



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JEANNE MARIA DO VALE SOARES

**A MULTIMODALIDADE NO EIXO DA LEITURA DA BNCC PARA AS SÉRIES
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA (PI)

2022

JEANNE MARIA DO VALE SOARES

**A MULTIMODALIDADE NO EIXO DA LEITURA DA BNCC PARA AS SÉRIES
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos do Texto: produção e recepção.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.

TERESINA (PI)

2022

S676m Soares, Jeanne Maria do Vale.

A multimodalidade no eixo da leitura da BNCC para as séries finais do ensino fundamental / Jeanne Maria do Vale Soares. - 2022.

76 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Mestrado Acadêmico em Letras, 2022.

“Área de Concentração: Estudos do texto: produção e recepção.”

“Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.”

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Ensino Fundamental.
3. Linguagem. I. Título.

CDD: 469

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067



TERMO DE APROVAÇÃO

A MULTIMODALIDADE NO EIXO DA LEITURA DA BNCC PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JEANNE MARIA DO VALE SOARES

Esta dissertação foi defendida às 15h, do dia 30 de junho de 2022, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – UESPI
Orientador

Professora. Dra. Beatriz Gama Rodrigues – UFPI
Membro externo

Professora Dra. Giselda dos Santos Costa – UESPI
Membro interno

Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:

Dr. Franklin Oliveira Silva (Matrícula: 286.154-2)
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

À minha mãe (*in memoriam*), que sempre me incentivou nos meus estudos e foi base para meus primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao meu esposo, Vicente, incentivador de meus sonhos.

Aos meus filhos, Dáfanie, Diego, Deyvis e Rayssa, por se animarem junto comigo por mais uma vitória alcançada.

Às minhas irmãs: Carmen, Regina, Catarina, Elene, Elisa e Eliane (*in memoriam*), que sempre estiveram comigo nessa caminhada e por me motivarem quando pensava em desistir.

Ao meu irmão, Kay, meu segundo pai, que me inspirou a realizar meus sonhos.

Aos meus amigos de escola, que apostam no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu tudo. Meu pai, meu amigo, meu conselheiro, meu abrigo nos momentos de provações, angústias e quedas. A Ele toda honra e toda glória.

À minha mãe, por tudo que aprendi com ela, fortaleza, persistência, mansidão, virtudes essenciais nessa caminhada.

Aos meus filhos, pelo cuidado que tiveram comigo nesse período.

À professora Margareth Santos, por todo apoio que me foi dado, não só nessa caminhada do mestrado, mas em todas as situações pelas quais passei nesse processo, junto à escola na qual trabalho.

À coordenação do mestrado, na pessoa da professora Bárbara Melo, pela compreensão dos momentos difíceis que tive ao longo desses dois anos do mestrado.

Ao meu orientador Wellington Gomes, pessoa amável, compreensiva, empática, amiga. Agradeço pelas palavras de incentivo, pela paciência e pelas orientações. Sem ele não conseguiria dar conta desta dissertação. A ele, toda minha gratidão.

Às professoras Giselda Costa e Beatriz Gama, por fazerem parte da banca examinadora desta dissertação, bem como da qualificação. Agradeço às contribuições dadas a minha pesquisa.

A meus amigos e colegas de mestrado, pelas alegrias, tristezas e angústias compartilhadas.

A todos os professores que contribuíram para o meu aprendizado e crescimento até aqui, toda a minha gratidão.

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

(Monteiro Lobato)

RESUMO

Um dos desafios, não só contemporâneos, mas também de longos anos, para toda a Educação Básica, concernente ao ensino de Língua Portuguesa (LP), é contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de modo que eles possam participar ativamente das práticas sociais de leitura. Práticas essas, que envolvem o domínio de novas formas de organização das linguagens – verbais ou não verbais. Mesmo a língua falada e escrita sendo a base de nossa comunicação, na sociedade atual, a presença de textos multimodais é visivelmente percebida e a sua utilização constantemente requerida, fazendo, portanto, parte de nosso dia a dia, motivando o seu entendimento, a fim de que sejamos um leitor proficiente, autônomo e crítico. Para assim contemplar essa necessidade em nossas práticas pedagógicas, abordaremos, nesta dissertação, as concepções de linguagem, língua, texto e leitura inerentes à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; demonstraremos quais concepções de linguagem, língua, texto e leitura embasam à BNCC no ensino de leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e apontaremos o tratamento destinado, pela BNCC, às práticas de leitura de textos multimodais para os anos finais – 6º ao 9º - do Ensino Fundamental. Dado que a escola é legada a responsabilidade de prover um ensino capaz de desenvolver habilidades nos estudantes, considerando esse contexto contemporâneo, cujos textos multimodais se fazem presentes frequentemente nas áreas de atividades humanas, e que esse ensino, atualmente, é normatizado pela BNCC, procuramos verificar como a multimodalidade é contemplada no Eixo Leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como as concepções de linguagem, língua, texto e leitura, que estão subjacentes às propostas para o ensino da leitura nesse eixo e segmento escolar, de forma a contribuir com a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais de leitura. Os principais subsídios teóricos são os conceitos de multimodalidade, multiletramentos, linguagem, língua, texto e leitura, campos de atuação, BNCC. Para este trabalho, valemo-nos das contribuições de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e Dionisio (2006) nos conceitos de multimodalidade; Geraldi (1997), na caracterização de língua(linguagem); Goodman (1976), Kato (1993 [1986]), Leffa (1999), Kleiman (2000) e Menegassi (2010) na abordagem de leitura, texto e linguagem, dentre outros. A metodologia empregada caracteriza-se como de natureza qualitativa e exploratória, através de uma pesquisa documental. O *corpus* de análise foi retirado da BNCC de LP, Ensino Fundamental – Anos Finais, cujo recorte de investigação focaliza o eixo de Leitura. Os resultados das investigações apontam para a presença de concepções várias de linguagem, língua e leitura, com predominância da enunciativo-discursivo e nos fez perceber uma concepção para além da assumida pela BNCC, a concepção multimodal e multiletrada. Verificamos que a Base espera que os estudantes participem das práticas sociais de leitura como protagonistas do processo e, para isso, aborda frequentemente textos multimodais partícipes do contexto contemporâneo de nossos aprendizes, num sentido de aproximação das práticas de uso social da linguagem ao ambiente escolar, dando significado ao ensino de leitura na escola.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Eixo Leitura. Multimodalidade. Leitura. Linguagem.

ABSTRACT

One of the challenges, not only contemporary, but also for many years, for all Basic Education, concerning the teaching of Portuguese Language (LP), is to contribute to the development of students' communicative competence so that they can actively participate in social practices of reading. These practices involve mastering new forms of language organization – verbal or non-verbal. Even the spoken and written language being the basis of our communication, in today's society, the presence of multimodal texts is visibly perceived and their use is constantly required, making, therefore, part of our daily lives, motivating their understanding, in order to that we are a proficient, autonomous and critical reader. In order to contemplate this need in our pedagogical practices, we will approach, in this dissertation, the conceptions of language, language, text and reading inherent to the proposal of the National Common Curricular Base (BNCC) for the teaching of reading from the 6th to the 9th year of Elementary School; we will demonstrate which conceptions of language, language, text and reading support the BNCC in the teaching of reading from the 6th to the 9th year of Elementary School; and we will point out the treatment destined, by the BNCC, to the practices of reading multimodal texts for the final years - 6th to 9th - of Elementary School. Given that the school is bequeathed the responsibility to provide a teaching capable of developing skills in students, considering this contemporary context, whose multimodal texts are often present in the areas of human activities, and that this teaching is currently regulated by the BNCC, we seek to to verify how multimodality is contemplated in the Reading Axis from the 6th to the 9th year of Elementary School, as well as the conceptions of language, language, text and reading, which underlie the proposals for the teaching of reading in this axis and school segment, in order to contribute to the active participation of students in social reading practices. The main theoretical subsidies are the concepts of multimodality, multiliteracies, language, language, text and reading, fields of activity, BNCC. For this work, we make use of the contributions of Kress and van Leeuwen (2006 [1996]) and Dionisio (2006) in the concepts of multimodality; Geraldi (1997), in the characterization of language(language); Goodman (1976), Kato (1993 [1986]), Leffa (1999), Kleiman (2000) and Menegassi (2010) in the approach of reading, text and language, among others. The methodology used is characterized as qualitative and exploratory, through a documentary research. The corpus of analysis was taken from the BNCC of LP, Ensino Fundamental – Anos Finalis, whose research focus focuses on the Reading axis. The results of the investigations point to the presence of several conceptions of language, language and reading, with a predominance of the enunciative-discursive and made us perceive a conception beyond the one assumed by the BNCC, the multimodal and multiliterate conception. We verified that the Base expects students to participate in the social practices of reading as protagonists of the process and, for that, it frequently approaches multimodal texts that participate in the contemporary context of our learners, in a sense of approximation of the practices of social use of language to the school environment, giving meaning to teaching reading at school.

Keywords: Common National Curriculum Base. Elementary School. Reading axis. Multimodality. Reading. Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01: O tratamento das práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.....	47
--	----

FIGURAS

Figura 01: Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (I).....	48
Figura 02: Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (II).....	50
Figura 03: Competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	52
Figura 04: Leitura – Campo Jornalístico-Midiático.....	53
Figura 05: Leitura – Campo Jornalístico-Midiático.....	53
Figura 06: Leitura – Campo de Atuação na Vida Pública.....	53
Figura 07: Flutuações dos termos “textos”, “gêneros do discurso”, “gênero textual” e “gêneros”.....	56
Figura 08: Flutuações dos termos “textos”, “gêneros do discurso”, “gênero textual” e “gêneros” nas habilidades.....	56
Figura 09: A leitura nas dimensões de suas práticas.....	58
Figura 10: Multissemiose/multimodalidade nas competências da BNCC para a LP.....	62
Figura 11: A multissemiose/multimodalidade no Eixo Leitura em suas considerações primeiras.....	63
Figura 12: Habilidades que envolvem a multissemiose/multimodalidade para os anos finais do Ensino Fundamental.....	64-65-66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA: EM BUSCA DE CONCEPÇÕES	20
2.1 [Multi] letramento(s) e multimodalidade como concepções de linguagem, língua e leitura.....	28
2.2 Um breve panorama histórico sobre a implementação da BNCC.....	34
2.3 A leitura na BNCC.....	38
3 METODOLOGIA	42
3.1 Natureza da pesquisa.....	42
3.2 Delimitação do <i>corpus</i>	43
3.3 Procedimentos metodológicos.....	44
4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO E LEITURA NA BNCC E DO TRATAMENTO DADO À MULTIMODALIDADE	46
4.1 Concepções de linguagem, língua, texto e leitura na BNCC.....	46
4.2 Tratamento dado à multimodalidade.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normatizador e obrigatório para o desenvolvimento dos currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, tanto públicas quanto privadas, urbanas e rurais, cuja proposta é promover uma educação mais igualitária e de maior qualidade para todo o país. A Base, com esse fim, propõe-se a orientar os conteúdos e as ações realizadas pelos agentes escolares nas várias esferas da Educação Básica, para que os estudantes tenham maiores oportunidades de adquirir as aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento integral como cidadãos e, dessa forma, agir ativamente para a transformação da sociedade.

Com essa visão, a BNCC se apresenta como um documento que está:

Estruturad[o] de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 23)

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A área de Linguagens é formada pelos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês (para os anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano).

O componente Língua Portuguesa (LP) não é algo totalmente inovador, uma vez que, na BNCC, ele estabelece um diálogo com outros documentos norteadores, tais como a Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros. Nesse sentido, a BNCC busca atualizar os documentos anteriores, promovendo a inserção de perspectivas recentes sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, especialmente aquelas trazidas pela intensa inserção dos meios digitais de comunicação e pelas novas configurações da linguagem resultantes das mudanças sociais e culturais pelas quais estamos passando nesse início do século XXI.

Desse modo, ao introduzir o componente LP, o documento, em seu primeiro parágrafo, enfatiza o caráter de continuidade que sua proposta carrega, assim como

um compromisso com a atualização de saberes para que eles se adequem aos novos tempos, como podemos observar em:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2017, p. 67)

Como é possível observar no trecho acima, esse componente da BNCC traz a centralidade do texto como unidade de trabalho e assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, acolhida também pelo documento anterior a ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998). Essa concepção compreende que o processo de apropriação da linguagem só se dá a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas, isto é, o estudo da linguagem tem como foco a compreensão dos mecanismos de interação social, na qual texto, discurso, enunciado e gênero são alguns de seus pilares.

O fato de que essa posição teórica evidenciada logo no início do componente LP reforça a postura de que a língua deve ser estudada em toda a sua complexidade, e não mais nos moldes de análise tradicionalistas, nos quais a forma precede o uso e os mecanismos de comunicação humana são vistos como imanentemente verbais. Além disso, essa tomada de posição que abre o componente LP também se filia às recentes discussões sobre os letramentos, como mecanismos de empoderamento social por meio do conhecimento e uso crítico da língua, seja a partir de uma perspectiva histórico-cultural, seja a partir de uma visão contemporânea das variadas práticas de linguagem com as quais nos envolvemos no dia a dia.

Dentre essas práticas de linguagem enfatizadas pela BNCC está a leitura, que é abordada no documento a partir de várias perspectivas. Em uma rápida pesquisa no documento digital da BNCC, por meio de ferramentas de busca, encontramos 417 menções ao termo “leitura”. Essas menções envolvem tanto a leitura como uma fonte de prazer e informação; como uma prática social, como a capacidade de conhecer o

mundo, como decodificação da linguagem verbal, como ferramenta para a análise multissemiótica, como a ativação de estratégias mecânicas (tais como seguir a orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo), como ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas, dentre várias outras perspectivas.

