



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARINA FERNANDES DE ANDRADE DE FREITAS**

**ENSINO DE LEITURA EM PROL DO DESENVOLVIMENTO  
HUMANO: O LUGAR DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela  
Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F866e Freitas, Carina Fernandes de Andrade de.

Ensino de leitura em prol do  
desenvolvimento humano : o lugar da BNCC /  
Carina Fernandes de Andrade de Freitas. -  
2020.

138 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do  
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: Ângela Cristina Di Palma Back.

1. Ensino da leitura. 2. Leitura - Estudo  
e ensino. 3. Desenvolvimento humano. 4.  
Competência leitora. 5. Habilidade leitora.  
I. Título.

CDD. 22. ed. 372.41

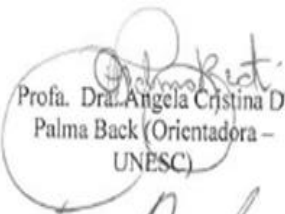
CARINA FERNANDES DE ANDRADE DE FREITAS


“ENSINO DE LEITURA EM PROL DO DESENVOLVIMENTO  
HUMANO: O LUGAR DA BNCC”

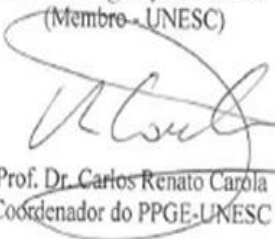
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.


Criciúma, 29 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dra. Angela Cristina Di  
Palma Back (Orientadora –  
UNESC)

  
Prof. Dra. Fernanda Cizescki  
(Membro - UNESC)

  
Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Prof. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil  
(Membro - UFES)

  
Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller  
(Membro - UNESC)

  
Carina Fernandes de Andrade de Freitas  
Mestranda

À minha família, meu bem maior!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão! À minha família, em especial ao meu esposo Eraldo e meus filhos Nicolas e Vinicius por toda a compreensão e carinho por mim.

Aos meus pais: Norma e Aquiles pelo apoio e incentivo aos meus estudos, bem como pela certeza de que posso contar sempre com vocês, o que me torna feliz e agradecida.

À professora Ângela pela orientação e carinho, principalmente pelas horas dedicadas a mim nos fins de semana.

Aos membros da banca avaliadora:

À professora Cláudia, por fazer parte da banca de avaliação deste trabalho, brindando-nos com seu conhecimento.

À professora Fernanda, pelas considerações, ensinamentos e diálogos sobre o Chomsky que foram fundamentais para meu embasamento teórico.

Ao professor Rafael, pelas conversas, orientações e esclarecimentos que foram de suma importância para o andamento da pesquisa, sobretudo, pela motivação que o livro sugerido proporcionou aos meus estudos.

À minha querida amiga Marlene pelo incentivo, força, orações, pensamentos positivos, por dicas e exemplos.

A todos os professores do programa PPGE, que direta e indiretamente contribuíram em minha formação e na elaboração desta pesquisa.

Ao FUMDES, pela ajuda financeira. À UNESC, pelas horas cedidas e por ser para mim um dos lugares mais importantes para a apropriação do conhecimento.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

## RESUMO

A pesquisa tem como tema o ensino de leitura em prol do desenvolvimento humano. Por meio deste estudo, procurou-se compreender como se manifesta junto a BNCC o conceito de ensino de leitura nas séries iniciais e finais. A pesquisa foi realizada à luz dos seguintes autores: Kleiman (2001a), Kleiman (2001b), Kleiman (2001c), Leffa (1996), Silva (2011), Silva (1985), Silva (1981), Silva (1998), Solé (1998), Souza (2016), Souza e Garcia (2012), Dehaene (2012), Brito (2012), Moraes (1997), Kato (1999), Vygostsky (1996), Vygostsky (2005), Perfetti e Kintsch (2013), Ropé e Tanguy (1997) e entre outros. Defende-se o estudo sobre a leitura como uma atividade de construção do sentido, que, de acordo com Kleiman (2008), proporciona que o leitor seja um sujeito ativo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passar a ser um (re)criador de significado. Sobretudo, como um processo cognitivo de construção de sentido para um texto em que o leitor utiliza diversas estratégias cognitivas baseadas em conhecimentos prévios e em interações, daí a concepção interativa de leitura. O primeiro momento é dedicado aos estudos acerca da leitura, em que há a discussão sobre leitura cognitiva, leitura social e leitura pedagógica. Em seguida, discorre-se sobre a competência leitora e habilidades leitoras, bem como a contextualização e normatização do documento BNCC. Apresenta-se o conceito de competência, sentidos construídos e implicações para a teoria da leitura e representações institucionais. O trabalho configurou-se como uma pesquisa documental em que se buscou reunir, analisar e discutir conhecimentos e informações publicadas no documento, homologado em dezembro de 2018. Na análise dos dados, apresenta-se as seções considerando o modo como as competências estão postas no documento, bem como o levantamento e a categorização das habilidades do eixo leitura do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. A análise aponta que no documento a concepção de leitura predispõe-se para o campo da prática social e está embasada no desenvolvimento de competências e habilidades.

**Palavras-chave:** Leitura, Ensino, Competência, Habilidade, BNCC.

## ABSTRACT

The research has as its theme the teaching of reading in favor of human development. Through this study, we sought to understand how it manifests itself, along the BNCC, the concept of teaching reading in initial and final series. The research was carried out according to the following authors: Kleiman (2001a), Kleiman (2001b), Kleiman (2001c), Leffa (1996), Silva (2011), Silva (1985), Silva (1981), Silva (1998), Solé (1998), Souza (2016), Souza and Garcia (2012), Dehaene (2012), Brito (2012), Moraes (1997), Kato (1999), Vygostsky (1996), Vygostsky (2005), Perfetti and Kintsch (2013), Ropé and Tanguy (1997) among others. The study of reading is claimed as a meaning-making activity, which, according to Kleiman (2008), provides that the reader is an active subject, who ceases to be only the recipient of knowledge and becomes a (re) creator of meaning. Moreover, it is a cognitive process of meaning making for a text in which the reader uses various cognitive strategies based on prior knowledge and interactions, therefore, it is an interactive conception of reading. The first moment of the research is dedicated to studies about reading, in which there is the discussion about cognitive reading, social reading and pedagogical reading. Then, we discuss the reading competence and reading skills, as well as the contextualization and standardization of the BNCC document. It was presented the concept of competence, constructed meanings and implications for reading theory and institutional representations. The research was configured as a documentary research in which we sought to gather, analyze and discuss the information published in the document, approved in December 2018. In the data analysis, the sections are presented considering how the competences are arranged in the document, as well as the survey and the categorization of the reading axis skills of the Elementary School. The analysis points out that, in the document, the conception of reading predisposes to the field of social practice and is based on the development of competences and skills.

**Keywords:** Reading, Teaching, Competence, Ability, BNCC.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Nova Escala de níveis proficiência a partir de 2015 .....	16
Imagem 1 - Hemisfério esquerdo: região visual ventral.....	47
Figura 1- Competências da BNCC.....	67
Figura 2- Habilidades de Língua Portuguesa para leitura.....	68
Figura 3 - Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental .....	71
Figura 4 - Competências Geral da Educação Básica.....	71
Figura 5 – Habilidade de Língua Portuguesa 8º e 9º ano.....	74
Figura 6 – Primeira Competências Específica da Língua Portuguesa....	75
Figura 7 – Primeira Habilidade Ensino Fundamental 1º ano ao 5º ano de Língua Portuguesa do Eixo Leitura.....	75
Figura 8 – Habilidades Eixo Leitura Ensino Fundamental Anos Iniciais 3º, 4º e 5º ano .....	78
Figura 9 – Habilidades Eixo Leitura Ensino Fundamental Anos Finais.....	80
Figura 10 – Habilidades Eixo Leitura Ensino Fundamental Anos Finais.....	80

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC Base Nacional Comum Curricular  
DCN Diretrizes Nacionais da Educação Básica  
INAF Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional  
LDB Lei de Diretrizes e Base  
PIBID Programas de Iniciação à Docência  
PNE Plano Nacional de Educação  
OBEDUC Observatório da Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>25</b>
2.1 TEORIA DA LEITURA - LEITURA COGNITIVA.....	25
2.2.1 Cognição e Metacognição Seção terciária.....	30
2.2 POR QUE ENSINAR LEITURA - FOCO NA PERSPECTIVA COGNITIVA.....	32
2.3 COMO ENSINAR LEITURA - FOCO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	33
2.3.1 Estratégias de Leitura.....	33
<b>3. COMPETÊNCIA: CONCEITO, SENTIDOS CONSTRUÍDOS E IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA DA LEITURA E REPRESENTAÇÕES INSTITUCIONAIS (BNCC)</b> .....	<b>36</b>
3.1 COMPETÊNCIA LEITORA .....	46
3.2 HABILIDADE LEITORA .....	51
3.3 COMPREENSÃO LEITORA .....	56
3.4 COMPETÊNCIA LEITORA COMO PREMISSE SOCIAL.....	58
3.5 BNCC: BREVE RELATO DE COMO SE CONSTITUI .....	59
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>62</b>
4.1 DADOS DO CONTEXTO DA PESQUISA .....	62
<b>5. ANÁLISE</b> .....	<b>65</b>
5.1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	66
5.2 HABILIDADES DO EIXO LEITURA: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA .....	76
5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	81
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>APÊNDICE(S)</b> .....	<b>92</b>
APÊNDICE A – HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA EIXO LEITURA/ESCUITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA) .....	93
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS .....	93
<b>ANEXO(S)</b> .....	<b>134</b>
ANEXO 1- AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	135

ANEXO 2 - AS SEIS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	137
ANEXO 3 - AS DEZ COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	138

# 1 INTRODUÇÃO

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”

Monteiro Lobato

Escrever sobre leitura requer cuidados sobre o que se pretende defender acerca do ato de ler. Nesse caminho perigoso, há diversas teorias que explicam a leitura e é nesse contexto, por vezes controverso, que se insere esta dissertação. Todavia, o que se pretende é fazer uma discussão, a fim de refletir de que forma o documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC compreende as diretrizes da educação nacional e as atesta com o propósito de contribuir para a formação do leitor. Associados ao perigo anteriormente mencionado acerca da complexidade da leitura, há alguns desafios no ensino da leitura: o de ler propriamente dito; porque é partir do que se deriva do ato de ler é que teremos cidadãos autônomos, capazes de refletir e dialogar, de resolver situações cotidianas, e, para além disso, é por meio da leitura que se constitui um dos principais caminhos que levarão à apropriação do conhecimento.

Para esta pesquisa, conforme já dito, defender-se-á o estudo sobre a leitura como uma atividade de construção do sentido, que, de acordo com Kleiman (2008), proporciona que o leitor seja um sujeito ativo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passar a ser um (re)criador de significado. Sobretudo, como um processo cognitivo de construção de sentido para um texto em que o leitor utiliza diversas estratégias cognitivas baseadas em conhecimentos prévios e em interações, daí a concepção interativa de leitura.

Assim, o tema desta dissertação: leitura, no que concerne seu ensino e sua relação com diretrizes, mais especificamente a Base Nacional Comum (BNCC), se manifesta a partir do movimento da pesquisadora em atividade do próprio ato de ler, bem como de atividades associadas a outras experiências pessoais, o que necessariamente faz com que se escreva, e inscreva de modo mais subjetivo, os motivos que a levaram a esse tema: primeiro na condição de aluna rumo à formação leitora e, depois, já na condição de professora de Língua Portuguesa.

O tema leitura sempre me chamou atenção. Quando criança, costumava ouvir dos professores que ler é importante, que a leitura é

fundamental para a vida, principalmente para o sucesso profissional. Nesse cenário, cresci envolta de muitos livros. Lia, basicamente, para realizar trabalhos escolares, as famosas fichas de leitura. Lembro-me bem da socialização que era feita, nas aulas de Língua Portuguesa, sobre os livros que líamos. E, cada vez mais, queria ler... Não por causa das recomendações dos professores, e nem pelas fichas de leitura que fazia, mas porque, para mim, a leitura fazia sentido.

Na fase adulta, já como professora, o discurso de que ler é importante não era suficiente para motivar a leitura de muitos alunos, como também não fora para muitos de meus colegas no tempo de escola. Aos poucos fui compreendendo que o ato de ler não era encantador para muitas pessoas, instalando reflexões, na condição de professora, de que nem sempre precisa ser. A reflexão advinda desse lugar social ocupado foi conduzindo a algumas certezas, a de que ler é uma operação complexa que nosso cérebro realiza, e, talvez por isso, é muito comum ouvir os alunos reclamarem de que têm de ler.

Em minha profissão, principalmente por ser professora de Língua Portuguesa, carrego comigo o compromisso reiterado de ensinar a ler e a escrever. Porém, em meu cotidiano escolar, o que fui percebendo é que não seria uma tarefa fácil, pois faz parte do senso comum que ler é bom e faz bem, mas, na prática, eu digo em sala de aula, esse discurso não é suficiente. Se tenho de fazer isso, proponho-me a entender de fato porque há tantas controvérsias, ora ligadas aos alunos em relação a não gostar de ler, ora ligada a professores com seus diagnósticos intitulados e empíricos da insuficiência de leitura e ora os resultados de pesquisas, estatisticamente manifestos, a exemplo do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF.

Posto isso, a escolha por investigar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu-se devido à necessidade de se entender a concepção acerca de leitura que se encerra junto ao documento, haja vista ter por objetivo determinar o conteúdo mínimo que deve ser lecionado em cada etapa do ensino. A análise terá o foco na Educação Básica Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos finais.

A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento

normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2019, p.)

Ainda segundo o documento, os fundamentos pedagógicos estão pautados no desenvolvimento de competências. Há no documento uma sessão específica enfocando no desenvolvimento de competências e habilidades. O conceito de competência na BNCC será objeto de reflexão, sobretudo no que se refere à competência leitora, e se a competência, aí compreendida, se desenvolve ou se ensina. Segundo o documento,

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 (BRASIL, 2018, p.1).

Junto ao documento, portanto, as competências devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, mais especificamente em cada etapa da escolaridade, levando em consideração os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. O conceito de competência em que o documento se apoia, equivale à concepção de capacidade, à expectativa de aprendizagem e ao que os alunos devem aprender. Essas concepções estão inseridas no texto da LDB<sup>1</sup> nos artigos 32, 35 e 36, aos quais também estão vinculadas as finalidades gerais do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> **Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: - **o desenvolvimento da capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - **o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista **a aquisição de conhecimentos e habilidades** e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. **Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o

Em linhas gerais, o conceito de competência adotado pela Base Nacional é aquele que indica o que os alunos devem saber fazer ao término do ano letivo. Nesse sentido, consideram-se os conhecimentos, as habilidades e as atitudes em detrimento ao saber (conhecimento) com vistas ao saber fazer (resolução de problemas). A competência é, nesse caso, a “mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.13).

No que tange ao ensino de leitura, interessa para esta pesquisa compreender e problematizar os conceitos de leitura, de competência e de habilidades junto à BNCC, daí necessariamente, compreender como as premissas relacionadas à noção de competência leitora na BNCC promove o desenvolvimento humano.

Para isso, apresentam-se algumas reflexões decorrentes já da leitura teórica buscando compreender o processo de leitura associado a uma competência que se ensina, e não prescinde, inegavelmente, do consequente desenvolvimento.

Competência desenvolve-se e ensina-se por meio das habilidades. Assim, leitura é defendida aqui, também, como um processo constante de produção e verificação de inferências, entre as quais estão as diferentes estratégias que levam à construção da compreensão, e, ao compreender, o leitor autônomo é capaz de posicionar-se no diálogo com o outro. Nesse sentido, ler nem sempre será prazeroso e não é um processo fácil, uma vez que envolve várias ações cognitivas.

Por ser uma atividade complexa, a leitura precisa ser ensinada, assim como são ensinadas outras atividades em nosso cotidiano. A leitura constitui-se como base para muitas aprendizagens escolares e,

---

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. **Art. 36.** O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

subsequente tornando-se um elemento essencial para o sucesso no mundo acadêmico, profissional e social (MORAIS, 1997 e FONSECA, 1999). Se a formação leitora de nossos alunos for frágil, repercutirá as dificuldades para o ensino subsequente. Desta forma, o insucesso na leitura ocasiona, muitas vezes, o insucesso escolar, logo, poderá acarretar consequências marcantes ao nível da autoestima, do desenvolvimento social e das oportunidades para acender a níveis superiores de ensino ou emprego (FONSECA, 1999; LYON, 2003, apud CRUZ, 2004).

Por isso, o leitor precisa ser protagonista no processo de leitura, para que, nesse processo, desenvolva várias ações cognitivas complexas que vão para além da decodificação de palavras, a fim de construir significado na leitura. Nesse caso, “a leitura é um processo mediado pelo texto, em que se relaciona o que já se sabe com o que se aprende de novo” (SOLÉ, 1998; KATO, 1999; KLEIMAN, 1999, 2001 apud PAIM, 2016, p.23).

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

De acordo com Kleiman (1997), a situação da não-leitura ou mesmo de práticas leitoras insuficientes tem se agravado, entre outros fatores, devido à formação incipiente dos professores e ao seu desconhecimento dos resultados obtidos na área. Segundo Silva (1998), não há integração da leitura aos conteúdos curriculares, isso torna-se um dos graves problemas que contribui para os baixos índices de leitura, haja vista que os alunos acabam desvalorizando o ato de ler. Mesmo 20 anos depois, a situação descrita tanto por Kleiman (1997) quanto por Silva (1998) ainda são atuais. Nesse ínterim, alguns movimentos foram evidenciados, a exemplo de Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Observatório da Educação (OBEDUC)<sup>2</sup>, ambos obstante, é preciso

---

<sup>2</sup> O Programa Obeduc (Observatório da Educação) busca promover a formação continuada de docentes da educação básica pública, com foco no incentivo e promoção da leitura. A iniciativa

tempo para que os resultados possam se fazer visíveis historicamente. Educação é projeto estrutural, levado a cabo pelo Estado, não podendo esgotar-se em governos.

