetem a categorias do domínio cognitivo” (Lopes-Rossi, 2021, p.10) e “Referem-se a processos sociocognitivos da compreensão” (Lopes-Rossi, 2021, p.10-11). Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) coaduna com

uma abordagem mais interacional, tal como definida por Braggio (1992). O documento entende que a cognição, encarnada pela linguagem, fenômeno sócio-discursivo por excelência, é fator preponderante para a formação do leitor. Em função disso, o documento coaduna com a perspectiva de Solé (1998) sobre as estratégias de leitura, o que ressoa numa compreensão construtivista de educação.

No terceiro grupo, insere-se a última, que, segundo Lopes Rossi (2021), tem gestação teórica totalmente destoante dos outros agrupamentos, porque menciona o conceito de motivação, que advém da Psicologia, e apresenta, nesse ramo do conhecimento, diferentes abordagens. No documento, ao que parece, a motivação “depende muito mais da forma como as situações de leitura serão propostas e desenvolvidas, com a mediação do(a) professor(a), do que de uma motivação interna e individual do estudante” (Lopes-Rossi, 2021, p.11).

Embora não seja objeto de tratamento do estudo de Lopes-Rossi (2021, p.11), a autora conclui, sobre a questão da motivação, que “mostrar-se interessado, envolvido e receptivo não pode ser colocado na mesma categoria das demais habilidades de leitura, que podem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, por meio de estratégias metacognitivas [...]”.

De qualquer modo, é preciso reconhecer que, conforme a BNCC (Brasil, 2018) propõe, a escola tem a responsabilidade de criar situações nas quais os estudantes se sintam motivados a agirem socialmente por meio da leitura. Isso pode se dar pela consecução de projetos que envolvam o ambiente da biblioteca ou, mesmo, a partir de rodas de leitura, clubes de leitura, saraus literários, entre outros – considerando aqui exemplos do campo de atuação artístico-literário.

Em conclusão de sua discussão, Lopes-Rossi (2021) percebe que a BNCC (Brasil, 2018) se filia a duas concepções teóricas, principalmente: a abordagem enunciativo-discursiva, concebida na filosofia de Bakhtin, e a abordagem sociocognitiva das estratégias de leitura, como gestada por Solé (1998).

Embora indique inúmeros gêneros discursivos a serem trabalhados no contexto da escolarização básica, é bem verdade que é impossível trabalhá-los todos, inclusive porque eles emergem todos os dias e se reconstróem continuamente. Por isso, como prevê a própria BNCC (Brasil, 2018), é necessário

que cada realidade regional proponha aqueles que são mais circulantes de sua rotina e, nesse âmbito, contemplem as práticas sociais que ali são privilegiadas.

No âmbito do contexto cearense, o documento que se elaborou para nortear os professores em prol disso é o DCRC (Ceará, 2019, 2021). Assim como a BNCC (Brasil, 2018), ele ainda não é o currículo, mas o referencial cearense, portanto pensado para o ensino dentro do estado com vistas à formulação dos currículos de cada unidade escolar. O DCRC (Ceará, 2019, 2021), portanto, tem filiação com o que defende a BNCC (Brasil, 2018), atualizando as prescrições destas para a realidade sociogeográfica do Ceará.

No que se refere a filiações teóricas, é preciso ressaltar que a versão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o ensino de Língua Portuguesa (Ceará, 2019) faz citação direta aos pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo, enquanto a versão do Ensino Médio (Ceará, 2021) se ancora na teoria bakhtiniana. Desta feita, assim como percebeu Lopes Rossi (2021) quanto à prática de linguagem/eixo leitura na BNCC (Brasil, 2018), desde o início, o DCRC (Ceará, 2019, 2021) também realiza miscelânea teórica em sua elaboração.

Como invariantes, ambas as versões coadunam com a visada enunciativo-discursiva de linguagem, com o texto como unidade de análise e com os gêneros como objeto de ensino.