Isso é corroborado por Bertin e Angelo (2019), que, após algumas considerações traçadas a respeito das práticas de leitura na BNCC, constata que no documento oficial há um cruzamento de concepções teóricas e de perspectivas de leitura, alertando para a necessidade do preparo do professor para dar encaminhamentos pedagógicos coerentes e conscientemente fundamentados.

O fato é que a adoção da concepção enunciativo-discursivo amplia o foco da interação autor-texto-leitor para uma leitura com foco discursivo, que integra os aspectos sociais e discursivos inerentes ao texto.

O aluno, a partir dessa concepção de linguagem, no processo da leitura, é participativo, uma vez que interage com o texto, a partir de uma situação de enunciação, que leva em conta as condições de produção e o momento sócio-histórico de sua produção.

Mas, o ensino da leitura nem sempre se deu de uma única forma, uma vez que, historicamente, ele é atravessado por diversas teorias, desde as que privilegiam ou autor, ou texto ou leitor, bem como aquelas que levam em consideração a interação entre autor-texto-leitor. Tais teorias têm disputado espaço na escola, já que é ainda frequente encontrarmos propostas pedagógicas que enxergam a leitura como um processo focado ou somente no texto-autor ou no leitor.

Contudo, dar ao autor todo o mérito do sentido não se justifica diante da realidade atual, que se caracteriza por uma intensa interação entre leitor-texto-autor. Focar o autor é considerar que ele escreve a partir de sua realidade, na maioria das vezes, bem diferente e distante do seu leitor. Por outro lado, considerar o texto como único portador de sentido, também não sucede, visto que esse é escrito por alguém, em determinado tempo e lugar, sendo necessário conhecer esses quesitos para produzir sentido. Ainda, ao colocar o leitor como o único produtor de sentido, desprezando o autor e o texto, pode-se cair na ilusão de que qualquer sentido é possível, o que não é verdade, visto que em todo texto há um autor que o produz.

Já considerando que a leitura é um processo interativo, na visão de Koch e Elias (2006), no qual o leitor, a partir de seus conhecimentos da língua, de texto e de

mundo, constrói sentido, deixa-se de particularizar um desses elementos e consolida-se um sentido do qual fazem parte as condições de produção do autor, texto e leitor. Embora seja essa a visão com a qual concordamos, da leitura como interação, esse breve exemplo da multiplicidade de conceitos que envolvem a leitura pode sugerir que embora a BNCC seja um documento norteador oficial, ele não está isento de possíveis contradições.

Por outro lado, se a BNCC é constituída por uma historicidade inevitável que reverbera na coexistência de distintas concepções de leitura, por outro lado, ela também parece querer ultrapassar os limites que são impostos pela chamada tradição linguística, quando passa a considerar a leitura para além da decodificação do texto, de transposição de um código escrito ao oral, que, diante das recentes reconfigurações dos mecanismos de interação social, uma prática pedagógica calcada só nessas formas de leitura, não faz mais sentido. Dentre elas, podemos destacar as referências à linguagem e ao texto como manifestações multissemióticas. Isso pode ser observado no trecho a seguir, quando o documento busca definir a leitura:

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, 2017, p. 70)

Pelo trecho acima podemos observar que para a BNCC a produção de sentido não envolve apenas os textos escritos, mas também, os multissemióticos/multimodais. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), a multimodalidade se compõe quando diversos recursos ou modos semióticos como imagens, linguagem verbal, sons, músicas, texturas, gestos etc. se misturam para produzir sentidos diversos.

Os autores ainda consideram que outras linguagens não são meros adjuvantes da linguagem verbal, já que as imagens, por exemplo, também veiculam informação, muitas vezes, diferente da comunicada em texto escrito. O mesmo ocorre com informações táteis, com odores, dentre outros. Eles ainda acreditam que qualquer forma de comunicação é multimodal, uma vez que ao se comunicar, uma pessoa utiliza os diversos modos semióticos conjuntamente. Essas considerações autores

perpassam o universo da leitura, cuja produção de sentido envolve a integração também desses recursos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Entretanto, apesar de parecer se basear nos pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), a BNCC, aparentemente, também ainda tem dificuldades para assumir definitivamente o texto como um produto multimodal, pois aborda a multimodalidade como uma característica em paralelo ao texto escrito, e não como um componente integrado em toda e qualquer manifestação textual, como pressupõem os autores. Inclusive, a Base, mesmo envolvendo a multimodalidade em todo o seu discurso e respectiva materialidade em diversas habilidades, em momento algum, diz se fundamentar nesses teóricos e em outros, não creditando a eles, as noções consideradas no referido documento.

Assim, com uma nova forma de considerar o ensino da leitura, a Base propõe uma transformação no currículo escolar. Porém, nós sabemos que as políticas educacionais não são fáceis de serem mudadas, mesmo quando essa mudança é sugerida pelos documentos oficiais, pois ainda parece haver um espaço amplo entre teorias e legislações e as práticas pedagógicas. Sob essa ótica, como professora de LP, percebi que as habilidades inerentes à multimodalidade, característica da linguagem e do texto, nem sempre se fazem presentes nos contextos escolares, seja pela força das antigas visões sobre texto e linguagem como manifestações predominantemente verbais, seja pela dificuldade de os professores e as escolas em se adequarem a uma proposta pedagógica que enalteça a análise multissemiótica crítica da comunicação humana.

Portanto, pelo que foi exposto, desde o reconhecimento das concepções de linguagem, língua, texto e de multimodalidade, assim como da sugestão de possíveis contradições na BNCC, e considerando o entendimento de que o ensino da leitura se dá para além do texto escrito, numa situação dialógica e interativa (KOCH; ELIAS, 2006), ressoa em nós que esse cenário chega para o professor de LP como um emaranhado de conceitos que, por vezes, o educador não tem a propriedade de compreender o modo de utilizá-los na sua prática pedagógica, ocasionando uma dificuldade para concretizá-los.

Posicionando-me como professora de LP, essa normatização também começou a ser exigida para mim, em minha escola. Assim, inquietou-me o fato de como habilitá-la em meus planos de aula e, conseqüentemente, em minhas aulas,

dada a tantos gêneros discursivos que deveriam ser tratados em cada série, bem como, as muitas habilidades a serem desenvolvidas e como continuar a formar um leitor proficiente e crítico a partir das novas determinações.

Um outro fato também me incomodava: minha escola já tinha um currículo solidificado, experiente, eficaz e extenso, como, então, incorporar o novo ao existente, de modo operativo? Essa preocupação me levou a querer buscar no estudo da BNCC respostas para nós educadores da língua materna, a fim de dar conta das duas exigências colocadas.

Diante desse contexto, considerei relevante investigar no documento contemporâneo que norteia o ensino de língua materna em nosso país, se a perspectiva de linguagem adotada – enunciativo-discursiva – perpassava pelas competências e habilidades definidas por esse documento (notadamente as competências multimodais), no tocante ao Eixo Leitura para as séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano. Com isso, intentamos verificar de que modo as habilidades elencadas e sugeridas no documento vão ao encontro das competências necessárias a uma leitura multimodal (dado que a proficiência leitora engloba todos os tipos de linguagem) e crítica.

Acreditamos que compreender mais a fundo as concepções de linguagem¹ que estão subjacentes ao documento pode nos revelar mudanças ou manutenções (explícitas ou veladas) dos conceitos, teorias e práticas que norteiam a Educação Básica brasileira e, conseqüentemente, poder verificar as convergências com o currículo adotado em nossas escolas, a fim de possibilitar o cumprimento da programação já estabelecida e incluir a estipulada pela Base.

Sobre a importância de conhecermos essas concepções, Geraldí (1997) nos sugere que as concepções de linguagem/língua envolvem opções políticas que revelam as escolhas teóricas adotadas para a compreensão e a interpretação da realidade. Essas teorias, por sua vez, envolvem mecanismos específicos que são utilizados em sala de aula por professores e outros agentes escolares, moldando,

¹ Ao longo do texto, por vezes, fazemos referências a concepções de linguagem, de língua e de leitura como entidades separadas, enquanto em outras, as abordamos como entidades complementares. Esclarecemos que as compreendemos como parte de um contínuo no qual as concepções de leitura se encontram moldadas pelas concepções de língua e que estas, por sua vez, se encontram moldadas pelas concepções de linguagem. Desse modo, acreditamos que elas estão intimamente interligadas e, por esse motivo, são coincidentes. Assim, quando nos referimos apenas a concepções de linguagem, acreditamos estar implícito que a elas também estão associadas concepções de língua e de leitura semelhantes.

como os conteúdos são trabalhados em sala de aula, o enfoque que se dá a eles, as estratégias utilizadas para o ensino, o embasamento bibliográfico utilizado, o tipo de avaliação escolhido, entre vários outros processos escolares.

Percebemos, então, o quão é importante a adoção de uma concepção de linguagem/língua para o ensino de língua materna e, conseqüentemente, para o ensino da leitura. Percebemos, também, o quanto essa concepção é responsável pelas ações dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, sejam eles professores, gestores, legisladores, entre outros. Daí a relevância do reconhecimento da concepção subjacente à proposta da BNCC.

Entendemos que toda proposta para o ensino de leitura envolve uma concepção de linguagem, língua, texto e leitura, e como a sociedade contemporânea exige um leitor crítico, capaz de se posicionar diante da informação que lhe é apresentada, de criticá-la, a fim de dar sentido ao que lê, buscamos investigar se as propostas da BNCC também vislumbram esse leitor. Para isso, alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: (1) Como as concepções de linguagem, língua, texto e leitura inerentes à proposta da BNCC para o ensino de leitura do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental se materializam no Eixo Leitura? (2) Qual o tratamento destinado, pela BNCC, às práticas de leitura de textos multimodais e visuais para os anos finais – 6º ao 9º – do Ensino Fundamental?

No intuito de responder às questões propostas, este trabalho tem como objetivo geral analisar como o ensino de leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental, é contemplada pela BNCC; e, como objetivos específicos, analisar as concepções de linguagem, língua, texto, leitura e multimodalidade inerentes à proposta da BNCC para o ensino de leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; além de verificar o tratamento destinado, pela BNCC, às práticas de leitura de textos multimodais e visuais para os anos finais – 6º ao 9º – do Ensino Fundamental.

Com a concretização desses objetivos, buscamos contribuir para uma ampliação dos estudos do letramento, uma vez que esse possibilita “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66), para promover o desenvolvimento de um cidadão competente em sua própria língua e em seu tempo, com condições de participação ativa e cidadã nas diversas esferas da atividade humana.

A presente dissertação organiza-se em capítulos, incluindo-se esta introdução. No segundo capítulo, apresentamos uma discussão sobre o conceito de leitura, abordamos o(s) multiletramento(s) e a multimodalidade, bem como tratamos da leitura, em específico, na BNCC. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia empregada, esclarecendo a natureza da pesquisa, a delimitação do *corpus* e os procedimentos metodológicos. No quarto capítulo, apresentamos as discussões sobre as análises do eixo leitura da BNCC, a fim de identificarmos as concepções de leitura e o tratamento dado à multimodalidade, assim como as relações que podem ser estabelecidas entre esses dois aspectos. Por fim, apresentamos as considerações finais, para sintetizar as nossas análises, bem como levantarmos reflexões acerca dos dados analisados.

2 LEITURA: EM BUSCA DE CONCEPÇÕES

A leitura é caracterizada como um dos processos possibilitadores da participação do homem na vida em sociedade, haja vista a necessidade de compreender o passado e o presente para dar forma a uma transformação sociocultural futura (SILVA, 2009).

Desde os primórdios da humanidade, as relações sociais entre os sujeitos eram mantidas por meio da leitura de gestos, sons e sinais não verbais. O homem primitivo lia sinais deixados nas cavernas, os desenhos rupestres, que podiam remontar fatos, ser indícios da passagem de certos grupos humanos por certos territórios, avisos ou ainda ter função religiosa. Além das paredes das cavernas, ele também lia mensagens deixadas em cascas de árvores, desenhos em pedras etc. Essa leitura, embora diferente da forma como lemos atualmente, já revelava a capacidade humana para transmitir significados por meio de sinais. Entretanto, com o passar do tempo, as práticas sociais foram se transformando, dando origem ao sistema escrito (escrita).

Em um primeiro momento, aprendia-se a ler memorizando, não havia espaço para a criatividade, a não ser na oralidade. Com a consolidação da escrita, por volta do século IV a. C., ela passou a ser uma forma de validar conhecimentos, valores e registrar textos reflexivos e de ordem filosófica. Embora tenha sido criada pelos sumérios e utilizada amplamente por povos, como os egípcios e os fenícios, foram os gregos que significativamente alicerçaram a leitura que moldou a cultura ocidental (SILVA, 2009).

Sobre isso, completa Fisher (2003, p. 51): “a leitura não era mais um simples recurso de memória, mas um canal autônomo para a transmissão de informação, interpretação e criação” e como a escrita não era para todos, pois constituía uma forma de demonstrar o “status” dos governantes, não havia preocupação com a prática da leitura. Destarte, os filósofos passaram a registrar suas reflexões em torno da oratória, dos gêneros literários e das artes, e a leitura ficou, devido a estreita ligação da escrita com a oralidade, atrelada à oratória persuasiva, o que nos leva a relacionar o ato de ler, na Antiguidade Clássica, com a declamação, o falar em voz alta.

Ainda segundo Fischer (2003), na Idade Média, ler passou a se configurar como uma atividade individual e silenciosa. Primeiro, porque era a postura desenvolvida pela classe eclesiástica, já que necessitava de silêncio para favorecer a leitura atenta

e a precisão para o trabalho com as cópias e, também, devido à perseguição do Tribunal da Santa Inquisição, o qual poderia considerar, heréticos, alguns textos proclamados em praça pública, havendo, então, a valorização da leitura silenciosa.

