



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS E CULTURA**

KAMILA GIRARDI

**O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: UM
OLHAR PARA LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS E PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/2017**

CAXIAS DO SUL

2021

KAMILA GIRARDI

**O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: UM
OLHAR PARA LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS E PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/2017**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Carina M. M. Niederauer

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G521d Girardi, Kamila

O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora [recurso eletrônico] : um olhar para livros didáticos do ensino fundamental - anos finais e para a Base Nacional Comum Curricular/2017 / Kamila Girardi. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2021.

Orientação: Carina M. M. Niederauer.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Compreensão na leitura. 3. Livros didáticos. 4. Educação. I. Niederauer, Carina M. M., orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: UM OLHAR PARA LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS E PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/2017

Kamila Girardi

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 18 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Jaqueline Stefani
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Maria Alzira Leite
Universidade Tuiuti do Paraná

Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

Dedico este trabalho a todos os professores que, mesmo diante de tantas dificuldades, continuam fazendo a diferença na vida de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Carina Maria Melchior Niederauer, pela amizade e pelas leituras sempre atentas ao meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, por todo aprendizado.

Ao meu esposo, Leonardo Manfredini, por me encorajar, compreender minhas ausências e oferecer apoio constante no decorrer do processo.

Aos meus gatos, filhos de quatro patas, Dana e Tobias, pela parceria nos momentos de estudo.

Ao meu irmão, Leonardo Girardi, por tanto amor e por ser “todo ouvidos” sempre.

À minha família, pelo estímulo.

À Karine Callegari, pelo amparo emocional.

Às minhas amigas, Ana Paula e Karine, pelos cafés, pelas conversas e pelo incentivo.

Aos colegas da turma 18, por serem meus companheiros de caminhada.

À Capes, pela contribuição financeira sem a qual não seria possível a realização deste estudo.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Levantamento dos capítulos dos livros didáticos em que são trabalhadas as habilidades específicas de leitura | 103 |
| Quadro 2 – Agrupamento dos principais gêneros textuais das seções “Prática de Leitura” | 104 |
| Quadro 3 – Gêneros textuais e as habilidades específicas de leitura para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental | 106 |
| Quadro 4 – Reportagem: livro didático do 6º ano | 108 |
| Quadro 5 – Reportagem: livro didático do 6º ano | 110 |
| Quadro 6 – Reportagem: livro didático do 7º ano | 112 |
| Quadro 7 – Reportagem: livro didático do 7º ano | 114 |
| Quadro 8 – Notícia: livro didático do 8º ano | 116 |
| Quadro 9 – Notícia: livro didático do 8º ano | 118 |
| Quadro 10 – Abordagens nos livros de 6º ano | 121 |
| Quadro 11 – Abordagens nos livros de 7º ano | 122 |
| Quadro 12 – Abordagens nos livros de 8º ano | 122 |
| Quadro 13 – Abordagens nos livros de 9º ano | 122 |
| Quadro 14 – Atividade de leitura antecipatória – 6º ano | 123 |
| Quadro 15 – Atividade de leitura antecipatória – 7º ano | 123 |
| Quadro 16 – Atividade de leitura antecipatória – 8º ano | 123 |
| Quadro 17 – Atividade de leitura antecipatória – 9º ano | 124 |
| Quadro 18 – Abordagens 6º ano: localização de informações..... | 125 |
| Quadro 19 – Abordagens 7º ano: localização de informações..... | 126 |
| Quadro 20 – Abordagens 8º ano: localização de informações..... | 127 |
| Quadro 21 – Abordagens 9º ano: localização de informações..... | 128 |
| Quadro 22 – Abordagens 6º ano: compreensão do sentido de palavras e expressões | 130 |
| Quadro 23 – Abordagens 6º ano: compreensão do sentido de palavras e expressões | 130 |
| Quadro 24 – Abordagens 6º ano: distinção entre fato e opinião | 131 |
| Quadro 25 – Abordagens 7º ano: distinção entre fato e opinião | 132 |
| Quadro 26 – Abordagens 8º ano: distinção entre fato e opinião | 132 |
| Quadro 27 – Habilidade EF06LP01..... | 134 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Quadro 28 – Habilidade EF06LP02..... | 135 |
| Quadro 29 – Habilidade EF07LP01..... | 136 |
| Quadro 30 – Habilidade EF07LP02..... | 136 |
| Quadro 31 – Habilidade EF08LP01..... | 137 |
| Quadro 32 – Habilidade EF08LP02..... | 138 |
| Quadro 33 – Habilidade EF09LP01..... | 139 |
| Quadro 34 – Habilidade EF09LP02..... | 140 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 14 |
| 2.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: UMA LONGA HISTÓRIA | 14 |
| 2.2 COMPROMETIMENTO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL | 23 |
| 2.3 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DAS LINGUAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL | 32 |
| 2.4 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A PROPOSTA DA BNCC | 39 |
| 2.5. ORGANIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DA BNCC: A LEITURA EM FOCO | 50 |
| 3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES | 55 |
| 3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR PERRENOUD | 57 |
| 3.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PELA BNCC | 62 |
| 3.3 COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ENSINO FUNDAMENTAL | 64 |
| 3.4 HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS | 75 |
| 4 DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: DAS ORIENTAÇÕES DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO | 84 |
| 4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS ABORDAGENS PROPOSTAS PELA BASE | 86 |
| 4.2 UM OLHAR PARA OS LIVROS DIDÁTICOS | 100 |
| 4.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> | 102 |
| 4.4 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> : AS ABORDAGENS DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS | 107 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| REFERÊNCIAS | 146 |

| | |
|---|------------|
| ANEXOS | 149 |
| ANEXO A - NOTÍCIA E GUIA – 9º ANO | 149 |
| ANEXO B - NOTÍCIA – 6º ANO | 151 |
| ANEXO C - REPORTAGEM – 7º ANO | 153 |
| ANEXO D - NOTÍCIA – 7º ANO | 155 |

