

## ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E SUAS RELAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

READING STRATEGIES IN PRIMARY SCHOOLS AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE CONCEPTIONS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASIS

**Waldemira Maria Paiva de Castro**<sup>1</sup>

**ROR** Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas

 miracastro13@gmail.com



**Juan Alberto Beranger**<sup>1</sup>

**ROR** Universidad de la Integración de las Américas

 juanberanger@hotmail.com



**RESUMO:** O presente artigo propõe uma investigação das estratégias de leitura no Ensino Fundamental II e suas relações com as concepções da Base Nacional Comum Curricular. O objetivo geral é compreender as relações entre as estratégias de leitura usadas por professores do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A pesquisa é de cunho bibliográfico descritivo, uma vez que se propõe realizar uma descrição bibliográfica para compreender as relações entre as estratégias de leitura usadas por professores do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A metodologia utilizada corresponde a uma amostra representativa dos livros didáticos de língua portuguesa; o enfoque é de cunho qualitativo. Os principais resultados evidenciam que existem relações entre as concepções da Base e as práticas docentes, quando os professores seguem as atividades propostas nos livros didáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Leitura; Educação básica; Base Nacional Comum Curricular.

**ABSTRACT:** This article proposes an investigation of reading strategies in Primary School II and their relationship with the conceptions of the National Common Core Curriculum. The general objective is to understand the relationship between the reading strategies used by primary school teachers and the National Common Core Curriculum (2017). The research is of a descriptive bibliographical nature, since it aims to carry out a bibliographical description to understand the relationships between the reading strategies used by primary school teachers and the National Common Core Curriculum (2017). The methodology used corresponds to a representative sample of Portuguese language textbooks; the approach is qualitative. The main results show that there are relationships between the conceptions of the Base and teaching practices, when teachers follow the activities proposed in the textbooks.

**KEYWORDS:** Teaching; Reading Basic; Education Common National Curriculum.

**Informações sobre os autores:**

1 Graduação em Letras pela Universidade Nilton Lins (2005). Pós-graduada em língua portuguesa e suas literaturas (UEA) Mestre em Ciências da Educação pela (UNIT). Professora - Secretaria de desporto e Educação ( SEDUC e SEMED). Cursando doutorado ( UNIT).

2 Docente, Investigador, Escritor. Dr. en Ciencias Políticas, Master en Educación Superior, Licenciado en Ciencia Política. Posee especializaciones en Defensa como egresado de la National Defense University, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington DC, USA, Posee una especialización en Theory and Tools in Negotiation – CMI International at Harvard Faculty; Ex Rector de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay; Ha participado como Jurado en diversas Mesas de Defensa de Tesis; Es profesor en la Academia Diplomática y Consular del Paraguay y diversas Universidades. Professor/ orientador UNIT/Brasil-UNIDA/PY.

 10.29281/rd.v12i24.16195

**Fluxo de trabalho**

Recebido: 20/09/2024

Aceito: 04/03/2025

Publicado: 12/04/2025

Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA)

Programa de Pós-Graduação em Letras

Faculdade de Letras

Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELIP)



## INTRODUÇÃO

As dificuldades de leitura é uma realidade presente em todos os níveis de aprendizagem, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Tanto os professores quanto os alunos reconhecem os desafios que são vencer as limitações e praticar leituras sistematizadas e orientadas, além de reconhecerem as estratégias mais viáveis, de acordo com a capacidade cognitiva de cada estudante. Por identificar essa realidade nas diversas escolas brasileiras (de acordo com os dados apresentados pelo IDBE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), como professora de língua portuguesa, foi possível perceber a existência de um fator de grande impacto negativo no desenvolvimento dos leitores, em especial dos leitores críticos, o que se tornou o problema deste estudo, a saber: Quais dificuldades existem em relacionar as concepções de prática de leitura presentes na BNCC (2017) às práticas docentes com os alunos do Ensino Fundamental II?

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender as relações entre as estratégias de leitura usadas por professores dos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A investigação requereu uma pesquisa bibliográfica-descritiva, uma vez que a proposta é uma descrição bibliográfica para se compreender as relações entre as estratégias de leitura usadas por professores do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (2017). O enfoque desta pesquisa é cunho qualitativo.

Cada seção foi desenvolvida visando a compreensão da discussão do tema sobre as estratégias de leitura utilizadas no Ensino Fundamental, utilizando-se como base a análise das concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as práticas docentes.

### **1 UM PROFESSOR, UM LIVRO E UM TEXTO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA**

O trabalho com leitura parece ser um assunto que está em um novo patamar nas escolas nos últimos anos, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares. Isso porque os professores compreendem (ou ao menos parte deles passaram a compreender) a função da leitura em suas diferentes modalidades e dos seus diferentes gêneros textuais. Além da leitura pelo professor, leitura pelo aluno, leitura compartilhada, leitura para apresentar aos outros, leitura de contos, de poesias, de jornais, de livros, e assim a lista segue quase infinitamente. Logo, a ação de ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outros leitores sobre o mesmo texto, analisar e refletir as informações contidas no texto escrito e ampliar seu olhar e o seu campo de possibilidades de interpretações, são ações que a escola pode (e deve) desenvolver com os alunos de diferentes faixas etárias.