Esse momento, na Idade Média, Fischer (2003) descreve a existência de um leitor ativo e um passivo. O primeiro era denominado o leitor prático, por dominar o código escrito e o transformar em uma linguagem oral. O segundo era aquele que ouvia alguém decifrando um código escrito.

Sobre a Era Moderna, o autor também nos diz que, com o advento da imprensa, a prática de leitura e de escrita ampliou-se, mas permaneceu restrita às elites. Com a expansão marítima e com as revoluções comercial e industrial, o mundo mudou, alterando também, embora em processo lento, a consciência acerca da importância da leitura e da escrita. Ele ainda esclarece que, a partir do século XVIII, já na Idade Contemporânea, com o advento do romantismo literário e das feiras de livros na Europa, a prática de leitura passou a ser um hábito popular, impactando a sociedade.

Como podemos observar, da Antiguidade para a Idade Contemporânea, a leitura e a escrita passaram por um movimento de valorização do código verbal e de desvalorização de outros sistemas semióticos, que gradualmente foram encarados como formas de expressão distantes da linguagem e do texto.

Segundo Lyons (1999), no século XIX, no mundo ocidental, França, Inglaterra e Alemanha, a prática de leitura se estendeu, em virtude de uma alfabetização em massa. Essa massificação visava atingir a todas as classes e grupos sociais, já que o domínio do código escrito passou a ser visto como uma ferramenta para atingir o desenvolvimento social e econômico. Nessa época, por exemplo, um grande número de mulheres tornou-se leitora, o que colaborou para que a leitura fosse cada vez mais incorporada como sinônimo de conquista por espaço social. Para o autor, entretanto, esse empoderamento social por meio da leitura trouxe consigo outras mudanças, já que “as novas leitoras do século XIX, contudo, tinham gostos mais mundanos [...] [liam] livros de cozinha, revistas e, sobretudo, o romance popular barato” (LYONS, 1999, p. 169).

No Brasil, segundo Lajolo e Zilberman (2019), a leitora feminina desse século também se restringia à leitura de romances, às vezes, de péssima escolha e com inúmeras futilidades, parecia-lhe que livro, leitura e alta cultura não pertenciam a seu mundo, não conferindo-lhe, então, importância no dia a dia. Ainda no século XIX,

conforme Paulino *et al.* (2001), na realização de serões domésticos, era presente a figura do *lector*, cujo papel se resumia em ler para outras pessoas, principalmente para as mulheres, que geralmente não sabiam ler e quando sabiam, liam temas/livros indicados por autoridades, a fim de manter um controle sobre o perfil desejado para a sua vida social.

Observando o perfil das leitoras dos referidos países do mundo ocidental citados e as do Brasil, nesse século, percebemos que são parte de realidades semelhantes. Podemos, assim, concordar com Lyons (1999), quando sugere que a leitura vai além da relação entre leitor e texto e fundamenta-se profundamente nos papéis e estereótipos sociais. Constatamos, então, que a leitura, na época, tinha um papel importante para caracterizar a sociabilidade feminina pelo olhar do conservadorismo; para os homens, ela já servia para referendar os costumes patriarcais, pois acreditava-se que eles deveriam se interessar pela leitura para discutir assuntos públicos lidos em jornais.

Também, nesse século, “a educação primária na Europa estimulou o crescimento de outro setor importante do público leitor: as crianças” (LYONS, 1999, p. 176). Entretanto, assim como acontecia com homens e mulheres na idade adulta, a leitura servia como pano de fundo para definir os papéis sociais de cada parcela das elites alfabetizadas. A leitura era necessária às crianças apenas para lhes impor um código moral, estritamente convencional. Essa condição também se aplicava a alfabetização de muitas crianças, no Brasil, que igualmente eram “alfabetizadas para poderem ler textos de formação religiosa, o catecismo” (PAULINO *et al.*, 2001, p. 19).

Já no século XX, com a propagação da televisão, os hábitos de leitura mudaram do livro para a TV, o que inicializou uma “revolução” leitora, nem sempre vista com bons olhos, pois ela questionava a superioridade do texto verbal em detrimento do texto audiovisual. Com o passar do tempo, esse conflito apenas se intensificou. Hoje, nossos hábitos sociais com a leitura estão diretamente relacionados com a tecnologia, com o computador e com a internet. E a prática de leitura acontece por diversos meios de comunicação, como: o computador, o *smartphone* e o tablet. Da mesma forma, ela extrapola a hegemonia do verbal e abre espaço para outras possibilidades de leitura, tais como a leitura multimodal.

Com essa visão histórica, observamos que o papel da leitura, ao longo do tempo, nem sempre foi o mesmo, o que provoca uma diversidade no conceito de saber

ler, que está atrelado a uma postura teórica alicerçada nas concepções de linguagem/língua, que segundo Geraldi (1997, p. 41) são fundamentalmente três:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. [...] pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria de comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem;
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Essas concepções, para esse teórico, “*a grosso modo*, correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a) a gramática tradicional, b) o estruturalismo e o transformacionalismo e c) a linguística da enunciação” (GERALDI, 1997, p. 41).

A partir delas, ao longo das últimas décadas, a Linguística tem evidenciado diferentes concepções de língua (e de linguagem), da qual emanam as concepções de texto e de leitura.

Vemos, por exemplo, que Kato (1993 [1986]) traça uma conceitualização de leitura baseada nas perspectivas estruturalista/gerativista, alternando-a com pressupostos provenientes da psicolinguística e do construtivismo, por acreditar que a multiplicidade de estratégias que os leitores maduros usam ao ler envolve vários processos de diversas naturezas, como o grau de maturidade do sujeito como leitor, o nível de complexidade do texto, o objetivo da leitura, o grau do conhecimento prévio do assunto tratado, o estilo individual e outros.

Já Menegassi (2010) aborda a concepção do ato de ler, enfocando-a sob a perspectiva do texto, do leitor, da interação leitor-texto e discursiva. Consideramos essa abordagem a que atualmente descreve boa parte dos estudos de leitura. Ao criticar a perspectiva estruturalista aplicada à leitura, o autor nos diz que:

[...] os estudos da leitura centralizam-se no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação – de base estruturalista [...] uma visão imanentista da língua, com a finalidade específica que reduz o estudo da língua a um fim único – que concebe o ato de ler

como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado. (MENEGASSI, 2010, p. 17)

Além de divergirem sobre as concepções de língua, linguagem e leitura, vários autores discordam sobre como podemos compreender o processo de decodificação. Ele pode se dar de modo ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*). O primeiro, segundo Kato (1995 [1985], p. 49-50), “é um processo linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”; e, o segundo, “é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

A concepção que considera o texto como a única fonte de sentidos está ancorada no modelo ascendente (*bottom-up*). O leitor parte das letras para formar palavras, das palavras para formar frases, das frases para formar os parágrafos, a fim de produzir sentidos. Ascende, portanto, dos níveis inferiores do texto para os superiores. Nessa ideia, a decodificação, na teoria da leitura, significaria passar do código escrito para o código oral.

O modelo ascendente (*bottom-up*) é defendido por Gough (1976) *apud* Kleiman (1989, p. 23-25) como um processamento linear de leitura. O autor descreveu “a sequência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos”, e também para demonstrar os aspectos relativos ao processo de aquisição de leitura. Para o modelo de leitura de Gough, imprime-se a necessidade de adquirir o código para produzir sentido.

Há várias críticas com relação à essa perspectiva de leitura, cuja base é o texto. Leffa (1999, p. 20) aponta algumas, como o foco na linearidade da leitura, já que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos; a defesa de que para produzirmos significado, devemos pronunciar as palavras, mentalmente ou não; a valorização do reconhecimento de letras, palavras, frases, parágrafos, nessa ordem, para a produção de sentido, configurando o texto com um sentido único, independente do tipo de leitor.

Embora muitos digam não se valer dessa perspectiva de leitura, Menegassi (2010) afirma que ela ainda está presente em várias práticas escolares atuais, como nos métodos de alfabetização, na base de propostas de leitura presentes nos manuais

didáticos, na postura de alguns professores ao solicitarem a leitura em voz alta, entre outras.

Na segunda perspectiva, contrariamente à primeira, o sentido é construído no modelo descendente (*top-down*), cuja valorização está no papel do leitor. Surge, nessa perspectiva, o conceito de conhecimento prévio - linguísticos, textuais, enciclopédicos -, além de envolver os fatores afetivos do leitor. Conseqüentemente, ler, nessa concepção, é atribuir significado ao texto. Essa perspectiva é embasada na psicologia cognitivista, da qual fazem parte Goodman (1987) e Smith (1999).

Goodman (1976, p. 126) entende a leitura como “uma atividade entre o pensamento e a linguagem”, em que o “leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem decodificada por um escritor”. O modelo de testagem de hipóteses de Goodman visa “caracterizar a dimensão preditiva da leitura (‘a leitura é um processo de amostra, predição e adivinhação’), que agrupa a informação grafo-fônica, a sintática e a semântica.

Nesse sentido, Goodman (1976, p. 127) definiu a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação. Logo, entende-se que uma pessoa, ao ler um texto, traz suas experiências, suas crenças, para dar sentido a ele. Mas, como essa bagagem muda de pessoa para pessoa, de situação para situação, de momento para momento, do propósito de leitura, um mesmo texto pode ter visões diferentes. Isso quer dizer que o sentido de um texto depende exclusivamente de seu leitor.

Na centralidade do leitor, nessa predição, fala-se em “estratégias para avaliar e controlar a própria compreensão: seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação” (MENEGASSI, 2010, p. 22), pressupondo um leitor ativo.

Para essa concepção de leitura, em que o sentido do texto é atribuído pelo leitor, Leffa (1999) ressalta que ler é prever, usar estratégias e conhecer as convenções da escrita. Observa-se, nesse processo, que o foco dessa concepção é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor.

Também para essa perspectiva do leitor há críticas, uma vez que ela dá o poder ao leitor de interpretar livremente um texto, além de que, privilegia os aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos e sociais.

Na terceira perspectiva, a da interação leitor-texto, consideram-se as informações apontadas no texto e as informações que o leitor carrega consigo, configurando-se em uma interação, cujas abordagens psicolinguística e social se

fazem presentes no processo da busca de significado. Kleiman (2000) diz que a leitura é um processo interativo porque o leitor utiliza os diversos níveis de conhecimento – linguístico, textual, de mundo – para construir sentido.

Leffa (1999) expõe duas propostas que são desencadeadas na psicolinguística: a transacional e a compensatória. Ele explicita, na primeira, a mudança que ocorre no autor à medida que vai escrevendo o texto; e no leitor, durante a leitura do texto; bem como no texto, na sua escrita e na sua leitura. É a concepção de que tanto o autor quanto o leitor constroem o texto. Já, na segunda proposta, Leffa (1999) aborda, com base em Stanovich (1980), a ideia de que a leitura envolve diferentes níveis de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico etc.). Esses níveis interagem no processamento da leitura para a produção do sentido, dependendo do leitor e de cada um desses seus conhecimentos, uns mais, outros menos. Nesse sentido, havendo uma deficiência apresentada em um desses níveis, o leitor a “compensará” em um outro. Leffa (1999) exemplifica que, pela compensação, um leitor que tenha *déficit* em um vocabulário desconhecido, para inferir o significado, poderá buscar recursos em outro domínio, como o conhecimento do tópico.

Com esse ponto de vista, Leffa (1999) considera a leitura não somente como uma atividade mental, mas também, uma atividade social, em que o outro está presente. Desse modo, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30).

Nessa interação pela leitura, Kleiman (2000, p. 65) evidencia a presença do autor, que pode ser percebida a partir da utilização de marcas formais, entre outras, as expressões modalizadoras, adjetivações, operadores e conectivos lógicos. Essa percepção une autor-leitor na construção de sentidos, atribuindo aos dois uma “responsabilidade mútua, em que ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”. E, nessa construção de sentidos, a intencionalidade é característica marcante no leitor e no autor, colaborando para uma leitura além do impresso no texto. Essa concepção de leitura, como atividade social, envolve o conhecimento do autor e do leitor sobre as práticas sociais em que os textos estão inseridos. A esse respeito, Leffa (1999, p. 33) conclui que:

Na perspectiva de interação social, portanto, as relações estudadas não estão nas fontes de conhecimento do indivíduo, mais ou menos conscientes, como acontecia na perspectiva psicolinguística, mas nas convenções, mais ou menos explícitas, que regem as relações entre os membros de um determinado grupo.

Nesse sentido, o leitor, ao interagir com o texto, percebe o seu primeiro sentido, aquele oferecido pelo autor, mas, ao mesmo tempo, numa atividade de reflexão sobre o significado que o texto lhe permite concluir, transforma-o, gerando novos sentidos. Assim, como o sentido não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura, como dito acima, é necessário ter o domínio das práticas sociais que envolvem as circunstâncias de produção do texto, o momento em que foi produzido, quem o produz e para quem o produz. Só levando em conta essas prerrogativas, o leitor será capaz de compreendê-lo, ou nas palavras de Menegassi (2010, p. 30) de “se apropriar do sentido e da função do texto”.

Para essa concepção também há críticas. Moita Lopes (1996) compreende como limitação dessa concepção, a exclusão dos aspectos sociais e psicossociais, uma vez que para o autor, o ato de ler presume o leitor estar envolvido com alguém pela interação em momento sócio-histórico específico. Isso significa que os interlocutores trazem seu contexto sócio-histórico para a comunicação e que para produzir sentido deve-se levar em conta esses contextos, sob pena de causarem “ruídos”, prejudicando a comunicação.