O DCRC (Ceará, 2019) define leitura assim:

Leitura é uma das Práticas de Linguagem/Eixo. Enquanto tal, ela faz mobilizar no leitor conhecimentos previamente adquiridos que interagem com os conhecimentos trazidos no texto num processo interativo de reconstrução de significados. Na sala de aula, pelo menos duas concepções de leitura se articulam, a depender dos objetivos do professor: a concepção interativa e a sociopsicolinguística (Braggio, 1992). No primeiro caso, temos a interação leitor x autor, mediado pelo texto, e no segundo caso, temos a situação de comunicação em que o professor media o processo de construção dos sentidos do texto no contexto da interação face a face. (Ceará, 2019, p.182, grifos do documento)

Como se vê na citação em tela, as concepções que norteiam o DCRC são duas: a interativa com foco na interação autor-texto-leitor, evocando a teorização de Koch e Elias (2012); e a sociopsicolinguística, a partir de Braggio (1992), sob a justificativa de que essa abordagem traz à baila os processos de (re)constituição dos sentidos.

Aqui, diferentemente de outros documentos, há um norteamento mais direto para o professor acerca das balizas teóricas que referendam o ensino da leitura no DCRC, bem como a explicação das repercussões que essas escolhas epistemológicas ocasionam no tratamento do ato de ler em sala de aula. Ora, esse tipo de apontamento é extremamente bem-vindo, porque influi numa diretriz consolidada para a elaboração curricular nas escolas, bem como para a realização do planejamento e para a consecução das aulas pelos docentes em exercício. Além disso, concretizações dessa natureza têm forte contribuição com a execução das formações continuadas dos professores.

Já a versão do DCRC para o Ensino Médio (Ceará, 2021) faz um redimensionamento das práticas de linguagem/eixos da BNCC (Brasil, 2018), dividindo-os em três: i) compreensão de textos, ii) produção de textos e iii) análise linguística/semiótica.

Ao reconfigurar os eixos dessa maneira, o documento se posiciona produtivamente afirmando que a oralidade e que os textos multissemióticos, tanto no bojo da compreensão quanto no bojo da produção, devem estar no mesmo patamar conferido à escrita, posição com a qual concordamos; afirma, também, que as práticas de linguagem não são puras, mas que, para produzir gêneros, oralidade e escrita, bem como outros modos semióticos se convocam para atingir esses propósitos. Tal redimensionamento, segundo pensamos, tem razão de ser no fato de esta versão se ancorar na filosofia bakhtiniana, que tem forte interesse pela linguagem, não somente pela língua. Assim, ao compor os eixos dessa maneira, o DCRC (Ceará, 2021) para o Ensino Médio, estabelece coerência com os pressupostos teóricos pelos quais advoga.

Em consequência disso, assume-se uma visão ampla do ato de ler, muito produtiva para pensar os processos de leitura de outrora, mas principalmente do contexto de produção emanado a partir das TDIC. Leitura, dessa forma, é compreendida como o ato de produzir sentidos e movimentos agentivos a partir da análise de diversos modos semióticos de significação: palavras escritas e oralizadas (considerando destaque visuais ou entonacionais), imagens estáticas e em movimento, (des)focagem, efeitos sonoros, sampleamento, equalizações etc. Considera-se, assim, que todas as semioses engajam o interlocutor a empreender uma análise crítica dos sentidos que perfazem.

O que nos deixa curiosos, entretanto, é que essa compreensão ampla do ato de ler só fica clara na versão do Ensino Médio, porque só nela é que ocorre essa reconfiguração dos eixos de ensino. O questionamento que fica, em razão disso, é: essa concepção ampliada deve ser contemplada somente nas práticas pedagógicas do Ensino Médio ou ela vale também para o Ensino Fundamental? Ao que parece, já que não houve nenhuma atualização da versão para o Ensino Fundamental, a resposta a esse questionamento é a de que esta etapa defende uma concepção de leitura diferente da do Ensino Médio, o que reflete, como já comentamos, uma miscelânea teórica de abordagens teóricas no DCRC – a mesma já percebida nos PCN e na BNCC.