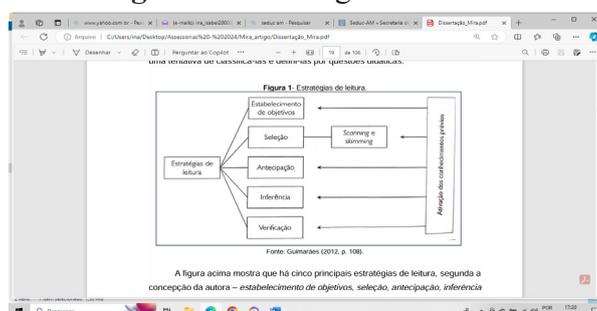
A leitura feita pelo professor passou a ser assunto previsto no conteúdo programático do calendário escolar, e não é mais vista como uma atividade sem grande importância, realizada quase sempre no finalzinho da aula, apenas para complementar o tempo restante. Na atualidade, a leitura está se tornando cada vez mais uma atividade central nas aulas, e vem ocorrendo diariamente e, com isso, os professores têm mostrado aos alunos a importância desta atividade.

As crianças estão cada vez mais em contato com diversos gêneros textuais escritos, com uma variedade de tipos textuais, e estão tendo a oportunidade do contato com diferentes estilos, a fim de apreciar textos de qualidade, que precisam ser previamente selecionados pelo professor, que necessita compartilhar com elas os critérios de sua escolha. Mesmo considerando essa realidade de acesso mais rápido e do contato direto com diferentes textos, a leitura feita pelo aluno talvez seja a modalidade que atualmente mais precisa de investimento nas escolas públicas brasileiras. Uma vez que há uma insatisfação recorrente dos professores quanto à frequência ou à qualidade da leitura que os alunos realizam, sempre com a afirmativa de que os alunos leem pouco, não leem bem, não entendem o que leem, ou seja, não são leitores fluentes. Mas o que é ler bem?

Primeiramente, é preciso entender que ler fluentemente não significa compreender o que se lê, pois é possível ler rapidamente (ou decodificar as palavras) sem entender o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer necessariamente o conhecimento de seu propósito por parte dos alunos, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura: para que ler, quais estratégias poderão ser utilizadas e o que se espera ao final, são indagações importantes antes mesmo do ato da leitura acontecer.

Algumas estratégias de leitura são apresentadas pela autora Guimarães (2012), porém ela mesma destaca que as estratégias dependem umas das outras, além de serem utilizadas praticamente ao mesmo tempo. A figura representada abaixo é uma tentativa de classificá-las e defini-las por questões didáticas.

**Figura 1 - Estratégias de leitura**



Fonte: Guimarães (2012, p. 108)



A figura acima mostra que há cinco principais estratégias de leitura, segunda a concepção da autora – estabelecimento de objetivos, seleção, antecipação, inferência e verificação. No entanto, ainda durante a leitura, o leitor utiliza duas estratégias auxiliares, o *scanning* e o *skimming*, e, ainda durante o processo, entra em jogo a estratégia de leitura denominada de ativação de conhecimentos prévios.

Em seguida, apresenta-se a que corresponde cada uma das estratégias:

a) Estabelecimento de objetivos: “quando lemos por interesse próprio – e não porque alguém ou alguma circunstância nos obriga a fazê-lo –, não temos dificuldade alguma com o estabelecimento dos objetivos” (Guimarães, 2012, p. 109). Ou seja, ao lermos o caderno de classificados de um jornal ou o caderno de horóscopo, uma bula de remédio, sabemos muito bem que tipo de informações queremos buscar.

Situação diferente ocorre quando um funcionário acaba de ser admitido e o seu supervisor lhe pede para ler alguns contratos da empresa com fornecedores. Qual será a finalidade dessa leitura? buscar irregularidades? verificar os preços atuais com base em contratos antigos? Enfim, caso não seja especificada a finalidade da leitura, o trabalho será prejudicado.

O mesmo ocorre em sala de aula, caso o professor não especifique a finalidade da leitura, o aluno terá dificuldade em buscar as informações adequadamente, pois não quando não se tem os objetivos de leitura definidos, não se sabe que tipo de informação procurar no texto.