Ainda, critica-se o fato de essa abordagem entender o texto como “o portador de significados”, sendo “primazia sobre o leitor” (CORACINI, 2005), isto é, o texto ainda comanda, limita o significado.

Em uma quarta perspectiva abordada por Menegassi (2010, p. 31), a discursiva, “não se lê o texto como um texto, mas como discurso, levando-se em consideração as condições de produção”. Nessa ótica, texto e discurso não se confundem e “o discurso é definido como efeito de sentidos entre locutores” como afirma Orlandi (2005, p. 69), cujas condições de produção são relevantes. Nessa perspectiva,

[...] o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade linguístico-histórico. (ORLANDI, 2005, p. 69)

Esse processo sócio-histórico, que implica um lugar social, contemporaneamente, envolve novas formas de produção, configuração e circulação de textos, que implicam multiletramentos. Nesse sentido, já não convivem em nossa sociedade somente textos impressos, nos quais as palavras predominam, mas textos-imagem, textos-vídeo, em que estão presentes outras manifestações semióticas. Daí, a necessidade de os professores e envolvidos no ensino de leitura entenderem o(s) [multi]letramento(s) e a multimodalidade não somente como características dos textos, mas como concepções de língua, linguagem e de leitura, pois, em consonância com o que sugere Geraldini (1997), elas nos revelam as escolhas teóricas adotadas para a compreensão e a interpretação da realidade, assim como para a reflexão e as práticas de sala de aula nos ambientes educacionais.

Na próxima seção, discutiremos mais sobre essa concepção multimodal, ao construirmos um breve levantamento teórico sobre o(s) multiletramento(s).

2.1 [Multi]letramento(s) e multimodalidade como concepções de linguagem, língua e leitura

Nem sempre se falou em [multi]letramento(s) e multimodalidade. A insistência em trabalhar a partir dessa concepção, especialmente no campo da leitura, deve-se ao fato da mudança ocorrida nas interações do homem face aos avanços tecnológicos com os quais estamos convivendo, isto é, o homem na sua interação com o outro lança mão de outras modalidades para se fazer entender e para entender o outro.

Antes mesmo de se falar em [multi]letramento(s), conviveram em nossas escolas e academias os termos alfabetismo e letramento. Ambos ligados à prática de leitura e escrita, mas com concepções diferentes em cada momento e em cada sociedade.

De acordo com Soares (2010), o termo “alfabetismo” causa estranheza em nossa língua, visto que o mais comum é falarmos em analfabetismo. Ora, a palavra “analfabetismo” se forma com o prefixo grego *a(n)*, que denota negação, daí poder-se falar em alfabetismo. Mas, em vez desse termo, costumamos utilizar “alfabetizado”, no sentido de dizer “aquele que aprendeu a ler e a escrever”. Com a mudança das

práticas sociais de leitura e de escrita, fez-se necessário a utilização de um novo termo, a princípio, “alfabetismo”, uma vez que, para nossa realidade social, não bastava apenas “saber ler e escrever”, mas também, saber utilizar essas habilidades em suas práticas sociais cotidianas, como “saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20). Surge, então, o termo letramento ao lado do termo alfabetização. Em síntese, enquanto aquele diz respeito à incorporação e apropriação dos usos da escrita em suas práticas de leitura e de escrita, cotidiana e social, esse evidencia a capacidade de ler e de escrever, que, configura-se por certos critérios, dependendo de cada momento histórico e social.

Para uma maior clareza entre esses termos, Soares (2010, p. 23-24) elabora uma diferença entre alfabetização e letramento:

A diferença entre **alfabetização** e **letramento** fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**. (grifos da autora)

A palavra “letramento” é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, cujo significado é “a condição de ser letrado’ sentido diferente daquele que vem tendo em português” (SOARES, 2010, p. 35), e, indo além, o que não sabe apenas a ler e a escrever, mas faz usos competentes e frequentes da leitura e da escrita, o que contribui para a sua mobilização social, cultural, cognitiva, linguística, de forma a transformá-lo em um cidadão, conhecedor de seus direitos e obrigações. Vale a pena ressaltar, neste momento, que um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrado, na concepção de letramento, isto é, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita, mesmo que seja com a ajuda de outros, como interessar-se por ouvir a leitura de jornais, bilhetes, cartas, avisos etc.

Assim, conclui Soares (2010, p. 38):

Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Em nosso país, ainda segundo Soares (2010), o termo letramento só começou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, a partir da segunda metade dos anos 1980. Em um primeiro momento, esse termo foi manifestado por Mary Kato, em 1986, no livro: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, quando manifesta sua crença de que a “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento” (KATO, 1993 [1986], p. 07). Seguida por Tfouni, em 1988, ao distinguir alfabetização de letramento. Soares (2010) acredita, que a partir desse momento, esse termo tenha ganhado estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências linguísticas, tornando-se frequente entre especialistas dessas áreas. É referência, também, para a propagação desse termo, Angela Kleiman (1995), ao organizar um livro intitulado: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Sabemos que as práticas sociais são diversas, promovendo, igualmente, diversos usos da leitura e da escrita, que variam segundo as situações e as esferas em que ocorrem. Com efeito, há contexto/esfera da pessoa que escreve e da que lê, bem como diferentes objetivos de leitura e de escrita, a partir dos domínios em que se encontram esses indivíduos (o que escreve e o que lê), como a escola, a igreja, o trabalho, o lar etc. À vista disso, se há diversificação nos domínios da vida humana, há, também, práticas de letramentos diversificadas, ou seja, [multi]letramentos.

O termo “multiletramentos” nasce na década de 1990, com a elaboração do *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos*, pelo Grupo de Nova Londres, um documento produzido por dez pesquisadores e professores de língua inglesa, publicado em 1996. É um manifesto programático autodeclarado que muito influenciou os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil, e que segundo Cazden *et al.* (2021, p. 07) “é um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento”.

Esse grupo, convivendo com práticas sociais transformadoras, nas quais estudantes e professores fazem parte, e que se manifestam em ambientes de

aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos, propõe uma nova abordagem para complementar à pedagogia dos letramentos, e passam a chamá-la de “pedagogia dos multiletramentos”, tal como pode ser observado no trecho a seguir:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. [...] Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 18)

O primeiro argumento refere-se à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na construção de sentidos significativos para os textos multimodais contemporâneos, isto é, textos que envolvem o visual, o áudio, o espaço, o comportamento etc. O segundo argumento diz respeito à pluralidade e à diversidade cultural presentes em textos de autores/leitores contemporâneos para essa criação de significação. Esses aspectos também são valorizados por autores como Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 19), para os quais:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos sentidos.

Considerando esse ambiente contemporâneo e partindo do princípio de que letramento, enquanto concepção da “habilidade de ler e escrever” (DIONISIO, 2006, p. 131) nomeia “uma pessoa letrada como aquela capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Desse modo, entendemos que não há como escapar da expansão do termo, ou seja, adotando a perspectiva dos multiletramentos, dado o visual e outras manifestações de linguagem estarem presentes sob diversas formas, numa estreita convivência com o escrito, numa relação de complementariedade na produção de sentido. Face a essa adoção de [multi]letramentos, as práticas de leitura e de escrita precisam se adequar para dar

conta das exigências da sociedade, ou seja, “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONISIO, 2006, p. 132). Para que isso ocorra, é inevitável colocar os estudantes em contato com a grande variedade de linguagens e discursos que perpassam as situações reais da língua, englobando as mais simples e as mais complexas.

Por acreditar nessa prática de letramento ampla, ao invés de adotar diretamente o termo Multiletramento, Dionisio (2006) enfatiza o uso de letramentos, no plural, pois considera a multimodalidade um traço constitutivo do discurso oral e escrito, de forma que ao falarmos ou escrevermos um texto, fazemos uso de palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, dentre outras modalidades possíveis. Embora acreditemos que cada termo se encontre situado em um momento histórico específico das discussões sobre as práticas letradas no Brasil, neste texto, os adotaremos como sinônimos.

Por assim considerar, também, a multimodalidade um traço constitutivo do discurso oral e escrito, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) apontam para o fato de que nenhum texto é, estritamente, monomodal, isto é, todo texto carrega em si a multimodalidade, uma vez que são constituídos de recursos linguísticos e multissemióticos. Mas, os autores também indagam se estamos prontos para reconhecer as inter-relações entre o verbal e o visual. Isso porque nem todos tiveram ou têm acesso a multiletramentos.

Ao encontro dessa noção de multimodalidade, destaca-se a teoria de multimodalidade, de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) cujos princípios enfatizam que os textos são formados, como já dito antes, por vários modos e recursos semióticos, como o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tipográfico, as cores etc., contribuindo para a sua significação. Os autores ainda enfatizam que:

Textos tradicionais, hipertextos, textos de tela combinam diferentes recursos semióticos. Filmes e programas de TV co-implantam gesto, olhar, movimento, imagens visuais, som, cores, proxêmica, linguagem oral e escrita e assim por diante. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 19)

Podemos verificar, a partir dessa abordagem, que lemos e construímos textos multimodais, que vão além da linguagem oral e escrita, como é o caso de tirinhas,

charges, cartuns, anúncios, que envolvem além do verbal, a imagem. Nesses textos, as práticas contemporâneas de linguagem acontecem com a presença de múltiplas linguagens integradas, configurando a multimodalidade, que por fazer parte da vida do sujeito estudante, deve ser incluída no currículo que prevê o desenvolvimento de habilidades de leitura que englobem textos verbais e visuais, de cujas práticas e aprendizagens passamos a entender o mundo que nos rodeia.

Nessa expectativa, a imagem deixa de ser vista apenas como ilustração da escrita e passa a significar junto à escrita ou sozinha. Para comprovar isso, basta observar a mídia impressa ou eletrônica ou qualquer outro material informativo que chega às nossas mãos, eles são compostos, na maioria das vezes, por texto escrito e imagens ou só imagens, bem como por outros elementos gráficos ou sonoros afins.

Por isso, concordamos com Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), quando concebem os textos como essencialmente multimodais, haja vista que nós produzimos e nos comunicamos em vários modos semióticos e não só por uma linguagem verbal. Entendemos, como esses autores, que tanto o texto visual quanto o verbal têm suas estruturas semelhantes, porque para entendê-los nossas experiências pessoais e sociais são fundamentais.

Ainda para Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os signos (na semiótica social), que conferem significantes e significados, são caracterizados a partir do processo de produção, cuja criação de mensagem leva em conta a história de seu autor, pertencente a um contexto específico. Isso nos leva a entender que as práticas comunicativas constroem socialmente os sentidos e tornam-se, por essa razão, o foco da semiótica (MACEDO, 2019).

Nesse universo e com base em Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), observamos que a linguagem, enquanto prática comunicativa, acontece a partir do contexto do autor e do leitor, em que ambos vão selecionando modos semióticos para enfatizar e dar sentido a sua produção, que, depois, são interseccionados para a efetiva compreensão da mensagem. Por assim entender, consideramos a multimodalidade intrínseca a toda composição textual, já que outros recursos semióticos, além da escrita, são selecionados na sua criação, é também responsável pela produção e alteração do efeito de sentido em nossa interação com o outro. Salientamos, também, que considerar essa condição, leva-nos a crer na possibilidade de uma leitura crítica e proficiente. Leitura essa, cujo foco está nas funções do texto,

em seus contextos sociais de produção do autor e do leitor em potencial. Essa criticidade se constrói pela leitura de grande diversidade de textos que levam o estudante a ampliar seu repertório cultural e engrandecer sua percepção de mundo (DUARTE, CAMPELO; OLIVEIRA, 2020). Desse modo, compreendemos a multimodalidade e os multiletramentos também como concepções de leitura, de língua e de linguagem. Essas concepções, por sua vez, parecem ser reconhecidas pela BNCC, quando esta sugere que:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68, grifos no original)

A fim de chegarmos ao entendimento das proposições da BNCC para o componente LP, especificamente para o tratamento dado à multimodalidade no eixo da leitura, propomos, na próxima seção, a historicidade/percurso para a elaboração do referido documento oficial, orientador da Educação Básica.

2.2 Um breve panorama histórico sobre a implementação da BNCC

Embora homologada em 2017, a BNCC não é uma idealização nova. Ela foi pensada já na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que em seu artigo 210 nos diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Da sua ideação a sua consolidação, a BNCC atravessou, ao longo do tempo, um grande percurso. Em 1996, por exemplo, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro, também já se previa a criação da Base. Em seu Artigo 26 está a regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica, tal como pode ser observado a seguir:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora fossem um modo de organizar o sistema educacional do Brasil, respeitadas as particularidades de cada lugar “não se configuravam em modelo curricular homogêneo e impositivo [...]” (BRASIL, 1997, p. 13), percebia-se, na época, a necessidade de um outro documento oficial elaborado com fins normativos, que pudesse capacitar os estudantes no processo da construção da cidadania. Embora ainda não fosse a Base Nacional Comum prevista na Constituição de 1988, os PCN já demonstravam características que, posteriormente, se consolidaram na BNCC.

Os PCN adotam um tratamento específico por áreas e, também, a integração entre elas, bem como o trabalho com temas transversais. Seus objetivos vão ao encontro de desenvolver capacidades – de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética – do alunado ao longo da escolaridade. Para desenvolver essas capacidades, os PCN partem de Objetivos Gerais para o Ensino Fundamental (em número de 10); passando por Objetivos Gerais para cada área e, conseqüentemente, para cada ciclo, e indo para os dois Temas Transversais. Boa parte dessa organização foi adotada novamente, quando da elaboração do texto da BNCC.