Sobre o conceito de compreensão, que também nos interessa, o documento afirma o seguinte:

[...] intensificamos a necessidade de desenvolvimento das competências leitoras de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, com base nos princípios de uma aula interativa de leitura, [...] que aponta para um processo de desenvolvimento de um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de promover ou incitar transformação social no meio em que se insere. Para atingir tal objetivo, é necessário que o processo de compreensão vá além da materialidade do texto e que, por assim ser, envolva as emoções, as experiências e o fator dialógico que faz unir todos os demais fatores envolvidos nesse processo. Isso se dá devido ao fato de a leitura ser uma atividade complexa e plural que se desenvolve em vários âmbitos – neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico (Jouve, 2002).

Dessa forma, cumpre nos afastarmos de uma concepção de leitura mecanicista e nos aproximarmos de uma concepção sociopsicolinguística, conforme aponta Braggio (2002), visto que esta concepção nos leva a uma compreensão interacionista, que permite ao leitor um papel transformador, mediado e trazido a partir dela, fazendo-o consciente e agente responsável pelo estar no mundo. (Ceará, 2021, p.116-117)

No início da citação em tela, o DCRC advoga, explicitamente, pelo trabalho crítico-reflexivo com textos autênticos escritos, orais e multissemióticos. O foco dessa pedagogia, ainda consoante o documento, é a formação de um sujeito transformador da práxis social. Em seguida, dimensiona-se que a compreensão, importante conceito quando se pensa em leitura, se ancora além da materialidade, mas envolve o processo de réplica do leitor em relação ao que lê.

Isso explica o enfoque sociopsicolinguístico, materializado por meio de citação explícita à Braggio (1992), adotado pelo documento, que, inclusive, dialoga esta autora com Jouve (2002), em razão da compreensão do caráter multifacetado do processo de leitura. Dado isso, assim como na BNCC (Brasil, 2018), defende-se que a pedagogia da leitura na educação básica cearense deve dar relevo ao engajamento em práticas de leitura e ao refinamento de estratégias.

Em soma, a versão do Ensino Médio (Ceará, 2021) dá valorização ao letramento literário, prescrevendo que os currículos das escolas devem ter como objeto de ensino a natureza estética das produções literárias, devendo afastar-se de práticas pedagógicas que valorizem tão somente estilos de época e suas evidências textuais.

Acreditamos que isso ocorra porque o ensino de literatura, na BNCC (Brasil, 2018), continua sendo mais organizadamente pensado para o contexto do Ensino Médio, o que fez os elaboradores do DCRC para essa faixa de ensino se posicionarem bem sobre o temário, já que historicamente o ensino de literatura esteve centralizado na historiografia literária, e não no contato analítico com as produções literárias (Cosson, 2020).

Embora esse enfoque no processo de réplica ao texto literário fique claro pelas reflexões já demandadas ao longo de todos os documentos, dada essa conjuntura histórica que privilegiou um paradigma histórico-nacional no ensino de literatura (Cosson, 2020), deixar materialmente explícito que o objeto de ensino das práticas ensejadas a partir do campo de atuação artístico-literário é o próprio texto literário tem importância fulcral para direcionar o docente acerca de como deve planejar e executar suas aulas. Ação parecida já havia sido feita nas OCEM (Brasil, 2006), quando, em função de os PCN não deixarem explicitamente materializada uma crítica ao trabalho pedagógico focado na historiografia literária, aquele documento rechaçar um ensino de literatura sob esse viés.

Apesar de fazer essa ponderação importantíssima em relação ao campo artístico-literário, o DCRC (Ceará, 2019, 2021) esquece a importância de valorizar e ensinar ações em prol das práticas de linguagem vivenciadas na realidade cearense, porque dedica pouco espaço para isso.

Em pequenas e rápidas passagens, o documento faz menção – o que já era feito na própria BNCC (Brasil, 2018) – a gêneros como cordel; às práticas de

linguagem de comunidades indígena, quilombola, pesqueira etc. existentes no Ceará; às produções artístico-literárias de figuras importantes da cultura do Ceará, como Patativa do Assaré, José de Alencar, Raquel de Queiroz, Zé Melancia; às práticas folclóricas cearenses, concretizadas em festas juninas, em letras de forró, em comidas típicas oferecidas nos cardápios de restaurantes regionais.