Posto isso, esta pesquisa preocupa-se com a formação leitora de nossos alunos. Há alguns indícios, de que ao final do ensino médio, muitos alunos não possuem uma formação leitora que possibilite autonomia e criticidade, que vão para além da decodificação e localização de informações num texto. Exemplo disso, são os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2011-2012, que revelam baixo percentual de brasileiros que se enquadram no último nível: alfabetismo pleno. A edição mais recente INAF –, desenvolvido em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, apresentou um estudo para mensurar os níveis de Alfabetismo da população brasileira, as pesquisas foram realizadas entre fevereiro e abril 2018.

Dentre as informações, há o debate, muito expressivo, sobre o significado de analfabetismo. Segundo o INAF (2018, p.4), “não se pode restringir a uma visão binária de alfabetizado x não-alfabetizado”, nesse aspecto, a pesquisa aponta para uma visão mais ampla sobre alfabetismo, em que há de se levar em conta um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades<sup>3</sup>.

Assim, o conceito de alfabetismo<sup>4</sup>, segundo o INAF (2018), tornou-se mais abrangente e vai além de reconhecer e decodificar letras e números, ou seja, para o indicador, na população brasileira adulta, o Alfabetismo é a categoria de leitura que consegue compreender e interpretar textos mais longos, analisando suas partes, comparando e avaliando informações; enfim, o que se entende por um leitor proficiente.

---

envolve a Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), parceiras da ação. As três instituições aprovaram o projeto “Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, na Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

<sup>3</sup> Para o INAF, ‘habilidade’ estaria ligada ao saber fazer. Junto ao referencial teórico, teceremos a discussão conceitual que esta dissertação abrigará, uma vez que a BNCC traz esse conceito como um dos fundamentos. Ressalta-se que parece haver uma simetria, pelo menos do ponto de vista do rótulo usado. A ideia é entender minimamente o conceito na BNCC, já com o pressuposto de que goza de organicidade conceitualmente com o INAF, numa espécie de efeito cascata.

<sup>4</sup> É importante ressaltar que o conceito de alfabetismo utilizado pelo INAF não se confunde com o que teoricamente discutimos em termos de leitura nesta dissertação. É apenas ilustrativa de como o indicador opera ao lidar com a avaliação.

Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até as operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com o os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. (INAF,2018, p.4).

Conforme a edição mais recente do INAF, há um novo agrupamento de denominações para discriminar a população brasileira com o maior domínio das habilidades de Alfabetismo, conforme segue junto ao quadro 1:

Quadro 1 – Nova Escala de níveis proficiência a partir de 2015

Grupos de Alfabetismo	Intervalo	
Analfabeto	$0 < x \leq 50$	Analfabetos Funcionais
Rudimentar	$50 < x \leq 95$	
Elementar	$95 < x \leq 119$	Funcionalmente Alfabetizados
Intermediário	$119 < x \leq 137$	
Proficiente	$>137$	

Fonte: INAF, 2018

Os dados do INAF servem, pelo menos, para que se reflita sobre a importância e relevância do estudo da leitura (que envolve muitos aspectos: desde o professor, enquanto ensino, entender a complexidade envolvida no ato de ler, até o aluno conseguir desenvolver, enquanto aprendizado, as habilidades necessárias a partir de uma leitura significativa), sabendo de antemão que o resultado por si só não se constitui suficiente para uma discussão tão complexa, principalmente, acerca das definições utilizadas no documento para Alfabetismo, Competência e Habilidades. Vale ressaltar que, as habilidades que visam à proficiência leitora são pertinentes e servem de parâmetro para a mediação leitora com tudo o que está no entorno do processo para que signifique. Como por exemplo, “Interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa” (INAF, 2018, p. 21).

Importa para essa pesquisa abordar o INAF apenas como exemplo de dados relevantes para a leitura, porém, não se aprofundará o estudo nesse documento. Ainda como exemplo relevante e para a reflexão que se propõe acerca da competência leitora e das habilidades

leitoras, o INAF descreve algumas habilidades que são consideradas necessárias a serem desenvolvidas para o leitor autônomo. As habilidades descritas, no documento, abordam o nível de proficiência para estudo sobre Alfabetismo e mundo de trabalho pelo INAF. Essas habilidades fazem parte da reestruturação do novo agrupamento e a nova estrutura implementada a partir de 2015 pelo INAF. As habilidades correspondem a cada um dos níveis da escola de proficiência em leitura. O nível proficiente, segundo as pesquisas apresentadas pelo INAF, é o que tem o menor índice de Alfabetizados. Para ser considerado um leitor Funcionalmente Alfabetizado no nível proficiente de leitura é preciso saber;

- Elaborar textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.
- Interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).
- Resolver situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências (INAF, 2018, p. 21).

Diante dessas habilidades, percebe-se o quanto a leitura precisa ser ensinada nas escolas, pois, por exemplo, “elaborar textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto” requer ensinagem, requer um esforço de nosso cérebro para a leitura do texto, requer o acionamento da memória e de outros fatores cognitivos que estão envolvidos no processo da leitura.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência leitora precisa ganhar mais espaço nas escolas. Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Levando em consideração os argumentos de Solé (1998), provavelmente as habilidades previstas na tabela de proficiência em leitura estabelecida pelo INAF seriam desenvolvidas. Segundo o INAF (2018, p.12),

[...] há uma significativa proporção de pessoas que, por exemplo, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e ao superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade. Com efeito, 13% daqueles que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais. Por outro lado, apenas um terço (34%) das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes pela escala do INAF.

Esses resultados são importantes para nossa reflexão, uma vez que o que se pretende discutir como o ensino de leitura pode contribuir para o desenvolvimento humano. Se ao final do ensino médio, as pesquisas mostram que os alunos ainda não desenvolveram a competência leitora e ainda não são considerados leitores proficientes, poderíamos considerar, em termos de expectativas, que o novo documento da BNCC, contribuirá em termos de conceito, ensino e aprendizagem, na formação leitores autônomos.

Posto isso, refletir o quanto o ensino de leitura é relevante, de modo que não se encerre no processo de decodificação, ganha evidência haja vista que 13% das pessoas que concluem o Ensino Médio são considerada como Analfabetos Funcionais e apenas 34% que se formam no nível superior são consideradas leitores proficientes. A partir desse cenário, vai se desdobrando a consequente questão: como junto a BNCC se manifesta o conceito de ensino de leitura nas séries iniciais e finais? Essa questão parte da premissa de que a Educação Básica deve proporcionar as condições necessárias à inserção dos sujeitos na Educação Superior. Esta não é a pergunta da dissertação, mas indagações que culminarão com a pergunta do trabalho mais adiante e estabelece o cenário que requer a premissa de que não podemos deixar de pensar criticamente.

Evidentemente, não há causas simples que expliquem a desmotivação e desmobilização para a leitura, tão pouco há uma receita pronta para resolvermos as questões atinentes voltada a sua promoção. Entretanto, pesquisas realizadas pelo professor Stanislas Dehaene descritas em seu livro: *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*, apontam alguns pontos de referência, que não podem mais ser ignorados, principalmente com relação à “complexidade das operações de que nosso cérebro lança mão para ler” (DEHAENE, 2012, p. 16), e no que diz respeito ao processamento

cerebral. Essa complexidade relacionada à leitura precisa ser considerada em seu ensino, tendo em vista todo o esforço que nosso cérebro realiza no ato de ler.

Assim, considera-se importante, também, ponderar como se dá o ensino da leitura na fase de alfabetização. É nesse período que a criança começa a se interessar pelas palavras e esse primeiro contato é que a levará à leitura. Segundo Dehaene (2012, p.16), aprendizagem da leitura não se efetua suavemente, as crianças, seja qual for a língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler.

A construção até aqui exposta, defende a premissa de que ler se ensina. Esse ensinamento só é possível porque segundo Dehaene (2012), nosso cérebro foi reprogramado para ler, (plasticidade neuronal). Se ler se ensina, as práticas pedagógicas devem garantir esse ensinamento, assim como, seu desenvolvimento. Na vida escolar, o ensino da leitura começa no processo de alfabetização (decodificação e codificação) e a partir do momento que a criança aprendeu o código e iniciou o processo de leitura, o professor teria de passar para o processo seguinte: o da aquisição do conhecimento por meio da leitura. Essa leitura, portanto, não se resume à decodificação, leva ao significado do conceito, ao entendimento do texto, às questões que estão nas entrelinhas, à leitura que liberta (autônoma), à leitura como prática social. Para isso, a leitura envolve o contato com os diferentes gêneros, com a leitura prazerosa, (que nem sempre é), com a leitura ociosa (ler por ler), com leitura que possibilite o indivíduo participar da sociedade que está inserido.

Dessa forma, ensinar a ler é um processo que requer cuidados por parte do professor, porque há uma série de fatores envolvidos, sobretudo os de natureza cognitiva tais como: visão, memória, percepção, atenção e dentre outras que serão abordadas no decorrer desta pesquisa.

Vale ressaltar que a concepção de leitura que se defende é de textos, aquela que envolve o código. Segundo Britto (2012, p. 33),

[...] leitura é diferente da escuta de falas do dia a dia, mesmo que em ambos os casos haja a realização linguística. O teatro, a música, o cinema, a pintura, a escultura, a fotografia, assim como a aula, não são leitura em sentido escrito: supõe processos intelectuais diferentes, mesmo que tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente buscando evitar um pernicioso e inútil conceito demasiadamente abrangente de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada.

Diante da citação de Britto, apreende-se que nem tudo é leitura, pois a leitura é um processo complexo que envolve uma série de conexões acerca do reconhecimento da palavra e seu significado é que se defende o ensino da leitura para além da alfabetização e sempre. Nesse caso, defende-se que a leitura se ensina por meio do desenvolvimento de habilidades que irão contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e logo para um leitor proficiente que seja autônomo e que se aproprie do conhecimento.

Diante de todo esse contexto, o problema de pesquisa que se apresenta para a construção da dissertação é: De que forma a manifestação do conceito de ensino de leitura, posto na Base Comum Curricular (BNCC), promove o desenvolvimento humano? A partir desse problema de pesquisa, o objetivo geral proposto é: Investigar como se manifesta junto a BNCC o conceito de ensino de leitura nas séries iniciais e finais com o propósito de promover o desenvolvimento humano.

Vale destacar que além do exposto até aqui, já há contato com o documento em junção justamente da prática docente que envolve a pesquisadora. Somando-se a isso é que se desenvolvem os seguintes objetivos específicos:

- Promover um aprofundamento nos estudos relativos à competência e à habilidade leitora, conceito centrais junto à BNCC;
- Examinar os variados sentidos de leitura junto ao documento e, conseqüentemente, as possibilidades de ensino de leitura descritas na BNCC;
- Investigar em que medida o conceito de leitura, na BNCC, se sobrepõe ao conceito de competência abordado nesse trabalho.

A dissertação está assim estruturada: após este capítulo introdutório, no capítulo dois (2) inicia-se a apresentação e construção do arcabouço teórico. A pesquisa foi realizada à luz dos seguintes autores: Kleiman (2001a), Kleiman (2001b), Kleiman (2001c), Leffa (1996), Silva (2011), Silva (1985), Silva (1981), Silva (1998), Solé (1998), Souza (2016), Souza e Garcia (2012), Dehaene (2012), Brito (2012), Moraes (1997), Kato (1999), Vygostsky (1996), Vygostsky (2005), Perfetti e Kintsch (2013), Ropé e Tanguy (1997) e entre outros, a fim de iniciar uma discussão epistemológica sobre a leitura. O primeiro momento é dedicado aos estudos acerca da leitura, em que há a discussão sobre leitura cognitiva, leitura social e leitura pedagógica. Em

seguida, discorre-se sobre a competência leitora e habilidades leitoras, bem como a contextualização e normatização do documento BNCC.

O capítulo três (3) apresenta o conceito de competência, sentidos construídos e implicações para a teoria da leitura e representações institucionais. Nesse capítulo, discute-se a concepção de competência a partir de Chomsky e reflete-se sobre a polissemia desse conceito. Assim como, apresenta-se um breve relato de como se constitui a BNCC.

A metodologia, análise dos dados e discussão dos resultados têm lugar junto ao capítulo quatro (4). O trabalho se configurou como uma pesquisa documental em que se buscou reunir, analisar e discutir conhecimentos e informações publicadas no documento, homologado em dezembro de 2018.

No capítulo cinco (5) apresenta-se a análise dos dados, apresentando as seções considerando o modo como as competências estão postas no documento, bem como o levantamento e a categorização das habilidades do eixo leitura do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.

As considerações finais são registradas no capítulo seis (6) e após as referências, coloca-se à disposição do leitor os anexos referentes ao documento analisado.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção apresenta-se o referencial teórico desta pesquisa e que, portanto, sustentará as reflexões e a análise dos dados levantados. Ao longo do capítulo, tem-se o intuito de estabelecer a concepção de leitura que respalda a nossa discussão. Para tal, traz-se para o debate os seguintes teóricos: Leffa (1996) Kleiman (2001a, 2001b, 2001c), Silva (2011,1985,1981,1998), Solé (1998), Souza (2016), Souza e Garcia (2012) e Brito (2012). Ao longo do capítulo, tem-se a reflexão sobre a concepção de leitura na perspectiva cognitiva, na leitura social, e na leitura pedagógica, pois, se entende que por meio dessas abordagens têm-se a contribuição para a formação do leitor proficiente.

### 2.1 TEORIA DA LEITURA - LEITURA COGNITIVA

A leitura é um processo complexo que pode ser estudado por vários aspectos, tais como: linguísticos, pedagógicos, socio cultural, afetivo, cognitivo e entre outros. A abordagem cognitiva procura desvendar os processos cognitivos subjacentes à capacidade de ler. Primeiramente, a leitura é um processo de representação, o qual envolve o sentido da visão, assim, conforme Leffa (1996, p.10), ler é olhar para uma coisa e ver outra.

Ainda, segundo o autor, “a leitura não se dá pelo processo direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Logo, para o ato de ler há de se envolver um conjunto de ações que determinarão, de fato, se ocorreu a leitura. Nesse sentido, essas ações encontram-se em pelo menos dois modelos de leitura controversos: “ler para *extrair* significado do texto, bem como, ler a fim de *atribuir* significado ao texto”. (LEFFA, 1996, p.11). Contrapondo os dois verbos “extrair e atribuir”, tem-se dois caminhos para a leitura: ao verbo *extrair* a ênfase está no texto, e ao verbo *atribuir* a ênfase estará no leitor.

Na perspectiva de extração de informação do texto, também conhecida como leitura ascendente (*bottom-up*) o processamento privilegia as palavras e as expressões do texto, que conforme Souza e Garcia (2012) esse processo é baseado numa concepção estruturalista da linguagem. Já na perspectiva de atribuição de significado, modelo descendente de leitura (*top-down*), o processo da leitura ocorre por

hipóteses, considerando o conhecimento prévio do leitor, centrado na teoria da Psicolinguística (SOUZA e GARCIA, 2012)

Posto isso, a presente pesquisa apoia-se na perspectiva de leitura defendida por Leffa (1996, p.17) em que a leitura é entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto. Logo, esse processo de interação “não permite que se fixe em apenas um dos seus polos, com exclusão do outro”. Desse modo, a leitura significativa acontece quando há a interação dos processos ascendentes e descendentes, os quais se dão simultaneamente ou alternadamente. Assim, considera-se que os processamentos centrados no texto (ascendentes) e os centrados no leitor (descendentes) devem interagir quando se lê: tendo em vista que ambos são necessários na formação do leitor autônomo.

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

Nesse sentido, é fundamental que a escola ofereça aos alunos leituras em diferentes áreas e esferas sociais, proporcionando oportunidades de experimentar o universo da leitura e descobrir o quanto ele é amplo e diversificado, a fim de torná-los leitores proficientes, com práticas de leitura significativas, levando-os a participarem ativamente da sociedade em que estão inseridos. Assim, exercendo, conscientemente, a cidadania. No entanto, se a leitura for reduzida a um processo funcional, mecanizado no sentido de resolver questões imediatas (como encontrar nome do autor, data de uma obra, sujeito sintático entre tantos outros exercícios), essa inserção poderá não ocorrer. De acordo com Kleiman (2001b), se o ensino de leitura privilegiar no processo do ato de ler: em que o professor e/ou o livro didático tenham uma única leitura: correta, autorizada, sem prever que o aluno chegue a uma opinião própria e se coloque como sujeito da leitura, não contribuirá para um leitor proficiente, dificultando ainda mais o caminhar autônomo para a cidadania. Advoga-se que o leitor proficiente é aquele que, no uso das habilidades leitoras, utiliza-as de forma automática, em que o envolvimento cognitivo é gradamente controlado, ou seja, é aquele que lê mobilizando um conjunto de saberes que o levará a um resultado produtivo e proveitoso.

As ações pedagógicas poderiam mostrar aos alunos a importância de ler com objetivo, suprindo, em um primeiro momento, a ausência deles bem como o propósito do próprio leitor. Diante disso, “quando professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura,

como deveria fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam” (KLEIMAN, 2001b, p.52). Ilustra-se aqui apenas uma das ações pedagógicas ligadas ao ensino de leitura dentre tantas que podem ser mobilizadas para a formação do leitor, é importante ressaltar que, nem sempre há a necessidade de se ter um objetivo na leitura, quando se determina um objetivo ao ler, estamos diante de uma das inúmeras estratégias no ato de ler.

Segundo Kleiman (2001), para se trabalhar com leitura, é necessário conhecer o processo envolvido, haja vista que se acionam ações cognitivas como: **percepção, atenção e memória**. São essas ações que propiciam soluções para problemas, uma vez que trazem à mente uma gama de informações, as quais temos de selecionar as necessárias e descartar as que não servirão, naquele momento, para a resolução de nosso problema. Nessa perspectiva, ao aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores é essencial se queremos construir sentido ao que se lê. Por isso, a leitura precisa ser entendida como o resultado de sentido. Para Kleiman (1989, p. 10),

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

Em relação ao ato social, percebe-se o quanto a leitura tem um papel importante para a construção e reconstrução de sentidos, a fim de levar o leitor a um posicionamento crítico diante de um texto, mesmo em situações que são socialmente determinadas. A exemplo disso, podemos citar a leitura para fins sociais tais como: ler para pegar o ônibus correto, ler para ficar informado das notícias, ler lista de compras e entre outras ações que a leitura propicia, ações essas que são também importantes, porém se advoga para a formação de um leitor que supere a determinação social para além do saber fazer, de modo a pensar sobre o que se faz, contribuindo para a emancipação do leitor.