Em 1998, foi a vez da consolidação dos PCN para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, tendo em vista uma necessidade na reformulação dos currículos face aos progressos científicos e avanços tecnológicos que passaram a exigir novas capacidades para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Com a mesma base estrutural dos PCN do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, eles também preveem a melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras, devendo essas propiciar, embora existam diferenças sociais e culturais particulares, uma aprendizagem igualitária, de modo que qualquer aluno, de qualquer lugar do país, usufrua desse direito. Esse princípio ganhou força na BNCC, quase duas décadas depois.

De fato, um dos grandes desafios da BNCC ainda é garantir uma sistematização do ensino em todo o território brasileiro e, com isso, buscar uma unidade igualitária de conhecimentos, isto é, constituir uma escola nacional única, que promova os mesmos conhecimentos, em um mesmo nível, capaz de proporcionar iguais condições de aprendizagem. Não acreditamos nessa possibilidade, uma vez

que o ensino de uma escola em zona rural de uma cidade, como, por exemplo, na Região Norte ou Nordeste de nosso país, não consegue ser igual ao de uma escola em área urbana de uma grande cidade/capital, como São Paulo. Mas, a Base complementa que as orientações prescritas devem se adequar “à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017 p. 16) e que as famílias e a comunidades devem se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Nesse posicionamento, aferimos uma contradição deliberada, uma vez que dar abertura para cada escola ou região ajustar o seu ensino, conforme as necessidades ou culturas locais, não as colocará em pé de igualdade para participar de certames nacionais, cuja aferição se dará em acordo com as orientações do referido documento.

Em 2000, por sua vez, quando foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), vemos novamente as atenções voltadas para a necessidade de uma reforma do sistema educacional, tal como podemos observar na seguinte citação: “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 04).

Essa reforma era advinda das mudanças ocorridas no contexto político, social e econômico e o surgimento de novas tecnologias que evidenciaram alterações na produção de bens, serviços e conhecimentos, que, por sua vez, demandavam a construção de um currículo que possibilitasse a integração dos alunos a esse novo mundo, voltado para a cidadania e o mercado de trabalho. Essas mudanças também exigiriam dos professores novas formas de ensinar.

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), houve um debate entre especialistas da educação e se cogitou a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi regulamentado em junho de 2014, com 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e cuja menção à BNCC é verificada em 4 delas.

Já em 2015, foi disponibilizada a 1ª versão da BNCC e, em 2016, a segunda, seguida de inúmeros debates em Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas. Antes mesmo desses Seminários, o MEC já havia constituído um grupo de profissionais, sem marco de referência, isto é, que não apresentavam uma

concepção que expressasse os princípios educacionais desejados e definidos na coletividade. Isso causou descontentamento e resistência por parte da sociedade e da academia, bem como o fato de as contribuições terem sido dadas individualmente e não coletivamente. Para encurtar essa lacuna, os Seminários foram organizados por todo o país, levando-se em conta os componentes curriculares de cada área e os participantes por grupos específicos, que concordavam ou discordavam do que lhes era apresentado, cabendo ao MEC, por meio de seu Grupo Gestor, decidir quais contribuições seriam acolhidas. Assim, eram foco nos debates, dentre outras discussões, a ruptura da Educação Básica, por não ter incluído o Ensino Médio; a exclusão, no processo, de boa parte da população, como os docentes da Educação Básica e a centralidade do processo.

Em 2017, foi entregue a versão final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo homologada em 20 de dezembro de 2017. Seguida de, em 2018, no dia 14 de dezembro, da BNCC para a etapa do Ensino Médio.

Percebemos, por esse breve histórico, que diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), serviram de fundamento para se chegar à BNCC.

Como um prolongamento dos PCN, a BNCC é um documento legal, que traz como objetivo tornar comum as aprendizagens fundamentais das várias áreas do conhecimento que acontecem ao longo da Educação Básica. Para isso, as orientações dessa Base visam o desenvolvimento de competências e não da aprendizagem de conteúdos. Nesse sentido, as instituições escolares devem reformular seus currículos e ações inerentes a esse desenvolvimento, como material didático, a metodologia para a prática pedagógica docente, entre outros aspectos.

A BNCC organiza o Ensino Fundamental em 5 áreas de conhecimento, entre elas a de Linguagens, na qual está o foco desta dissertação. A referida área, assim como todas as outras do documento oficial, tem as competências específicas que são responsáveis pelo desenvolvimento das competências gerais para cada série.

Para desenvolver essas competências, quatro eixos já consagrados em documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem, integram o estudo da língua de acordo com a BNCC: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos

linguísticos – sobre o sistema da escrita, o sistema da língua e a norma padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Observemos, como se dá a leitura na BNCC, na próxima seção.

2.3 A leitura na BNCC

De acordo com o texto da BNCC, “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2017, p. 63). Por assim considerar essa estreita ligação entre atividades humanas – práticas sociais – linguagens, a Base propõe para o ensino da língua “o texto em sua relação com seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses²” (BRASIL, 2017, p. 67).

Essa visão da Base encontra respaldo porque na percepção de que vivemos em uma sociedade, em cujos ambientes estão presentes “palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas que se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico, um grande ambiente multimodal” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Com esse entendimento, o texto não é constituído apenas pelo sistema linguístico verbal. Como diz Marcuschi (2008), o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos tradicionais como não verbais no seu processamento (imagem, música), de modo que o texto se torna, em geral, *multimodal*. Sendo, então, esse o ambiente em que nos contextualizamos atualmente: palavras, imagem, som, cores etc., há a exigência de uma aprendizagem sobre como ler esses textos, pois para diferentes textos, há diferentes modos de leitura.

² Cabe ressaltar que a BNCC utiliza o termo “semiose” como sinônimo do que Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), dentre outros, denominam de ‘modo semiótico’. Já para a semiótica, especialmente para a vertente Peirceana, semiose é um termo designado para descrever o processo de construção do significado pelo leitor, por meio da apreensão das características dos signos em consonância com os componentes sociais e culturais que estão subjacentes a eles.

A BNCC, como um documento contemporâneo, parece estar atenta a esse contexto e traz uma compreensão sobre a leitura, em um trecho que merece ser retomado:

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, 2017, p. 70)

Cabe, portanto, ao eixo Leitura oferecer possibilidades de formar um leitor crítico preparado para fazer suas escolhas, o que será possível a partir de uma prática de qualidade, significativa e coerente com as exigências do mercado e da sociedade atual.

Essa prática poderá ser desenvolvida a partir das competências delineadas pela Base, tendo em vista o cumprimento das habilidades propostas para cada eixo. A esse respeito, no eixo da Leitura, a BNCC propõe:

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, 2017, p. 71)

Dessa forma, para o eixo Leitura, a BNCC propõe um currículo baseado em competências e habilidades disseminadas pelas “pedagogias do aprender a aprender” ou simplesmente “pedagogia das competências”, cujo princípio norteia a educação em quatro aprendizagens fundamentais que devem acontecer ao longo de toda a vida do estudante, constituindo-se como os pilares do conhecimento.

Essas pedagogias podem ser respaldadas no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors (1998, p. 89-90). Ao observarmos o que está escrito nesse documento, percebemos que a Base se vale dele para ambientar suas propostas, pois fala de prestar um ensino de qualidade para todo o aluno do país,

levando-se em consideração, competências e habilidades a serem desenvolvidas a fim de se alcançar esse objetivo. Para Delors (1998, p. 101) é tarefa da educação “[...] proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos”. De fato, essas “pedagogias do aprender a aprender” ou “pedagogias das competências” têm sido referência para inúmeros documentos curriculares, não somente para a BNCC no território educacional brasileiro.

Respalado nessas “pedagogias das competências”, ensinar a língua materna, tendo em vista um currículo coerente com as exigências contemporâneas, pressupõe-se conhecer a BNCC, em seus eixos constituidores: Leitura, da Produção de Textos, da Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica.

Para esses eixos, o texto é tomado como centralidade, cujas concepções de língua e de leitura estão atreladas, já abordadas no subtítulo Leitura.

Entendemos que, no mundo em que vivemos, a leitura e a escrita são cada vez mais necessárias e estão, praticamente, em todas as ações que realizamos e das quais fazemos parte, incluindo os ambientes pessoais e sociais. Sobre isso, Carvalho (2018, p. 26) propõe conceitos de leitura “na visão de que ler e interpretar são modos de ver e compreender textos”. Textos esses, que podem ser orais, escritos ou visuais, entre outros.

Na BNCC, os “eixos relacionam-se com as práticas de linguagem situadas” (BRASIL, 2017, p. 82) e articulam-se aos diversos campos de atuação. Essa organização das práticas de linguagem em campos de atuação, aponta “para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 82). Para isso, a Base leva em conta os seguintes campos, para os anos finais do Ensino Fundamental:

- artístico/literário;
- jornalístico-midiático;
- de atuação na vida pública;
- das práticas de estudo e pesquisa.

Como é possível deduzir pelo documento, os campos de atuação são algumas das áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana, que devem ser priorizadas no

processo formativo e orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Eles têm, segundo o documento oficial, a:

[...] função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2017, p. 83)

No campo de atuação artístico-literário, temos o uso da língua voltado à produção e à leitura de contos, romances, peças de teatro, poemas; Já no campo de atuação jornalístico/midiático, encontramos os textos que exploram a transmissão de informações, da comunicação, da intenção de “vender” um produto/ideia etc.; por sua vez, no campo de atuação na vida pública, há o envolvimento de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; e, por fim, no campo das práticas de estudo e pesquisa, temos o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.

Desse modo, é possível observarmos que a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, que acompanha e cossignifica por meio de muitos gêneros digitais.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa é a base da Ciência, uma vez que “possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar [...] fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Nesse sentido, a pesquisa é um procedimento tanto para a construção de conhecimento quanto para o de aprendizagem, uma vez que detectando um problema, buscamos subsídios para resolvê-lo à luz das teorias pertinentes. Como vivenciamos uma revolução tecnológica em todos os sentidos, nos inquietou o fato de conhecer como a BNCC, documento que norteia a educação atualmente, acompanhou esse movimento, a fim de amparar o aluno contemporâneo nas práticas sociais de leitura presentes em seu dia a dia, cujo domínio da linguagem se faz necessário. Nesta seção, apresentaremos as escolhas metodológicas que adotamos ao longo desta investigação.

Quanto à abordagem, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), pois não está preocupada com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento analítico, a partir de um viés sociocultural, capaz de nos conduzir para a compreensão de um documento normativo que tem como propósitos provocar transformações nos currículos escolares. Essa compreensão se dará por meio de uma análise interpretativista do texto apresentado pela Base.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, uma vez que, inevitavelmente, suas análises contêm sua presença enquanto sujeito que observa, analisa e avalia um certo fenômeno, a partir de um referencial teórico e de suas próprias experiências sociais. Definem essa abordagem, dentre outras características, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32) a “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois “parte da necessidade de se conhecer um fato ou fenômeno ainda pouco conhecido nos domínios da ciência, assim como auxiliar na elaboração de hipóteses a serem testadas em estudos posteriores” (GIL, 2002, p. 42). No nosso caso, essa abordagem

exploratória foi manifestada por meio da análise, tanto das concepções de leitura implícitas e/ou explícitas na BNCC, assim como do tratamento dado pelo documento à multimodalidade no ensino da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. Para essa análise, também abordamos as habilidades previstas para se alcançar a compreensão leitora suscitada na Base.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é de cunho documental, uma vez que o nosso *corpus* é o Eixo Leitura da BNCC, um documento normativo com força de lei da esfera federal do país. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, *documentos oficiais*, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (grifos nossos)

Vale destacar ainda, a representatividade do documento escolhido para análise nesta pesquisa, pois a BNCC serve de referência nacional para a elaboração dos currículos da Educação Básica das disciplinas exigidas no Ensino fundamental e Médio.

3.2 Delimitação do *corpus*

A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que, em tese, visa normatizar a aprendizagem essencial para os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de forma a garantir aos estudantes um maior acesso à aprendizagem e desenvolvimento pleno.

Costa-Hübes e Kraemer (2019, p. 08) coordenadoras de um dos grupos de estudo da Base, ressaltam que:

O primeiro passo, nessa direção, foi o de entendermos a BNCC como um enunciado singular, produzido em determinado momento histórico e ideológico que visava atender a um projeto político pedagógico de governo. [...] Procuramos, assim, agenciar uma leitura que olhasse para além do que estava exposto verbalmente na sistematização do documento, atentando aos posicionamentos ideológicos e às valorações axiológicas que, recursivamente, orbitam em torno das competências e habilidades definidas como essenciais à aprendizagem do aluno.

Considerando na área de Linguagens – Língua Portuguesa – a proposta da BNCC para o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º, buscamos verificar o que se propõe a Base para esse ensino, no eixo Leitura, quanto à multimodalidade, tendo em vista o sujeito atual, permeado pelas múltiplas linguagens. Para isso, também nos dedicamos a identificar as concepções de leitura que o documento traz explicitadas no texto, ao propor habilidades em cinco campos de atuação: artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública.

Esse *corpus* deveu-se a três concepções nossas: a) a leitura ser o componente essencial para qualquer outro eixo da Língua Portuguesa - da Oralidade, da Produção de Textos, da Análise Linguística/Semiótica-; b) a leitura ser base também para qualquer outra área de conhecimento, considerando-se o contexto escolar; e c) o ensino da leitura possibilitar ao sujeito leitor condições de atuar na sociedade em que vive, desenvolvendo o exercício da cidadania.

Entretanto, o eixo Leitura é muito amplo, e a nossa pesquisa não daria conta de analisá-lo para uma dissertação. Desse modo, buscamos restringir o *corpus* às abordagens das concepções de linguagem, língua, texto, leitura e multimodalidade ou multissemitividade, explícitas ou não.

