

Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?

Eloisa Nascimento Silva Pilati*

Janaina Weissheimer**

Ana Paula Oliveira do Prado***

Resumo

Este artigo analisa as concepções de língua e de leitura apresentadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) para o ensino de língua materna nas etapas dos ensinos fundamental e médio. O objetivo é verificar se os conceitos apresentados nos documentos oficiais brasileiros têm se orientado por evidências científicas e se são capazes de servir como base conceitual adequada para subsidiar práticas pedagógicas eficientes na sala de aula de língua materna. Para tanto, reunimos concepções de língua e leitura sob o ponto de vista das ciências cognitivas e depois estabelecemos comparações entre tais conceitos e aqueles presentes no texto da BNCC. Por fim, concluímos que os conceitos de língua e leitura na BNCC não contemplam de forma satisfatória os achados científicos atuais sobre o tema, apresentando lacunas no que se refere à sua missão de documento norteador sobre as melhores práticas para a sala de aula.

Palavras-chave: conceito de língua; definição de leitura; ensino de língua portuguesa; BNCC Ensino Médio e Ensino Fundamental.

* Universidade de Brasília (UNB). Diretora de Acompanhamento e Planejamento das Licenciaturas (DEG/UnB) e líder do Grupo de Pesquisas “Novas perspectivas para a língua portuguesa” (CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2895-5557>.

** Professora Doutora Associada do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande do (UFRN). A pesquisadora é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6318-4906>.

*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UNB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6991-0841>.

Does the Brazilian Common Core Curriculum present useful language and reading concepts for teachers?

Abstract

This article analyzes the concepts of language and reading presented by the *National Common Curricular Base* (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) for the teaching of Portuguese as a first language in different stages of Elementary and Secondary Education. The aim is to verify whether the concepts presented in official Brazilian documents follow evidence-based research findings, and whether they are able to serve as an adequate conceptual basis to support efficient pedagogical practices in the classroom. To do so, we present concepts of language and reading from cognitive sciences and we establish comparisons between such concepts and those present in the BNCC texts. Finally, we conclude that the concepts of language and reading in the BNCC do not satisfactorily contemplate current scientific findings on the subject, presenting gaps in terms of its mission as a guiding document to inform practices in the classroom.

Keywords: concept of language; definition of reading; portuguese teaching; BNCC Elementary and Secondary Education.

Recebido em: 12/03/2023 // Aceito em: 03/04/2023

1 Introdução

Altos níveis de proficiência em leitura não devem estar relacionados apenas ao êxito escolar dos estudantes ou a bons índices de proficiência em exames nacionais e internacionais que avaliam a educação, pois, indo muito além, a literacia plena se relaciona diretamente à qualidade de vida de cidadãos inseridos em sociedades letradas e altamente complexas em que o texto escrito rege grande parte das normas sociais. (HANFORD, 2020).

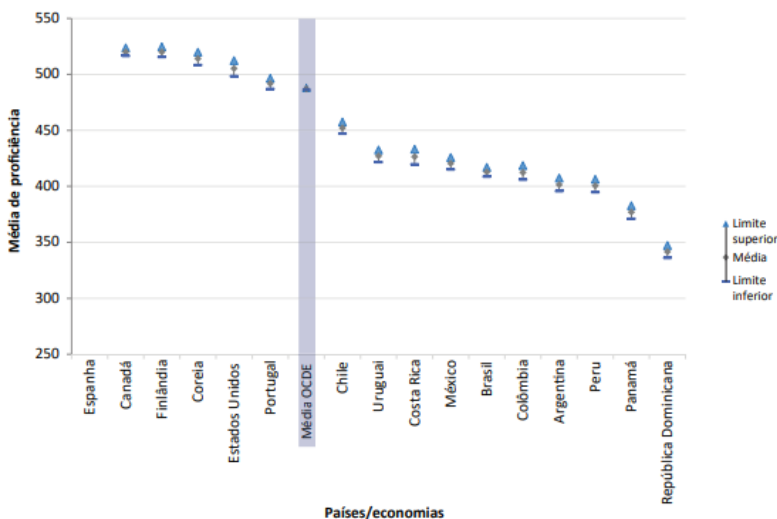
Apesar de sua importância para o exercício da cidadania, a leitura não é ainda amplamente valorizada na sociedade brasileira. Segundo dados do documento *Retratos da leitura* (INSTITUTO PRO LIVRO, 2020), de 2015 a 2019, o país perdeu 4,6 milhões de leitores. A desvalorização da leitura também parece se refletir em exames de larga escala aplicados no país, pois, de forma geral, o Brasil não tem apresentado bons índices em avaliações nacionais e internacionais.