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar a abordagem de alguns gêneros textuais presentes nos livros didáticos que compõem a coleção mais distribuída nas escolas brasileiras, segundo dados divulgados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020), e reformulada a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular/2017, no intuito de analisar seu potencial colaborativo para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, faz-se uma contextualização das mudanças ocorridas nas políticas educacionais, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017, observando as influências dos principais documentos que nortearam a educação nacional nesse período de tempo. Além disso, retrata-se a importante mudança na maneira de se pensar o ensino, a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em que o sujeito aprendiz passa a assumir o protagonismo de sua própria aprendizagem, aflorando, dessa forma, os conceitos de habilidade e competência como propulsores das melhorias na qualidade da educação, noções essas que, neste estudo, são vistas na perspectiva de Perrenoud (1999). Ademais, faz-se uma revisão dos conceitos de gêneros do discurso, propostos por Bakhtin (2016); das concepções que permeiam o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2003); e das estratégias didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004) a fim de ampliar a perspectiva enunciativo-discursiva assumida pela Base Nacional Comum Curricular e de observar a transposição das orientações desse documento normativo, no que diz respeito ao ensino de leitura, para o livro didático.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Compreensão leitora. Livro didático.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the approach of different textual genres in textbooks that make up the most widely distributed collection in Brazilian schools, according to data published by the National Book and Didactic Material Program (NBDP/2020), and reformulated based on the guidelines of the Common National Curriculum Base 2017, in order to observe its collaborative potential for the development of the reading comprehension skill of students in the final years of Elementary School. For this, it contextualizes the changes that have taken place in educational policies, from the promulgation of the Federal Constitution of 1988 to the Common National Curriculum Base of 2017, observing the influences of the main documents that guided national education in that period of time. In addition, it portrays the important change in the way of thinking about teaching, from the ratification of the Law of Guidelines and Bases da National Education, of 1996, in which the apprentice subject starts to assume the protagonism of his own learning, emerging from this in this way, the concepts of skill and competence as drivers of improvements in the quality of education, notions that, in this study, bring the perspective of Perrenoud (1999). Furthermore, it reviews the concepts of discourse genres proposed by Bakhtin (2016); the conceptions that permeate Bronckart's (2003) socio-discursive interactionism; and the didactic strategies proposed by Schneuwly and Dolz (2004) in order to broaden the enunciative-discursive perspective assumed by the Common National Curriculum Base and to observe the transposition of the guidelines of this normative document, regarding the teaching of reading, to the textbook.

Keywords: Common National Curriculum Base. Reading comprehension. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

A última avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizada em 2018, revelou, mais uma vez, dados preocupantes com relação às habilidades de leitura dos estudantes brasileiros. A sétima edição do exame indicou que apenas 50% dos alunos do Ensino Médio são capazes de compreender o que leem. Isso coloca o Brasil na segunda pior posição do *ranking* sul-americano.

Embora as políticas educacionais brasileiras tenham passado por várias transformações nos últimos anos, resultados obtidos por meio de avaliações, semelhantes ao PISA, mostram que ainda temos muito a discutir sobre o ensino da leitura em nossas escolas.

O ato de ler permite ao indivíduo exercitar seu papel social, configura um meio de acesso à informação, contribui para o desenvolvimento da consciência cidadã e possibilita a ampliação de conhecimentos. É, por isso, ferramenta fundamental para a aprendizagem.

Atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Pré-Vestibular, tenho observado de perto essas dificuldades dos estudantes com relação à compreensão daquilo que leem, isto é, em ir além da decodificação mesmo na leitura de textos simples. Quando os gêneros propostos envolvem várias semioses, sua compreensão torna-se ainda mais problemáticas.

Diante dessa situação, questiono-me frequentemente sobre os métodos e os materiais didáticos que utilizo em minha própria prática docente. Isso me impulsionou a desenvolver este estudo, a partir do qual pretendo não apenas descobrir maneiras de aprimorar meu trabalho como professora, mas também compartilhar conhecimentos com colegas de área que se deparam com as mesmas dificuldades e angústias ante o baixo desempenho dos aprendizes em leitura.

Nos meses finais do ano de 2018, chegou às escolas o material de divulgação das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD/2019) para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Em uma das instituições onde trabalho, esse material foi submetido à análise dos professores generalistas¹ em conjunto com os professores de área. Ao examiná-lo, algumas

¹ Utilizo o adjetivo “generalistas” para referir-me aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores, cuja formação permite-lhes ministrar aulas de todos os

situações preocuparam-me. Uma delas foi a distorção na interpretação que alguns autores de livros didáticos fazem das habilidades de leitura presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao tentar relacioná-las às atividades propostas.