Restrito o *corpus*, passamos a verificar as devidas ocorrências e avaliá-las segundo os critérios de pertencimento à concepção enunciativo-discursiva, assumida pela Base, ou a outras concepções descritas na fundamentação teórica, bem como o tratamento dado à multimodalidade, que colaboram para desenvolver um leitor maduro e proficiente.

3.3 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos a serem utilizados, obedecendo às etapas da pesquisa bibliográfica, procedemos com a escolha do tema, dentro das áreas inerentes às linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras da UESPI. Posteriormente, seguimos com um levantamento bibliográfico preliminar com base no tema escolhido, formulamos o problema, elaboramos um plano provisório para

desenvolver a pesquisa e fizemos a leitura da BNCC, especialmente das competências para o ensino de LP anos finais – 6º ao 9º e das habilidades propostas no eixo da Leitura.

Em um terceiro momento, servimo-nos da leitura de fontes bibliográficas secundárias (leis, artigos, livros, dissertações, teses etc.), que serviram como apoio teórico para as reflexões advindas do estudo da BNCC e das habilidades de leitura ali relacionadas. A fim de termos uma organização lógica do assunto, adotamos o fichamento como estratégia de tratamento e análise de dados. A partir de trocas com o orientador, fomos ajustando o tema para a redação provisória do texto.

A etapa seguinte consistiu em mapear os trechos percebidos como concepção de linguagem, língua, texto e leitura que subsidiam o estudo da leitura, em geral, presentes no eixo Leitura, dirigidas às séries finais do Ensino Fundamental, de acordo com a Base, e ainda a evidência da multimodalidade explícita ou implícita.

De posse do entendimento dessas, analisamos como a abordagem dessas concepções, identificada na Base, pode implicar no ensino de leitura, tendo em vista o leitor exigido pelas práticas sociais contemporâneas. Fizemos uma comparação entre o texto “legal” da Base e as concepções de linguagem, língua, texto, leitura e multimodalidade, descritas na fundamentação teórica, para por meio da interpretação, verificarmos se as propostas, evidenciadas para o eixo Leitura, descritas na Base, são coerentes com a concepção enunciativo-discursiva, assumida por ela.

Ainda, buscamos averiguar a presença da multimodalidade e como a BNCC propõe o trabalho com essa concepção. A importância dessa investigação está no fato já enfatizado de que a BNCC é um documento normativo, com caráter de lei, cujo objetivo é orientar um ensino com qualidade para todo o país. Terminada a fase de análise da fonte primária, procedemos à redação definitiva desta dissertação.

Na próxima seção, apresentamos as análises construídas ao longo deste estudo.

4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO E LEITURA NA BNCC E DO TRATAMENTO DADO À MULTIMODALIDADE

4.1 Concepções de linguagem, língua, texto e leitura na BNCC

A BNCC entende linguagem como uma forma de interação. Logo, no início da apresentação do componente LP, a Base ressalta o diálogo desse componente com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, salientando a necessidade da atualização, em virtude da transformação das práticas sociais contemporâneas, motivada, em grande parte, pelo desdobramento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Dado esse novo contexto, a Base adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, para a qual o conceito de interação se constitui pressuposto: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017, p. 67).

Adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, pressupõe que os sujeitos, em suas práticas sociais, interagem pela linguagem, devendo, pois, levar em consideração as condições de situação comunicativa, incluindo as características sociais dos implicados na interlocução. Nesse sentido, expressamos nosso modo de pensar, nossas intenções, nossas percepções sobre o mundo por meio da linguagem, em nossas interações com o outro, muitas vezes, influenciando-o e deixando-se influenciar. Entre as evidências da adoção dessa perspectiva/concepção de linguagem pela BNCC, apontamos o seguinte trecho:

A escolha por esses campos [de atuação], de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p. 84)

Esse trecho demonstra que as práticas discursivas organizadas em campos de atuação, pressupõe que elas derivam de situações reais da vida social do indivíduo, cuja interação está presente em cada uma delas, mediada pela linguagem, condição essencial nas atuações sociais de fala, de escuta, de leitura e de escrita.

Ainda, nesse trecho, percebemos que não se trata de usar a linguagem dentro de contextos fabricados, mas de vivenciar situações reais, das corriqueiras às extraordinárias do uso da linguagem, que levam o estudante a conhecer/entender os fatos ao seu redor e do mundo, proporcionando a ele um discernimento crítico da realidade, capacitando-o a agir no mundo com consciência e justiça, bem como transformá-lo.

É levar-se em consideração “as condições de produção” do que é dito, do que é enunciado, do momento em que é dito, por quem é dito, para quem é dito e a partir de que local social. Nessas circunstâncias, pontuamos uma outra evidência que corrobora a concepção interacionista de linguagem, na BNCC, quando da descrição do tratamento das práticas leitoras, por meio das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Constantes na parte introdutória do eixo de Língua Portuguesa no documento (BRASIL, 2017, p. 70-72), essas dimensões reforçam o posicionamento da Base sobre o que sejam boas práticas de leitura. São elas:

Quadro 01: O tratamento das práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

1	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
2	Dialogia e relação entre textos.
3	Reconstrução da textualidade , recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
4	Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.
5	Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
6	Estratégias e procedimentos de leitura.
7	Adesão às práticas de leitura.

Fonte: BRASIL (2017, p. 72-74, grifos no original)

Como podemos observar no Quadro 01, acima, a BNCC entende que dentre as práticas desejáveis a serem adotadas pelos leitores durante o ato de ler estão tanto ações ligadas à reflexão e à análise de diversos aspectos inerentes tanto à estrutura textual quanto aos contextos de produção e de divulgação dos textos, assim como

dos contextos históricos e sociais que moldam as práticas de leitura vigentes atualmente.

Além disso, procedimentos “mais automatizados”, como o uso de estratégias de leitura também são acolhidos dentre as práticas desejáveis, mostrando que para a Base a leitura consiste numa conciliação entre ações procedimentais consolidadas pela cultura escolar (quando a adoção de estratégias sugere modos e movimentos de ler) e ações em nível mais profundo, envolvendo a reflexão, a crítica e a inovação por meio da descoberta de um modo próprio de ler (quando o documento sugere a reflexão crítica e a leitura de vários modos semióticos).

No nível reflexivo, por exemplo, encontramos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem explicitada no detalhamento dado à primeira dimensão, tal como podemos observar na Figura 01, a seguir:

Figura 01: Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (I)

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none">• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.
--	---

Fonte: BRASIL (2017, p. 72)

Por esse encaminhamento de reconstrução e reflexão das condições de produção e recepção de textos que circulam nas diferentes mídias e esferas das atividades humanas, leva-se em consideração o autor que produziu o texto, cuja intencionalidade pode-se perceber; o momento histórico da produção; o gênero discursivo que materializa o texto, aspectos esses que levam a leitura se constituir em um processo de construção de sentidos, cuja realização se dá pela interação autor-texto-leitor. Nesse sentido, quando o leitor se envolve nesse processo de

reconstrução, ele está interagindo com o outro, tomando posição, a partir de associações com os seus saberes e experiências leitoras, a fim de participar, com proficiência, de uma situação linguístico-discursiva.

Essa mesma percepção se apresenta, também, ao nível dos procedimentos consolidados pela cultura leitora, quando o documento dá detalhes sobre as estratégias a serem priorizadas no ensino de leitura. Nesse caso, entendemos que as estratégias de leitura buscam enfatizar certas ações e movimentos de leitura como sendo práticas ideais, embora roteirizadas. Desse modo, percebemos que a concepção enunciativo-discursiva de linguagem perpassa por vários níveis de leitura, caracterizando-se como aquela predominante para o documento. Na Figura 02, a seguir, por exemplo, podemos observar o enaltecimento da interação comunicativa por meio da linguagem e da pedagogia do gênero como componentes importantes:

Figura 02: Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (II)

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

Fonte: BRASIL (2017, p. 74)

Ao entendermos a linguagem como forma de interação, acreditamos que ao nos comunicarmos vamos pressupondo o que o outro já sabe, como ele sabe, o que gostaria de conhecer, como se posiciona diante dos fatos, e vamos favorecendo a situação de interação, de forma a nos ajustar às condições do outro, proporcionando uma troca de saberes, de informações e de propósitos. É uma ação em forma de diálogo, porque ela é realizada conjuntamente ou reciprocamente. Essa perspectiva premeia quase todas as estratégias descritas acima.

Um outro movimento perceptível na descrição das estratégias de leitura desejáveis pelo leitor é a conciliação entre estratégias ligadas à decodificação e as estratégias ligadas à reflexão mais profunda. Dentre as estratégias voltadas para a decodificação está a de “localizar/recuperar informação” (BRASIL, 2017, p. 74).

Embora aparentemente essa habilidade não promova a interação, uma vez que ‘identificar/localizar’ ou ainda ‘recuperar informações’ é uma ação que leva em consideração o que está só texto, não favorecendo ao leitor a oportunidade de fazer trocas, de referendar conhecimentos, anteriormente adquiridos, de compartilhar informações, ideias, pontos de vista, é possível perceber que ela é apresentada no texto da BNCC como uma gradação, em que a leitura parte inicialmente do nível da superfície, ligado à decodificação, para, posteriormente, chegar a níveis mais profundos, ligados à reflexão crítica.

Na BNCC, essa progressão é justificada pelo trecho a seguir, quando o documento nos diz que:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: [...] 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). (BRASIL, 2017, p. 73)

Essa justificativa contribui para pensarmos que as práticas de linguagem envolvem habilidades das mais simples às mais complexas, no entanto, sabemos que essas práticas nem sempre se consolidam nas primárias, mas no conjunto como um todo, isso porque há diferentes modos de leitura de acordo com o gênero. Concordamos que primeiro buscamos informações em um texto, mas não ficamos aí, partimos para outras estratégias que nos levem a uma compreensão dele, como nosso conhecimento de mundo, linguístico e enciclopédico, como afirmado por Kleiman (2000) e Leffa (1999), ao considerarem que esses aspectos interagem no processamento da leitura para a produção de sentido.

Essa perspectiva de linguagem pressupõe uma concepção de língua análoga, isto é, a língua como uma prática de atuação interativa, na qual depreende-se um

caráter político, histórico e sociocultural, que vai além do conjunto de suas determinações internas. Nessa dinâmica, a linguagem é apenas uma das formas de se exercer a prática, mas que termina sendo intercambiável, assumida como uma só. Nesse sentido, observamos que língua e linguagem não são abordadas, excludentemente, na BNCC, mas consideradas sob o mesmo conceito. Encontramos uma referência dessa didatização entre língua e linguagem nas competências específicas de ensino de LP para o Ensino Fundamental quando a BNCC nos apresenta as competências específicas para esse nível de ensino. Na primeira competência, lemos:

Figura 03: Competência específica 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.

Fonte: BRASIL (2017, p. 87)

Entender a língua para além da materialidade linguística, como esse trecho da BNCC indica, é considerar que ela tem uma estreita relação com a cultura, com a sociedade e com a história, cujas condições de produção dos discursos são necessárias para a produção de sentido, assim como a linguagem sendo um braço da língua, ela também se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura.

Observamos que essa compreensão de língua, retratada como um fenômeno cultural, histórico e social, se constitui interativa ao levar em conta os contextos de uso, o protagonismo e a ação dos sujeitos, em diferentes níveis, para a transformação da sociedade.

Assim, a abordagem de língua a qual a BNCC se vincula (enunciativo-discursiva) é verificada mais implicitamente nas conceitualizações de linguagem, em todo o componente de LP, sendo também materializada em algumas outras habilidades elencadas pela Base. Vejamos:

Figura 04: Leitura – Campo Jornalístico-Midiático

Apreciação e réplica

(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.

Fonte: BRASIL (2017, p. 141)

Figura 05: Leitura – Campo Jornalístico-Midiático

Efeitos de sentido

(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 (2017, p. 141)

Figura 06: Leitura – Campo de Atuação na Vida Pública

Apreciação e réplica

(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.

Fonte: BRASIL (2017, p. 147)

Percebemos, nessas habilidades, o reforço dado a concepção interacionista de língua e linguagem, pois elas não estão preocupadas em informar, em repetir falas e textos do autor, mas, em confronto com as vozes do texto, refletir, mesclar a voz do leitor a do autor, a fim de poder adotar suas palavras, contestá-las ou criticá-las. Nessa apropriação, não é só mais a voz do autor, nem tampouco o texto materializado, muito menos só a compreensão do leitor, mas a interação entre essas três instâncias, que,

juntas, dão sentido às práticas sociais, apropriando-se, para poder se transformar e/ou transformar a sociedade em que se vive e o que se faz com o uso da linguagem.

Diante dessas demonstrações, verificamos que a concepção de língua e linguagem, adotada pela BNCC, é a interacionista, notadamente enunciativo-discursiva, embora encontremos em alguns trechos e habilidades outras concepções, mas que são complementadas logo em seguida.

A essas concepções de língua e linguagem se vinculam a de texto. E a Base, explicitamente, diz que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

Ao assumir essa centralidade do texto como unidade de trabalho, a BNCC retoma dos PCN a ideia de que o discurso é manifestado linguisticamente por meio de texto, que se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, levando em consideração as condições de produção dos discursos geradores de usos sociais que o determinam. Por assim entender texto, podemos dizer que ao utilizar o termo “textos” no Eixo leitura e não “gêneros discursivos”, que estaria, estreitamente, mais ligado à concepção enunciativo-discursiva de linguagem, a Base elucida essa posição quando a associa a um gênero discursivo presente nos mais variados campos sociais de atividade/comunicação humana, retomando, assim, a perspectiva da interação que perpassa a leitura para o uso significativo da linguagem. Vejamos como a BNCC imprime no leitor esse posicionamento:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Isso nos leva a conjecturar que, apesar de a BNCC ter como centralidade o texto e não, precisamente, os gêneros discursivos, ela não se desvia da concepção assumida, a interacionista da linguagem, uma vez que a Base, ao fazer suas orientações, coloca essa unidade de trabalho pertencente a um gênero discursivo, cuja circulação se dá em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem, como pudemos constatar no trecho acima.