Ainda segundo Kleiman (2009) ao considerarmos a leitura como uma ação de interação, teremos uma distância entre leitor e autor

por meio do texto. Daí a importância do leitor e o texto nesse processo. “A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2009, p.65).

Para Kleiman (2004), a leitura deve ser entendida como um processo em que se conceba o texto como inacabado, de forma que o leitor leia preenchendo as lacunas com o seu conhecimento prévio ou mesmo com o seu conhecimento compartilhado de mundo ou, ainda, por intermédio da mediação de *outrem*, para que se possa, a partir do conhecimento que emerge, interagir com a informação presente no texto a fim de chegar a uma compreensão.

Uma leitura significativa demanda compreensão, esta por sua vez está engajada ao conhecimento prévio do leitor. Há vários níveis de conhecimento que são acionados durante a leitura, portanto, o entendimento que se tem em uma leitura se dá em um processo interativo. Segundo Kleiman (1999), o conhecimento linguístico é um deles, que vai desde o vocabulário, regras da língua até seu uso.

Nesse processo interativo, a memória torna-se um componente fundamental, haja vista que a memória e a aprendizagem caminham juntas, há uma forte inter-relação nesse processo que é fundamental para o processamento de informações.

Segundo Izquierdo (2011 apud SOUSA E GARCIA, 2012) a memória é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. À vista disso, memória e aprendizagem estão na base da construção do conhecimento sendo a primeira responsável pela aquisição de novos conhecimentos e a segunda, pela retenção dos conhecimentos aprendidos (PIPER, 2016).

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

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

A memória individual é fundamental para a atividade de leitura, uma vez que exige a exploração e o exercício constante. De acordo com Izquierdo (2011 apud SOUSA e GARCIA, 2012), a leitura é uma atividade nervosa que exige muito, em tão pouco tempo, do cérebro, em particular da memória. O funcionamento da memória é feito por meio de células nervosas; segundo o autor, essas células, os neurônios, são evocadas pelas redes de armazenamento ou por outras redes dependendo do que estimula a ativação. É importante levar em consideração que as questões emocionais e a consciência são fatores que as regulam. Por isso, é comum quando estamos dispostos, envolvidos e/ou em alerta, aprender ou recuperar algo com mais facilidade; já se estivermos preocupados, cansados ou desmotivados a dificuldade em aprender aumenta (SOUSA e GARCIA, 2012).

Dessa forma, refletir sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura requer compreender os aspectos que estão correlacionados, é importante destacar que o leitor está engajado antecipando o material até a formulação de uma imagem. Sendo assim, faz-se necessário observar, em relação à leitura enquanto processo cognitivo, assim como, enquanto atividade entre sujeito, texto e leitor. Diante disso, pode se dizer que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento em busca da compreensão (KLEIMAN, 2001a).

A memória se divide em dois tipos: memória de longo e de curto prazo. Conforme Sousa e Garcia (2012), é na memória de longo prazo que estão armazenadas o conhecimento previamente adquirido, que é recuperado nas atividades que as solicitem. As memórias de curto prazo referem-se ao momento atual, nesse sentido, o cérebro seleciona o que é mais útil, por isso é fundamental na focalização da atenção. Na atividade de leitura, ao produzirmos sentido a um texto estamos utilizando ações tradutórias, pois é necessário manter a essência do conteúdo textual, mas, por outro lado, vamos ressignificando tal conteúdo, com base em nossas próprias experiências, assim acionamos a memória de longo prazo (SOUSA E GARCIA, 2012).

Segundo Sousa e Garcia (2012), quando se pensa na formação de memória e leitura, é importante levar em consideração alguns aspectos e processos importantes à aprendizagem, uma vez que “a leitura não apenas promove a aprendizagem como é dependente dela no que concerne às especificidades de uma tarefa relacionada ao caráter tecnológico da escrita” (SOUSA E GARCIA, 2012, p.37).

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

### **2.2.1 Cognição e Metacognição Seção terciária**

Segundo Kato (2007), a cognição é o saber adquirido, portanto, refere-se ao conhecimento. Há duas fases do desenvolvimento do conhecimento; uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e uma em que se observa um aumento gradual ao controle ativo desse conhecimento. Cognitivo, pode-se dizer que é o que fazemos automaticamente, sem que haja controle do conhecimento que estamos usando ao realizar uma atividade. Assim, a cognição como ato ou processo de conhecer, envolve, habilidades como: atenção, a memória, a imaginação e a linguagem. Logo,

Cognição é a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento, com base em um conjunto de habilidades mentais e/ou cerebrais como a percepção, a atenção, a associação, a imaginação, o juízo, o raciocínio e a memória (SIGNIFICADO, 2019, p.1).

A definição acima, ainda ampla, explicita um pouco melhor a densidade processual no entorno da cognição e, talvez, esteja mais próximo do que se pretende advogar nesta dissertação em termos do dinamismo aí posto. Diante dessa defesa, pode-se dizer, portanto, que há vários níveis de conhecimento interagindo no ato de ler, por exemplo. Nesse caso, considerando justamente a dimensão da leitura, o conhecimento linguístico torna-se fundamental, uma vez que engloba desde o conhecimento de vocabulário e regras da língua, até o conhecimento da própria língua. Conforme Kleiman (1999, p.16), “o conhecimento linguístico, então, é um componente do chamado *conhecimento prévio*, sem o qual a compreensão não é possível”. Assim, entende-se que junto à cognição, está também a capacidade de organizar

o conhecimento no cérebro, e o processo de organização de tal conhecimento, a fim de se chegar ao momento da compreensão.

No processo de leitura, a compreensão é fundamental para que se perceba de fato o significado do texto, assimilar e refletir sobre o que se está lendo são habilidades de um leitor competente. Segundo Leffa (1996, p. 45), “uma das características fundamentais do processo de leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão.”. A essa capacidade de se monitorar e autorregular os processos cognitivos, ou seja, pensamentos acerca dos próprios pensamentos e/ou da compreensão e aprendizado denomina-se metacognição.

A metacognição para a leitura é o controle, a monitoria das atividades mentais em uma busca cognitiva no processo da informação. Assim, a metacognição progride a partir do desenvolvimento da habilidade de se refletir o processo de conhecimento, durante a realização de tarefa, sobre os processos mentais que facilitam essa realização e sobre as estratégias que se utilizam para a resolução de problemas (ANDRETTA, 2016).

O leitor competente determina, por meio da metacognição, momentos em que se volta para si mesmo e se concentra não somente no conteúdo que está lendo, mas sim nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA 1996).

Nesse contexto, a metacognição envolve a habilidade de monitorar a própria compreensão, bem como a habilidade de tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha. Desse modo, a metacognição, segundo Brown (1980, p.456, apud LEFFA 1996, p.46), atua como um “conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”.

Sendo assim, definir o objetivo na leitura; identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto; distribuir a atenção de modo a se concentrar nos segmentos mais relevantes; avaliar a qualidade da compreensão; determinar se os objetivos estão sendo alcançados; tomar as medidas corretivas nos momentos de distração e corrigir o rumo da leitura são fatores determinantes para uma leitura significativa, e que, por meio das estratégias de leitura metacognitivas, levarão o leitor a um conhecimento novo (LEFFA, 1996).

## 2.2 POR QUE ENSINAR LEITURA - FOCO NA PERSPECTIVA COGNITIVA

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

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

Essa busca incessante pela plenitude/emancipação pode estar no ato de ler, então, seria esse um dos motivos que se ensina a leitura. Para Britto (2012), se considerarmos o âmbito do alfabetismo básico, ensinamos a ler para que o indivíduo desenvolva o domínio do código escrito e a fim de realizar as tarefas cotidianas. Já na dimensão do envolvimento do indivíduo com a cultura, ensinar a ler “promoverá a formação de pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão” (BRITTO, 2012, p.43).

Nesse sentido, ensinar a leitura contribui na construção de conhecimento relativos ao mundo e de si mesmo. De acordo com Kleiman (2008), a leitura é um processo interativo no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem com o que vem da página para chegar à compreensão. Assim, a leitura deve ser vista como um conjunto de comportamentos que se regem por processos cognitivos armazenados na memória do indivíduo, os quais são acionados durante o contexto da atividade leitura.

## 2.3 COMO ENSINAR LEITURA - FOCO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

O ensino de leitura tem como base o reconhecimento de que os símbolos (letras/grafemas) representam unidades, que, por sua vez, formam palavras no sistema de escrita. Logo, essa representação de símbolos é um processo complexo que envolve vários aspectos cognitivos. Segundo Mendes (2015), a Psicologia Cognitiva da Leitura propõe-se a desvelar o caminho a ser percorrido pelo aprendiz desde os primeiros passos até a leitura fluente e precisa. É percorrendo diferentes etapas ou fases da leitura que se chega a ser leitores hábeis, capazes de usufruir da leitura como prática voltada para os mais diversos fins, tanto individuais quanto sociais.

De acordo com Kleiman (2008, p.151), “ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto”. Em face disso, torna-se imprescindível que se ensine como lidar com essas expectativas na busca da compreensão do texto. É nesse momento que as estratégias de leitura podem contribuir para uma leitura significativa. Isso significa que o aprendiz precisa avaliar constantemente seu processo de leitura, a fim de atender suas expectativas, e entender que pode se perder nesse caminho do entendimento. Depreende-se daí a utilização das mais variadas fontes de conhecimento. Em outras palavras, utiliza-se um conjunto de estratégias para criar uma atitude que faz da leitura a busca pela coerência em prol de um novo conhecimento.

Diante do exposto, o professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos e procedimentos que coloquem o aluno em atividade de leitura e, por sua vez, proporcionem a compreensão em leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que implementem seu desempenho. Assim, o papel do professor é ensinar o aluno a ler, a desvendar, a desvendar o implícito, a fazer questionamentos sobre o texto, a interagir com o autor. Desse modo, as estratégias de leitura fazem com que o aluno seja agente do seu processo de leitura (KLEIMAN,2008).

### 2.3.1 Estratégias de Leitura

A palavra estratégia define-se por “arte de usar meios disponíveis ou as condições que se apresentam para atingir determinados objetivos” (MICHAELIS, 2008, p.368). No que concerne à leitura, as estratégias de leitura são operações regulares para abordar um texto. Nesse sentido, a leitura precisa estar engajada em situações significativas, e necessita de interesse e objetivos dos leitores; logo, uma leitura não pode estar separada das finalidades (KLEIMAN, 2001b).

Levando em conta o modelo interativo da leitura, o qual atribui importância ao uso que se faz dos conhecimentos prévios para a compreensão, a proposta de ensino por meio de estratégias de leitura ressalta a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos. Assim, as estratégias permitirão, de fato, o estudo mais significativo e levarão à compreensão, haja vista que o leitor utiliza, concomitantemente, o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que lê (SOLÉ, 1998).

As estratégias de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas. Nas leituras em que ocorrem as operações inconscientes do leitor, no que diz respeito a não ter alcançado o nível consciente, aquele em que ele realiza para atingir o objetivo na leitura é, segundo Kleiman (2001b), chamado de estratégias cognitivas. Quando utilizamos o conhecimento de forma automatizada, ou seja, quando lemos de forma que automatizamos a leitura, sem pensar de que forma estamos fazendo, com fluência no vocabulário, sem controlar o pensamento, de forma que não há reflexão nem controle consciente da leitura, estamos realizando a leitura de forma automatizada por meio de estratégias que já estão em nosso processo cognitivo. Por exemplo, quando lemos uma palavra conhecida por nós, passamos por ela e de imediato já acionamos seu significado, porque já está automatizado em nosso cognitivo. Por outro lado, se lermos uma palavra nova, temos de parar e pensar sobre ela; ir à raiz da palavra para tentar entendê-la, ou seja, passamos pela decodificação. Podemos optar em buscar o significado, da palavra nova, em um dicionário, por exemplo. Esse pensar sobre o novo, sobre o que estamos lendo, é um processo metacognitivo e demanda uma série de estratégias de leitura. A partir do momento que, a palavra desconhecida passa a ser conhecida, podemos dizer que já faz parte de nosso léxico, depreende-se daí a automatização, o que significa dizer que, passamos da metacognição para a cognição. Numa próxima leitura, como já está em nosso léxico, acionamos estratégias cognitivas, no sentido apenas do conhecimento da palavra que foi o exemplo dado. A leitura automatiza

na perspectiva cognitiva envolve uma séria de fatores que vão para além do vocabulário.

Nessa perspectiva, o ensino de estratégias de leitura consistirá ora por modelagem de estratégias metacognitivas, ora por desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Para Kleiman (2001b), a proposta das atividades baseadas nas estratégias de leitura consiste no modelamento de estratégias metacognitivas, mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto.

Em relação ao automatismo das estratégias cognitivas, a realização poderá ser por análise textual caracterizada pela desautomatização do processo, assim tem-se um desafio: sair do automático e dar as respostas prontas para ir em busca da reflexão e compreensão.

Conforme Kleiman (2001b), as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, auto avaliar constantemente a própria compreensão, e, segundo determinar um objetivo para a leitura. Nesse sentido, um leitor que saiba controlar de forma consciente essas duas operações (avaliação + objetivo) saberá dizer quando está entendendo um texto e para que está lendo.

Para Kleiman (2001b), a flexibilidade é a característica mais saliente de um leitor proficiente, ou seja, ele não tem apenas um procedimento para chegar onde quer. Na verdade, um leitor proficiente tem vários procedimentos, se um não der certo, outros serão ensaiados.

Solé (1988) afirma que as estratégias de leitura são as ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos, bem como tem por intuito despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho eficaz, no que se refere à formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Dessa forma, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consistem em apontar um ou outro procedimento, mas sim de tentar produzir condições que o levarão à flexibilidade e a independência, isso por meio de uma riqueza de recursos disponíveis. Consequentemente, a leitura eficaz, isto é, compreender e interpretar diversos tipos de textos com diferentes intenções e objetivos nas distintas áreas do saber, conforme Solé (1998), contribuirá de forma decisiva para autonomia, uma vez que o aluno aprenderá a aprender, o que contribuirá para a formação integral do sujeito.

### 3. COMPETÊNCIA: CONCEITO, SENTIDOS CONSTRUÍDOS E IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA DA LEITURA E REPRESENTAÇÕES INSTITUCIONAIS (BNCC)

Nesse capítulo discorre-se sobre a concepção de competência a partir de Chomsky, bem como a polissemia desse conceito que se apresenta atualmente. Os sentidos atribuídos a essa concepção são relevantes para o estudo sobre leitura, tendo em vista as implicações que podem ocorrer na formação do leitor. Destaca-se a importância da reflexão sobre o senso comum e o senso científico acerca do conceito de competência, sobretudo, pelo distanciamento que se tem da noção de competência de Chomsky para a noção tecnicista.

A noção de competência foi introduzida, na linguística, por Chomsky, em suas obras por volta de 1965, a qual é entendida como uma capacidade de compreender inúmeras sentenças bem como identificar aquelas que são desviantes (agramatical) e conseguir atribuir uma interpretação sobre elas. (CHOMSKY 1964, p.08, apud CIZESCKI 2013, p.47).

Chomsky (1978) teoriza que todo indivíduo é competente para falar, justamente por partir de uma concepção inatista, afirmando, portanto, que o que diferencia esses indivíduos são: o desempenho e as questões biológicas envolvidas.

Normal mastery of a language involves not only the ability to understand immediately an indefinite number of entire new sentences, **but also the ability to identify deviant sentences and, on occasion, to impose an interpretation on them**<sup>5</sup>. (CHOMSKY 1978, p.08).

O que Chomsky afirma aqui é a capacidade que temos de compreender, dominar e identificar a língua. Esta competência é inata e não é visível, o que é visível é o desempenho. Para Chomsky (1978), a competência diz respeito ao conhecimento da língua e o desempenho é o uso dela, havendo, portanto, uma distinção entre a natureza da

---

<sup>5</sup> O domínio normal de uma língua envolve não apenas a capacidade de compreender imediatamente um número indefinido de sentenças novas inteiras, mas também a capacidade de identificar sentenças desviantes e, em algumas ocasiões, estabelecer uma interpretação sobre elas. (tradução minha)

linguagem e as características da linguagem na vida real. Essa distinção está no fato de que a competência – (a capacidade de um sujeito de entender um número infinito de sequências linguísticas) – é inacessível do ponto de vista da observação externa. Enquanto o desempenho – uso efetivo da língua em situações concretas – é observável nas situações de comunicação. Segundo Cizescki (2013, p. p.51), na competência linguística Chomskiana estão os conhecimentos internalizados que não sofrem interferência do desempenho. A potencialidade está no padrão internalizado pelo falante e se caracteriza como competência linguística que não sofre interferência do desempenho. Cizescki (2013, p. p.51),

Em linhas gerais, Chomsky introduziu, no campo da linguística, o conceito de competência como potencial, como estrutura de base a partir da qual é possível conhecer uma infinidade de sequências. Chomsky teoriza que todo indivíduo é competente para falar, justamente por partir de uma concepção inatista, afirmando, portanto, que o que diferencia esses indivíduos é o desempenho (ROPÉ, 1997).

A partir da concepção de competência estabelecida por Chomsky outras noções foram estabelecidas e incorporadas ao conceito de competência. Importa para essa pesquisa fazer a relação entre a noção de competência de Chomsky e a noção de competência que se tem hoje na educação, mais especificamente relacionada à competência leitora. O que se chama atenção é o fato de que nos anos 70 a palavra competência aparece, demasiadamente, nos discursos da educação profissional, conscientemente, fora o período também que Chomsky abordara a competência linguística (ROPÉ, 1997).

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

De acordo com Pires (2002) o conceito de competência tornou-se polissêmico. Para a autora, o conceito de competência que se tem hoje, levando em consideração o senso comum, é uma construção social e está

coberto de significados cultural e socialmente construídos. Embora, não se tenha um consenso que determine o que é de fato a competência, esse conceito vem ganhando espaço em diferentes áreas: na psicologia, no âmbito empresarial e nas ciências da educação. Segundo Pires (2002), e como já dissemos o conceito de competência surgiu no campo da psicolinguística, a partir do trabalho desenvolvido por Chomsky, na década de sessenta. Desde então, essas diferentes áreas vêm se apropriando. E, conseqüentemente, construindo novos sentidos.