Isso me deixou ainda mais inquieta ao refletir sobre o modo como o ensino de língua materna é trabalhado nos primeiros anos escolares, uma vez que grande parte dos professores generalistas apoia-se fundamentalmente no livro didático como instrumento principal, senão único, para conduzir suas aulas.

Em outubro de 2019, chegou às escolas o material de divulgação das coleções de livros didáticos, aprovado pelo PNLD/2020, destinado ao Ensino Fundamental – Anos Finais. A leitura das propostas de cada coleção reforçou em mim o desejo de encarar este estudo, pois não tive dúvidas de que seria necessário direcionar um olhar crítico para as obras disponibilizadas.

Instigada por essas questões, formulei o seguinte questionamento, que vem a ser meu problema de pesquisa: *a abordagem de gêneros textuais diversos na coleção de livros didáticos reformulada, a partir da Base Nacional Comum Curricular/2017, e mais distribuída nas escolas brasileiras, segundo dados do PNLD/2020, colabora para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora², conforme orienta a BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais?*

Pensando nisso e tentando priorizar alguns aspectos que julgo serem mais urgentes, vejo este estudo como um caminho para entender o que propõe a Base, não no intuito de criticá-la, embora algumas considerações sejam necessárias, mas com a pretensão de compreender os seus preceitos para pensar em maneiras de colocá-los em prática, ou seja, que suas orientações possam ir além do papel e proporcionar aprendizados significativos para os estudantes.

No intuito de realizar um levantamento que indicasse pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto que reflete este estudo, foi empreendida uma busca, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

componentes curriculares, apenas dos anos iniciais, difere-se dos professores de área ou especialistas por não possuírem formação específica em um único componente curricular.

² Assumo neste estudo como compreensão leitora o que é proposto por Smith (1989, p. 17), “a compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro humano. [...] A compreensão é a base, não a consequência da leitura.”, e por Fernández (2005), segundo ele: “la competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por tener unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así: conocimientos previos y experiencia socio-cultural; estrategias personales de lectura y aprendizaje; competencia discursiva; competencia lingüística.”

Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, pelos termos “Base Nacional Comum Curricular”, “Língua Portuguesa”, “livro didático” e “compreensão leitora”. Essa sondagem com relação ao estado da arte contribuiu para reforçar a importância e a originalidade deste estudo, já que não foram encontradas pesquisas que abordam a mesma perspectiva aqui proposta.

No entanto, destaco alguns estudos atuais que tratam sobre a Base Nacional Comum Curricular. Entre eles, a dissertação intitulada *Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular*, do autor Gabriel Junqueira Pamplona Skaf, do Programa de Gestão de Políticas Públicas, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, defendida em 2017, que aborda a problemática relacionada à implantação da Base nas escolas brasileiras tendo em vista as diversidades cultural e socioeconômica presentes no Brasil. O autor discute, em seu trabalho, a importância da leitura pelo viés dos Estudos Culturais, visto que a leitura contribui para o desenvolvimento da consciência cidadã e possibilita ao indivíduo construir conhecimentos que permitam a ele intervir criticamente no mundo ao seu redor, estabelecendo conexões entre a sua cultura e a do outro. Sob um viés semelhante, a dissertação intitulada *A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos Estudos Culturais*, de Mineia Carine Huber, do Programa de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, defendida em 2017, faz alusão à leitura como meio de construção de conhecimento e reflete sobre as orientações da BNCC e suas contribuições para a formação de leitores.

Ainda sobre a BNCC, a dissertação, defendida em 2020, intitulada *Currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular*, de Ildene Freitas da Silva Mota, da Universidade Federal do Pará, trata da seleção, pela Base, de aprendizagens essenciais em língua materna, a fim de verificar os avanços e retrocessos que o documento apresenta em relação às orientações para o componente curricular Língua Portuguesa, análise a partir da qual a pesquisadora constatou que o documento prioriza as questões discursivas/dialógicas em detrimento dos conteúdos gramaticais. Destaco também a dissertação de Lucilia Coimbra, intitulada *Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa do 8º ano: prática de leitura ou de gramática?*, defendida em 2020, na

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 dez.2020.

Universidade Federal da Bahia. Em seu trabalho, a autora contempla o estudo de gêneros textuais e seus usos fragmentados em abordagens que visam ao ensino de conteúdos gramaticais.

Antes de prosseguir, cumpre salientar, que as reflexões a que me proponho aqui não se limitam ao disposto na Base, já que sua implementação obrigatória implicou não só mudanças nos documentos escolares, mas também na reformulação de material didático (leia-se, livros didáticos) a partir das suas orientações.

Diante disso, não é difícil imaginar que os autores de livros didáticos, na ânsia por atender às demandas (que não são poucas), distribuíram habilidades em sequências didáticas, procurando estabelecer algum vínculo entre elas, por mínimo que fosse. Basta folhearmos os livros, superficialmente, sem nos atermos a uma análise criteriosa, para percebermos isso.