De acordo com o relatório de 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA, 2018), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 13% dos participantes (resultado nacional) ficaram no nível 4 de leitura, o último nível, que classifica os leitores proficientes e com grau avançado de desempenho. Os leitores desse nível, segundo o referido relatório, são aqueles que fazem conexões com seus conhecimentos prévios e outras leituras realizadas, pensam criticamente, levantam possíveis hipóteses e buscam diferentes fontes, verificam sua veracidade para formar opinião acerca do que leem e interpretam os textos utilizando estratégias mais complexas de leitura.

Ainda sobre os índices de leitura no nosso país, em um relatório para a Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE), Scliar-Cabral (2022) aponta que o número de crianças entre seis e sete anos que não sabiam ler ou escrever aumentou consideravelmente entre os anos de 2019 e 2021, passando de 25,1% para 40,8%, segundo a publicação de dados levantados pela organização Todos pela Educação. Scliar-Cabral (2022) apresenta, ainda, dados que vão ao encontro dos mencionados acima, como o boletim do INAF de 2018, no qual 29% dos brasileiros estão como analfabetos funcionais, 34% em nível elementar e apenas 12% como proficientes.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que acontece a cada três anos e mede a aprendizagem de alunos do início do ensino médio, mostrou que, em 2018, o Brasil obteve um resultado preocupante, ficando na 57ª posição em leitura, de 79 países que participaram, como evidencia o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Médias de Proficiência e Intervalos de Confiança dos Países Seleccionados – Leitura – Pisa 2018



Fonte: INEP/MEC (2019, p. 69).

Considerados em conjunto, os dados dos diferentes índices apresentados convergem de forma a evidenciar o preocupante número de pessoas no Brasil que se mostraram aptas ao exercício da cidadania nas esferas acadêmicas e profissionais, no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos.

As questões que envolvem a educação brasileira são complexas e não podem, portanto, ser avaliadas de forma simplista. A desigualdade social que assola o país tem efeitos diretos no sistema educacional, pois grande parte das crianças vai para a escola para se alimentar em primeiro lugar. O país ainda carece de políticas públicas mais amplas e profundas que garantam a valorização da educação por meio do piso salarial dos professores, melhores condições de trabalho e formação de qualidade, por exemplo.

Não obstante os fatores apontados anteriormente serem fundamentais para explicar a atual situação educacional do país, os documentos oficiais sobre a educação a ser desenvolvida nas escolas também desempenham papel importante para garantir o êxito no processo educativo de forma ampla no país. É nesse sentido que este artigo irá analisar a abordagem da leitura em documentos oficiais, pois compreender a complexidade e as características do processamento da leitura na mente é fundamental para orientar a aprendizagem, promover a cidadania e contribuir com a superação da desigualdade social.

Em 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que implantou a *Base Nacional Comum Curricular*, a fim de estabelecer diretrizes para a educação nacional por meio de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes nas respectivas etapas da educação básica. O documento não é um currículo, mas possui caráter normativo e orienta a elaboração

dos currículos escolares. Nesse sentido, a perspectiva adotada pelo documento orientador gera efeitos na abordagem da leitura adotada nos espaços escolares. Considerando, portanto, de um lado, os achados da ciência da leitura e, de outro, as orientações dos documentos oficiais brasileiros, as seções a seguir estabeleceram comparações para verificar em que medida tais documentos têm se revelado como guias eficazes para a educação nacional.