Ropé e Tanguy (1997) apresentam estudos de casos realizados na França, nos anos 70, identificando a polissemia do conceito de competência, que não tem o mesmo sentido da noção de competência chomskianas. Segundo as autoras, ao conceito de competência estava atribuído uma diversidade de significados, ora como sinônimo de qualificação, ora como sinônimo de capacidades.

Ropé e Tanguy (1997, p.22), chamam a atenção para a noção de competência, pois “no limite do senso comum e do científico, a noção de competência apresenta o risco de enfeitar qualquer proposição que lhe dê uma aparência de cientificidade”.

Em face disso, inevitavelmente, algumas questões emergem, como de que conceito de competência está se tratando quando falamos de leitura (competência leitora), sobretudo no documento da BNCC para o qual nossa atenção está voltada. Há um grande receio de que o documento da BNCC não corresponda à noção de competência científica, e sim, de que se trabalhe com uma noção de senso comum, e, nesse caso, há riscos de não contribuir para a formação de um leitor proficiente/autônomo. Por isso, advoga-se uma noção de competência na óptica da promoção do desenvolvimento humano, e de que essa promoção contribua para uma leitura que liberta.

Ainda segundo as autoras Ropé e Tanguy (1997, p.21), há uma resistência entre os professores acerca da noção de competência introduzidas nas escolas por meio da avaliação dos alunos, pois conforme as autoras, as análises apresentam “tentativas de interferir no processo de conhecimento entre os alunos, nos próprios conhecimentos, e na maneira como o docente os operacionaliza”.

Para Ropé e Tanguy (1997), existe por detrás dessa imposição francesa da abordagem por competências, o uso da teoria linguística, de certo modo alegando a atualização dos saberes ancorados nas disciplinas linguísticas para mascarar a modularização das aprendizagens. Ora, se a introdução da educação e avaliação por competência está em princípio embasado em uma teoria linguística, teria de ser abordada como capacidade, como ativação do conhecimento e criatividade em prol de

novos conhecimentos. Porém, o que se percebeu, conforme as pesquisas de Ropé e Tanguy (1997), foi a redefinição dos conteúdos de ensino francês e os cursos escolares, bem como a política escolar do governo socialista utilizada para formalizar uma pedagogia das competências. Além de, ser incorporada em atividades sociais, englobando a seleção dos saberes, distribuição, organização, transmissão e avaliação.

A exemplo de Pires, que afirma a polissemia do termo, Scallon (2015, p. 164), também observa que “a noção de competência é ambígua, e o procedimento que visa circunscrevê-la é cheio de armadilhas”. Sem dúvidas é complicado tentar definir competência nos dias de hoje, principalmente, pelo uso no senso comum. As armadilhas, como citado por Scallon, são de fato inúmeras, pois, a noção de competência circula em diversas áreas, como por exemplo: na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano, nas empresas e na educação. Nas áreas supracitada, levando em consideração o senso comum, a noção de competência que está inserida remete ao saber fazer relacionado à resolução de problemas, quanto mais o indivíduo conseguir resolver as situações cotidianas com expertise, mais competente ele será.

No que diz respeito à competência leitora, propõe-se compreender a noção de competência abordada na BNCC, que, em alguns casos pode cair no senso comum, instalando possivelmente armadilhas para o êxito do ensino da leitura. É importante ressaltar que a competência leitora que se defende se distância do senso comum, a competência precisa estar diretamente ligada à capacidade do indivíduo em acionar seus conhecimentos, que podem ser utilizados, ou não, na resolução de problemas, com foco nas capacidades. Vale ressaltar que, não há relação entre a competência linguística e competência leitora, haja vista que a competência linguística é inata e a competência leitora requer aprendizagem. Porém, o conceito de competência leitora que se defende nessa pesquisa tem uma forte inspiração na noção de competência chomskyana.

À noção de competência foram atribuídos vários sentidos, e nesse caminho no início do século XX, o movimento behaviorista abordou o conceito de competência numa perspectiva fortemente articulada ao desempenho, a partir de então passou-se a entender a competência expressada nos comportamentos manifestados em contextos específicos, os quais podem ser observáveis e mensuráveis, ou seja, mais um sentido fora construído. Ainda, na perspectiva behaviorista, competência é o resultado de uma soma de comportamentos fragmentados e atomizados,

em que se dá valor ao resultado, ou seja, um produto, produto este que é passível de ser objetivado (PIRES,2002)

No entanto, a definição posta pela corrente behaviorista, no âmbito da psicologia, não foi muito aceita e sofreu críticas e resistências, principalmente pela consolidação das abordagens cognitivas. Para Pires (2002), a partir da década de setenta, a corrente cognitiva e construtivista, pautada na teoria de Piaget – desenvolvimento cognitivo - contribuiu para uma nova abordagem sobre a concepção de competência. Nessa abordagem, a competência é vista como a mobilização de instrumento cognitivos, em que há resolução de problemas, análise e compreensão bem como elaboração de quadros conceituais.

Reitera-se, portanto, que, como já mencionado, são atribuídos muitos sentidos, por isso torna-se amplo e complexo entendê-lo, principalmente quando usando na área da educação. Para tanto, é necessário estudar a abordagem que o sustenta e em qual contexto o conceito de competência está inserido.

É importante salientar que, a corrente behaviorista influenciou a concepção de competência nas áreas da psicologia, na educação e no âmbito empresarial. Essa contribuição tornou a competência algo observável e mensurável. Assim, a corrente cognitivista/construtivista contribuiu para a educação, na medida em que, ao valorizar a dimensão cognitiva da competência, atribui um lugar de destaque à mobilização de instrumentos cognitivos e de estratégias de resolução de problemas. Já a abordagem humanista, não foi muito levada em conta para a construção da concepção de competência no âmbito da educação, pois a ênfase da abordagem humanista está na dimensão afetiva e relacionais, na centralidade da pessoa e na valorização dos aspectos subjetivos e na autonomia (PIRES,2002).

Da corrente behaviorista pode-se aproveitar, para a noção de competência leitora, as questões da valorização do desempenho, e da mobilização de instrumento cognitivos e da afetividade. Descarta-se dessa noção a associação entre competência e desempenho, e, principalmente, a questão da observação e mensuração da competência. Defende essa mensuração e observação apenas para o desempenho, conforme a perspectiva chomskiana.

Atualmente, não há uma relação direta entre o conceito de competência linguística chomskiana e o que se tem hoje de concepção de competência leitora, e nem poderia ter; pois, a competência para Chomsky trata-se do processo de aquisição da linguagem. Entretanto, esse olhar para a concepção de Chomsky é importante para que se

entenda que em algum momento houve a multiplicação dos sentidos de modo a se distanciar do conceito de competência de Chomsky, transformando-a em uma noção tecnicista.

Em um determinado momento, o conceito de competência passou a ser usado nas empresas, no mundo do trabalho, e, conseqüentemente, veio para a educação, apenas para reiterar outros sentidos, salienta-se que, por isso, é complicado definir o que é competência e explica-se a polissemia dessa palavra, que hoje em dia, e, principalmente, no senso comum não se relaciona com a competência linguística de Chomsky.

No fim dos anos 70, a noção de competência passou a ser um diálogo capital entre os formadores e os executivos, com enfoque nas mudanças no mercado de trabalho, a fim de melhorar a eficácia do processo de produção. Conforme Tomasi (2004), a reflexão sobre competência passou a ser no âmbito da aprendizagem para os formadores e no âmbito do trabalho para os executivos. Embora os formadores se amparem na noção de competência a partir de Chomsky, em algum momento essa noção vai se perdendo, na medida em que se distanciam do princípio de desenvolvimento que culmina com aquisição, exemplo é que, para o autor, língua se adquire. Este desvio de rota talvez se dê em função justamente das correntes: behaviorista e cognitivista/construtivista. Somado à influência dessas áreas para o distanciamento conceitual chomskiana, eles trouxeram, para a problemática da aprendizagem, o acréscimo da especificidade de cada situação de trabalho, estas situações estão presentes nas empresas.

Os executivos apoiam-se em uma perspectiva relacionada aos modelos teóricos sobre o trabalho. De acordo com Ropé e Tanguy (1997, p.22), a utilização do termo competência aumentou entre os especialistas das ciências sociais, na maior parte dos casos, no plural, para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais.

No momento em que a competência passou a ser vista no plural, no âmbito empresarial, em que os discursos passaram a tratar das competências, tem-se a prova de como a noção de competência foi de encontro ao que Chomsky defende.

A noção de competência passou a ser vista pelas empresas como um conjunto de saberes e de saber-fazer. De acordo com Pires (2002), esses saberes se dividem em três grupos: os saberes teóricos, os quais permitem compreender o funcionamento das coisas e que podem ser adquiridos na formação inicial de base; os saberes de ação, que é o saber-fazer explicando o funcionamento das coisas; e os

metaconhecimentos, os quais permitem a gestão dos conhecimentos e são adquiridos a partir da experiência.

À vista disso, tem-se no âmbito da ergonomia, o seguinte conceito para competência: “as competências, para a ergonomia, são os saberes utilizados pelo operador nas diversas situações de trabalho. [...] Em cada caso ele utiliza saberes específicos, e transforma simultaneamente a sua competência para a situação” (MONTMOLIN, 1998 P.193 apud PIRES, 2002, p.257).

Para o contexto das empresas, tornou-se fundamental avaliar as competências, pois é por meio delas que os trabalhadores são remunerados e promovidos, por isso que há a associação de competência à qualificação, o que transforma competência, para além do conhecimento, em um saber fazer que se destaca. Não é essa a noção de competência que se advoga para a competência leitora. Porém, é importante refletir como essa noção circula no ambiente de trabalho, e para além de circular, por que essa noção se tornou tão utilizada. Segundo Ropé e Tanguy (1997), a noção de competência que se tem no mercado de trabalho passou ser utilizada no âmbito educacional, haja vista que, se tornou fundamental preparar, na escola, os alunos para resolver situações problemas pertinentes ao mundo do trabalho.

Do mesmo modo que na ergonomia, na área da Sociologia - no âmbito do trabalho - o conceito de competência está relacionado às questões das competências profissionais nos postos de trabalho bem como às tarefas desenvolvidas pelo empregado. Por conseguinte, o conceito competência passou a ser interligado ao conceito de qualificação. De acordo com Pires (2002, p. 264),” a qualificação é analisada na perspectiva de um grupo social, e considera-se uma pessoa qualificada quando esta possui as capacidades necessárias para exercer determinada função ou deter determinado emprego”. Nesse ínterim, a competência foi se distanciando da concepção chomiskiana chegando a ser sinônimo de qualificação.

Assim, a competência e a qualificação são conceitos essenciais na relação social, posta pela evolução do mundo do trabalho. Conforme Pires (2002), a qualificação são saberes exigidos ao indivíduo para um posto de trabalho. Dessa forma, no âmbito da sociologia pode-se dizer que a competência é a articulação dos conhecimentos com as capacidades que o indivíduo mobiliza para resoluções de problemas no ambiente do trabalho.

A partir da evolução das perspectivas sobre o mundo do trabalho, Pires (2002) chama atenção para a importância que foi dada aos saberes e as capacidades dos trabalhadores, uma vez que era necessário

melhorar e prepará-los para as tarefas nos postos de trabalho. Foi nesse contexto, que no início do ano 1980, o conceito de competência no domínio da formação profissional e do ensino tecnológico foi introduzido na França.

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

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

O autor defende que as competências não são os conhecimentos, mas estão integrados e se mobilizam em uma ação, assim, competência e performance encontram-se interligadas: “*a performance é uma ação situada, datada e observável. A competência é o que sustenta a performance, uma qualidade mais durável do sujeito, e inobservável como tal.*” (PERRONOU, 1999, p.7) Em linhas gerais, para o autor, a competência corresponde a uma qualidade mais duradora do indivíduo e pode ser observada como os desempenhos são, ou seja, a competência está implícita no desempenho.

Perrenoud discorda do conceito de competência defendido por Chomsky. De acordo com Chomsky, citado por Perrenoud (1999, p.20) a competência é “*uma característica da espécie humana constituindo-se na capacidade de criar respostas sem as tirar de um repertório*”. Para Perrenoud (1999, p.20),

as potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizagem que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto

com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve aprender a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que serão aqui utilizadas, são aquisições, aprendizados construídos e não virtualidades da espécie.

Ao tratarmos de competência leitora, estamos defendendo que há, sim, a maturação de nosso cérebro, somos capazes para ler porque nosso cérebro foi adequando-se para a leitura, conforme mostram as pesquisas realizadas por Dehaene (2012). Esse aspecto da maturação é algo importante para a leitura e, é considerado por Perrenoud. Entretanto, o autor considera as competências como aquisições, aprendizados e não virtualidades da espécie. Nesse sentido, há um distanciamento da concepção de competência na perspectiva de Chomsky, uma vez que, para o autor a competência é o saber linguístico que temos em nossa mente, e, esse saber é acessado quando precisamos produzir ou compreender frases. Chomsky afirma que o uso da competência se dá pela capacidade de construir e reconstruir infinitas frases por meio do saber-implícito.

A concepção de competência, pautada na definição de Perrenoud, afirma que é a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos em prol de uma situação problema, nesse sentido a competência é uma ação visível.

A questão da visibilidade da competência estabelecida por Perrenoud também é outro aspecto que se distancia da concepção de competência de Chomsky, haja vista que o autor considera competência como conhecimento, então não há visibilidade, o que pode ser visível é a performance do indivíduo, ou seja, é o desempenho, o saber-fazer, que se pode visto.

Essas questões de visibilidade acabaram distorcendo o que pertence a competência e o que pertence a performance. Na atualidade, temos a competência que se desenvolve por meio de habilidades, estas habilidades podem ser comparadas com as performances que Chomsky estabelecia ao tratar de competências.

Acerca disso, assumimos, nesta pesquisa, o posicionamento de que as habilidades são desenvolvidas para que a competência seja de fato alcançada. Então, a habilidade é visível e a competência, que é o conhecimento, não pode ser visível e nem mensurada. O que determina que somos competentes são as ações feitas por meio das habilidades. Nesse caso, as habilidades são as práticas, o indivíduo é hábil porque

consegue executar uma habilidade que desenvolve em prol de uma competência.

A noção de competência defendida como a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, com base em Perrenoud (1999, p.20), não corresponde ao conceito de competência que se defende para a leitura, pois embora o autor considere a maturação do cérebro e a capacidade de plasticidade, a compreensão de competência não está na “virtualidade da espécie”. O que significa dizer que, Perrenoud descarta a questão inatista defendida por Chomsky.

Diante do exposto, temos a noção de competência, defendida por Perrenoud (1999), como mobilização e organização de uma série de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, em que estão envolvidas em um conjunto de habilidades. No entanto, o autor não leva em consideração que somos geneticamente capazes de aprender a ler devido à capacidade de nosso cérebro se adaptar às questões da leitura, ou seja, o que defendemos aqui por competência é a capacidade que temos em acionar, por meio de nosso cérebro, uma gama de recursos cognitivos. Essa capacidade para aprender a ler precisa ser desenvolvida e instigada.

Nesse processo, acionamos e mobilizarmos várias habilidades a fim de desenvolver uma competência. Ao tratarmos de competência leitora, temos, então, a mobilização de várias habilidades em prol de um leitor competente, que se desenvolve ao longo de sua vida, justamente porque tem um aparato geneticamente capaz para tal.

Já para Perrenoud (1999), a mobilização das habilidades trata-se de uma ação em uma escala hierárquica inferior que compõe no geral a competência, em que estamos aptos a resolver situações que nos apresentam. Nesse sentido, vamos mobilizar várias habilidades para atingir a excelência em uma competência a partir de nossas aprendizagens. O autor considera a individualidade de cada um para desenvolver uma competência, defendemos que todos somos capazes de desenvolver as competências, salvo aqueles que possuem alguma anomalia no sistema genético, devido à capacidade que nosso cérebro tem em relação à plasticidade cerebral e a maturação de nosso cérebro, por isso consideramos que todos somos competentes para a leitura, porém essa competência se desenvolve, cada vez mais, por meio das habilidades, então, quanto mais habilidades desenvolvidas mais nos tornamos leitores proficientes.

A competência que se advoga nessa pesquisa com base em Chomsky é o a capacidade que temos de compreender bem a leitura, e identificar aqueles enunciados que são desviantes e, ainda, conseguir

atribuir uma interpretação, constituindo-se no conhecimento linguísticos que possuímos. Alguns aspectos defendidos por Perrenoud são importantes e contribuem na formação de um leitor competente, como por exemplo a noção de competência como a mobilização de recursos cognitivos, de conhecimentos e de saberes vivenciados, os quais contribuem para o desenvolvimento de um leitor proficiente, porém para o conceito de competência tentaremos manter uma aproximação maior com a noção de competência linguística estabelecida por Chomsky.

Em suma, o conceito de competência que temos hoje na BNCC é a junção de vários estudos em diversas áreas. Esses estudos levaram em consideração a noção de competência que Chomsky defendia, todavia a modificam visando adequar o conceito de competência, reduzindo-o ao saber fazer, que não se diferencia de modo significativo do âmbito do trabalho. Pode-se dizer que no senso comum, a competência está numa perspectiva em que há a multiplicidade de sentidos associados ao conceito de competência chomskyana, transformando-a em algo técnico, isto é, em que a ação de saber fazer se sobrepõe ao saber, ao ser capaz.

As modificações sofridas no conceito de competência parecem-nos dizer que foram necessárias para serem usadas de forma que, o que sabemos-fazer (prática-técnica) se sobrepõe o que de fato sabemos, nos dá a impressão que o mais importante é o saber-fazer do que o próprio conhecimento. Interessa-nos, do ponto de vista educativo, mais precisamente no campo da competência leitora, compreender o conceito de competência que está posto e o que se encontra intrinsecamente articulado com o processo de aprendizagem de leitura na BNCC.