É interessante notar que, no *corpus* delimitado, há uma grande flutuação, terminológica e de intercâmbio, com relação a palavra “texto”, aparecendo ora “texto”, ora “gênero do discurso/discursivo”, ora, “gênero”, ora “texto” seguido de “gênero”, fator que denuncia certa confusão conceitual. Consideramos que essa oscilação pode provocar dúvidas, incertezas aos professores, já que acreditamos serem eles os leitores em potencial desse documento norteador, que, conseqüentemente, poderá afetar o ensino de leitura em sala de aula, uma vez que para o entendimento de cada um desses termos se liga uma concepção de língua e de linguagem.

Mas, essa imprecisão verificada, talvez, no afã de se elaborar a Base, compactar todo o documento, escrito por diversas mãos, tenha gerado concepções diferentes para os referidos termos, dificultando a sua uniformização.

Colhemos alguns trechos da BNCC e destacamos esses termos, bem como palavras ou expressões, cuja imprecisão verificamos, para exemplificar essa flutuação de termos ou intercâmbio entre eles. Observemos:

Figura 07: Flutuações dos termos “textos”, “gêneros do discurso”, “gênero textual” e “gêneros”

• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

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

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;

Fonte: BRASIL(2017, p. 72-75-85)

Figura 08: Flutuações dos termos “textos”, “gêneros do discurso”, “gênero textual” e “gêneros” nas habilidades

(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.

(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.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Fonte: BRASIL (2017 p. 141-151-177)

Como podemos observar, embora a BNCC assuma ser o texto a centralidade dos conteúdos, habilidades e objetivos do ensino da língua, por extensão, a leitura, ela se contradiz ao intermediar conceitos distintos para o trabalho com o componente curricular.

Na Figura 07, por exemplo, há a menção a gêneros do discurso, só gêneros, gêneros textuais, e ainda uma definição que, ao nosso ver, refere-se mais a gêneros discursivos e do que a texto: “os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (BRASIL, 2017, p. 85). Na Figura 08, por sua vez, na materialização das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, são tomados textos onde seriam gêneros discursivos. Sabendo que esses conceitos não se equivalem, queremos enfatizar esse desalinhamento na terminologia empregada pela BNCC e o quanto demonstra a oscilação entre as concepções de linguagem e, conseqüentemente, nas de leitura.

A leitura, para a BNCC, assume um significado mais abrangente, que contempla tanto o texto escrito, como também, imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música).

Nesse sentido, admitimos que a Base abriga dimensões essenciais para o tratamento das práticas de leitura e habilidades que se coadunam com essa definição de leitura, quando engloba processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes relativos à recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) aos processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e ao processo de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas).

Vejamos como se materializa essa definição de leitura nas dimensões essenciais para o tratamento das práticas de leitura.

Figura 09: A leitura nas dimensões de suas práticas

- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.

Fonte: BRASIL (2017, p. 73-74)

Nessas dimensões, nota-se a abordagem da Base para com textos além do verbal, o que se materializa na maioria das habilidades elencadas para o ensino da leitura, a partir delas.

Por assim contemplar textos escritos e multissemióticos, a BNCC se inclui numa perspectiva de ampliação de letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, pelas quais o uso da linguagem está sempre presente e acontece por meio da interação. Valendo-se dos campos de atuação que envolvem desde o campo da vida cotidiana ao mais institucionalizado, fomenta a ideia de que essas práticas são oriundas das situações da vida social, a fim de que o estudante encontre significado em suas práticas leitoras.

Nota-se, novamente, que a concepção de leitura, predominante na BNCC, é que considera a interação autor-texto-leitor, pois ao abordar os textos, traz elementos que dão conta da perspectiva enunciativo-discursiva, quando relaciona esses textos a seus contextos de produção, bem como elenca habilidades relativas ao uso significativo da linguagem. Ou seja, o indivíduo para participar das práticas sociais de leitura que o envolvem, precisa não só ter desenvolvido habilidades, mas fazer uso delas na leitura dos variados gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana, levando em consideração as suas ocorrências por meio de enunciações.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta em uma das dimensões do desenvolvimento de práticas leitoras a “reconstrução das condições de produção e

recepção de textos”, como podemos ver na habilidade EF69LP29, que, explicitamente, é determinado o desenvolvimento desse quesito:

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts 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. (BRASIL, 2017, p. 151)

Por essa dimensão, entendemos que se busca recuperar as características básicas que permeiam o contexto enunciativo, como o autor do texto, suas intenções, o ano e o local de publicação do texto, seu veículo de circulação, que são parte da significação do enunciado, cuja identificação se dá quando da materialização do gênero do discurso. Nessa tarefa, a escola, na figura do professor, busca reaver os conteúdos sociais que estão subjacentes ao texto, ao relacioná-lo à sociedade de qual faz parte o autor, a fim de não só ler o texto por ler, mas de se envolver com o texto, como possibilidade de ter uma atitude responsiva diante dos fatos, podendo criticá-los ou se apropriar deles, quando o consideram harmônicos às suas ideias.

Assim como nas concepções de língua e linguagem, percebemos que a Base constantemente enaltece a conciliação entre uma leitura procedimental, focada na superfície textual, como uma leitura reflexiva mais profunda. Essa conciliação é apresentada como uma progressão, de modo que quanto mais o aprendiz avança na estrutura escolar, mais se distancia de uma leitura de superfície, para se aproximar de uma leitura profunda. Isso pode ser observado, por exemplo, quando ressalta que:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: 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). (BRASIL, 2017, p. 75)

Esse trecho vai ao encontro de modelos de leitura que são oriundos da Psicolinguística, ao prever que o significado na leitura vai se construindo a partir da relação com o texto, em etapas que ocorrem de forma simultânea, pelas quais o leitor vai recorrendo durante o processamento do texto, buscando cada vez mais a desenvoltura dessa leitura, para que, como já foi ressaltado, possa ser um sujeito crítico, criativo e autônomo no uso da linguagem. Isso justifica a BNCC orientar a leitura em etapas sucessivas, para que se perceba um desenvolvimento na proficiência leitora.

Esse fenômeno já havia sido apontado nesta análise, quando discutimos sobre os caminhos traduzidos na dimensão de práticas leitoras “Estratégias e procedimentos de leitura”, quando a BNCC apresenta estratégias que vão desde a localizar/recuperar informação, que pressupõe atividades de identificação, reconhecimento e organização, se configurando uma leitura de superfície, passando por “inferir ou deduzir informações implícitas”, que não estão explícitas na materialidade do texto, mas que tem a possibilidade de serem desveladas a partir de pistas deixadas pelo autor, até chegar a um processo de compreensão, que prevê comparação, distinção, estabelecimento de relações e de inferência.

Com toda essa demonstração até aqui realizada, é possível retomar o que foi afirmado na fundamentação teórica desta dissertação, que a interação autor-texto-leitor, característica da concepção enunciativo-discursiva, é ampliada para uma leitura discursiva, cujos aspectos sociais e discursivos inerentes ao texto são integrados, colocando o leitor como participante do processo, interagindo com o texto, a partir de uma situação de enunciação, na qual estão presentes as condições de produção.

4.2 Tratamento dado à multimodalidade

Verificamos que a BNCC adota a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, que se aplica à todas as concepções tratadas aqui: língua, texto e leitura. Entretanto, embora possamos dizer que essa seja a concepção predominante, que é, inclusive, assumida explicitamente pelo documento em vários trechos, também é possível perceber que ela divide espaço com outras concepções. Acreditamos que isso se dá por força de toda nossa tradição linguística, especialmente aquela relativa

ao debate sobre o que é leitura. Assim, mesmo adotando abertamente uma visão enunciativo-discursiva, também é possível perceber traços de uma visão ainda estruturalista de leitura, mas que de acordo com a própria proposta da Base, deve ser gradualmente abandonada à medida que os aprendizes progredem nas séries escolares.

Além dessas visões minoritárias de cunho estruturalista, a BNCC também traz, com grande frequência, uma nova visão. Contudo, diferente da enunciativo-discursiva, ela não se apresenta explicitamente.

Ao tratar, no Eixo Leitura, das práticas sociais de leitura, a Base traz em grande frequência menções aos textos multissemióticos, mostrando-se em consonância com o que Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) sugerem. Conforme os autores, para produzirmos sentidos diversos, devemos mobilizar recursos ou modos semióticos, como imagens, linguagem verbal, sons, músicas, texturas, gestos etc. Entretanto, ao mesmo tempo em que se coaduna com a perspectiva proposta pelos autores, o documento parece ter receios em declarar sua adesão a uma proposta multimodal de leitura. Pressupomos isso porque, dentre outros indícios, percebemos que o texto da BNCC se esquiva do termo multimodalidade (que é mencionado somente duas vezes) em detrimento do termo multissemiótico.

A menção à multissemiose já aparece logo nas Competências Específicas de LP para o Ensino Fundamental. Consideremos os seguintes trechos para ilustrar como a multimodalidade na BNCC é tratada. Trazemos um exemplo de como ele é tratada de modo explícito e outra, implícito.

Figura 10: Multissemiose/multimodalidade nas competências da BNCC para a LP

- 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.
- 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 (2017, p. 87)

Durante as análises, inicialmente percebíamos a multimodalidade na BNCC como uma instância da concepção enunciativa-discursiva, pois acreditávamos que a multimodalidade era tratada como uma face do interacionismo. Entretanto, posteriormente, nossas reflexões nos mostraram que é possível ser interacionista e enunciativo-discursivo sem ser multimodal. De fato, percebemos que é essa a perspectiva ainda recorrente na escola, uma vez que os textos ainda são prioritariamente abordados como manifestações exclusivamente verbais da linguagem.

Da mesma forma, percebemos que é possível ser multimodal sem necessariamente ser interacionista e enunciativo-discursivo. Essa postura se manifesta quando o texto multimodal é abordado como uma mera justaposição de componentes formais, ou seja, quando desconsideramos os propósitos comunicativos, os múltiplos contextos de produção e recepção, dentre outros fatores.

Por esse motivo, passamos a assumir a postura de que a leitura multimodal é, por si só, uma concepção de linguagem, língua e texto, que pode estar associada com outras concepções várias. A partir desse posicionamento, foi possível identificarmos na BNCC a forte presença da concepção multimodal, apesar da denegação do termo no documento.

A seguir, vejamos essa concepção, em trechos do Eixo Leitura, bem como ela se materializa nas habilidades propostas pela Base, evidenciando o tratamento dispensado a ela.

Figura 11: A multissemiose/multimodalidade no Eixo Leitura em suas considerações primeiras

Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente.

pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados.

Fonte: BRASIL (2017, p. 137)

Como vemos nos trechos acima, retirados da seção em que a BNCC comenta as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades, a multimodalidade faz parte da proposta de leitura defendida pelo documento, já que o leitor necessita ter a habilidade de lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Contudo, o documento não só reconhece a multimodalidade, mas enaltece a necessidade de que o leitor saiba lidar com recursos multissemióticos utilizados para alcançar a criticidade diante desses textos e levar o leitor a um consumo consciente.

Da mesma forma, os trechos enfatizam a leitura de gêneros da cultura digital, como relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minutos, com a finalidade de conhecê-los, saber como eles se comportam em relação ao leitor, e com isso desenvolver a sua criticidade diante de informações e dados propagados. Isso nos mostra que a multimodalidade é uma concepção de língua, linguagem e texto independente, que, ao mesmo tempo, se associa fortemente com a concepção enunciativa-discursiva.

Ao tratar das habilidades de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental nos campos jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico-literário, a BNCC traz a multimodalidade/multissemiose como um componente sempre presente. Na próxima figura, trazemos uma compilação de algumas menções indiretas a ela para que possamos, em seguida, comentar como a multissemiose/multimodalidade é tratada na BNCC.

Figura 12: Habilidades que envolvem a multissemiose/multimodalidade para os anos finais do Ensino Fundamental

<p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias 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.</p>
<p>(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.</p>
<p>(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.</p>
<p>(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.</p>

(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.

(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*, *slams*, canais de *booktubers*, 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, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(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, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP07) 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, duração e sincronização entre as linguagens - complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

(EF09LP01) 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 sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

Fonte: BRASIL (2017, p. 141-147-159-163-165-177)

Observando as habilidades **EF69LP02/EF69LP04/EF69LP05**, percebemos que além da multimodalidade estar efetivamente expressa pelos termos – textos multissemióticos, imagens e recursos iconográficos –, ainda constatamos a amplitude da habilidade para além de contemplar o texto, pois, ao inferir, o leitor constrói significados para além do que está explícito no texto, buscando seus conhecimentos de mundo, enciclopédicos, linguísticos e interacionais, bem como por meio dos elementos gráficos (não-verbais) que apoiam na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos). Com todo esse movimento, o leitor estabelece a relação entre o texto e o contexto, sendo capaz de produzir sentido na interação do texto com seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, podendo contestar, aceitar ou ponderá-los.

Já a habilidade **EF69LP21**, contribui para, além de reconhecer as semioses e mostrar a sua importância para a produção de sentidos, ainda possibilita o leitor posicionar-se em relação aos conteúdos em práticas não institucionalizadas de participação social.