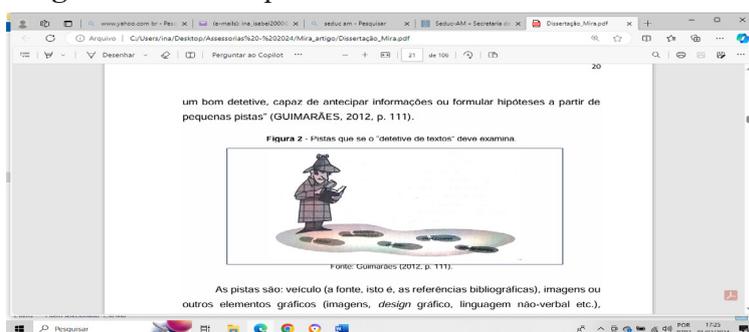
b) Seleção: “Consiste em separar, no texto, os trechos que mais interessam daqueles que podem receber menos atenção ou mesmo ser ‘pulados’” (Guimarães, 2012, p. 110). Isso só é possível se os objetivos específicos estiverem sido estabelecidos, ou seja, essa estratégia está relacionada ao estabelecimento de objetivos. É durante a seleção que o leitor pode fazer uso das estratégias *scanning* e *skimming*.

*Scanning* (escaneamento ou varredura) – assim como os detectores de metais na entrada e bancos “varrem” o corpo das pessoas em busca de armas ou outros objetos metálicos, ao realizar um *scanning*, o leitor varre o texto em busca de uma informação específica” (...). *Skimming*, em inglês, é a ação de passar uma escumadeira sobre um líquido (...). Na leitura, a técnica de *skimming* está relacionada a “filtrar” algo do texto lido ou coletar algumas informações superficiais. E é isso mesmo: o *skimming* representa um passo além do *scanning*, pois, em vez de buscar uma informação pontual, o leitor tenta saber um pouco mais sobre o texto, geralmente com a intenção de decidir se vale a pena lê-lo de maneira mais detalhada (Guimarães, 2012, p. 110).

Em sala de aula, caso o professor distribua vários textos para uma atividade de leitura, os alunos podem realizar essas duas estratégias de leitura para saber qual texto prefere escolher para a realização da atividade proposta.

c) Antecipação: “Embora todas as estratégias de leitura tenham seu valor, não é exagero dizer que a antecipação – também conhecida como formulação de hipóteses – é a mais importante delas. (...) Ela é o processo de localizar as pistas e sinalizações deixadas no texto pelo autor e atribuir-lhes significado (...). A palavra pista não foi usada nessa definição à toa. Podemos, de fato, comparar o leitor habilidoso a um bom detetive, capaz de antecipar informações ou formular hipóteses a partir de pequenas pistas” (Guimarães, 2012, p. 111).

**Figura 2** – Pistas que o detetive do texto deve examinar

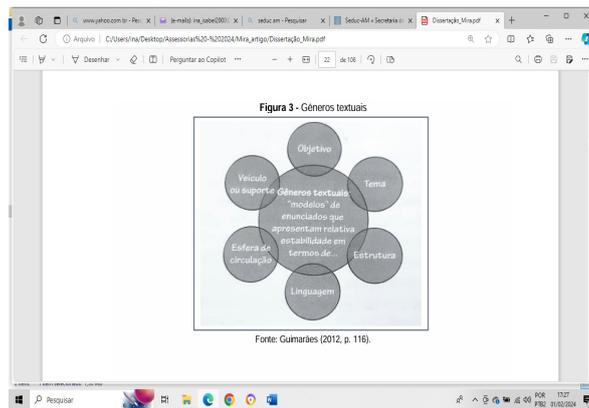


**Fonte:** Guimarães (2012, p.111)

As pistas são: veículo (a fonte, isto é, as referências bibliográficas), imagens ou outros elementos gráficos (imagens, design gráfico, linguagem não-verbal etc.), autoria (tema, abordagem, ponto de vista, grau de confiabilidade das informações, data e lugar (contexto histórico), gênero textual (romance, bilhete, reportagem, horóscopo, história em quadrinhos, cardápio, boletim de ocorrência, edital etc.).

Segundo a autora Guimarães (2012), os gêneros textuais são “modelos” de enunciados, relativamente estáveis, que usamos todos os dias para interagir com os outros. Receita culinária, história em quadrinhos, horóscopo, edital, bula de remédio, cardápio de restaurante, romance, bilhete, reportagem, resenha etc.) são exemplos de gêneros textuais.

A figura abaixo representa os seis aspectos que estabilizam os gêneros textuais: objetivo, tema, estrutura, linguagem, esfera de circulação, veículo ou suporte. Quanto melhor o leitor conhecer as características de cada gênero, mais facilidade este terá para formular suas hipóteses sobre um texto que pertence a determinado gênero.

**Figura 3 – Gêneros textuais**

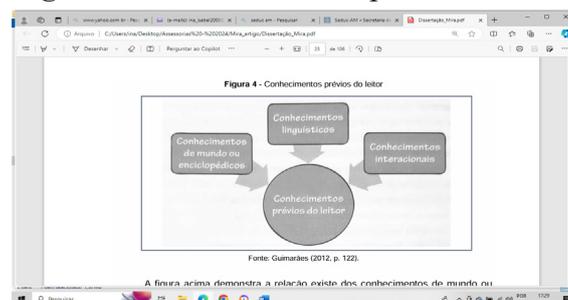
Fonte: Guimarães (2012, p.116)

d) Inferência: “nome que damos para à estratégia de leitura usada para recuperar os implícitos do texto. A aptidão para fazer inferências está diretamente ligada à última estratégia de leitura – a ativação dos conhecimentos prévios” (Guimarães, 2012, p. 120).