Reforço, ainda, que, assim como não me detenho em criticar a Base, não pretendo julgar os livros didáticos pertencentes à coleção que me serve de *corpus*, mas analisá-los, de modo a promover reflexões que possam ser utilizadas em favor de professores e, até mesmo, se convier, de autores desses e de outros livros dessa natureza. Essa contribuição, a que almejo, parte do meu interesse como professora preocupada com a formação dos meus alunos e da minha intenção em ajudar outros profissionais que, assim como eu, deparam-se com dificuldades diversas no seu fazer pedagógico e buscam aprimorar suas práticas.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo investigar se a abordagem de alguns gêneros textuais presentes, realizada na coleção de livros didáticos reformulada, a partir da Base Nacional Comum Curricular/2017, e mais distribuída nas escolas brasileiras, segundo dados do PNLD/2020, colabora para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, conforme orienta a BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Optei, neste estudo, por explorar o conteúdo da coleção de maior distribuição em âmbito nacional devido à impossibilidade de, em um único trabalho de pesquisa, englobar todas as coleções aprovadas pelo PNLD/2020 (que ao todo somam seis). Além disso, detenho-me ao Ensino Fundamental – Anos Finais por ser uma das etapas da Educação Básica durante a qual é possível reforçar o ensino de leitura, sanando possíveis dificuldades que acompanharam o aluno desde os anos iniciais da sua vida escolar.

Para isso, analisarei as habilidades de leitura que integram as orientações propostas pela Base ao componente curricular Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, confrontando-as com as atividades que compreendem o eixo *leitura* na coleção de livros didáticos com o maior número de exemplares distribuídos em território nacional⁴. A seguir, investigarei a abordagem de alguns gêneros textuais nesse material didático, no intuito de analisar do ponto de vista do potencial⁵ para colaborar com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para fundamentar esta pesquisa, busco apoio teórico em Bakhtin (2016), Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (2004).

Na intenção de situar o leitor, descrevo a seguir como esta pesquisa se estrutura. No capítulo 2, contextualizarei os objetos envolvidos neste estudo. Para isso, apresentarei um breve histórico de elaboração da BNCC, seguido de uma análise do conteúdo introdutório da Base. Na sequência, refletirei sobre a proposta de educação integral, para a qual a leitura se faz basilar, e as contribuições do Ensino Fundamental e da área de Linguagens nesse processo. Também analisarei a perspectiva do documento com relação ao ensino de língua materna e finalizarei o capítulo fazendo uma síntese da apresentação incluída na edição do professor da coleção de livros didáticos *Tecendo linguagens* que, consoante dados publicados no site do PNLD/2020⁶, foi a coleção com a maior distribuição de exemplares nas escolas do Brasil.

No capítulo 3, analisarei os conceitos de habilidade e de competência a partir dos pressupostos teóricos de Perrenoud (1999), direcionando um olhar crítico para as habilidades e competências trazidas pela BNCC no que diz respeito à aprendizagem de leitura e compreensão relacionadas ao componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

No quarto capítulo, revisitarei as teorias vinculadas às práticas interacionista e sociodiscursiva, no intuito de associá-las à abordagem didática de desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora em livros didáticos. Para isso: (a) revisarei os conceitos relacionados a gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2016), buscando compreender e ampliar a perspectiva enunciativo-discursiva que é assumida pela

⁴ Conforme dados coletados no *site* do PNLD/2020, portal do Ministério da Educação. O *link* para acesso a essas informações encontra-se listado junto às referências bibliográficas.

⁵ Como forma de demonstrar esse ponto de vista, foram estabelecidos critérios que serão apresentados no capítulo 4 deste estudo.

⁶ *Link* de acesso, vide referências bibliográficas.

Base; (b) a teoria elaborada por Bronckart (2003) sobre o interacionismo sociodiscursivo para relacioná-la ao que propõe a BNCC no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula e a importância dessa abordagem para a aprendizagem do estudante em todas as outras áreas do conhecimento; e (c) os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) no intuito de refletir como suas contribuições podem ajudar professores a aprimorar propostas de atividades de leitura e compreensão de gêneros textuais que constam em livros didáticos.

Com esta pesquisa, pretendo, portanto, contribuir com mais um olhar para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de aprendizes do Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que vejo esse ciclo como um momento privilegiado para viabilizar aprendizados imprescindíveis às etapas subsequentes. Essa habilidade é essencial para promover a educação integral, tão valorizada pela Base, pois permite ao aluno compreender o mundo que o cerca, possibilitando-lhe participação ativa, como cidadão, na transformação da sua própria realidade.

2 UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As políticas educacionais estão em constante mudança. Medidas que visam solucionar problemas causados pelas defasagens no ensino são frequentemente renovadas por meio de documentos norteadores que buscam enfrentar as dificuldades da realidade da educação brasileira e melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Embora reconheçamos os esforços empreendidos, há que se admitir que esses documentos não são, de todo, satisfatórios, já que sofreram várias transformações ao longo dos anos. Além disso, os resultados alarmantes das avaliações nacionais e internacionais atestam as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro.

Essa problemática impõe tantos desafios, de tão distintas categorias, que nem mesmo as matrizes curriculares aparentemente mais sólidas deram conta de englobar todos os aspectos essenciais para proporcionar melhoramentos que possam reverter esse quadro.

Como mais uma tentativa de aprimoramento dos aspectos qualitativos da educação do País, surge a BNCC, fruto de uma jornada de quase trinta anos de transformações das políticas educacionais.

Vejamos como se deu essa trajetória.