A propósito, das duas versões, a única que faz menção a isso é a do Ensino Fundamental (Ceará, 2019), em um parágrafo que lista essas características regionais cearenses, na página 176. A versão do Ensino Médio (Ceará, 2021) sequer faz essa tarefa, a não ser em outras áreas que não a de Linguagens.

Nesse contexto, a pouca discussão sobre práticas de linguagem próprias do contexto cearense, um dos maiores e mais populosos estados do Nordeste brasileiro, é um problema porque dá a entender que o Ceará reproduz práticas culturais do Brasil inteiro, dando pouca representatividade ao que é autóctone de nosso espaço sociogeográfico, tantas vezes tratado preconceituosamente pela porção Sul do país.

Portanto, embora, na comparação com os dois primeiros documentos cotejados, o DCRC (Ceará, 2019, 2021) encampe direções muito mais concretas para a práxis docente, o documento esbarra em não cumprir um de seus principais propósitos: o de atualizar ou, melhor dizendo, regionalizar as orientações encampadas pela BNCC (Brasil, 2018), o que tem como consequência um trabalho com educação linguística e, conseqüentemente, com leitura ainda desarticulado das necessidades enunciativas dos estudantes.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo norteador problematizar concepções de leitura emergentes do cotejo entre três documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa: os PCN, a BNCC e o DCRC. Metodologicamente, ancorou nosso olhar o viés desvelador subsidiado pela LAC para refletir acerca de educação linguística, mais propriamente focada em ensino de leitura. A partir disso, tecemos considerações críticas encampadas por uma abordagem qualitativa, considerando, principalmente, as discussões sobre concepções de leitura advindas de Koch e Elias (2012) e Braggio (1992).

Com esse cotejo, pudemos perceber que os documentos de referência para elaboração dos currículos escolares e de planejamento de práticas pedagógicas, no Brasil e no Ceará, sumariamente defendem, quanto à leitura: uma abordagem interacional; uma visão complexa do ato de ler; uma pedagogia pautada no desenvolvimento/refinamento de estratégias e/ou capacidades de leitura; uma visão de leitor que seja estrategista, crítico e replicador do texto; uma percepção de que as práticas pedagógicas ensejem ações que motivem os estudantes a se engajarem em práticas de leitura; a adoção do letramento e, mais recentemente, dos multiletramentos. Assim, existe cooperação entre teorias mais sociointeracionais e sociocognitivas que, em sua interação, percebem a leitura como ato de produção de sentidos os quais se constroem na tensão entre leitor e produtor, mediada pelo texto.

Em contrapartida, os textos analisados não esclarecem produtivamente acerca dos subsídios teóricos que lhes subjazem, o que dificulta o planejamento de programas de formação inicial e continuada que dimensionem oportunamente a concretização pedagógica dos projetos de educação propostos pelos documentos oficiais.

O DCRC, menos que os PCN e que a BNCC, deixa mais transparentes os fundamentos teóricos a partir dos quais dimensiona sua compreensão sobre leitura e ensino, sem, no entanto, realizar direções pedagógicas mais regionalizadas para o estado do Ceará. Ainda, cabe destacar a profunda reflexão sobre ensino de leitura literária, oportunizando o trabalho pedagógico que tem como objeto de ensino o próprio texto literário.

À guisa de conclusão, entendemos que, a despeito do ainda ideal neoliberal subjacente à versão final da BNCC (Brasil, 2018), os documentos cotejados neste artigo, como políticas de educação linguística, avançam na medida em que propõem um ensino de leitura ancorado em perspectivas interacionais e sociopsicolinguísticas, com foco no trabalho com estratégias de leitura. Certamente pelo referido caráter tecnicista travestido de avanço, os documentos postos em tela pouco dimensionam o engajamento em práticas sociais de leitura, o que deixa entrever uma ancoragem mais aproximada de uma perspectiva autônoma de letramento.

O que fica perceptível, portanto, é que, no *continuum* discursivo propiciado por uma concepção interacionista e sociopsicolinguística de leitura, os documentos se aproximam majoritariamente de uma visada mais textual focalizada em questões de coesão, de coerência e de estratégias cognitivas de leitura, embora, em alguns momentos, deem vazão a algum tipo de tratamento discursivo dos fenômenos linguageiros com apelo para as questões ideológicas que lhes atravessam.