A capacidade do aluno ler um texto e relacioná-lo a outras informações que já possui do assunto é uma espécie de inferência que este realiza durante a leitura.

e) Verificação: “Ao executá-la, o objetivo do leitor é checar se a seleção realizada, as hipóteses formuladas e as inferências feitas são, de fato, adequadas” (Guimarães, 2012, p. 120). Por isso é importante estar atento(a) durante a leitura do texto, pois, em algum momento, pode ser que seja necessário reformular as hipóteses, rever as inferências, ou seja, readequar a interpretação à medida que a leitura avança.

f) Ativação de conhecimentos prévios: “conhecimentos prévios são os conhecimentos que você adquiriu ao longo da vida e que carrega para o ato da leitura. Como dissemos no início desta seção, sua ativação é necessária para colocar em prática todas as outras estratégias de leitura” (Guimarães, 2012, p. 120-121). Segunda a autora, é na hora de fazer inferências que os conhecimentos prévios mais mostram o seu valor, eles podem ser divididos em três grandes categorias: de mundo ou enciclopédico, linguístico e interacionais.

**Figura 4 – Conhecimentos prévios do autor**

Fonte: Guimarães (2012, p.122)



A figura acima demonstra a relação que existe dos conhecimentos de mundo ou enciclopédicos com os conhecimentos linguísticos e conhecimentos interacionais como composição de um acervo de conhecimentos prévios do leitor que são ativados durante o ato da leitura.

Em relação ao ato da leitura em si, costuma-se “tomar” um texto sempre com uma intenção e esta não necessariamente está vinculada ao gênero. Dessa forma, nem sempre se ler obras literárias apenas para apreciá-las. Também se ler para fazer um estudo sobre a época em que se passa um romance, ou para analisar o estilo empregado pelo autor, ou ainda para traçar um perfil das personagens. Lemos notícias com intuítos variados, além de nos informarmos. Pode-se ler para conhecer mais sobre outro país, para ampliar o conhecimento sobre um assunto específico, para estudar para uma prova etc. Essa intenção irá determinar a leitura e a compreensão que se tem do assunto abordado por um texto.

Ler e reler não significam de modo algum repetir várias vezes o que se leu sem ver sentido algum, apenas para tornar a leitura veloz e garantir fluência. O propósito dessa atividade é favorecer a compreensão de modo a dar mais ênfase a determinados trechos ou escolher o ritmo da narração.

Para Wiedemer e Augusto (2017, p. 92):

As dificuldades de nossos alunos em ler e compreender textos têm sido tema de diversas pesquisas. Silvia Gasparian Colello (2010), em um estudo sobre alfabetização e letramento, aponta como a alfabetização no sentido pleno – aprender a ler e a fazer uso da leitura – ainda é um problema que persiste no Brasil e afirma que “nas avaliações da condição leitora da população, dos alunos e dos resultados do ensino (SARESP, SAEB, PROVA BRASIL, INAF e PISA), fica evidente a necessidade de uma ação pedagógica mais efetiva para formar sujeitos leitores e escritores.

O estudo dos autores só reforça a realidade presenciada em sala de aula com os alunos do ensino fundamental, e nem somente do fundamental, mas também de outros níveis da educação. É notório que a leitura vem sendo afetada por diversas razões, uma delas corresponde ao fato de que o Brasil (as políticas públicas) não investe na formação de leitores por meio da divulgação, publicação e distribuição de livros impressos. Realidade que acaba afetando o leitor que ainda está em processo de formação, uma vez que o acesso ao livro não é tão fácil e direto quanto deveria ser. Alguns dados de pesquisa, inclusive, apontam que além de não aumentar o número de leitores, o índice de quem lê está diminuindo.

A Agência Brasil (2020) publicou uma matéria com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil afirmando que:



O Brasil perdeu, nos últimos quatro anos, mais de 4,6 milhões de leitores, segundo dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. De 2015 para 2019, a porcentagem de leitores no Brasil caiu de 56% para 52%. Já os não leitores, ou seja, brasileiros com mais de 5 anos que não leram nenhum livro, nem mesmo em parte, nos últimos três meses, representam 48% da população, o equivalente a cerca de 93 milhões de um total de 193 milhões de brasileiros.

Esses dados são absurdamente altos em comparação a outros países, porém tornam-se ainda mais absurdos quando considerado o total de brasileiros, ou seja, 50% dos brasileiros não leram 1 livro completo, nem ao menos parte dele, conforme apresenta a pesquisa. Ainda segundo a Agência Brasil (2020): “As maiores quedas no percentual de leitores foram observadas entre as pessoas com ensino superior – passando de 82% em 2015 para 68% em 2019, e entre os mais ricos. Na classe A, o percentual de leitores passou de 76% para 67%. Entre as razões da queda no número de leitores, segunda a coordenadora da pesquisa, estão: *Internet* e redes sociais; Dificuldade de leitura e Incentivos.