2.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: UMA LONGA HISTÓRIA

Desde a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em 1988, previa-se, em se tratando da estrutura educacional brasileira, uma base nacional curricular, cujas orientações viabilizassem um ensino público de qualidade a todos os estudantes brasileiros. Em seu Artigo 210, a Carta Magna brasileira prescreve: “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, não paginado). A referência à fixação de conteúdos mínimos, cuja finalidade é assegurar a qualidade da educação básica de acesso comum oferecida em instituições escolares, regida pelo respeito à diversidade, constitui prova concreta de que, a partir daquele momento, reconhecia-se a necessidade de uma modificação significativa na forma de pensar a educação no Brasil.

O grande salto evolutivo e que, de fato, instituiu novos rumos para a educação nacional, ocorreu quase oito anos após homologada a Constituição Federal de 1988, quando da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei, cujo teor reforça a necessidade de uma base comum curricular, refere, em seu Artigo 9º, inciso IV, que a União deve “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, não paginado), propondo, além da instituição de parâmetros comuns a toda a rede de ensino básico, o fortalecimento do sistema de colaboração entre as três esferas do governo para que, em conjunto, pudessem assegurar, a todos os estudantes em idade escolar, o direito à educação e condições básicas e necessárias para viabilizá-lo.

Nesse sentido, ousou afirmar que a LDBEN constituiu um divisor de águas nas políticas educacionais do País, visto que a partir dela houve o direcionamento do processo educativo para o desenvolvimento de competências, ou seja, a aprendizagem passou a ser o foco do ensino, na expectativa de que os conhecimentos escolares pudessem ser colocados em prática, pelo indivíduo, a fim de atender às demandas reais e complexas que envolvem a vida humana nos seus mais variados aspectos (sociais, culturais, econômicos, do mundo do trabalho e outros).

Cabe, ainda, aludir ao fato de que essa mudança significativa nas orientações educacionais implicou uma exigência maior no que tange à formação de profissionais da educação, uma vez que a figura do professor é parte constitutiva e essencial na ação contínua de transformar a maneira de pensar e conduzir o processo formativo educacional.

Embora o disposto na LDBEN deva ser considerado um marco significativo na busca pela renovação do sistema educacional brasileiro, sua redação não é suficientemente esclarecedora no que diz respeito a quais diretrizes e a quais competências devem nortear os currículos escolares. Isso porque a LDBEN carrega em si a essência do ideal de aprimoramento na condução dos assuntos educativos, mas não menciona, tampouco especifica, quais critérios precisam ser observados na formulação das propostas curriculares para que sejam asseguradas as garantias de uma formação básica comum a todos os estudantes.

No intuito de traçar e de elucidar esse direcionamento de que trata a LDBEN, nos anos de 1997, 1998 e 2000, ocorre a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª séries; para o Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª séries; e para o Ensino Médio (nomeados como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM), respectivamente. Esses parâmetros visavam responder:

[...] à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

A elaboração de referenciais curriculares se fez necessária à medida que, para promover as transformações previstas pela LDBEN e pela Constituição Federal de 1988, seria fundamental que se tivesse uma orientação comum, de amplitude nacional, cuja finalidade fosse amparar a formulação dos currículos escolares no que tange às abordagens básicas. Dessa maneira, a organização curricular, com relação aos conteúdos mínimos, seria única para todas as instituições escolares do território nacional que, por sua vez, deveriam adotar metodologias capazes de englobar o contexto cultural em que estivessem inseridas. Assim, esses referenciais visavam a:

[...] criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir” (BRASIL, 1998, p. 49).

Entendo, portanto, que o principal objetivo dos PCN talvez fosse orientar a construção de currículos escolares para que estivessem voltados às necessidades reais de aprendizagem, levando em consideração tanto os aspectos específicos de cada localidade, provenientes da diversidade cultural e social, quanto aquilo que é comum a todos e que configura direito de qualquer aluno aprender.

Os PCN, então, estabeleceram, como o próprio nome sugere, parâmetros, não homogêneos e impositivos, mas flexíveis à medida que incentivavam a concretização das propostas curriculares considerando o contexto local e regional de cada instituição escolar. Para isso, trouxeram orientações específicas e detalhadas com relação ao que se objetivava com a mobilização de determinados conhecimentos, quais os

conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como avaliar desempenhos e orientar práticas pedagógicas.

Ao que tudo indica, houve certa distorção na interpretação do conteúdo dos PCN que, no entendimento geral, propunham uma espécie de padronização do ensino, o que suscitou questionamentos acerca da eficácia de sua aplicabilidade em sistemas de ensino de um País tão vasto, em território, e tão culturalmente diverso como o Brasil.

A mudança de paradigmas trazida pelos PCN foi um marco decisivo e muito positivo na tentativa de estabelecer um equilíbrio na qualidade da educação brasileira oferecida nas escolas públicas do País. É a partir do momento em que são instituídos, que se passa a ter uma visão mais concreta de como conduzir os processos educativos em prol dos direitos educacionais cuja oferta a União deve garantir. Nesse sentido, os PCN defendem que:

[...] o estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (BRASIL, 1998, p. 50).

Embora esse direcionamento visasse a assegurar o desenvolvimento das aprendizagens básicas que promovem a prática consciente da cidadania, levando em consideração a diversidade cultural de cada região e priorizando os aprendizados que deveriam ser comuns a todos os estudantes, a crítica diante de uma proposta considerada utópica, no que diz respeito à construção de uma unidade no ensino brasileiro, foi o que atribuiu aos PCN um caráter insatisfatório diante daquilo que pretendiam as políticas educacionais.