Em confronto com a habilidade **EF69LP33**, verificamos que essa se centra no texto, embora fale também em (re)construção dos sentidos e em análise das características da multissemiose, não extrapola para o social, para a interação do leitor, com o autor, com a situação de produção, além de sobrepor o texto multimodal

ao verbal. Nesse caso, vemos novamente que a multimodalidade não está necessariamente atrelada à uma concepção enunciativo-discursiva. Aqui, prevalece, também, para a multimodalidade, a visão de que a leitura deve ser ensinada como uma progressão de procedimentos que inicialmente focuem na decodificação da superfície textual para, posteriormente, progredir para a análise profunda dos sentidos implícitos e explícitos do texto por meio da leitura crítica.

Esse movimento de transição está também sugerido nas atividades de retextualização de que trata a habilidade. Como podemos observar, ela prevê o desenvolvimento de três capacidades no aluno: articular o verbal com textos não verbais, a fim de (re)construir os sentidos dos textos de divulgação científica, retextualizar do texto discursivo para o esquemático, bem como do esquemático para o texto discursivo e ainda analisar as características das multissemiões e dos gêneros em questão.

Contudo, essa habilidade esbarra em uma dificuldade: analisar as características das multissemiões, que depende da formação do professor que lida com essas séries. Infelizmente, tanto como professora atuante no Ensino Fundamental quanto como pesquisadora da multimodalidade é fácil perceber que esse ainda é um ponto problemático, de modo que me questiono até que ponto esse profissional conhece as multissemiões e o que as caracteriza. Ao apresentar essa habilidade, a BNCC acaba impondo ao educador uma tarefa que nem sempre ele recebeu capacitação para a realização.

Em diferente estilo, na habilidade **EF69LP46**, que fala em compartilhamento de leitura, manifestações artísticas, que são representadas pelas rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, com a finalidade de apreciação ou envolvimento do leitor nessas práticas, temos a multimodalidade associada à leitura literária e a leitura por prazer e apreciação estética. Cabe ressaltar que essa é uma visão de leitura que está presente no documento desde as páginas iniciais do eixo de LP, revelando que a multimodalidade perpassa todo o documento, e se faz presente em todas as perspectivas do que seja ler. Isso nos reforça a percepção de que, na BNCC, a multimodalidade é mais do que uma forma de fazer referência aos textos e à leitura contemporâneas. Ela se constitui, de fato, em uma concepção de linguagem, língua e texto que molda a proposta da Base para o ensino de leitura.

Uma análise semelhante pode ser tratada ao comentarmos a habilidade **EF69LP48**, que aborda os efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros e outros recursos multissemióticos no gênero poema, mostrando que a multimodalidade também é vista pela BNCC como um recurso literário.

Já em análise da habilidade **EF89LP07**, verificamos um aprofundamento para o desenvolvimento do leitor proficiente no quesito multimodalidade, uma vez que pretende analisar os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição nas imagens em movimentos, à performance, à montagem feita e ao ritmo, melodia etc. Assim, a multimodalidade não é abordada como sinônimo de conhecer os elementos que compõem esses textos, mas de entender em que eles são coadjuvantes na sua produção de sentido. Isso mostra que a multimodalidade é abordada na BNCC como um instrumento para aperfeiçoar a capacidade interpretativa e crítica dos aprendizes em relação à linguagem.

Por sua vez, a multimodalidade na BNCC também se relaciona com a leitura de textos contemporâneos, com novas formas de ler, com novos gêneros e novas configurações textuais quando se apresenta a habilidade **EF09LP01**, que demonstra que a multimodalidade não se verifica só em imagens, sons, mas também, em recursos moldais como fonte do texto, a URL, a formatação do texto, o negrito, o sublinhado etc., que colaboram para a produção de sentido. Partindo para outras práticas que envolvem a multimodalidade, como “curtir, compartilhar, comentar, curar” que revelam, na sequência, a interação entre os sujeitos, temos o reconhecimento dos diferentes gêneros da cultura digital, que envolvendo informação, podem ocasionar um posicionamento crítico e ético nas redes sociais.

Para concluir, verificamos que há muitos trechos e habilidades que abordam a multissemiose/multimodalidade na BNCC, permeando uma concepção da qual é necessária ser apropriada pelo leitor contemporâneo.

Assim, cumprimos nossos objetivos de análise: verificar as concepções de linguagem, língua, texto e leitura presentes na BNCC e qual o tratamento dado à multimodalidade pela Base para os anos finais do Ensino Fundamental.

Encaminhamo-nos, então, para as considerações finais de nosso trabalho, na próxima seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar como o ensino de leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental, é contemplado pela BNCC. Para isso, analisamos as concepções de linguagem, língua, texto, leitura e multimodalidade inerentes à proposta do documento para o ensino de leitura, bem como verificamos o tratamento destinado, pela Base, às práticas de leitura de textos multimodais e visual desse segmento da Educação Básica, a fim de subsidiar a prática consciente de uma ou outra abordagem no desenvolvimento de práticas leitoras proficientes e críticas.

Esses objetivos são justificados pela instabilidade ocasionada em nós, educadores de língua materna, com essa nova regulamentação que promove mudança nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas discursivas de leitura. Assim, a questão não está em adotar um novo currículo, mas de agregá-lo ao existente, perfazendo um só, para dar conta da grande quantidade e diversidade de objetos de estudo, de gêneros discursivos e de habilidades, propostas pela Base, sem a devida clareza de conceitos e concepções que envolvem a leitura, o que exige a preparação do professor, em sua formação inicial, bem como em uma formação continuada sólida e de qualidade, mas que nem sempre acontece, dada a necessidade de se trabalhar até três turnos e, quando não, o salário não poder custeá-la.

Nesse sentido, a investigação proposta por esta pesquisa nos permitiu entender como o eixo Leitura é apresentado na BNCC e qual a planificação da aprendizagem, proporcionando reflexões sobre a construção teórico-metodológica desse eixo nesse documento de caráter normativo.

Em vista disso, retomamos os seguintes questionamentos: (1) Como a concepção de linguagem, língua, texto e de leitura inerente à proposta da BNCC para o ensino de leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental se materializa no Eixo Leitura? (3) Qual o tratamento destinado, pela BNCC, às práticas de leitura de textos multimodais e visual para os anos finais – 6º ao 9º – do Ensino Fundamental?

Quanto ao primeiro questionamento, ressaltamos que diante da própria BNCC assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ela o faz como um prolongamento dos PCN (BRASIL, 1998), e pudemos confirmar a sua adoção na maioria dos trechos ressaltados na Base e de sua materialização nas habilidades a

serem desenvolvidas pelos estudantes no eixo Leitura. Essa comprovação foi respaldada em autores, cujas teorizações tratam de concepções de linguagem, língua, texto e leitura, como Geraldi (1997), caracterização de língua(linguagem); Goodman (1976); Kato (1993 [1986]); Leffa (1999); Kleiman (2000); Koch e Elias (2006) e Menegassi (2010) na abordagem de leitura, texto e linguagem; Bertin e Angelo (2019); Carvalho (2018); Coracini (2005); Silva (2009); Dionisio e Vasconcelos (2013); Dionisio (2006); Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), dentre outros, para subsidiarem as análises.

Nesse sentido, em nossas análises, confirmamos que a BNCC traz o texto como centralidade da unidade do trabalho da aula de LP, do qual ancora as condições de produções e o uso significativo da linguagem nas práticas de leitura, envolvendo as diversas mídias e semioses.

Com essa compreensão, ao analisarmos o Eixo Leitura da BNCC, percebemos, no tocante à multissemiose/multimodalidade, que muito envolve a situação discursiva como base para se produzir sentido, embora em alguns trechos e/ou habilidades, busque-se produzir sentido no texto com localização de informações, de recursos semióticos e não recuperando a situação discursiva para que as inferências sejam estabelecidas (BERTIN; ANGELO, 2019) e, conseqüentemente, possa se construir sentidos por meio da interação autor-texto-leitor.

Nem por isso, podemos dizer que a BNCC não tem como base a concepção enunciativo-discursiva, visto que em nossas análises há o predomínio dessa concepção atrelada a de língua, a de texto e a de leitura.

Contudo, consideramos que a Base está permeada de outra concepção, a multimodal, vamos dizer, de igual proporção a enunciativa-discursiva, já que encontramos, com grande frequência, trechos e habilidades referentes à multissemiose/multimodalidade associada à leitura literária e a leitura por prazer e apreciação estética, visão de leitura presente em todo o Eixo de LP e em toda ação que aborda a leitura. Isso corrobora nossa percepção de que a multimodalidade, na BNCC, não configura somente como uma forma de fazer referência aos textos e às leituras contemporâneas, mas ela se estabelece, deveras, em uma concepção de linguagem, língua e texto que molda a proposta da Base para o ensino de leitura.

Essa percepção responde ao nosso segundo questionamento, cujas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão no tratamento das práticas

leitoras envolvem, explicitamente e implicitamente, a multissemiose/multimodalidade e a sua materialização nas habilidades a serem desenvolvidas.

Pelo grau de importância da multissemiose/multimodalidade no ensino da leitura, reforçamos a necessidade do conhecimento dessa concepção, que, em alguns trechos, aparece como uma nova concepção de leitura, e em outros, como uma extensão do texto verbal e, ainda, em outros, como propriedade de texto que por si só imprime significado.

Esse olhar crítico à proposta do ensino de leitura da BNCC só foi possível, porque realizamos uma investigação respaldada em vários documentos e artigos. Mas, não se pode garantir ao leitor da Base esse mesmo olhar, visto que nem sempre ele tem um estudo aprofundado sobre as concepções subjacentes ao documento norteador. E por isso mesmo pode assumir, sem questionamentos, sem compreender, as concepções veiculados nele, sem, contudo, questionar a adequação para a sua prática pedagógica.

Enfim, diante do exposto, consideramos que a BNCC avançou, consideravelmente, ao trazer para o ensino da Leitura, textos multimodais, tão presentes em nossas práticas sociais contemporâneas, a fim de dar conta das práticas de linguagem que estão ligadas às TDIC. Apesar desse entendimento, salientamos que teoria e prática nem sempre andam juntas. No caso da BNCC, que normativa o ensino, questionamo-nos se ela considerou que nem sempre as escolas têm aparatos físicos ou tecnológicos, bem como profissionais capazes de capazes de pôr em prática as normas.

Ressaltamos isso, porque entendemos que, ao mesmo tempo, em que a Base foi pensada para a escola pública, ela não foi pensada em qual escola pública, isto é, em um país tão extenso e tão economicamente desigual, que origina uma grande diversidade de povo, muito visível se torna a discrepância das condições de ensino, de aprendizagem, cuja responsabilidade se deve à escola, nem sempre constituída de telhado, ladrilhos, carteiras, quadro, livros, cadernos, lápis, canetas, quanto mais de ferramentas tecnológicas, dos mais primitivos como a TV, quiçá de computadores.

Conhecendo essa realidade, ficamos pensando em uma das habilidades propostas pela Base: produzir filmes. Como ensinar a produzir filmes se nem instrumentos apropriados para tal muitas escolas não os têm? Ou mesmo, há professores capacitados para tal atividade?

A esse pensamento junta-se um outro. Se a proposta da BNCC é ampliar letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais (BRASIL, 2017), como fazer isso se o contexto dessas escolas longínquas de nosso país não favorece o seu desenvolvimento? Exemplificando: A Base diz que propõe um currículo para diminuir a desigualdade de conhecimentos, por meio de uma educação de qualidade. Para isso, inclusive, dá abertura a ensino regionais, comunitários. Mas, diante de tantos entraves a essa educação igualitária e qualificada, como alunos dessas escolas desprovidas vivenciam as avaliações externas em igualdade de condições?

Para nós, esse é o grande desafio: aproximar as escolas do que é orientado na BNCC para o ensino de LP, incluindo aí, além da estrutura física, tecnológica e pedagógica, como a formação continuada de professores, para que eles possam atualizar suas práticas pedagógicas em consonância com as mudanças contemporâneas que envolvem as práticas de linguagem em um viés dialógico, interacionista e multimodal.

Esse campo de pesquisa que busca conhecer as práticas de leitura, como também desenvolvê-las é muito vasto. A cada viés desse campo muito há de se debruçar, de se pesquisar, no intuito de imbuir o indivíduo de letramentos necessários à sua participação efetiva, significativa, crítica na sociedade em que vive de modo a possibilitar-lhes uma vida digna.

Nesse sentido, esta pesquisa não está acabada, pelo contrário, é apenas um começo para novos questionamentos ao nosso fazer pedagógico diante dos documentos normatizadores da educação em nosso país que vão surgindo ao longo dos anos, como é caso, atualmente, da BNCC, entregue à nossa sociedade no final de 2018, em sua versão final, contemplando todos os níveis da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BERTIN, Diana Maria Schenatto; ANGELO, Cristiane Malinoski P. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs). **Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas. Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 ps. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, a prender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós)modernidade. *In*: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-44.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Iniciando o diálogo a partir de um olhar crítico para a BNCC. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 07-15.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

DUARTE, Joyce; CAMPELO, Márcia; OLIVEIRA, Maria Ribeiro de. A pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e a Base Nacional Comum Curricular: alguns fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. **Lumen**, Recife, v. 29, n. 2, p. 55-72, jul./dez., 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila_-_metodologia_da_pesquisa1.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Unesp, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1976. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGLESA/GOODMAN_Reading_a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

GOODMAN, Kenneth. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1993. [1986].

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. [1985].

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006. [1996].

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1999.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. *In*: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Orgs.). **História da leitura no Mundo Ocidental v. 2**. Trad. Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1999. p. 166-202.

MACEDO, José Osmar Rios. Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. *In*: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 67-76.

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

MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-41.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Ler literatura: o exercício do prazer**. Educação literária por meio de oficinas de leitura. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em

Teoria Literária) – Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7876/1/2009_RosaAmeliaPereiradaSilva.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STANOVICH, Keith E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.