A *internet* e o *WhatsApp* ocuparam espaço entre as atividades mais realizadas no tempo de folga dos entrevistados, leitores e não leitores. Segundo as informações da pesquisa, “Em 2015, ao todo, 47% disseram usar a internet no tempo livre. Esse percentual aumentou para 66% em 2019. Já o uso do WhatsApp passou de 43% para 62%” (Agência Brasil, 2020). Esse número corresponde à camada mais rica e com ensino superior.

As dificuldades de leitura também corresponderam a um número expressivo, pois “4% disseram não saber ler, outros 19% disseram ler muito devagar; 13%, não ter concentração suficiente para ler; e 9% não compreender a maior parte do que leem” (Agência Brasil, 2020). Além das dificuldades no acesso ao livro, devido à crise econômica, as pessoas estão comprando menos livros e frequentando menos as bibliotecas. De acordo com os dados da pesquisa, “5% dos leitores e 1% dos não leitores disseram não ter lido mais porque os livros são caros; e 7% dos leitores e 2% dos não leitores não leram porque não há bibliotecas por perto” (Agência Brasil, 2020).

O incentivo de outras pessoas também apareceu como um fator que influencia à leitura. De acordo com a pesquisa, 34% dos entrevistados disseram que receberam estímulo de alguém para gostar de ler: 11% apontaram serem os professores os estimuladores, 8% a mãe ou responsável do sexo feminino e 4% o pai responsável do sexo masculino ou outro parente (Agência Brasil, 2020).

Essas três razões que serve para uma reflexão crítica sugere três elemento fundamentais para se pensar a prática da leitura: professor, livro e texto.

O professor precisa receber uma formação fundamentada da prática leitora como método de ministração das aulas. Isso significa que as aulas precisam ter em sua rotina a prática de leitura no próprio ambiente escolar. E esse exercício parte (deve partir) do



professor, fato que já é uma realidade em boa parte das escolas brasileiras, porém, ainda não está sendo suficiente, conforme aponta a pesquisa da Agência Brasil (2020). Mesmo levando-se em consideração que o professor ainda é o maior incentivador dessa prática, ainda é necessário um investimento na formação dos professores da educação básica.

O livro, por sua vez, ou melhor, o acesso ao livro precisa ser desburocratizado e facilitado em termos de acessibilidade. Pois, em um país que pouco se investiu e se investe no hábito da leitura, e mesmo ciente dos baixos índices de leitores divulgados pelos órgãos que balizam a educação no Brasil, não executam políticas públicas que visam a distribuição de livros com qualidade e com conteúdo específicos para cada nível de escolarização.

Os textos que compõem os livros necessitam ser de interesse e apropriados para cada faixa etária, isto é, tem uma série de condutas que precisam ser alinhadas para se pensar na questão da acessibilidade ao livro pelos leitores, em especial pelos alunos do Ensino Fundamental.

Wiedemer e Augusto (2017, p. 93) destacam:

Sabe-se que o ensino de leitura se configura como importante instrumento não apenas para o desenvolvimento de atividades escolares, mas também para o desenvolvimento do aluno como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Com isso, para que os objetivos de ensino se concretizem, torna-se importante considerar o papel preponderante do livro didático (LD) no espaço escolar.

Em se tratando do livro didático, ele cumpre um papel importante para a formação de alunos leitores, pois, com todas as dificuldades financeiras para sua aquisição, ele é distribuído nas escolas públicas e acaba sendo um dos poucos recursos didáticos que o professor tem para trabalhar os conteúdos. Mesmo sabendo que deles precisam ser reformulados e adequados às diversidades culturais e regionais dos estudantes. Contudo, ele cumpre o papel de norteador e organizador dos conteúdos a serem estudados, dentre outras funcionalidades.

Ao falarmos de LD, estamos nos referindo a um gênero particular na literatura em geral, pois ele dá suporte à veiculação de vários outros gêneros de diferentes esferas e contextos socioculturais. Uma particularidade marcante do LD é a característica “sistêmica”, ou seja, nele se organizam de forma sistematizada e numa determinada sequência de etapas, conhecimentos selecionados e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Outro atributo que chama a atenção para sua singularidade se refere à sua produção e consumo – é distribuído apenas no começo do ano letivo, destinado ao público escolar – temos um livro que parece ter um prazo de validade ao final de cada ano letivo,



quando o aluno o deixa de lado ou entrega para outro utilizá-lo e, por isso, alguns autores entendem que o LD tem usuário ao invés de leitores (Lajolo, 1996).

Por outro lado, é necessário se observar a forma como as seções relativas à atividade de leitura são distribuídas nos livros didáticos. Quais as perspectivas teórico-metodológicas são utilizadas para direcionar as atividades de leitura. Se há a inserção das diretrizes pedagógicas determinadas pela BNCC (2017), na organização, abordagem e orientação concernente ao ensino-aprendizagem e à prática de leitura em sala de aula. A seção seguinte aborda essas questões.