Compreendo, como uma das grandes contribuições dos PCN para o processo de renovação da educação brasileira, a proposta de um direcionamento que buscasse confrontar as discrepâncias na qualidade do ensino básico no Brasil, “adotando como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades” (BRASIL, 1998, p. 51). Nesse sentido, o aprendizado é direcionado à promoção de conhecimentos que capacitem os estudantes a aplicarem conteúdos e não apenas a acumulá-los.

A transformação significativa na forma de pensar a educação brasileira foi, sem sombra de dúvidas, fruto da proposta inovadora trazida pelos PCN. Entretanto, a criação de documentos posteriores sugere, a meu ver, que eles deixaram lacunas a serem preenchidas.

Na tentativa de promover melhoramentos necessários na educação nacional, em 2008, foi instituído o Programa Currículo em Movimento, que esteve ativo até 2010. Esse programa abriga uma série de pareceres e de resoluções, voltados ao aprimoramento da qualidade educacional, por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Básica. Já, nos meses de março e abril de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) promoveu debates com a presença de especialistas da área da educação que apontaram urgências em se construir uma base nacional comum curricular.

Dando sequência a essa ideia, em 13 de julho de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tendo como principais propósitos:

- I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica [...] traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010, não paginado).

Mantendo os mesmos objetivos, mas promovendo atualizações necessárias (em decorrência da mudança na configuração do Ensino Fundamental, de oito séries para nove anos), em 2013, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN). Essas novas diretrizes foram sustentadas pelo argumento de que as alterações por que passou o sistema formativo brasileiro promoveram inúmeras defasagens na qualidade do ensino no País e, por esse motivo, um direcionamento curricular mais específico fazia-se necessário.

As DCN surgiram, então, da proposta de atualização dos preceitos empreendidos na Educação Básica. Essas diretrizes “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a

avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Criticando a abordagem dos PCN, as DCN posicionaram-se favoravelmente à instituição de uma orientação geral para a construção das propostas pedagógicas. Segundo o que nelas consta, os PCN não atingiram a excelência pretendida na promoção da qualidade da educação nacional, porque

[...] teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).

Sendo assim, as DCN propuseram uma espécie de esquematização dos preceitos legais para nortear a Educação Básica, estabelecendo critérios comuns de aprendizado, com o intuito de orientar instituições educacionais, em âmbito nacional, a refletir sobre suas propostas pedagógicas, desde a elaboração até a execução.

Em sua extensão, as DCN fazem menções constantes sobre uma base comum curricular a ser futuramente instituída. Isso sugere que todas as tentativas anteriores, de promover modificações na educação do Brasil, não foram, de todo, satisfatórias, embora tenham contribuído para o amadurecimento das propostas que as seguiram.

As DCN configuraram orientações gerais que visavam ampliar as possibilidades de elaboração das matrizes curriculares dos sistemas de ensino, incentivando práticas que envolvessem as relações sociais e tendo como principal fundamento o direito à educação. Essas diretrizes não listaram aprendizagens específicas ou conteúdos mínimos e recusavam o modelo padronizado anteriormente proposto pelos PCN. Elas defendiam, em síntese, uma educação multicultural, contextualizada, que atendesse às demandas da contemporaneidade.

Apesar de toda evolução até aqui mencionada, nas tentativas de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, a educação é um setor que está em constante mudança e, por isso, é motivo frequente de preocupação da União e de discussão por parte dos pesquisadores da área. Nessa incessante busca pelo aprimoramento dos ideais educativos, em 2014, institui-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse plano definiu vinte metas para a promoção da Educação

Básica nacional e incentivo da Educação Continuada. Sua vigência de dez anos prolonga-se até 2024 e sua criação tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, não paginado).

Essas diretrizes em conjunto com as vinte metas anexas à Lei nº 13.005 e as estratégias instituídas pelo PNE devem ser efetivadas dentro do prazo legal estabelecido (de dez anos). Tanto a execução quanto o cumprimento do que é proposto pelo Plano, são monitorados pelas verificações realizadas, de maneira periódica, nas instituições de ensino do País.

Esse acompanhamento do desempenho escolar, com relação ao comprometimento em cumprir as normas do PNE, conforme disposto no Artigo 5º do Plano, é realizado pelo Ministério da Educação (MEC); pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e pelo Fórum Nacional de Educação, por meio de avaliações nacionais como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Cumprir destacar que entre as vinte metas definidas pelo PNE, quatro delas sugerem a formulação e implementação necessária de uma base nacional comum curricular na Educação Básica, a fim de garantir a universalização do ensino, a melhoria na qualidade educacional, assegurar os direitos à inclusão e promover bons resultados nas médias nacionais para o IDEB.

Com o intuito de exemplificar essas sugestões, julgo importante mencionar a *Meta 7*, cujo teor está diretamente relacionado a um dos objetos centrais de investigação desta pesquisa: a BNCC. O conteúdo exposto, na referida meta, trata

exatamente do equilíbrio qualitativo que se tem buscado na educação brasileira, ao propor “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, não paginado).