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

### 3.1 COMPETÊNCIA LEITORA

A competência leitora pressupõe a mobilização de recursos cognitivos em que há uma complexidade das operações que exige muito

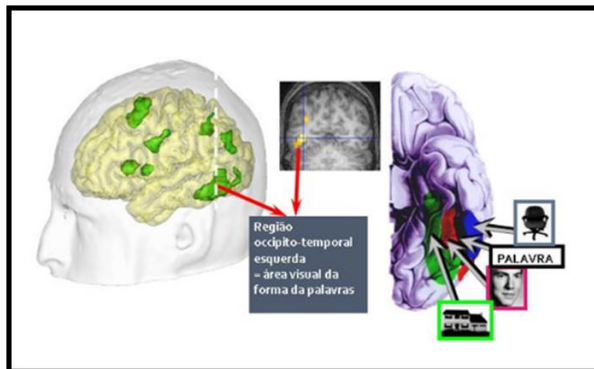
de nosso cérebro no ato de ler (DEHAENE, 2012). Assim, faz-se necessário que o leitor construa uma representação mental do texto que está lendo. Segundo Snowling e Hulme (2013, p.246), essa representação mental “ocorre em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra, da sentença e do texto”. Nesse sentido, a habilidade em compreensão da leitura pode compreender o desenvolvimento desses componentes e outros ainda, o fato é que há a necessidade de acionar, em nosso cérebro, várias áreas que influenciarão na leitura (SNOWLING E HULME, 2013).

Ao tratarmos de competência, estamos falando que somos capazes de realizar algo, no caso, ler com proficiência. Tendo em vista que, nosso cérebro é capaz de se programar e reprogramar, pois, segundo Dehaene nosso cérebro se adequou à leitura.

Dehaene (2012) expõe que as pesquisas com neuroimagem têm apontado regiões especializadas na leitura. Os estudos comprovam, por meio de imagem cerebral e nos modernos exames de imagem por ressonância magnética (IRM), que a região *occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo* é responsável pela leitura de palavras escritas. “A região occípito-temporal esquerda, situada atrás do cérebro, analisa as palavras escritas e transmite os resultados às áreas da linguagem verbal pelo viés de vastos feixes de conexões (DEHAENE,2012, p.117)”.

Assim, a região occípito-temporal é imprescindível para o processamento da leitura, pois é nessa região, sobre a face do ventral do cérebro, que ocorre a identificação da forma visual das palavras. Segundo o autor, reconhecer uma palavra consiste, num primeiro momento, em analisar a cadeia de letras e, na sequência, descobrir as combinações delas (sílabas, prefixos, sufixos, radicais) para depois associar ao som e o sentido. A identificação do significado ocorre em outras regiões próximas à região occípito-temporal, por ligações entre elas, que são as conexões corticais envolvidas na leitura. Dehaene (2012) apresentou um circuito que, segundo ele, apesar de ser um modelo, são imagens realistas jamais vistas antes do trajeto cerebral das palavras. Nesse circuito, percebe-se que há regiões em nosso cérebro responsável pelo reconhecimento de diferentes categorias de objetos. A figura 1 demonstra a região occípito-temporal esquerda que é a área responsável pela forma visual da palavra, que responde aos estímulos de imagens de casas, de rostos, de palavras escritas e de imagens de variados objetos.

Imagem 1 - Hemisfério esquerdo: região visual ventral



Fonte: <http://www.canalciencia.ibict.br/pesquisa/0274-Como-a-alfabetizacao-influencia-o-funcionamento-do-nosso-cerebro.html>

Segundo Dehaene (2012) a leitura começa na região occipital-temporal esquerdo sede das representações visuais precoces. Nesse momento, o conhecimento das letras e a leitura deixam o nosso cérebro mais dinâmico, ativando diversas áreas cerebrais, relacionando a audição e a visão às respostas do nosso cérebro. Em relação à visão, a leitura ativa um local específico do lado esquerdo do cérebro, na transição cortical occipito-temporal, chamada de área da forma visual da palavra. A leitura ativa a área occipital-temporal reproduzível, sempre situada, entre as respostas aos rostos e as respostas aos objetos, conforme mostra a figura 1.

Desse modo, à medida que lemos uma palavra, as vias de entradas no córtex diferem, mas a atividade segue a direção que se aproxima cada vez mais das mesmas áreas da linguagem. Em um primeiro momento, quando a palavra aparece na retina, as regiões ativadas não são específicas à leitura. Em seguida, as conexões caminham para a ligação da palavra escrita com as representações do som e do significado, que não são áreas específicas da leitura, porém são igualmente utilizadas para a compreensão e para a produção da fala. A última região a aparecer é a occipito-temporal ventral do hemisfério esquerdo responsável pelas etapas estritamente visuais da leitura. De acordo com Dehaene (2012, p. 83-84),

De todas as regiões, uma só parece jogar um papel central e específico na leitura: a região occipito-temporal esquerda, a mesma que a análise das lesões identifica como a sede da alexia pura. [...] essa região é a única a ser ativada

unicamente para a leitura das palavras escritas e não para as palavras faladas. [...] Porta de entrada em direção às áreas da linguagem, essa pequena região visual do hemisfério esquerdo analisa as imagens e sinaliza: sim, são realmente letras, [...] – informação crucial que outras regiões do cérebro se encarregarão de decodificar em imagens acústicas e em significado. (DEHAENE, 2012, p. 83-84).

Ao realizar a análise visual e a análise linguística, nosso cérebro reconhece as palavras, por meio de uma região específica que é acionada. Daí ocorre o trajeto cerebral das palavras que, é o mesmo em todos os indivíduos e em todas as regiões do mundo. Isso significa dizer que, ativamos os mesmos circuitos cerebrais, sejam leituras em francês, em chinês ou nas mais diversas línguas, e, para todos, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, é ativada para decodificar as palavras escritas. Isto é, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito idêntico (DEHAENE, 2012).

A contribuição da pesquisa realizada por Dehaene (2012) foi de grande valia para os estudos sobre a leitura, visto que descreve a forma como são processados o sistema de linguagem e as línguas e reforça a capacidade extraordinária que o cérebro tem de se adaptar. Para o autor, a evolução dos primatas fez com que nosso cérebro se adaptasse ao ambiente, e, nessa adaptação, nossos genes criam uma série de possibilidades. Em seus estudos, Dehaene (2012, p.20) aponta a hipótese, segundo a qual considera que a linguagem permitiu um nível superior de consciência e de evolução profunda do homem sapiens, pois ela proporcionou o aumento no número de neurônios e uma melhor organização cerebral,

Formulo, então, a hipótese de que as invenções culturais como a leitura se inserem nesta margem de plasticidade. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso às predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma tabula rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolerem um mínimo de mudança.

Embora a contribuição das invenções culturais, assim como a adaptação de nosso cérebro ao ambiente cultural tenham auxiliado no processo de compreendermos como se dá a leitura, o cérebro humano

jamais se desenvolveria, principalmente em relação à leitura, apenas por pertencer a uma cultura. Dehaene (2012) contraria a teoria do relativismo cultural, a qual defende que nosso cérebro se construiria progressivamente, de modo maleável, por imersão numa dada cultura. Segundo o autor, “nada, em nossa evolução, nos preparou para receber as informações linguísticas pela via do olhar”. (DEHAENE, 2012, p.18). Para o autor, a leitura se dá por meio conexões cerebrais, e, por isso o estudo dos termos biológicos são fundamentais para entendimento do processo de leitura, bem como é pertinente também entender a relação entre a biologia do cérebro e a teoria da evolução, haja vista que,

Somente nós, entre os primatas, somos capazes de invenções culturais tão sofisticadas quanto a leitura. No exato oposto da visão espalhada entre as ciências sociais pela qual nosso cérebro, virgem de toda a estrutura, não imporia nenhum limite às culturas humanas, o exemplo da leitura mostra que a organização cultural está inextricavelmente ligada à de nosso cérebro. (DEHAENE, 2012, p.22),

Em vista disso, percebe-se o quão difícil é entender o processo da leitura, por envolver uma gama de possibilidades acessíveis aos circuitos cerebrais e por estar entrelaçado às questões culturais. Por isso, as ações pedagógicas para o ensino da leitura precisam considerar os aspectos cognitivos e os aspectos culturais. É importante que o professor compreenda que é uma atividade complexa e requer ensinamento, e que nem sempre será algo fácil ou prazeroso, uma vez que é uma “invenção cultural sofisticada”.

Destaca-se, também, a afirmação do autor de que o cérebro se adaptou à invenção da escrita, essa adaptação deu-se devido a muitos neurônios possuírem plasticidade, ou seja, podem fazer novas conexões sinápticas. Esse processo, nomeado pelo autor como *reciclagem neuronal*, é uma conversão que transforma uma função antiga e uma função nova a ser utilizada no contexto atual, isto é, cada neurônio ajustaria de modo permanente suas conexões aos objetos percebidos.

As pesquisas de Dehaene (2012) contribuíram muito para os estudos sobre leitura. Por meio de imagens do cérebro, pode-se perceber os mecanismos complexos altamente evoluídos e adaptados às operações requeridas pela leitura. Assim, os estudos do autor podem efetivamente contribuir para o ensino da competência leitora, uma vez que o processo da leitura entre o aparato biológico e o universo cultural

podem ser de grande valia para aprendizagem da leitura, principalmente para a formação e desenvolvimento de um leitor experiente. E, se, ainda, for levado em conta que os neurônios já nascem com plasticidade, e que o cérebro tem a capacidade para recuperar e reestruturar a novas aprendizagens, conseqüentemente, teremos leitores autônomos; todavia, isso ocorrerá de fato, se houver a maturação e informação que de fora. Essas informações de fora dizem respeito ao ensino da leitura, como por exemplo, a fonologia que relaciona o grafema ao fonema, as questões lexicais e nossa memória semântica. Portanto, o ensino da leitura é um processo que envolve o aparato biológico e o universo cultural (DEHAENE, 2012).

Em linhas gerais, para que um leitor se torne proficiente/autônomo é necessário automatizar o processo de leitura. Esse processo envolve um estágio inicial, de aquisição da leitura, compreendendo a decomposição e recomposição dos grafemas-fonemas, por exemplo. Isso é feito por meio de ensino, sistematizado, visando à aprendizagem, que são as informações que vem de fora para dentro do cérebro, lembrando que a aprendizagem será exitosa se essa prática for significativa e proporcionar ao aprendente superação. Salienta-se que a aprendizagem da leitura está intrinsecamente (diretamente) ligada à aprendizagem da escrita, assim “a conversão grafema-fonema é uma invenção única da história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança, e sua forma de escutar os sons da fala, ela não desenvolve espontaneamente, é necessário, pois ensiná-la” (DEHAENE, 2012, p. 237).

Então, a competência leitora consiste em primeiro lugar no ato de aprender a ler. Esse aprendizado, segundo Dehaene (2012, p.213) “consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem”.

Em outras palavras, a competência leitora se dá pelo fato de termos em nosso cérebro uma área específica acionada no ato de ler, que de certa forma podemos dizer que essa área é inata, desde que não se tenha nenhuma anomalia, uma vez que a arquitetura de nosso cérebro é, segundo Dehaene (2012, p.20), “estritamente enquadrada por fortes limites genéticos”.

### 3.2 HABILIDADE LEITORA

A habilidade leitora que se pretende advogar nessa pesquisa é aquela que possibilita a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem a fim de alcançar a apropriação do conhecimento. Para tal defesa, aborda-se o argumento de Vygotsky sobre a aprendizagem: "Aprender desperta uma série de processos de desenvolvimento interno que só começa quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e com seus pares "(VYGOTSKY, 1978, p. 90).

Assim, argumenta-se que o desenvolvimento da habilidade leitora precisa estar atrelado à apropriação do conhecimento. Segundo Vygotsky é no processo de apropriação que os sujeitos fazem uma rede de relações e significados, que constitui a matriz do pensamento categórico e discursivo, "introduzindo a coisa nomeada em um sistema de complexos enlaces, constituindo um meio para analisar os objetos, abstrair e generalizar suas características". Desse modo, é na aquisição de suas habilidades práticas e funções psicológicas, que a criança não só aprende por imitação das ações dos outros, como também se apropria de sua linguagem.

Nessa perspectiva, a luz de Vygotsky o aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados inicialmente, e assim o aprendiz habilitado inicia um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado (VYGOTSKY, 1978). Podemos daí derivar que num primeiro momento faz-se a interiorização para depois ocorrer a apropriação do conhecimento, e isso se dá por meio do desenvolvimento das habilidades que contribuirão para a eficácia da competência leitora. Vale ressaltar, que a competência leitora que se defende aqui é o conhecimento que é desenvolvido por meio das habilidades.

No entanto, a noção de habilidade que se tem na BNCC não corresponde, exatamente, ao que se defende nesse estudo acerca de leitura. É comum encontrar, nos dicionários e em diversos artigos/livros defendidos por muitos estudiosos, a definição de habilidade como sinônimo de competência e de capacidade. Certamente, competência e habilidade estão associadas ao ponto que o desenvolvimento das habilidades é determinante para a eficácia de uma competência; porém, esses conceitos não são sinônimos. Para acionar e mobilizar essas competências são necessários o uso das habilidades. Reitera-se, assim, que a habilidade, na visão de Perrenoud (1999, p.7), "é como fazermos para pôr em prática uma ou várias competências, acionando os conhecimentos".

Posto isso, pretende-se de agora em diante abordar o desenvolvimento das habilidades na perspectiva de apropriação do

conhecimento, mesmo que para a educação, e, principalmente, para a educação profissional esse conceito não se aplique, tão pouco se espere esse resultado dos estudantes, haja vista que o desenvolvimento das habilidades tem o propósito de saber fazer com vistas a um produto final, mesmo que não se tenha de fato a apropriação do conhecimento.

Segundo Michaelis (2008, p. 435) se hábil é ter a “capacidade para fazer uma coisa com perfeição e conhecimento do que executa”. Neste sentido, a habilidade envolve o conhecimento e o pensar, a fim de executar algo com eficiência. Defende-se a habilidade atrelada ao saber, sobretudo, o pensar sobre o que se faz, levando em consideração que, para a execução é necessário primeiro a apropriação do conhecimento.

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

Anderson, J. R. (1995, p. 316) afirma que, “Quando uma habilidade se torna mais praticada, a habilidade sofre mudanças drásticas, incluindo grandes reduções em seu envolvimento cognitivo” (tradução minha), ou seja, ocorre a automatização.

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

Fitt (1964) e Anderson, J. R. 1982 (apud Anderson, J. R. 1995) abordam que as habilidades passam por três estágios característicos à medida que se desenvolvem, a saber:

- Estágio cognitivo: nesse estágio o aprendiz muitas vezes trabalha por meio de instruções ou um exemplo de como uma tarefa pode ser desenvolvida.
- Estágio de associação: nesse estágio a habilidade faz a transição da representação declarativa para a representação processual. Torna-se muito mais fluído e livre de erros, pois já automatizou.

- Estágio autônomo: nesse estágio a habilidade passa a ser, continuamente, mais automática e rápida, e o envolvimento cognitivo é gradualmente eliminado. “The skill becomes totally a matter of implicit memory” (ANDERSON, J. R. 1995, p.319).

Dessa forma, quando uma habilidade se desenvolve no estágio autônomo, requer menos atenção, mas é mais difícil de interromper (concentração). Nesse estágio, as habilidades podem apresentar-se sem engajamento com os sistemas cognitivos, libertando a pessoa para buscar outros objetivos cognitivos.

O progresso na aquisição de habilidades é determinado pelo histórico de aprendizado das produções individuais que compõem a habilidade, ou seja, são os conhecimentos prévios que possuímos para desenvolver uma habilidade.

Afflerbach, Pearson e Paris (2008) defendem que há diferenças entre habilidades de leitura e estratégias de leitura. Segundo os autores, apesar de esses dois termos serem, em algumas vezes, sinônimos é importante distinguir porque eles conceituam que habilidades de leitura e estratégias de leitura são importantes implicações para a prática leitora e a política de leitura.

De acordo com os autores, as estratégias são usadas para descrever aspectos de leitura que envolve intencionalmente o controle e delibera a direção do comportamento. No campo da educação, as estratégias fazem parte de um plano sistemático, conscientemente adaptado e monitorado, para melhorar os desempenhos na aprendizagem.

Já o conceito de habilidade, tem sido usado em leitura nos currículos de professores e estudantes pelo menos há 50 anos. Conforme os autores, em contraste, as estratégias tornaram-se populares em 1970. As habilidades são utilizadas para significar os aspectos cognitivos do processamento da informação. Consequentemente, segundo Afflerbach, Pearson e Paris (2008) as estratégias de leitura são conhecimentos que auxiliarão no desenvolvimento das habilidades leitora. Logo, ao adquirir uma habilidade estamos tendo uma aquisição para executar bem algo, ser proficiente.

Ainda de acordo com Afflerbach, Pearson e Paris (2008) a importância de aprender a ler tem estimulado importantes debates teóricos, práticos e políticos, em que discutem sobre quais métodos de ensino e materiais são eficazes na aquisição da competência leitora.

Howe (1996) afirma que desenvolver uma habilidade é uma atividade que demora; por vezes, é árdua e é preciso ter foco na prática diária. O autor faz uma analogia entre o computador e o cérebro, de forma que se fosse fácil era só instalar habilidades ou um corpo de conhecimento em nosso cérebro como se faz com a memória de um computador.

Segundo o autor, diferentemente dos computadores, os cérebros humanos têm se desenvolvido de maneiras que não tornam isso possível. Se perguntássemos como as habilidades humanas são organizadas, muitas pessoas compartilhariam a visão de que existem numerosas habilidades relativamente específicas, e, também um número menor de mais amplas e gerais, que, na mesma medida, fundamentam as habilidades mais específicas. Este modelo mental amplamente compartilhado de habilidades humanas refere-se não apenas ao que podemos fazer, mas a tudo o que temos que nos capacita a fazer o que fazemos (HOWE,1996).