2 Língua e leitura sob a ótica das ciências cognitivas

O desenvolvimento da linguagem oral, de uma forma geral, segue um curso natural, à medida que a criança cresce, atraída pelos estímulos orais do ambiente que a cerca (BERG; STEGELMAN, 2003). Desde o final da década de 50, Noam Chomsky tem explicado essa aparente facilidade para a aquisição da linguagem oral por meio do conceito de “Faculdade da Linguagem” (FL). Para o teórico, os seres humanos são dotados de uma capacidade inata e geneticamente determinada para o desenvolvimento de línguas naturais. Uma língua, na concepção gerativista, é o resultado da interação de fatores genéticos com fatores sociais. Chomsky detalha essa relação da seguinte forma:

A Faculdade da Linguagem (FL), bem como as línguas individuais, são propriedades internas das pessoas; a primeira compartilhada por toda a espécie e exclusiva dos seres humanos em aspectos fundamentais, uma verdadeira propriedade da espécie e a base para a cultura e criatividade humanas. (CHOMSKY, 2020, p. 6).

O desenvolvimento da língua falada ocorre de forma natural porque está diretamente relacionado a dotações biologicamente determinadas de nossa espécie humana.

No entanto, aprender a ler não acontece sem instrução direta e explícita, nem pela simples exposição da criança a textos. (MARCHANT *et al.*, 2001). Isto se dá porque não há área no cérebro projetada de forma inata para a leitura. (DEHAENE, 2012; MAIA, 2020). Em outras palavras, nossos cérebros ainda não evoluíram para desenvolver circuitos especializados de leitura, principalmente porque não houve tempo suficiente na evolução, entre a invenção da escrita (há cerca de cinco mil anos) e os dias atuais, para que isso acontecesse. Devido à falta de recursos neurobiológicos específicos para a leitura, o cérebro humano, então, precisa reciclar circuitos herdados da evolução — principalmente dedicados à linguagem oral e à visão — para atingir esse objetivo. (DEHAENE, 2020).

O sistema visual do cérebro é crucial para a leitura. Com esse sistema, as crianças reconhecem e nomeiam objetos e seres do ambiente, antes mesmo de aprenderem a ler. Quando as crianças aprendem a ler e seus cérebros recebem estímulos visuais, um subconjunto de regiões visuais torna-se especializado em reconhecer sequências de letras e as envia para áreas de linguagem falada. (DEHAENE, 2020). Mais tarde, quando a alfabetização começa, parte do sistema visual é reciclada e surge a Área da Forma Visual da Palavra (do inglês, *Visual Word Form Area* - VWFA). A VWFA permite que identifiquemos palavras de várias maneiras diferentes, independentemente de tamanho ou posição, por exemplo.

Outro passo fundamental para que a criança transite da fala para a alfabetização é a compreensão da estrutura sonora da língua, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade que surge nas fases iniciais da vida (BERG; STEGELMAN, 2003). Segundo Anthony e Francis (2005, p. 256), “a consciência

fonológica refere-se à capacidade de reconhecer, discriminar e manipular os sons da língua”. As crianças devem conhecer esses padrões sonoros fundamentais de uma língua antes do próprio ensino de leitura, o que significa que, para aprender a ler e escrever, as crianças devem estar cientes de que a língua falada consiste em unidades sonoras. (BERG; STEGELMAN, 2003). O desenvolvimento dessa habilidade começa antes mesmo de elas nascerem. (KRUEGER *et al.*, 2004).

Um aspecto do conhecimento fonológico desenvolvido posteriormente pelas crianças é a consciência fonêmica, vital para aprender a ler, pois ela permite entender a relação entre grafemas e fonemas. Segundo Chappell e outros (2009), os fonemas são definidos como as unidades sonoras mínimas de uma determinada língua, que são representadas por letras alfabéticas. Portanto, a consciência fonêmica é a capacidade de entender como os sons são organizados, “isto é, saber distinguir os fonemas separados na pronúncia das palavras”. (EHRI, 2005, p. 170).