Assim, em princípio, a implementação de uma base nacional comum curricular possibilitaria o preenchimento de lacunas referentes à minimização das defasagens do ensino público, procurando ser eficiente com relação àquilo que outros documentos, norteadores da educação nacional, mostraram-se ineficazes ou insatisfatórios. Retomo, em síntese, com a finalidade de esclarecer essa afirmação, as críticas que julgam mecanicista o caráter dos PNC e muito genéricas as orientações das DCN. Ressalto também a importância desses documentos, principalmente desses dois a que faço menção aqui, para o progresso das políticas educacionais e para o amadurecimento de questões relativas à qualidade da educação no Brasil.

Como contribuição fundamental à idealização da BNCC, em novembro de 2014, ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), que originou um documento cujas propostas e reflexões mobilizavam para a formulação da Base. A ação seguinte ocorreu em junho de 2015, durante o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os profissionais envolvidos na sua construção. Essa comissão, formada por 116 especialistas da área da educação e assessores, foi instaurada por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, aprovada pelo Ministério da Educação. Essa Portaria instituiu “comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular” (DOU, 2015, nº 114) e deu início à concretização do processo.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015. Esse documento preliminar suscitou discussões em todo o sistema educacional brasileiro. Como resultado das reflexões, fruto de debates ocorridos nas escolas ao final de 2015, em 03 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC é apresentada e, mais uma vez, posta em discussão mediante realização de seminários estaduais, ocorridos entre junho e agosto de 2016, ocasiões em que especialistas, professores e gestores participaram ativamente da análise do documento, colaborando para o aprimoramento da proposta. Essas ações colaborativas promoveram modificações na redação da segunda versão da Base, o que levou à elaboração de uma terceira versão, a qual começou a ser redigida em agosto de 2016.

Em abril de 2017, a terceira versão da Base, com diretrizes curriculares para a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), foi entregue ao CNE que elaborou

parecer e projeto de resolução encaminhados ao MEC. No mesmo ano, aos vinte dias do mês de dezembro, essa terceira versão foi homologada e ratificada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1).

Com o objetivo de promover apropriação do conteúdo da BNCC, em março de 2018, profissionais da educação de todo o País mobilizaram-se para conhecer, estudar, debater e refletir as orientações da Base e os possíveis impactos de sua implementação. Essa ação, que se concentrou em esmiuçar o documento legitimado englobando apenas as etapas do EI e do EF, ficou tradicionalmente conhecida como “O Dia D da BNCC da EI e EF”.

Definidas as orientações para as etapas da EI e do EF, em abril de 2018, o MEC remete ao CNE a terceira versão da BNCC incluindo a redação que orienta a elaboração curricular para o Ensino Médio (EM). Assim, em 02 de agosto de 2018, houve nova mobilização em prol da educação, em âmbito nacional, conhecida como “Dia D”, Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC, momento reservado a estudos e debates acerca da terceira versão da Base, agora portando a inclusão da etapa do EM.

A ocasião permitiu aos educadores debruçarem-se sobre o documento com a finalidade de discuti-lo, incentivando a participação colaborativa por meio de registro das sugestões oriundas desses esforços reflexivos por intermédio de formulários *online*. Incorporadas as observações dessa ação conjunta, em 14 de dezembro de 2018, o MEC homologou a BNCC que se destina a preconizar a organização curricular do EM.

Diante dessa exposição sintetizada, porém esclarecedora e necessária para a contextualização deste estudo, observo que o processo de elaboração da BNCC possui uma longa trajetória histórica, marcada por tentativas, acertadas ou não, que se identificam pelo mesmo propósito: promover melhorias na qualidade da educação brasileira, garantindo o acesso à escolarização básica e trabalhando em prol da erradicação da evasão escolar.

A busca incessante pela evolução das políticas educacionais do País, nas últimas três décadas, demonstra uma preocupação coletiva com o direito de acesso à educação e ao aprendizado, incentivando revisões constantes nos referenciais que

orientam as propostas pedagógicas e os currículos escolares, encorajando, desse modo, a construção de uma educação nacional equilibrada, que estimule a valorização da diversidade cultural e impulse para a formação do sujeito em sua integralidade.

2.2 COMPROMETIMENTO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A reorganização curricular, dos sistemas de ensino brasileiros, a que se dedica a BNCC, volta-se ao “compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2017, p. 14) por ela empreendido. Antes de nos debruçarmos sobre esse conceito, julgo importante esclarecer que *educação integral*, nos termos da Base, não sugere, de forma alguma, a obrigatoriedade na ampliação da carga horária escolar para um período integral de aulas. Para a BNCC, a *educação integral* ou *formação humana integral* tem a ver com o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude, ou seja, como um todo. Assim, a Base, por ser um referencial de abrangência e obrigatoriedade nacional, busca romper com as tendências, ainda muito presentes no ambiente escolar, de uma educação reducionista, em que se valoriza o desenvolvimento cognitivo ou afetivo, em detrimento de outros aspectos que também são importantes para o processo de aprendizagem.

Buscando explorar o termo *educação integral*, julgo pertinente trazer para esta análise os conceitos desenvolvidos por Jacques Delors (2003), pois suas contribuições teóricas vão ao encontro da relação com os processos educacionais que pretendo desenvolver no decorrer desta pesquisa e compactuam com a proposta da BNCC.

Cumprido ressaltar que a Base não explicita as fundamentações teóricas utilizadas de maneira a justificar ou especificar o uso de nomenclaturas ou definições empregadas em sua redação ou ainda dos conceitos adotados. Embora possamos estabelecer pontos comuns entre suas abordagens e as várias teorias atuais que circulam no meio acadêmico⁷, cabe sublinhar que a BNCC não segue, de fato, uma orientação teórica além dos referenciais que sustentam seu embasamento legal.