Assim, as habilidades são desenvolvidas por meio das relações entre o conhecimento, o pensar sobre o conhecimento e o que fazer com esse conhecimento. Seguindo na visão de Vygotsky (2001), o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém articulados entre si, numa relação dialética. Nesta dialética, podemos relacionar o desenvolvimento das habilidades em que se defende que é necessário o saber para se desenvolver uma habilidade, a qual está associada ao saber fazer. Nesse caso, a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem, para Vygotsky (2001, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Em suma, no desenvolvimento das habilidades faz-se necessário a organização sobre o que sabemos, ou seja, torna-se fundamental organizar o conhecimento a fim de desenvolver habilidades. Vygotsky não aborda o conceito de habilidade, o que se faz aqui é uma analogia entre habilidade e o desenvolvimento, porque defende-se que habilidade se desenvolve, e, conseqüentemente, proporciona que a competência

também se desenvolva. Ao tratarmos de habilidade leitora estamos nos referindo a uma ação de leitura que poderá contribuir à competência leitora. Ora, para um leitor ser competente é necessário que ele desenvolva várias habilidades leitoras, esse desenvolvimento de habilidades colaborará para que se tenha um leitor proficiente. Isto ocorre não apenas em um espaço reservado e único, mas na vivência social. Por isso, a ação pedagógica na prática de leitura precisa garantir o desenvolvimento de habilidades, que ora será individual e ora será com contribuições do social.

### 3.3 COMPREENSÃO LEITORA

Ao utilizarmos as habilidades, tentamos chegar à compreensão de textos, este é um processo complexo que envolve vários fatores, “[...] o engajamento de muitos componentes diferentes”, que conforme Kintsch e Rawson (2013, p.243), são fenômenos empíricos que envolve processamento em diferentes níveis, a saber:

- Linguístico: é o processo de reconhecer palavras e análise dos seus papéis em sentenças e frases;
- Semântico: é o reconhecimento dos significados das palavras no texto, que exigem inferências simples para chegar a uma microestrutura do texto;
- Base textual: é o processo de reconhecer o significado expressado verdadeiramente pelo texto (KINTSCH e RAWSON 2013, p.228 e p.229).

A compreensão de um texto perpassa pelo reconhecimento da base textual, que ocorre em níveis múltiplos em diversas unidades de linguagem: nível da palavra (processos sintáticos), nível da sentença (processo semântico) e nível do texto,

Nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavra, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto (PERFETTI, LANDI e OAKHILL 2013, p.246)

Logo, ao adquirimos habilidade leitora, podemos entender como se desenvolvem esses níveis de linguagem. Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), as crianças precisam aprender a identificar as palavras e as decodificá-las com uma representação mental do que estão

construindo. De acordo com os autores, a compreensão só terá êxito com a identificação das palavras e a recuperação de seus significados.

Segundo Sousa e Hübner (2016), compreender requer conectar sinais externos com nossas memórias. Logo, a compreensão é subjetiva, pois depende das experiências vividas por cada um de nós, nesse sentido a compreensão é um ato individual. Compreender também depende das influências do meio em que vivemos; nesse caso a compreensão passa a ser um ato coletivo.

Assim, para compreender, requeremos conhecimentos prévios que adquirimos de forma individual e coletiva. Para os autores, a compreensão envolve aspectos cognitivos e sociais, subjetivos e racionais. A compreensão está presente nas tarefas do dia a dia, que vai desde a comunicação oral e escrita, a leitura, o cálculo até a compreensão de modo geral. Na comunicação oral e escrita, a compreensão pode ser confundida e/ou consolidada com a noção de leitura. Pois, segundo Sousa e Hübner (2016, p.63), “o fato de conhecermos nosso interlocutor nos prevê um grande número de informações que ajudam a prever e interpretar o sinal linguístico”. No entanto, para a compreensão leitora, modalidade escrita, é fundamental levar em consideração os fatores referentes à modalidade linguística e ao texto. Há, de fato diferenças entre a compreensão da língua oral e escrita. No processo da compreensão escrita, ocorrem conexões com nossas memórias, com nossos conhecimentos e com nossas experiências prévias (SOUSA e HÜBNER, 2016).

Por conseguinte, ensinar a ler demanda oportunizar ao leitor resgatar seus conhecimentos prévios para o texto e suas unidades constituintes. Conforme Sousa e Garcia (2012), o leitor competente formula hipóteses a partir de pistas textuais, e, é capaz de fazer predições sobre o sentido do texto, utilizando de habilidades como: levantar dados e checar hipóteses para que a compreensão se desenvolva no decorrer da leitura.

Ainda de acordo com Sousa e Garcia (2012), os modelos teóricos em relação à concepção, processamento, aprendizagem e ensino sobre leitura iniciaram a partir do século XIX. A partir de então, o estudo sobre leitura ganhou espaço na área da Linguística, da Sociolinguística e, também, na Psicolinguística. Essas áreas passaram a estudar a linguagem em uso e os métodos de aquisição e aprendizagem da linguagem no processo ensino e aprendizagem de leitura.

### 3.4 COMPETÊNCIA LEITORA COMO PREMISSA SOCIAL

A leitura constitui-se como uma das aquisições mais importantes do ser humano. É uma competência básica na sociedade atual, que se desenvolve ao longo de toda a vida (REBELO, 1991). Competência leitora como premissa social é a mobilização de um conjunto de saberes combinados de uma forma específica numa ação, em função da percepção que o sujeito constrói sobre a situação.

Logo, se a leitura é uma competência básica no âmbito do social, e, se desenvolve, ao longo da vida, podemos concordar com Souza e Garcia (2012, p.63) quando afirmam que “ler se aprende”. Partindo do pressuposto de que a competência é a capacidade que temos e que podemos desenvolver várias competências por meio das habilidades que praticamos, então a habilidade leitora é ensinada, assim como as outras habilidades que se enquadram sob essa premissa social. Ensinar a ler é, antes de mais nada, desenvolver uma competência. Esse desenvolvimento faz-se por meio das habilidades que estão relacionadas com a apropriação do conhecimento.

Nesse contexto, o leitor proficiente não pode ter somente como base a adivinhação, a evocação de memórias aleatórias ou reflexões do que estão por vir. Segundo Sousa e Garcia (2012, p.65), é imprescindível considerar a centralidade do leitor no processo de leitura e mesmo na existência e subsistência do texto. “Sem o leitor, ainda que ele seja o próprio autor do texto, não há produção de sentidos com base no escrito”.

Segundo Souza e Garcia (2012), a leitura do texto escrito passou a ser entendida com base em três modelos teóricos: leitura ascendente, leitura descendente e leitura interativa. Os modelos ascendentes têm como base o texto, que é responsável pela informação e dirigir a atividade. Nesse processo, o leitor segue o texto que lhe apresenta as ideias do autor, em direção ao leitor (SOUSA e GARCIA, 2012).

Nos modelos descendentes, o processo de leitura inicia na mente do leitor, colocando-o em uma situação de destaque. Nesse caso, o leitor traz à tona seus conhecimentos prévios, faz predições acerca do sentido do texto, sem exagerar na atenção dada ao texto. Assim, para Sousa e Garcia (2012, p.67) “a compreensão não é vista como um produto da leitura, mas como um processo que se desenvolveu à medida que a leitura avança”.

Nessa pesquisa, leva-se em conta a leitura interativa aquela que considera o leitor e o texto. Nesse processo, há de se respeitar aspectos sociais e históricos, assim como as condições de produção do texto

escrito. Nesse modelo, a leitura é compreendida como um processo dependente tanto do texto, de quem o escreve, quanto do leitor, nesse caso tem-se o sentido, ou seja, a compreensão,

[...] e o sentido passa a existir no ponto de contato entre eles, sendo restringido pelos inúmeros fatores intervenientes e participantes do processo, entre os quais se podem citar: contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio relevante compartilhado entre leitor e expressão textual do autor, estado físico e emocional do leitor, competência em leitura e situação em que a leitura acontece/ou é requerida (SOUSA e GARCIA 2012, p.67).

A compreensão do texto é um processo complexo, pois envolve vários fatores, tais como: conhecimento prévio, acionamento da memória, as inferências, o conhecimento linguístico e entre outros. Nesse caso, as práticas pedagógicas precisam entender esses fatores, e mobilizá-los em suas práticas pedagógicas, pois, se não forem levados em consideração a compreensão na leitura não será significativa e tão pouco contribuirá para a apropriação do conhecimento.

### 3.5 BNCC: BREVE RELATO DE COMO SE CONSTITUIU

Prevista na Constituição Federal de 1988, no Art. 205, a educação é um direito de todos, e, por meio dela tem-se o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania bem como qualificando-a para o trabalho (BRASIL, 2019). Desde 1988, a educação vem sendo cenário de grandes discussões. A constituição de 1988 reconhece a educação como direito fundamental, sendo de responsabilidade do Estado, da família e, da sociedade e para assegurar o desenvolvimento da pessoa, propõe em seu Art. 210. 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, 2019, p.1).

A preocupação com os conteúdos mínimos a serem ministrados na educação básica não é atual, essa preocupação vem sendo discutida desde a constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Pensando em uma cronologia, têm-se, a partir da constituição, alguns movimentos acerca dos conteúdos que devem ser ministrados. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma

base nacional comum para a Educação Básica. (BRASIL, 2019). Em 1997 e 1998, surgem, em 10 volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira.

Nos anos 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de orientar o professor para a busca de novas abordagens e metodologias. Em 2008, surgiu o Programa Currículo em Movimento que procurou melhorar a qualidade da educação básica, porém ficou em vigor apenas até 2010. Já em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada por especialistas apresentou um documento que abordara a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular pautada no Plano Nacional de Educação. Em 13 de julho de 2010, a Resolução n. 4 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com a finalidade de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2019).

Em 2010 e 2011, os documentos para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Educação Fundamental surgiram com a novidade do Ensino Fundamental de nove anos. Em 2012 e 2013, foram instituídos: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que define as diretrizes gerais e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Em 2014, entra em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, esse plano tinha vinte metas em seu planejamento e dentre elas a Base Nacional Comum Curricular. No mesmo ano, foi realizada a 2º Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), essa conferência foi importante para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. A partir daí, em 2015 surgiu a Portaria n.595 que instituiu a Comissão de Especialista para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada, dando início a uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC, o que resultou na 2ª versão da BNCC em 2016. A partir da 2ª versão, vários seminários aconteceram para debater a BNCC envolvendo professores, gestores e especialistas. Em 2016, surgiu a 3ª versão elaborada com base na 2ª versão. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 2018, finalmente, tem-se a 3ª versão homologada com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Todos esses movimentos de estudos e implementação, tiveram como intuito auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo, essa é a principal tarefa da BNCC. E, é sobre a versão homologada em 14 de dezembro de 2018, pela ministra da Educação, Rossieli Soares, que esta pesquisa será feita.

A BNCC homologada em 2018, é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento é de caráter normativo e assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação escolar em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2019).

Assim, a BNCC detalha as aprendizagens que os estudantes brasileiros devem alcançar a cada etapa escolar com foco no desenvolvimento de competências para que os estudantes possam resolver situações-problema no cotidiano. Conforme já mencionado, o documento está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC são explicitados pelo desenvolvimento de competências e de acordo com os textos desse documento, há uma tendência ao fortalecimento de ações que asseguram as aprendizagens essenciais para a educação básica. Dessa forma, a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Resta saber se na prática, isso acontecerá.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 DADOS DO CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica adotada para alcançar os resultados dessa pesquisa. Salienta-se que o objetivo geral é investigar se a noção de competência leitora na BNCC promove o desenvolvimento humano, e de que essa promoção contribua para uma leitura que liberta. Partindo do pressuposto de que a leitura contribuirá para que o indivíduo consiga, de forma autônoma, resolver situações cotidianas e para além disso, consiga sentir, refletir, indagar, ou seja, realizar uma leitura crítica.

Segundo Gil (2007), é por meio da pesquisa que se proporcionam respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Para tal, o estudo foi realizado por meio da pesquisa documental em que a fonte da coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, construindo o que se denomina de fontes primárias (GIL, 2006).

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como diferenças a natureza das fontes. Na pesquisa bibliográfica, há as contribuições de diversos autores sobre o assunto estudado, já na pesquisa documental tem-se o material que pode não ter recebido, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. A pesquisa documental consiste na exploração das fontes documentais. Existem os documentos de primeira e segunda mão, conforme GIL (2006, p.66),

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Diante do documento oficial BNCC, que, conforme a citação acima, é um documento de primeira mão, têm-se as formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Espera-se que, por meio das análises no documento, percebam-se possíveis os processos de mudança, que, portanto, não se dão apenas a partir de observação das pessoas ou interrogações acerca de seu comportamento (MARCONI e LAKATOS, 2003). Nesse sentido é que as fontes documentais podem se tornar importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais, principalmente, porque os documentos oficiais podem constituir, geralmente, a fonte mais fidedigna de dados.

Desse modo, a pesquisa investigou o conceito de leitura e junto à BNCC, a fim de perceber se o desenvolvimento da competência leitora, posto no documento, contribuirá seu ensino, com vistas a emancipar o leitor, desenvolver o pensamento crítico, reflexivo tornando-o um leitor proficiente.

Segundo Vygotsky (2001), para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito pode aprender, seu conhecimento potencial. Defende-se que o desenvolvimento humano se dá, também, por meio do desenvolvimento da leitura. Dessa maneira, espera-se que a leitura ocorra de forma autônoma, que segundo Britto (2012), é aquela que se realiza com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo.

Assim, por meio do desenvolvimento da leitura, o indivíduo aciona seus conhecimentos e habilidades que lhe permitam interpretar e analisar, de maneira crítica e autônoma, a crescente quantidade de informações. Portanto, para entender o mundo, representado pelos mais variados sistemas semióticos, a leitura é imprescindível a este indivíduo. Nesse caso, a competência leitora é um requisito indiscutível, que permitirá a interação entre os indivíduos, possibilitando a geração de novas experiências e conhecimento. A luz da teoria de Vygotsky (2001), ressalta-se que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, e, nesse processo, enfatiza-se o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Diante do exposto, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, a qual não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GOLDENBERG; SILVEIRA, 2009). Assim sendo, com o método de

pesquisa utilizado buscou-se reunir, analisar e discutir conhecimentos e informações publicadas no documento: BNCC, homologada em dezembro de 2018.

A presente pesquisa apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre a Perspectiva Interativa da Leitura no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa por meio de desenvolvimento de competências mencionadas na BNCC.

Segundo Goldenberg e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa é procedimento que pode abrir inúmeros caminhos de pesquisa, bem como ações que representam uma trajetória cujo destino é a produção do conhecimento.

Nesse contexto, buscou-se investigar o conceito de leitura a fim de verificar de que forma o ensino de leitura poderá ser ministrado, por meio do desenvolvimento das habilidades, nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, em prol do desenvolvimento humano. Para tanto, serão feitos recortes do documento, acerca de competência leitora e as habilidades em leitura. Nesse caso, toda vez que aparecem pistas explícitas associadas à noção competência leitora, bem como as habilidades em leitura posta na BNCC realizar-se-ão as análises.

Realizou-se também um levantamento de todas as habilidades do eixo leitura no documento, conforme o apêndice 4. Após a organização da quantidade definiu-se a categorização. Assim, de acordo com o referencial teórico as categorias foram: Categoria 1:Foco na Perspectiva Cognitiva, Categoria 2: Foco na Perspectiva Social e Categoria 3: Foco na Perspectiva Pedagógica. O propósito da categorização é verificar qual a concepção de leitura predomina no documento, a materialidade linguística textual significativa será tomada como dado de análise.

## 5. ANÁLISE

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno (KLEIMAN,1998, p.61).

Assim como já mencionado na introdução, escrever sobre leitura é entrar um caminho perigoso, tornando ainda mais denso o desafio do ensino de leitura. A citação da Kleiman serviu de motivação para a análise que será apresentada. Procurou-se no estudo da BNCC entender de que conceito de leitura o documento está tratando, bem como se, por meio do desenvolvimento da competência leitora e das habilidades, apresentadas para a leitura, teremos um indivíduo capaz de ler de forma autônoma, sem se perder na reprodução das vozes de outros leitores, ficando apenas na reprodução mecânica do que lê.

A BNCC é um documento muito discutido atualmente, a versão homologada recente foi datada em 18 de dezembro de 2019. A partir de sua homologação, as discussões vêm crescendo e ganhado espaços entre professores, diretores, pais e alunos. Por ser tratar de um documento legal e respeitando o que está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a “Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL,2019, p.1).

A educação básica será também norteadada, pela BNCC, por meio das aprendizagens essenciais que foram definidas no documento. Assim, a BNCC apresenta as dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas dez competências devem estar relacionadas com as competências específicas de cada disciplina. Na BNCC, a competência é descrita como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, p.08, 2019).

Discutiremos a seguir essa noção de competência a partir do arcabouço teórico delineado.

Em princípio, a análise foi iniciada com o olhar atendo a todas as competências postas no documento, a fim de investigar de que forma a leitura seria abordada nessas competências. Assim como, qual a concepção de leitura se tinha junto à BNCC. Nesse sentido, percebeu-se que as competências estão organizadas no documento em: Competência Gerais da Educação Básica, Competência Especificas de Áreas e Competências Especificas dos Componentes (disciplinas). Com a apropriação das noções teóricas e a aproximação do corpus coletado, a leitura afincou do documento, e com os experimentos (tentativas pedagógicas de pôr em prática o que se tem no documento), percebeu-se que a leitura era abordada de forma implícita nas competências, e, de forma explícita nas habilidades do eixo leitura. Diante dessa descoberta, partiu-se para a análise dos dados. Organizou-se uma planilha com todas as habilidades, conforme o apêndice 4, na qual constam 50 habilidades de leitura para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 58 habilidades de leitura para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Nesse processo de coleta de dados, notou-se a importância da categorização para melhor entender de que forma a leitura estava sendo abordada e qual a concepção de leitura estava posta. Por isso, em sintonia com o referencial teórico, organizou-se da seguinte forma: Categoria 1: Foco na Perspectiva Cognitiva **C1**, Categoria 2: Foco na Perspectiva Social, **C2** e Categoria 3: Foco na Perspectiva Pedagógica **C3**.