Quando as crianças desenvolvem com sucesso a consciência fonológica e fonêmica, aí sim elas estão preparadas para aprender a ler. Para isso, a partir desse momento crucial, deve haver algum tipo de instrução supervisionada que as ajude a entender como funciona o código escrito e a desenvolver estratégias e circuitos cerebrais capazes de possibilitar a leitura. Nesse processo, a escola, os métodos de alfabetização e os documentos orientadores baseados na ciência da leitura são fundamentais para garantir que o leitor construa mecanismos e aprenda a empregar com sucesso estratégias de reconhecimento e compreensão de palavras. Com o processo de alfabetização

e decodificação fluente e automatizado, o leitor pode alocar progressivamente cada vez mais recursos cognitivos ao processo de compreensão de textos.

No campo dos estudos do processamento da linguagem, a leitura tem sido descrita como um processo de natureza complexa. Hoover e Gough (1990) demonstram, por meio de estudos experimentais, que as complexidades existentes no processo de leitura podem ser organizadas em duas partes distintas, mas relacionadas: a “decodificação” e a “compreensão” da linguagem, fundamentais para o êxito do processo de leitura.

No processo de decodificação estão envolvidos o conhecimento cifrado, o conhecimento lexical, o conhecimento das letras, a consciência fonológica, o conhecimento do princípio alfabético e o conceito sobre a impressão (consciência de que o texto impresso possui significado linguístico). Já o processo de compreensão da linguagem envolve o conhecimento linguístico (vocabulário, fonologia, semântica e sintaxe) e o conhecimento do discurso.

Outro fator apontado como fundamental para o processo de leitura é o conhecimento prévio. O leitor integra as informações textuais com seu conhecimento prévio para formar um modelo mental do significado do texto. (VAN DIJK *et al.*, 1983). Ou seja, além dos elementos linguísticos envolvidos no processo de leitura, o conhecimento geral do leitor sobre o mundo ou sobre o tema que está lendo influencia diretamente o processo de leitura.

Todos esses processos cognitivos e habilidades linguísticas envolvidas no desenvolvimento da competência da leitura e da escrita ao longo da vida, desde a alfabetização, compreendem o que chamamos de “Literacia”. Já a aplicação dessas competências de leitura e escrita em contextos sociais é denominada de

“Literacia Social”. (MORAIS, 2020). É fundamental que os documentos oficiais explicitem com clareza que esses dois processos são complementares, jamais mutuamente excludentes.

3 Conceito de língua e de leitura nos documentos oficiais

Considerando esse breve cenário sobre a compreensão de língua e de leitura que diversos estudos têm construído nas últimas décadas, esta seção analisa os conceitos de língua e leitura na BNCC. Em relação ao conceito de língua, tal como vem sendo apontado por Pilati (2017; 2019; 2020), a BNCC traz em seu texto um conceito de língua que desconsidera os aspectos biológicos que caracterizam as línguas humanas, dando ênfase apenas aos aspectos históricos e sociais. A definição de língua trazida pela BNCC é a seguinte:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Pilati (2017; 2019; 2020) tem criticado o fato de a BNCC perpetuar uma visão parcial e incompleta das línguas naturais. O documento praticamente repete o conceito de língua apresentado nos PCNs, vinculado exclusivamente a um viés “enunciativo-discursivo”, em que o conceito de línguas humanas pouco se diferencia do de linguagens em geral e está diretamente relacionado a fatores “históricos e sociais”, usados para “significar o mundo e a sociedade”. Não há nesse conceito

qualquer menção ao fato de as línguas naturais serem fruto de uma dotação biológica que caracteriza nossa espécie como *Homo sapiens* e que se organiza em sistemas linguísticos. O documento também não traz as reflexões necessárias para que se distinga fala, habilidade adquirida pela espécie de forma natural, fruto de uma FL, escrita e leitura, artefatos culturais desenvolvidos por certas comunidades linguísticas, cuja aprendizagem depende de instrução formal e possui complexidade ímpar.

Em outras palavras, a BNCC restringe a definição de língua a dimensões mais externas da língua: (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo, expressões identitárias, pessoais, cujo conhecimento também é importante, mas não é a única dimensão existente.