Assim, acreditamos que este texto irrompe não somente como um ato analítico, mas, por sua ancoragem na LAC, como um movimento de desvelamento pertinente aos programas de formação inicial e continuada de docentes de Língua Portuguesa, dado o fato de oportunizar excedentes de visão favoráveis à compreensão de que esses documentos buscam equalizar interesses muitas vezes dicotômicos, os quais, quando discursivizados na materialidade textual, precisam ser problematizados a fim de efetivar o intento de promover uma educação linguística que, de fato, focalize a formação de leitores capacitados a engajar-se na vida cidadã.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. da S. *Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada*. 2024. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: Nascimento, E. L.; Cristovão, V. L. L.; Lousada, E. (org.). *Gêneros de Texto/Discurso: Novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.273-301.
- BERTHIER, R. *O trabalho educativo em Língua Portuguesa e a BNCC: uma análise crítica das bases legais e tendências pedagógicas*. 2021. 63f. TCC (Graduação) – Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/224467/TCC-ROSELLE_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BRAGA, M. R.; ANDRADE, F. R. da S.; GOMES, D. S. Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo Veridiana. *Tabuleiro de Letras*, Salvador, v.14, n.1, p.107-122, jan./jun. 2020.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCN+ — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará – Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019.

- CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio*. Fortaleza: SEDUC, 2021.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSTA, M. A. R. *O conceito de leitura nos PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental II: uma análise dialógica*. 2020. 112 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alfenas, Programa de Pós-graduação em Educação, Alfenas, 2020.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRANK, H. Educação linguística como prática da liberdade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.24, n.4, 2024, e34027.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v.13, n.2, p.101–145, 2021.
- JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*, São Paulo, v.34, n.03, p.5-26, set.-dez. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCN's às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.9-19.
- ROJO, R. H. R. *O ensino de língua portuguesa nos últimos 10 anos*. Apresentação de Nukácia Araújo. ABLA, 20 mai. 2020. Videocast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XqtgeXX0-7w&t=3s>. Acesso em 15 jun. 2020.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Escritores Associados, 2008.
- SILVA, R. F. da.; FUZA, A. F. Conceitos de leitura em documentos oficiais nacionais e estaduais. *Revista Desafios*, Palmas, v.3, n.1, p.30-45, 2016.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A critical and reflective comparison of the conceptions of reading emerging in the National Curriculum Parameters, the National Common Core Curriculum, and the Ceará Reference Curriculum Document

ABSTRACT

This article aims to problematize the emerging conceptions of reading in three official documents on basic education: National Curriculum Parameters (PCN), National Common Core Curriculum (BNCC), and Ceará Reference Curriculum Document (DCRC). To carry out this critical reflection, we start from the conceptions of reading, considering the approaches that defend a sociopsycholinguistic model focused on the author-text-reader interaction. Under this parameter, it is understood that work with reading should be based on the principles of engagement in literacy practices and the development of reading strategies. Methodologically, we focused on Critical Applied Linguistics, an area that, among other things, stimulates reflections on teaching and, consequently, on the documents that govern basic education. We chose the above-mentioned documents as our corpus: the first two because they are references for the entire country; the last because it is a guideline for pedagogical practices in Ceará, an important federal unit in terms of educational figures. The data were subjected to a qualitative analytical approach. The results indicate that the documents are consistent with a sociopsycholinguistic perspective on reading, focusing on an interactional approach in which the teaching of reading strategies is the goal of reading instruction. However, while the PCNs adopt a more textual treatment of reading, in which the reader analyzes more aspects of cohesion and coherence, the BNCC gives priority to a discursive view of interaction, without angling a theoretical perspective to base teaching agencies on. The DCRC, in turn, endorses the conceptual commitment of the previous documents, without making the expected adaptation to the regional context of Ceará.

KEYWORDS:

Concepts of reading
Teaching reading
National Curriculum
Parameters
National Common Core
Curriculum
Ceará Reference
Curriculum Document

SUBMETIDO: 1 de novembro de 2025 | **ACEITO:** 12 de novembro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025
© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