## **2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DETERMINAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada em 2017 em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. A Base tem perfil normativo, servindo de documento que reuni um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos precisam adquirir durante as etapas e modalidades da educação básica, entendida como o período da Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela também assegura direitos de aprendizagens e de desenvolvimento que estão preceituados no Plano Nacional de Educação (PNE).

É um documento que assegura normativamente à Educação Escolar, definida pelo § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Ele orienta os princípios estéticos, políticos e éticos que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)” (BNCC, 2017, p. 7).

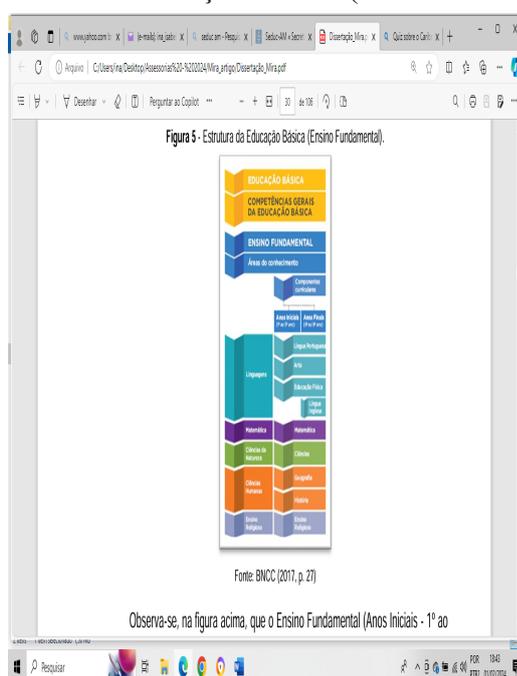
A BNCC integra a política Nacional de Educação Básica e pretende alinhar políticas e ações já existentes nos âmbitos municipal, estadual e federal relacionadas aos critérios para a oferta de infraestrutura apropriada para o bom funcionamento da educação, à elaboração de conteúdos educacionais, à avaliação e à formação de professores.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BNCC, 2017, p. 8).

Percebe-se que a BNCC foi criada não para substituir documentos institucionais já existentes e em vigor no campo educacional, ela correlaciona tais documentos, ou seja, integra normas políticas já existentes para assegurar aos estudantes dez competências gerais, que asseguram os direitos de desenvolvimento e aprendizagens.

Entende-se, segundo a BNCC (2017), que a competência foi percebida como a mobilização de conhecimentos, que são os conceitos e os conjuntos de procedimentos, as habilidades, que são as práticas, tanto cognitivas quanto socioemocionais, as atitudes e os valores requeridos para a resolução de demandas complexas da vida diária, do pleno exercício da cidadania e das exigências do mundo do trabalho.

**Figura 5** – Estrutura da Educação Básica (Ensino Fundamental)



Observa-se, na figura acima, que o Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1º ao 5º ano e Anos Finais - 6º ao 9º ano) é formado pelas competências gerais da Educação Básica, apresentadas no quadro 1, que por sua vez está distribuída nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa) Matemática, Ciências da natureza (Ciências), Ciências humanas (Geografia e História) e Ensino religioso.

Segundo a BNCC (2017), o Ensino Fundamental, por conter nove anos de duração, torna-se a etapa mais longa da Educação Básica, ensinando estudantes entre 6 e 14 anos. Uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, permeiam essas crianças e adolescentes durante essas fases. Percepção já observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de



Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), uma vez que tais alterações e mudanças exigem mais estratégias durante a elaboração de currículos para essa etapa de escolarização.

Quanto ao ensino da leitura no Ensino Fundamental, existe um eixo específico relacionado à Leitura (assim como os eixos da Produção de Textos, da Oralidade, da Análise Linguística/Semiótica, o qual compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa existente entre leitor/ouvinte/espectador e os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras cujo propósito seja, segundo a BNCC (2017, p. 71):

- a) “fruição estética de textos e obras literárias”;
- b) “pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos”;
- c) “realização de procedimentos”;
- d) “conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes”;
- e) “sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública”;
- f) “ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades”.

Observa-se que a Leitura apresentada pela BNCC é compreendida em um sentido mais diversificado e amplificado, referindo-se 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” (BNCC, 2017, p. 72).

### 3 A RELAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A BNCC (2017)

A BNCC (2017) compreende algumas dimensões interrelacionadas a algumas práticas de uso e reflexões que estão pautadas em teorias de práticas leitoras, conforme descrito na seção anterior. Essas práticas assumem determinadas diretrizes que indicam a escolha de ações que refletem as seguintes habilidades:

- a) “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” (BNCC, 2017, p. 72).