O conceito de leitura apresentado pela BNCC Ensino Fundamental é o seguinte:

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. **Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.** (BRASIL, 2018, p. 71, grifos nossos).

Como se atesta acima, a BNCC opta por definir a leitura de forma “ampla” como uma “interação ativa entre leitor e texto”. Não há menção à natureza complexa e não natural dessa aprendizagem, deixando margem a interpretações incorretas ou uma falsa “naturalização do processo”, como se fosse possível essa “interação” ocorrer de forma espontânea, sem necessidade de instrução formal, principalmente nos níveis mais complexos de leitura relacionados ao pensamento crítico. Trata-se, portanto, de uma definição vaga, principalmente para um documento que trata do ensino fundamental, fase em que as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas e na qual é fundamental que gestores públicos, docentes, responsáveis, pais e comunidade escolar compreendam a complexidade e a importância do processo da leitura. Não há, na definição apresentada, qualquer menção às dimensões apontadas pelas ciências da aprendizagem como relevantes, tais como a “decodificação”, a “compreensão” e o conhecimento prévio.

Apesar do conceito vago e simplista do processo de leitura, na seção de língua portuguesa da etapa do “Ensino Fundamental - anos finais”, a *Base* dispõe um conjunto de 10 competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. A seguir, são apresentadas as competências:

Quadro I - Competências apresentadas pela BNCC - Etapa Ensino Fundamental

Competência 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.

Competência 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.

Competência 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.

Competência 4: Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Competência 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.

Competência 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.

Competência 7: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 8: Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).

Competência 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.

Competência 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, 2018, p. 87.

As competências apresentadas para a etapa do Ensino Fundamental reafirmam a perspectiva ampla adotada para a definição de língua e leitura. Entretanto, de forma distinta da definição apresentada, o documento aponta nas habilidades requeridas um aumento progressivo da demanda cognitiva das atividades de leitura.

Quadro II - Progressão da complexidade na demanda cognitiva de atividades de leitura

<p>Articulação para expressão da complexidade: demanda cognitiva das atividades de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none">• da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;• da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;• do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);• da consideração da cultura digital e das TDIC;• da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis, etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.
---	--

Fonte: BRASIL, 2018, p. 75.

Em síntese, a definição de leitura na BNCC é vaga e imprecisa e não menciona os aspectos cognitivos envolvidos. No entanto, ao apontar as habilidades a serem desenvolvidas, estão presentes tarefas cognitivas de vários níveis, o que revela um descompasso entre as definições apresentadas e as exigências educacionais requeridas.

O documento da BNCC Ensino Médio, por sua vez, não traz um conceito de leitura explícito, há apenas referências aos conceitos adotados na etapa do Ensino Fundamental. Nesse nível, a orientação é estimular a leitura sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre relações e processos.

Dessa forma, está implícito o conceito amplo e vago conceitualmente adotado para a leitura na Etapa do Ensino Fundamental.

Em relação às habilidades cognitivas a serem desenvolvidas, a BNCC do Ensino Médio apresenta as seguintes:

Quadro III - Seleção de habilidades relacionadas à leitura na BNCC Ensino Médio

Habilidades relacionadas à leitura na Base Nacional Comum Curricular
BNCC - Etapa do Ensino Médio
<p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso, etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p>
<p>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos, etc.).</p>
<p>(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.</p>
<p>(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação, etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva, etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p>

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams*, etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música, etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia, etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais, etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 206-526.

Na BNCC do Ensino Médio, as habilidades são organizadas por campos de atuação social, a saber: campo da vida social, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Todos os campos abrangem a leitura, mas, novamente, a ênfase maior do texto se dá no seu aspecto de prática social. Assim como no documento do Ensino Fundamental, as habilidades requeridas mencionam habilidades cognitivas complexas.

A BNCC Ensino Médio destaca também um conjunto de conhecimentos que devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento da habilidade de leitura, como conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as diferentes linguagens. Todavia, ainda que sejam fundamentais para a leitura proficiente, o conjunto de conhecimentos preconizados pelo documento não basta para o sucesso da leitura.