## 5.1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

As dez competências gerais (anexo 1) precisam ser desenvolvidas em todas as áreas, levando em consideração o desenvolvimento, também, das competências específicas por área. Nesse caso, para que o aluno consiga chegar ao final do ano letivo com todas essas competências desenvolvidas, é necessário que o professor faça uso das habilidades específicas de sua disciplina. Logo, com as habilidades desenvolvidas, o aluno alcançará a competência na disciplina, que está em sintonia com a competência da geral e por área. A figura 1 apresenta

as primeiras competências da BNCC, primeiro tem-se a competência 1 da Educação Básica, depois a competência 1 da área da linguagem e em seguida a competência 1 de Língua Portuguesa.

Há um grau de relação, com o propósito de articular todas num todo significado.

Figura 1- Competências da BNCC

#### Competências Geral da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

#### Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

#### Competências Específicas de Língua Portuguesa o Ensino Fundamental

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

Fonte: Brasil, 2019, p.9, p.65 e p.87.

As três primeiras competências acima não estão diretamente relacionadas à leitura; porém o desenvolvimento das habilidades de leitura, podem contribuir no desenvolvimento das competências supracitadas, como se fosse um efeito cascata. Outrossim, se a essas competências se relacionarem a outras habilidades, podendo ser, por exemplo, relacionadas à escrita ou à oralidade, possivelmente também teremos o desenvolvimento das três competências com ênfase na escrita ou na oralidade. Nessas três competências há inúmeros graus de encaixamento, os quais podem possibilitar a aprendizagem a partir de atividades significativas. A título de ilustração, vejamos as seguintes habilidades de Língua Portuguesa 1º ano ao 5º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais relacionadas à leitura:

## Figura 2- Habilidades de Língua Portuguesa para leitura<sup>6</sup>

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

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o 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, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Fonte: Brasil, 2019

A habilidade EF15LP01 pressupõe o desenvolvimento da leitura como premissa social. Já as habilidades EF15LP02, EF15LP03, EF15LP04 apontam para o desenvolvimento da leitura cognitiva e pedagógica. Nas habilidades EF15LP02 e EF15LP04 o desenvolvimento requer o ensino da leitura cognitiva e pedagógica, com ênfase na identificação do efeito de sentido, o que parece diferenciar é que na habilidade EF15LP02 menciona-se a questão da forma e função social do texto, por outro lado na habilidade EF15LP04 destaca-se o gênero a leitura de gráfico-visuais em textos multissemióticos, o que pode-se dizer que, o desenvolvimento dessa habilidade implica na leitura de gêneros textuais relacionadas à vida social e à mídia.

Nesse contexto, a abordagem da leitura perpassa pelas questões cognitivas, remetendo a conhecimentos prévios que estão diretamente relacionados à memória, assim como leitura enquanto função pressupõe o reconhecimento do que se lê para a compreensão e identificação do

---

<sup>6</sup> Na figura 2 temos as seguintes siglas: **EF15LP01, EF15LP02, EF15LP03, EF15LP04**, segundo a BNCC cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, com a seguinte composição: o primeiro par de letras (EF) indica a etapa de Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano (01 a 05) a que se refere a habilidade; o segundo par de letras (LP) indica o componente curricular (disciplina), no caso, Língua Portuguesa; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de ano (BRASIL, 2019, p. 30).

sentido produzido no texto. Logo, com o desenvolvimento das habilidades, acima propostas, tem-se, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências citadas na figura 1. Pode-se dizer metaforicamente que o efeito é de cascata, haja vista que as habilidades contribuirão para o desenvolvimento das competências junto à figura 1. Desse modo, o aluno poderá “Valorizar e utilizar os conhecimentos históricos...”, “Compreender a linguagem como construção humana...” e “Compreender a língua como fenômeno cultural...”; se levarmos em consideração que as habilidades podem ser desenvolvidas por meio de leituras de textos com temática como: “Os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, cultural e digital”, “Linguagens como construção humana”, “Língua como fenômeno cultural, histórico e social”, podemos dizer que a leitura desses textos, com esses temas, somado ao planejamento do professor caminham em direção ao desenvolvimento das habilidades apresentadas na figura 2, assim como tendenciam para o desenvolvimento das competências como mostra a figura 1. Os arranjos das habilidades e das competências aqui apresentados são exemplos pedagógicos de possibilidades para se trabalhar leitura (por meio do desenvolvimento das habilidades apresentadas na figura 2) e, conseqüentemente, desenvolver as competências gerais, específicas e de Língua Portuguesa (figura 1),

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos [...] (BRASIL, 2019, p.28).

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

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma integral

que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2019, p.25).

Para que haja o desdobramento das competências gerais o planejamento do professor precisa contemplar leitura de textos com essas temáticas (figura 1) explicitadas ou implícitas, neste caso, os alunos acionarão os conhecimentos prévios relativos ao texto. Em outras palavras, para que as competências gerais sejam desenvolvidas é fundamental que se relacionem com uma variedade de habilidades e com as demais competências.

É importante destacar que as competências estão enumeradas, mas essa sequência numérica não representa a ordem a ser trabalhada, ou seja, não há uma relação direta, entre os números das competências gerais, específicas e por áreas, apenas há a menção que essas competências serão trabalhadas ao longo dos nove anos. “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2019, p.28).

O documento apresenta as competências específicas de modo que promova a articulação entre as áreas e entre o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e, também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2019, p.28).

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

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica,[...], inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2019, p.08 e 09).

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

O documento escrito proporciona ao professor um trabalho interligado entre a competência geral, específica por áreas e específica por disciplina. As seis competências específicas da área das linguagens para o ensino fundamental anos iniciais e finais (anexo 3) dizem respeito às disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Abaixo apresenta-se o recorte da terceira. Na figura 03, há o recorte da competência específica de linguagens que, segundo a orientação do documento, “[...] em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 64).

Figura 3 - Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

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

Fonte: Brasil, 2019, p.65

Figura 4 - Competências Geral da Educação Básica

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

Fonte: Brasil, 2019, p.9

A competência em destaque, junto à figura 3, tem relação com a competência geral 04 que reitera o uso das diferentes linguagens para que o aluno possa se expressar e partilhar informações, experiências,

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

O ensino de leitura proposto pela Base está relacionado aos pressupostos contidos em documentos anteriores como os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais -

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica [...] Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalingüística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2019, p.71)

Diante disso, a BNCC retoma os pressupostos em que estabelece os eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa enfatizando que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais. Assim, a base propõe cinco eixos que representam estas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Na BNCC 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 (BRASIL, 2018, p.71).

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

Em contra partida, ao mesmo tempo que a BNCC enfatiza a leitura como sendo algo mais amplo, considerando a leitura de imagens, há também a preocupação com a leitura que envolve a dimensão cognitiva no desenvolvimento das habilidades. “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p.75). Isso significa dizer que os aspectos cognitivos da leitura estão sendo considerados, e que as habilidades serão desenvolvidas de forma progressiva e articulada no caminho da leitura significativa.

As dez competências de Língua Portuguesa estão descritas na BNCC de forma que, se levarmos em consideração que a leitura envolve a mobilização de estratégias de modo que permite conhecer, apropriar-se, compreender, analisar, selecionar, envolver-se e mobilizar (KLEIMAN, 2008), podemos dizer que nas dez competências há a possibilidade de se ensinar a leitura. Porém, esse ensino está diretamente ligado ao ensino de leitura como função devido a maioria das habilidades estarem direcionados ao saber fazer, como se entende na figura 5.

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

Fonte: Brasil, 2019, p.185.

A habilidade EF89LP24 relacionada ao eixo de leitura contribuirá no desenvolvimento da leitura social, isto é, a função da leitura é o que se sobressai nessa habilidade. É o saber fazer (realizar pesquisa usando fontes confiáveis) que se destaca, e não a leitura do que está se pesquisando, de forma a construir sentido, no que se lê e se pesquisa, em favor do conhecimento. Esse saber fazer também é destaque nas dez competências gerais da BNCC.

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

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

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

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

## Figura 06 – Primeira Competências Específica da Língua Portuguesa

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

Fonte: Brasil, 2019

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

## Figura 07 – Primeira Habilidade Ensino Fundamental 1º ano ao 5º ano de Língua Portuguesa do Eixo Leitura

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

Fonte: Brasil, 2019

A primeira habilidade do eixo leitura pressupõe uma leitura de identificação, tendo em vista os anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, no processo de identificação há de se considerar os aspectos cognitivos da leitura, os quais, envolvem ações como: percepção, atenção e memória. As questões relacionadas à memória são muito relevantes para o desenvolvimento da habilidade citada na figura 7, haja vista que o aluno acionará suas lembranças para acesso e recuperação de informações a fim de identificar a função social do texto. Levando em consideração que a leitura, nessa etapa escolar, está no processo inicial de decodificação e codificação das letras e palavras, visando ao desenvolvimento da habilidade supracitada, entende-se o engajamento de leitura cognitiva, social e pedagógica para o desenvolvimento pleno da primeira habilidade, desse nível inicial (anos iniciais).

## 5.2 HABILIDADES DO EIXO LEITURA: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

As habilidades dispostas no documento operam de forma articulada, a progressão, o desenvolvimento não se dão em curto espaço de tempo. Segundo a BNCC (2019), as habilidades são desenvolvidas de forma contextualizadas, por meio de leitura de diferentes gêneros textuais.

Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2019, p. 76).

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

De acordo com o documento, “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2019, p.75). Nessa demanda cognitiva relacionada à leitura estão envolvidos diversos fatores, que precisam ser levados em consideração no ensino de leitura. Ainda segundo o documento, a complexidade da leitura se dá pela articulação, por exemplo, dos gêneros textuais, das temáticas e vocabulários abordados nos textos, do uso das habilidades e dentre outros.

Para que se desenvolva a competência leitora é fundamental que se desenvolva também as habilidades leitoras. Com o propósito de investigar e atender o objetivo dessa pesquisa, fez-se um levantamento de todas as habilidades do eixo leitura a fim de categorizar a noção de leitura posta no documento.

Conforme o referencial teórico, a categorização procurará identificar a leitura cognitiva, social e pedagógica. A leitura cognitiva envolve os processos complexos da leitura, como por exemplo: percepção, atenção e memória. Nesse processo complexo, “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN,2009, p.65).

A leitura social enfatiza a participação do homem na vida em sociedade, fomentando a função da leitura. Segundo Silva (1985, p. 22), “O processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural”.

Para a leitura pedagógica atribui-se o ensinamento da leitura. De acordo com Kleiman (2008, p.151), “ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto” Ao ensinar a ler faz-se necessário ensinar as estratégias de leitura, pois por meio delas, tem-se o estudo mais significativo que levará à compreensão, haja vista que o leitor utiliza, concomitantemente, o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que lê (SOLÉ, 1998). A leitura pedagógica está diretamente relacionada à leitura cognitiva tendo em vista que as estratégias de leitura envolvem questões cognitivas em que ocorrem as operações conscientes e inconscientes do leitor.

Com o levantamento realizado, obteve-se, conforme o apêndice 4, cinquenta habilidades do eixo leitura/escuta para o Ensino Fundamental anos Iniciais e cinquenta e sete habilidades do eixo leitura para o Ensino Fundamental Anos Finais de acordo com a organização das categorias. Das 50 habilidades analisadas relacionadas à leitura nas séries iniciais, 22 apontam para as C1, C2 e C3. 14 direcionam para as categorias C1, C3 e 13 voltam-se para a categoria C2. Percebeu-se que a maioria, 22 dessas habilidades, podem ser desenvolvidas por meio das perspectivas cognitiva, social e pedagógica, pois o envolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e pedagógicos estavam imbricados nessas habilidades. A título de exemplo, serão apresentadas algumas possibilidades pedagógicas que podem ser trabalhadas com algumas habilidades selecionadas a fim de formar um leitor proficiente.

Figura 8 – Habilidades Eixo Leitura Ensino Fundamental  
Anos Iniciais 3º, 4º e 5º ano

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

Fonte: Brasil, 2019. BNCC, p. 119.

As habilidades citadas na figura 8 são do Ensino Fundamental Anos Iniciais referentes ao 3º, 4º e 5º ano e dizem respeito à compreensão em leitura. Na análise realizada considerou-se que o desenvolvimento dessas habilidades permeia as três categorias abordadas nessa pesquisa: leitura cognitiva, leitura social e leitura pedagógica. O desenvolvimento dessas habilidades aponta para atividades de leitura que perpassam aspectos cognitivos, sociais e pedagógicas. Por exemplo, a habilidade “(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto” (BRASIL, 2019, p. 119), sugere que professor trabalhe com gêneros textuais da vida cotidiano, nesse caso, a leitura de boletos, faturas, carnês e outros. A leitura desses textos aponta para uma leitura social, ou seja, o aluno precisará entender qual a função dessa leitura e desses textos, bem como precisa aprender a ler para resolver situações problemas do dia a dia que fazem parte da participação do homem em sociedade. Levando em consideração que a habilidade recomenda compreender a situação comunicativa e a finalidade do texto, pode-se dizer então que a leitura como função está presente nessa habilidade. A mesma habilidade desenvolve a leitura cognitiva uma vez que aborda “Ler e compreender, com autonomia”, nesse caso, para ler e compreender o aluno acionar questões cognitivas como decodificação, codificação, memória, conhecimentos prévios entre outros a fim de ler esses gêneros. Para que se desenvolva a habilidade EF04LP09, supracitada, há de se considerar também, os aspectos da leitura pedagógica que envolvem aspectos cognitivos da leitura, como por exemplo, as estratégias de leitura.

Uma das estratégias que poderiam ser trabalhadas no desenvolvimento dessa habilidade para a leitura de faturas seria a identificação de pistas tipográficas da leitura como: o código de barras. A análise dos campos, itens elencados e medidas de consumo, poderiam ser trabalhadas por meio de outras estratégias como por exemplo: grifar e comparar as medidas de consumo conforme os meses anteriores apontados na fatura, e a partir desses dados verificar se ocorreu maior ou menor consumo. E assim por diante... Existem inúmeras estratégias que poderiam ser trabalhadas na leitura desse gênero. E essas estratégias fazem parte do que estamos denominando como a leitura cognitiva e pedagógica. Categorizou-se a habilidade EF04LP09 nas três categorias: C1, C2, C3 (Foco na Perspectiva Cognitiva, Foco na Perspectiva Social e Foco na Perspectiva Pedagógica) conforme apêndice 4. Percebeu-se que, nos Anos Iniciais, as habilidades convergem para a leitura cognitiva, pois essa categoria aparece mais vezes na análise. Pode dizer que há uma preocupação maior pelas questões cognitivas nas fases iniciais do ensino de leitura.

Para o Ensino Fundamental Anos Finais, a análise apresenta 58 habilidades do eixo leitura, em que 24 apontam para as categorias C1, C2, C3 (Foco na Perspectiva Cognitiva, Foco na Perspectiva Social e Foco na Perspectiva Pedagógica), 20 direcionam para as categorias C1, C3 e 14 voltam-se para a categoria C2. Nota-se que a categoria C2 é a que mais aparece, conclui-se que a leitura como função predomina nos anos finais. Parece que a leitura é importante nessas séries para que o aluno saiba que por meio dela tem-se “um instrumento de conscientização e libertação, necessário à emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude” (SILVA,1985, p. 62). A seguir ilustram-se, por meio da habilidade, algumas atividades pedagógicas que se podem trabalhar a leitura. Escolheu-se uma habilidade categorizada na leitura social com intuito de mostrar o que se evidenciou nessa pesquisa: a leitura social está mais evidente nas séries finais.

### Figura 9 – Habilidades Eixo Leitura Ensino Fundamental Anos Finais

(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.

A habilidade (EF69LP01) pode ser desenvolvida do 6º ao 9º ano e foi categorizada com leitura social, uma vez que seu desenvolvimento está ligado ao posicionamento do aluno perante os discursos de ódio. Nesse caso, essa habilidade permite que o aluno participe na vida em sociedade, posicionando-se e denunciando o discurso que não estiver relacionado à liberdade de expressão. A leitura social está presente na maioria das habilidades do 6º ao 9º, a figura 10 apresenta uma categorização em que a leitura social está presente, assim como a leitura cognitiva e pedagógica, percebe-se que, mesmo trabalhando com questões cognitivas, a leitura como função aparece fortemente nessa habilidade.

Figura 10 – Habilidades Eixo Leitura Ensino Fundamental Anos Finais

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

Fonte: Brasil, 2019. BNCC, p. 141

No desenvolvimento dessa habilidade, o aluno precisa identificar e analisar os efeitos de sentido em textos publicitários; estas ações (identificar e analisar) demandam uma série de envolvimento cognitivos no processo da leitura, principalmente quando se tem a análise do efeito de sentidos. Para construir significado, no processo da leitura, há de ocorrer o levantamento de hipóteses, considerando o conhecimento prévio do leitor. Isto é, a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento em busca da compreensão (KLEIMAN, 2001a). A leitura pedagógica também está presente nessa habilidade, pois há de se acionar uma série de estratégias de leitura a fim de identificar a persuasão presente o texto, essas estratégias podem ser, por exemplo, por meio da análise linguística (verbo imperativo). A leitura social ganha destaque quando junto à habilidade EF69LP04 (figura 10) orienta-se para a fomentação dos consumos conscientes, nesse sentido, a função da leitura é fazer com que o leitor obtenha práticas de consumo conscientes. Pressupõem-se, então, que, ao ensinar leitura, o professor precisa levar em consideração vários aspectos cognitivos envolvidos. Diante disso, a classificação junto ao anexo 4 considerou mais de uma categoria para algumas habilidades. Tendo em

vista que uma habilidade pode ser desenvolvida por meio da abordagem cognitiva, social e pedagógica.