Esta prática requer do leitor as seguintes ações: Relacionar o texto com suas condições de produção; Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade; Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da *Web 2.0*; Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas; Analisar as diferentes formas de manifestação

da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog, sites* e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem.

b) “Dialogia e relação entre textos” (BNCC, 2017, p. 73).

Esta prática requer do leitor as seguintes ações: Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.; Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas; Estabelecer relações lógico-discursivas variadas; Selecionar e hierarquizar informações.

a) “Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto” (BNCC, 2017, p. 73).

Esta prática requer do leitor as seguintes ações: Estabelecer relações entre as partes do texto; Estabelecer relações lógico-discursivas variadas; Selecionar e hierarquizar informações.

b) “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações (BNCC, 2017, p. 73).

Esta prática requer do leitor a seguinte ação: Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações.

c) “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (BNCC, 2017, p. 73).

Esta prática requer do leitor as seguintes ações: Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem; Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens; Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

a) “Estratégias e procedimentos de leitura” (BNCC, 2017, p. 74).

Esta prática requer do leitor as seguintes ações: Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; Estabelecer expectativas; Localizar/recuperar informação; Inferir ou

deduzir informações implícitas; Inferir ou deduzir significado de palavras ou expressões desconhecidas; Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. Aprender os sentidos globais do texto; Reconhecer/inferir o tema; Articular o verbal com outras linguagens; Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações; Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas.

a) “Adesão às práticas de leitura” (BNCC, 2017, p. 74).

Esta prática requer do leitor as seguintes ações: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros; Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa.

Observa-se que no decorrer de todas as oito práticas leitoras são requeridas habilidades cognitivas que exigem do leitor um comportamento pautado na ação, e todas as ações requerem a postura de leitor ativo, crítico e reflexivo durante todo o ato de leitura. Ou seja, aquele leitor que se comporta como apenas mero receptor das informações contidas em um texto, sem se comportar como sujeito ativo de todo o processo, não alcança uma leitura, compreensão e interpretação de fato do texto que está diante de seus olhos.

Outro fator que merece destaque é o fato de o leitor conseguir relacionar e manejar a leitura que realiza. Isso significa que, não meramente um expectador de textos, mas um leitor ativo que seja capaz de atuar em um texto, capaz de ser, até mesmo, um coautor do texto, à medida que infere, questiona, deduz, questiona informações presentes no próprio texto.

**Figura 6 - Habilidades usadas durante a leitura.**



Fonte: a pesquisadora (2021), a partir da BNCC (2017).



Observa-se que as habilidades apresentadas acima corroboram para que as estratégias que foram sugeridas pela autora Guimarães (2012), na seção anterior, sejam consideradas e executadas. Essa abordagem é indicadora de que as discussões referentes à prática ou às práticas de leitura antecedem a criação da BNCC, ou seja, desde muito antes da criação da BNCC, as práticas leitoras já eram alvo de discussão temática, pedagógica e metodológica. Sendo assim, a BNCC adequou-se em um documento normativo as discussões em voga no cenário da temática a respeito do ensino da leitura em sala de aula.

Observa-se que tal perspectiva coloca em destaque o papel do aluno como agente ativo, produtor do seu conhecimento e questionador do texto em que se dispõe a ler. Essa perspectiva vai de encontro ao modelo amplamente utilizado e executado em sala de aula ao longo dos anos, no qual o leitor é apenas passivo do recebimento das informações contidas em um texto, sem manifestar discussões que visassem a inferências de informações, a reflexão ou crítica do que se estava sendo lido, isto é, o leitor era apenas um receptor dos conteúdos presentes no texto.

Contudo, não se deve generalizar o modelo de ensino da leitura por parte das escolas públicas e privadas, pois, por um bom tempo, existiu (talvez ainda exista) uma diferença na qualidade e nos sistemas de aferição dos procedimentos teórico-metodológicos entre os sistemas de ensino da prática leitora. Fato inegável é que as escolas particulares sempre buscaram se manter nos primeiros lugares em provas de vestibulares e concursos públicos.

Entretanto, existe uma notória evidência de que a BNCC (2017) busca diminuir a distância entre o ensino ofertado pelas escolas públicas e privadas, além de tudo, está evidente também a busca pela valorização das características regionais e das práticas culturais das diferentes regiões do Brasil. Esse olhar para a diversidade possibilita que os alunos e professores passem a ser considerados com suas especificidades identitárias. Conhecimentos de grande importância quando se considera o processo de ensino e aprendizagem pautados na consideração da diversidade racial, geográfica e cultural de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica educacional, mais especificamente, no ambiente educacional.

Dessa forma, as teorias e reflexões presentes na BNCC (2017) devem ser considerados não apenas na orientação para confecção de livros didáticos – que são instrumentos didáticos norteadores para ministração de aulas – mas para a efetividade da prática docente pautada no desenvolvimento e exercício de habilidades importantes para a construção do sujeito leitor crítico. Aquele capaz de ler além das palavras, ou seja, ler a realidade que o cerca, a sua condição social, econômica e cultural. Pondo-se como



protagonista de sua história e detentor de suas escolhas. Sem, contudo, entender que existe uma relação entre o global, ou seja, o todo, e as partes que o compõe.