Portanto, a seção do documento dedicada ao Ensino Médio também deixa lacunas no que se refere à base conceitual necessária para compreender a leitura como processo complexo e multifacetado.

Abordar o ato de ler em sentido amplo não contempla as especificidades do processo, como a mudança que ocorre no cérebro (DEHAENE, 2012, a reciclagem neuronal, em decorrência da aprendizagem da leitura, que é responsável por alterar o funcionamento dos sistemas cerebrais atuantes na área visual para possibilitar a leitura. (MAIA, 2020). A abordagem adotada pela BNCC tampouco fornece arcabouço teórico para orientar a ação pedagógica dos professores no contexto de sala de aula.

4 Considerações finais

A escola possui papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de leitura. É durante a formação escolar na educação básica que os estudantes, com a mediação do professor, constroem as bases necessárias para tornarem-se leitores proficientes. Como visto neste artigo, a leitura não é um processo natural e não possui estruturas cerebrais predispostas para o seu

desenvolvimento, como a exemplo da aquisição da linguagem. (MAIA, 2020). Tendo em vista a complexidade desse processo, este artigo buscou analisar as concepções de língua e de leitura apresentadas pela BNCC para o ensino de língua materna nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

As análises feitas atestaram que, nos dois documentos, tanto o conceito de língua quanto o conceito de leitura são encarados a partir de aspectos mais exteriores dos fenômenos, com ênfase nas relações entre língua e leitura com práticas textuais e com representações sociais. As dimensões biológicas, psicológicas e neurológicas não são mencionadas nas definições apresentadas nos documentos.

Apesar das lacunas nas conceituações, o texto da BNCC do Ensino Fundamental aponta algumas habilidades cognitivas necessárias ao alcance da literacia plena, como a análise, reconhecimento e a organização (BRASIL, 2018, p. 75). Entretanto, pelo fato de os conceitos envolvidos não abordarem a dimensão biolinguística da língua e da leitura, há lacunas conceituais sobre aspectos biológicos relevantes concernentes à língua e à leitura. Desse modo, levando em conta que o documento desconsidera os aspectos biológicos relacionados ao lugar da língua e na leitura no cérebro e na mente humana, a BNCC, conseqüentemente, desconsidera a necessidade do uso de métodos, técnicas e estratégias específicas para o desenvolvimento pleno da leitura como habilidade não natural e que altera a estrutura cerebral. (DEHAENE, 2012). Portanto, o documento orientador privilegia os aspectos culturais da habilidade de leitura, mas desconsidera as descobertas recentes dos estudos científicos que explicitam que há um longo caminho para o alcance pleno da literacia. Essa falha conceitual também

parece ter como consequência lacunas relativas à sistematização no documento oficial sobre conceitos, métodos e estratégias de leitura que devem ser desenvolvidas durante o processo de escolarização para que os estudantes possam desenvolver sua literacia plena na leitura e consigam ter os recursos necessários para utilizá-la nos diferentes contextos e, muitas vezes, nas complexas interações e usos da leitura em nossa sociedade.

Em um artigo sobre a alfabetização e leitura no contexto da educação básica no Brasil, nas séries iniciais, Gabriel, Kolinsky e Morais afirmam que

[...] a pedagogia da leitura pode ser traída pela ponta visível do *iceberg*, ao subestimar a magnitude dos processos inconscientes envolvidos na aprendizagem e processamento da leitura, e ao desconsiderar as especificidades da aprendizagem da escrita em relação à da linguagem oral. (GABRIEL; KOLINSKY; MORAIS, 2016, p. 920).

No que se refere aos anos finais e ao ensino médio, também ocorre o detectado pelos autores. Os aspectos exteriores das práticas de leitura e escrita são destacados nos documentos, porém questões mais interiores e processuais que envolvem os conceitos de língua e de leitura não estão presentes.