## 5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo de análise discutiram-se os dados coletados no documento BNCC. Esses dados contribuem como elementos, pois podem demonstrar maneiras de se ensinar leitura no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Ajuda a pensar a teoria com base nas habilidades propostas no documento, assim como, faz-nos refletir o ensino de leitura que está posto. Percebeu-se que nos anos iniciais a o enfoque na leitura cognitiva, dando a impressão do quão é importante ensinar leitura nessa faixa etária. Já nos anos finais o enfoque está na leitura social, ou seja, a leitura como função. Conjectura-se que, nessa faixa, etária os alunos já sabem ler: então, torna-se necessário saber posicionar-se socialmente para participar da vida em sociedade com eficácia. Entretanto, salienta-se que a leitura precisa ser ensinada, também nas séries finais, haja vista que, ainda nessa fase, não se têm muitos alunos proficientes. Se a leitura ficar na concepção apenas social, corremos o risco de não formamos leitores autônomos, tendo em vista que a leitura social enfatiza o saber fazer para a resolução de situações problemas ficando em segundo plano a construção de sentidos a fim da apropriação do conhecimento. As análises feitas aqui apresentadas são exemplos pedagógicos das inúmeras possibilidades que se tem para se desenvolver as habilidades postas na BNCC. Isso significa dizer que, uma habilidade categorizada como leitura cognitiva, social e pedagógica poderá ser trabalhada pelo professor, apenas no aspecto social. Pois, sabe-se que o desenvolvimento das habilidades requer práticas pedagógicas, que em muitos casos, não foram abordadas na formação do professor. Além do que, para muitos, a leitura nos anos finais não é ensinada e, sim, “cobrada”! E essa cobrança está diretamente ligada às questões sociais, ou seja, ler para resolver situações problemas no cotidiano.

Em suma, a pesquisa realizada investigou a manifestação junto à BNCC o conceito de ensino de leitura nas séries iniciais e finais com o propósito de promover o desenvolvimento humano. O estudo foi realizado atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa, por meio do referencial teórico pode-se promover os estudos relativos à competência e à habilidade leitora, conceitos centrais junto à BNCC. A análise das competências e das habilidades proporcionaram o

conhecimento dos vários sentidos de leitura junto ao documento e, conseqüentemente, o ensino de leitura. Ao investigar em que medida a competência se sobrepõe a leitura, constatou-se que nas competências não estava explícito o ensino de leitura. Esse ensino ficou em destaque nas habilidades.

Por fim, com a análise do documento em relação à leitura percebe-se que a leitura fica no campo da prática social e está embasada no desenvolvimento de competências e habilidades. Estes conceitos se sobressaem ao conceito de leitura. Na verdade, não há definido uma concepção de leitura, o que se sobressai é o conceito de competência e habilidades. Assim, o que se destaca no documento, especialmente, em relação à competência leitora é o saber fazer que se resume a um produto final, e este produto se sobrepõe ao conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o trabalho investigativo que se propôs a desenvolver junto à BNCC, chega-se ao término dessa pesquisa ainda com muitas indagações. Porém, essa investigação não termina aqui. Há muito o que se pesquisar sobre o ensino de leitura. Como mencionado na introdução, sabia-se que o caminho a ser percorrido era desafiador, porque escrever sobre leitura não é uma tarefa fácil. Contudo, as análises demonstram que há várias possibilidades pedagógicas de se desenvolver as habilidades de leitura e, conseqüentemente, a competência leitora. Espera-se que os resultados apresentados suscitem a discussão no ambiente acadêmico e escolar, sobre a necessidade de ressignificar as práticas do ensino de leitura. Sobretudo, a reflexão de que a leitura precisa ser uma atividade de construção de sentido, em que o aluno (re)construa significados para a apropriação do conhecimento.

Almeja-se que a pesquisa desperte no leitor, principalmente, no professor a consciência de que leitura se ensina e se ensina sempre. E que quando disseminado pelo senso comum de que leitura é difícil ou é sinônimo de prazer, que se tenha o entendimento de que leitura é um processo cognitivo complexo que envolve vários fatores. Esse processo, nem sempre será fácil ou prazeroso, por isso é fundamental que se ensine leitura por meio de estratégias de leitura que desenvolverão habilidades no leitor, a fim de tornar o processo um pouco mais leve. E a partir daí caminhe para uma leitura significativa e quiçá prazerosa!

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

Um trabalho de pesquisa como esta busca, além de todos os objetivos já expostos e discutidos, uma reflexão sobre as práticas docentes do ensino de leitura, de modo a pensar de que forma a BNCC poderá contribuir na formação de leitores competentes. No capítulo da análise foram apresentadas algumas possibilidades de se trabalhar a leitura por meio do desenvolvimento da habilidade. A tabela organizada das habilidades (apêndice 4) apresenta um resultado que predispõe a

leitura na perspectiva cognitiva nas séries iniciais e uma leitura mais social nas séries finais. Todavia, é a ação do professor, seu planejamento e seu conhecimento sobre o ensino de leitura que contribuirá de fato na formação do leitor proficiente, e, conseqüentemente, promoverá o desenvolvimento humano.

Posto isso, essa pesquisa proporcionou e contribuiu muito em minha formação, com certeza, minhas aulas de leitura não serão mais as mesmas depois desse trabalho. Espero que esse estudo desperte interesse para futuras pesquisas, para que tenhamos mais contribuições na formação de leitores proficientes. Para os dados aos quais não se conseguiu dar visibilidade neste trabalho, devido à constituição de escolhas que as categorias impuseram, acredita-se que terão lugar em pesquisas e desdobramentos futuros.

## REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**. Vol. 61, nº 5, February 2008.

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

ANDRETTA, Ilana et al. **Metacognição e Aprendizagem**: como se relacionam? Tese submetida à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/NOTE-Acer/Desktop/Dialnet-MetacognicaoEAprendizagem-5161456.pdf> Acesso em: 29 jul. 2016.

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

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF; Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 18 jul. 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, Mercado de Letras / ALB, Campinas, 1997.

CASTRO PINTO, M.G.L. **A escrita – o papel da universidade na sua otimização**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. Tese submetida à

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

CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CRUZ, V. **Uma Abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

DICIO. **Dicionário online da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>> Acesso em: 30 jan. 2019.

HOWE, Michael J. A. In: DENNIS, Ian & Tatsfield, Patrick. **Human abilities: their nature and measurement**. New Jersey: LEA, 1996.

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

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

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Organizada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GIRALDELLO Ademir Paulo, FINGER-KRATOCHVIL Cláudia. **A pesquisa científica no campo da compreensão em leitura**: um estudo analítico da produção acadêmica. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Chapecó – Santa Catarina – Brasil, 2018. ISSN on-line: 1982-2014 Doi: 10.17058/signo.v43i77.12239. Disponível em: <[Http://online.unisc.br/seer/index.php/signo](http://online.unisc.br/seer/index.php/signo)> Acesso em: fev 2018.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. IPMN. Ação Educativa. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>> Acesso em: fev.2018.

KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. 6d. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 123-138.

KINTSCH, Walter; RAWSON Katherine A. **Compreensão**. In: SNOWLING, J.M; HULME, C. A Ciência da Leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

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

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 6ed. Campinas SP: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 12ed. Campinas SP: Pontes, 2009.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001c.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Revista Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996. 105 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza. **Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

MORAIS, J. **A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **O estranho espelho da análise do discurso**. In: COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos (SP): EdufScar, 2009.

PAIM, Fernanda Regina Luvison. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul

Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

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

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Editora Artmed, S. Paulo, Brasil, 1997.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERFETTI, C.A; LANDI, N.; OAKHILL, J. **A aquisição da habilidade de compreensão da leitura**. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C (Orgs). A ciência da leitura. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIPER, Franciele Kramer. **A Importância da Memória de Trabalho para a Aprendizagem**. Disponível em: <[http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII\\_semanadeletras/pdfs/francielipiper.pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/francielipiper.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REBELO, J.A.S. (1991). **Dificuldades da Leitura e Escrita em Alunos do Ensino Básico**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie. (Org.). Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

ROPÉ, Françoise. Dos Saberes às competências? O caso Francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997. p. 15-24.

SCALLON, Gérard. Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências. Tradução: Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCRess, 2015.

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

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

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Ler é, antes de tudo compreender**. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SIGNIFICADOS, de Cognição. **Significados**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cognicao/>> Acesso em: 05 abr. 2019.

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

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. **Diferentes visões e componentes da compreensão leitora**. In: GABRIEL, R.; PELOSI, A. C. (orgs.). Linguagem e cognição – emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016.

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

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. **Diferentes visões e componentes da compreensão leitora.** In: GABRIEL, R.; PELOSI, A. C. (orgs.). *Linguagem e cognição – emergência e produção de sentidos.* Florianópolis: Insular, 2016.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A Ciência da Leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. Perfetti e Kintsch.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas: Papirus, 1997. p. 15-24.

TOMAZI, Antonio. (Org). *Da Qualificação à Competência: pensando o século XXI.* Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978.

**APÊNDICE(S)**

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

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

<b>CAMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>	<b>Nº</b>	<b>HABILIDADE</b>	<b>Categoria1 C1 Perspectiva Cognitiva</b>	<b>Categoria 2 C2 Perspectiva Social</b>	<b>Categoria 3 C3 Perspectiva Pedagógica</b>	<b>Análise Categori as</b>
Todos os campos de atuação	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	1	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.		X		C2

f	Estratégia de leitura	2	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o 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, checando a adequação das hipóteses realizadas.	X		X	C1, C3
		3	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.	X		X	C1, C3
		4	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	X		X	C1, C3
Campo da vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	5	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de	X		x	C1, C3

			balões, de letras, onomatopeias).				
Campo artístico-literário	Formação do leitor literário	6	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.		X		C2
	Leitura colaborativa e autônoma	7	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior	X		x	C1, C3
	Apreciação estética/ Estilo	8	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.		X		C2
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	9	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.		X		C2
Todos os campos de atuação	Protocolos de leitura	10	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.		X		C2
	Decodificação/Fluência de leitura	11	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	X		x	C1, C3
	Formação de leitor	12	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	X		x	C1, C3
Campo da	Compreensão em	13	(EF12LP04) Ler e compreender, em	X		x	C1, C3

vida cotidiana	leitura		colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.				
		14	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	X		x	C1, C3
		15	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	X	x	x	C1, C2, C3
Campo da vida pública	Compreensão em leitura	16	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1, C2, C3

		17	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1,C2, C3
		18	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1,C2, C3
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura	19	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1,C2, C3
	Imagens analíticas em textos	20	(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).		X		C2
	Pesquisa	21	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa,		x		C2

			conhecendo suas possibilidades.					
Campo artístico-literário	Formação do leitor literário	22	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	X	x	X	C1, C2, C3	
	Apreciação estética/Estilo	13	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.		X		C2	
Todos os campos de atuação	Decodificação/Fluência de leitura	24	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	X			C1	
	Formação de leitor	25	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.		X		C2	
	Compreensão	26	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	X		x	C1, C3	
	Estratégia de leitura		27	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.	X		x	C1, C3
			28	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	X		x	C1, C3
29			(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por	X		X	C1, C3	

			sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.				
Campo da vida cotidiana	Compreensão em leitura	30	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráficovisuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
		31	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
		32	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
		33	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções	X	x	x	C1, C2, C3

			do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.				
		34	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
		35	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
Campo da vida pública	Compreensão em leitura	36	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
			(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.		X		C2
		37	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	X	C1, C2, C3

Campo da vida pública	Compreensão em leitura	38	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	X	x	X	C1, C2, C3
		39	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	X	x	x	C1, C2, C3
		40	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	X	x	X	C1, C2, C3
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura	41	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
		42	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	x	x	C1, C2, C3
		43	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	X			C1
	Imagens analíticas em textos	44	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.		X		C2

		45	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	X		X	C1, C3
	Pesquisa	46	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	x	x	x	C1, C2, C3
Campo artístico-literário	Formação do leitor literário	47	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	X	x	x	C1, C2, C3
	Formação do leitor literário/ Literatura multissemiótica	48	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	x	X	X	C1, C2, C3
	Apreciação estética/Estilo	49	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.		X		C2
	Textos dramáticos	50	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.		X		C2

categorias	C1	C2	C3	
Total:	37	34	34	

Análise: C1 - Perspectiva Cognitiva – 02 vezes sozinhas

C2 - Perspectiva Social – 13 vezes sozinhas

C3 - Perspectiva Pedagógica – 00

C1, C2 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Social - 00

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

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

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

**HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA EIXO LEITURA  
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

<b>CAMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>	<b>Nº</b>	<b>HABILIDADE</b>	<b>Categoria 1 C1 Perspectiva Cognitiva</b>	<b>Categoria 2 C2 Perspectiva Social</b>	<b>Categoria 3 C3 Perspectiva Pedagógica</b>	<b>Análise Categorias</b>
Campo jornalístico-midiático	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	1	(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.		x		<b>C2</b>

		2	(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 semioses 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.	<b>X</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>C1, C2, C3</b>
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	3	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e		<b>x</b>		<b>C2</b>

			eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.				
	Efeitos de sentido	4	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	X	x	x	<b>C1, C2, C3</b>

		5	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	x		x	<b>C1, C3</b>
Campo de atuação na da vida pública	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	6	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos ( <i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>

			palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.				
	Apreciação e réplica	7	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.	x	x	X	<b>C1, C2, C3</b>
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional	8	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação	x		X	<b>C1, C3</b>

	e ao estilo de gênero		científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.				
	Relação entre textos	9	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.	X		x	<b>C1, C3</b>

	Apreciação e réplica	10	(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.	X	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	11	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.	X	x	X	<b>C1, C2, C3</b>

		12	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.	X		x	<b>C1, C3</b>
		13	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise).	x		x	<b>C1, C3</b>

			mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.				
Campo artístico-literário	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	14	(EF69LP44) Inferir 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.	x	X	x	<b>C1, C2, C3</b>

		15	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente 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.	x	x	X	<b>C1, C2, C3</b>
--	--	----	---	---	---	---	-------------------

		16	(EF69LP46) Participar de práticas 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		x		<b>C2</b>
--	--	----	--	--	---	--	-----------

			possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.				
--	--	--	---	--	--	--	--

Campo artístico-literário	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	17	(EF69LP47) Analisar, 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, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo 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	x		X	<b>C1, C3</b>
---------------------------	--	----	--	---	--	---	---------------

			e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.				
--	--	--	---	--	--	--	--

		18	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	x		x	<b>C1,C3</b>
	Adesão às práticas de leitura	19	(EF69LP49) Mostrar-se interessado 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.		x		<b>C2</b>

Campo jornalístico-midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	20	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.		x		<b>C2</b>
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	21	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
		22	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
		23	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo	X	x	x	<b>C1, C2, C3</b>

			fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.				
		24	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos <i>hiperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>Web</i> e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
	Apreciação e réplica	25	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i> , <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.		x		<b>C2</b>
	Relação entre textos	26	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo	X		x	<b>C1,C3</b>

			fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.				
	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	27	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.		X		<b>C2</b>
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	28	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	X		x	<b>C1,C3</b>
	Efeitos de sentido	29	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	X		x	<b>C1,C3</b>
		30	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou	x		X	<b>C1,C3</b>

			a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.				
Campo jornalístico-midiático	Efeitos de sentido Exploração da multisssemiose	31	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet etc.	X		x	<b>C1,C3</b>
Campo de atuação na da vida pública	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	32	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>

			de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.				
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	33	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.		X		<b>C2</b>
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e	34	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das		X		<b>C2</b>

	estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica		cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.				
	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	35	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.	x	X	x	<b>C1, C2, C3</b>
Campo das	Curadoria de informação	36	(EF67LP20) Realizar pesquisa,		x		<b>C2</b>

práticas de estudo e pesquisa			a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.				
,Campo artístico-literário	Relação entre textos	37	(EF67LP27) Analisar, 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	X		x	<b>C1, C3</b>
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	38	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, 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	X	x	x	<b>C1, C2, C3</b>

			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	39	(EF67LP29) Identificar, 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.	x		X	<b>C1,C3</b>
Campo jornalístico-midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos  Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	<b>40</b>	<b>(EF89LP01)</b> Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.		X		<b>C2</b>
		<b>41</b>	<b>(EF08LP01)</b> Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque	X	x	x	<b>C1, C2, C3</b>

			dato e a fidedignidade da informação.				
		42	<b>(EF09LP01)</b> Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
		43	<b>(EF89LP02)</b> Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.		X		<b>C2</b>
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	44	<b>(EF89LP03)</b> Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de	x		X	<b>C1, C3</b>

			redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.				
	Relação entre textos	45	<b>(EF08LP02)</b> Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando <i>sites</i> e serviços de checadores de fatos.	x	X	X	C1, C2, C3
		46	<b>(EF09LP02)</b> Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	x	X	X	C1, C2, C3
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	47	<b>(EF89LP04)</b> Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se	x	X	X	C1, C2, C3

			frente à questão controversa de forma sustentada.				
	Efeitos de sentido	<b>48</b>	<b>(EF89LP05)</b> Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	X	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
		<b>49</b>	<b>(EF89LP06)</b> Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	x		X	<b>C1, C3</b>
	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	<b>50</b>	<b>(EF89LP07)</b> Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo,	x		X	<b>C1, C3</b>

			duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.				
Campo de atuação na da vida pública	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	51	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>

			responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).				
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	52	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.		X		<b>C2</b>

	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	53	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	54	EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende	X		x	<b>C1, C3</b>

			fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas				
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Curadoria de informação	55	<b>(EF89LP24)</b> Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.		X		<b>C2</b>
Campo artístico-literário	Relação entre textos	56	<b>(EF89LP32)</b> Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses	X		x	<b>C1, C3</b>

			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	57	<b>(EF89LP33)</b> Ler, de forma autônoma, e compreender – 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.	X		x	<b>C1, C3</b>

	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	<b>58</b>	<b>(EF89LP34)</b> 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.	x	X	X	<b>C1, C2, C3</b>
<b>Categorias</b>				<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	
<b>Total:</b>				45	38	45	
<p><b>Análise:</b>  C1 - Perspectiva Cognitiva – 00  C2 - Perspectiva Social – 14 vezes sozinhas  C3 - Perspectiva Pedagógica – 00  C1, C2 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Social - 00  C1, C3 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Pedagógica - 20 vezes  C1, C2, C3 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Social/ Perspectiva Pedagógica – 24 vezes</p> <p>Das 58 habilidades 24 apontam para as categorias C1, C2, C3 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Social/ Perspectiva Pedagógica, 20 direcionam para as categorias C1, C3 - Perspectiva Cognitiva/ Perspectiva Pedagógica e 14 voltam-se para a categoria C2 - Perspectiva Social. A categoria que predomina é a C2 Perspectiva Social.</p>							

**ANEXO(S)**

ANEXO 1- AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA



## COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
  2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
  3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
  4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
  5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
  6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
  7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
  9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
  10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2019

## ANEXO 2 - AS SEIS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil, 2019

## ANEXO 3 - AS DEZ COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA



### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil, 2019