Considerando, acima de tudo, que o conhecimento “considerado” global é bem mais que um contexto, ele chega a ser um conjunto das diversas e múltiplas partes de um tempo (de vários contextos) ligadas a ele de maneira inter-retroativo, que possui (ou deveria possuir) uma organização específica de diversos contextos. Sendo assim, uma sociedade é bem mais que um contexto, ela é um todo organizado do qual fazemos parte.

## ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é sem propósito que o ensino da leitura percorre os anos iniciais da educação básica. Ao defender o compromisso que a escola tem de contemplar o ensino da leitura até o último ano do Ensino Médio é concordar com a dificuldade de formar leitores amplamente críticos e desenvolvidos, o que significa que o ato de ler é uma atividade complexa, que poderia ser trivial para a maior parte da população brasileira, mas não é o que ocorre na realidade. Então, pode-se compreender que há a necessidade de:

a) Para que a população brasileira insira a prática leitora em seu dia a dia, construindo uma sociedade mais esclarecida de seus direitos, deveres e da sua própria realidade, a escola é quem deve desempenhar o papel fundamental no decorrer dos anos escolares em que os alunos percorrem.

Por outra perspectiva, os documentos oficiais voltados ao ensino da língua materna defendem a importância da leitura, caracterizando-a como fenômeno além da transposição de grafemas em fonemas, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 69), segundo os quais ler “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra”.

b) É fundamental que os professores usem como eixo norteador de suas práticas docentes os documentos oficiais que regulamentam o ensino da língua materna, os quais compreendem a prática leitora como uma atividade que transcende a decodificação dos códigos linguísticos e adentram os textos e seus diversos gêneros.

No que tange especificamente ao Estado do Amazonas, o currículo oficial das escolas públicas apoia-se, assim como os PCN, em conceitos atuais da linguagem ao tratar da função da leitura na escola.

c) O fato do Estado do Amazonas se apoiar em conceitos atuais da linguagem, considerando a leitura na escola, não será relevante se o professor não cumprir o que determinar tais currículos. É necessário que o professor compreenda a necessidade de se levar a sério e de seguir os documentos oficiais.

O leitor ativo, reflexivo e crítico está sempre ressignificando suas representações mentais da realidade, olhando-a a partir de outro ponto de vista e permitindo que essa nova realidade o transforme em um sujeito mais aberto a novas possibilidades. Nesta questão, é possível afirmar que as transformações sociais são mediadas pela linguagem em um processo retroalimentativo. A leitura, então, passa a ser bem mais que a compreensão de um discurso pronto, fechado e inviolável, mas também a compreensão do próprio mundo, do “outro” e de si mesmo.

d) O ensino da leitura deve considerar as múltiplas realidades da vida moderna e as inúmeras diversidades, tanto culturais, econômicas, geográficas, históricas quanto sociais. Para isso, é de suma importância que os textos abordem temas variados.

No que se refere à prática de leitura, por meio de variados gêneros textuais, Medviédev (2012, p. 197) defende:

[...] as formas do todo, isto é, as formas do gênero, determinam substancialmente o tema. O tema realiza-se não por meio da frase, nem do período e nem por meio do conjunto de orações e períodos, mas por meio da novela, do romance, da peça lírica, do conto maravilhoso, e esses tipos de gêneros, certamente, não obedecem a nenhuma determinação sintática, e foi o que se constatou como modelo de ensino da língua materna, a partir dos livros didáticos analisados nesta pesquisa.

Desta forma, pode-se concluir na avaliação destes resultados que esta pesquisa atendeu aos seus objetivos ao longo das descrições e análises, colaborando para que o ensino melhore em todos os seguimentos da educação básica brasileira, mais especificamente na cidade de Manaus/Amazonas, que foi o espaço onde o estudo ocorreu.

Por fim, compreender a necessidade de se utilizar os livros de forma sistematizada e aprofundada fará com que os resultados, no quesito do ensino da leitura, alcancem níveis mais altos, uma vez que a região norte possui mais da metade de sua população abaixo do nível da pobreza, realidade esta que só pode ser modificada por meio da educação. Seja com programas direcionados à leitura de forma mais específica, seja com programas mais gerais que contemplem principalmente os alunos de áreas mais afastadas da capital. Pois, somente com um ensino de qualidade, ofertado nas redes públicas do estado, se poderá obter um número maior satisfatório de alfabetizados em termos de leitor crítico, reflexivo e autônomo.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. 2020. **Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos.** Dados fazem parte da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acesso em: 01 julho 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 julho 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1344\\_8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344_8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 julho 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Comunicação e linguagem.** São Paulo: Pearson, 2012.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

WIEDEMER, Marcos Luiz; AUGUSTO, Vanísia Cristina Pereira. **Leitura(s) no livro didático:** a necessidade da autonomia e mediação do professor. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 92 - 114, Maio/Agosto, 2017.