Como nos ensinou Paulo Freire (1998), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, nossos conhecimentos prévios sobre o mundo influenciam nossa percepção da realidade. Nesse sentido, é preocupante que os documentos oficiais brasileiros estejam fundamentados em conceitos parciais e incompletos sobre língua e leitura. Essas lacunas podem prejudicar o ensino de habilidades linguísticas, porque negligenciam dimensões fundamentais dos temas abordados e apresentam uma visão simplista para processos profundos e

complexos. Em relação às habilidades cognitivas apontadas no documento, observa-se que sua presença é importante, mas não suficiente.

Reconhecer a dimensão social da leitura é importantíssimo, pois, como visto anteriormente, conhecimento de mundo e conhecimentos sobre questões do discurso são fundamentais. Entretanto, por se tratar de um documento norteador, que irá orientar professores, estudantes e responsáveis pela implementação de políticas públicas, não necessariamente especialistas em leitura, na maioria dos casos, é possível afirmar que a BNCC traz uma definição limitada. O documento aborda o conceito de língua de forma parcial, negligenciando seus aspectos biolinguísticos (PILATI, 2017; 2019; 2020), e a leitura é definida em “sentido amplo”, deixando lacunas sobre questões cognitivas. Não se mencionam nos dois conceitos os processos mentais e/ou habilidades cognitivas envolvidas, nem as questões biológicas da linguagem, tal como visto previamente neste artigo. Por fim, fica a recomendação para que se reveja o conceito de leitura presente nos documentos oficiais brasileiros e que se adotem noções teoricamente mais equilibradas.

Referências:

ANTHONY, J. L.; FRANCIS, D. J. Development of phonological awareness. *Current directions in psychological science*, [s. l.], v. 14, n. 5, p. 255-259, 2005.

BERG, Michele; STEGELMAN, Trudy. The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success: a model for early literacy in rural schools. *Rural Special Education Quarterly*, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 47-54, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Brasil no PISA 2018: Versão preliminar*. 2019.

CHAPPELL, Julia C. *et al.* Educational diagnosticians' understanding of phonological awareness, phonemic awareness, and reading fluency. *Assessment for effective intervention*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 24-33, 2009.

CHOMSKY, N. Operações fundamentais da linguagem: reflexões sobre o *design* ótimo. *Cadernos de Linguística*, Abralin, [s. l.], v. I, n. 1, 2020.

DEHAENE, Stanislas. How we learn: why brains learn better than any machine... for now. *Penguin*, p. 370, 2020.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea C. Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *DELTA*:

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [s. l.], v. 32, p. 919-951, 2016.

HANFORD, E. *What the words say*: Many kids struggle with reading — and children of color are far less likely to get the help they need. APM Reports, 2020.

HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. The simple view of reading. *Reading and writing*, [s. l.], v. 2, p. 127-160, 1990.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: IPL, 2020.

KRUEGER, C. *et al.* Recurring auditory experience in the 28 to 34-week-old fetus. *Infant Behavior and Development*, [s. l.], v. 27, p. 537-543, 2004.

MAIA, Marcus. Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino da leitura. In: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Experimentando Linguística na escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 63-117.

MARCHANT, Gregory J.; PAULSON, Sharon E.; ROTHLSBERG, Barbara A. Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, [s. l.], v. 38, n. 6, p. 505-519, 2001.

MORAIS, J. Os caminhos da Literacia. *Cadernos de Linguística*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.v1.n1.id277>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; DE ARAÚJO, Denise Lino. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. *Leitura*, [s. l.], n. 67, p. 55-68, 2020.

PILATI, Eloisa. Conhecimento e biologia na escola dentro de uma abordagem congregadora. *In*: BOECHAT, Alessandro; NEVINS, Andrew. (org.). *O apelo das árvores*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 347-375.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. *In*: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Experimentando Linguística na escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 121-173.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Por que as políticas públicas em alfabetização têm falhado no Brasil? 2022. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2022/04/01/conecta-por-que-as-politicas-publicas-em-alfabetizacao-tem-falhado-no-brasil/2022>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VAN DIJK, Teun Adrianus *et al.* *Strategies of discourse comprehension*. 1983.