⁷ As teorias que aqui menciono são os inúmeros olhares que se tem sobre a educação atualmente. Várias dessas concepções dedicam-se a propor transformações na maneira de se pensar a educação, principalmente no que diz respeito ao cenário educacional de países que carecem melhorar a qualidade dos seus sistemas de ensino público, como, por exemplo, é o caso do Brasil. Não convém, para este estudo, analisar todas essas teorias, nem seria possível fazê-lo em uma única

Objetivando direcionar a leitura para a construção do sentido a que almeja, a Base apresenta seus próprios conceitos, esclarecendo sua perspectiva com relação aos assuntos tratados e conduzindo para o entendimento daquilo que propõe. Nesse sentido, arrisco afirmar que a BNCC é autoexplicativa, pois traz concepções específicas que idealizam orientar para uma leitura adequada dos termos.

Compete enfatizar também que, ao mesmo tempo em que é autoexplicativa, não é, de todo, autossuficiente, pois a superficialidade com que apresenta algumas das questões que suscita, abre espaço para uma pluralidade de interpretações. Um exemplo disso é, como será explorado mais adiante, neste estudo, os diversos entendimentos, com relação ao disposto na Base, por autores de livros didáticos.

Dados os esclarecimentos iniciais, passo à análise do objetivo maior da BNCC que é direcionar o ensino das escolas ao desenvolvimento de competências, com o intuito de garantir um equilíbrio na qualidade da educação escolar em todo o território nacional e promover a formação humana em sua integralidade.

Como definida pela Resolução CNE/CO nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base comporta “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017, p. 4). Nesses termos, a BNCC estabelece quais são os saberes basilares à formação do indivíduo a fim de desenvolvê-lo em sua integralidade, para que ele possa atuar crítica e ativamente no espaço social, cultural, econômico e político em que vive.

A esses saberes, a Base atribui a expressão *aprendizagens essenciais* que, por sua vez, constituem “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p. 4). Em outras palavras, as *aprendizagens essenciais* são noções teórico-práticas que deverão ser apropriadas pelo sujeito aprendiz, no decorrer de sua formação escolar básica, em favor de sua preparação para as exigências de uma realidade em constante mudança. Essa tendência, nos paradigmas educacionais brasileiros, proposta pela BNCC, reforça o seu compromisso com a promoção do desenvolvimento global do aluno, uma vez que, tendo por base essa concepção, concentra seu olhar no indivíduo como um todo.

pesquisa. Por isso, optei por trazer à análise apenas aquilo que, na minha opinião, mais se aproxima do que propõe a BNCC, a fim de ampliar os conceitos por ela trazidos.

Ao engajar-se em promover uma abordagem cujo foco está centralizado no desenvolvimento de competências, o que define como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 4), a BNCC (2017, p. 13), orienta as decisões pedagógicas das escolas para que concentrem sua atenção ao que o sujeito deve *saber* e, principalmente, ao que ele deve *saber fazer*. A meu ver, essas duas concepções, no entanto, devem agregar outros aprendizados, tais como o autoconhecer-se e o reconhecer-se como parte integrante de uma sociedade, para que a formação do indivíduo seja efetivamente integral.

Nesse sentido, Delors (2003, p. 89) afirma que para o processo formativo contribuir significativamente com o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, é preciso levar em consideração quatro aprendizagens indissociáveis que constituem o que o autor chama de “os quatro pilares da educação⁸”: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver com os outros; e (4) aprender a ser.

A BNCC, como sabemos, orienta para um aprendizado pautado por competências, indicando-as, explicitamente, no decorrer de seu texto⁹, e direcionando, desse modo, para o que o aluno deve *saber*, ou, nas palavras de Delors (2003, p. 90), como esse aprendiz precisa *aprender a conhecer* para compreender o mundo que o cerca. Essa compreensão inevitavelmente depende também de processos cognitivos como concentração e memorização, por exemplo. Por isso, embora a prática seja uma aliada fundamental ao processo, é mais do que necessário desenvolver o lado cognitivo no intuito de instrumentalizar o estudante com conhecimentos que o auxiliem nessa compreensão de mundo.

Ressalta-se que a problemática envolvida nessa concepção de *aprender a conhecer* é decorrente da exclusividade muitas vezes dada a ela ou ao entendimento equivocado de que ela pode ser totalmente substituída pelo *saber fazer*. Ora, se a

⁸ No intuito de situar o leitor no que diz respeito à abordagem teórica de Delors (2003), pretendo, de forma simples e sintetizada, trazer para esta reflexão uma ideia do que constituem esses quatro pilares a que se refere o autor, buscando associá-los ao conteúdo da Base para justificar a relação que estabelecemos entre os dois.

⁹ Utilizo a afirmação “no decorrer de seu texto” com o intuito de destacar que a BNCC explicita as competências de cada área do conhecimento em cada uma das modalidades de ensino. Refiro, neste momento, sem pormenorizar individualmente o conteúdo, as dez competências gerais a serem desenvolvidas no percurso da Educação Básica. Mais adiante, tratarei das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

BNCC orienta para uma *educação integral*, então há que se considerar a importância de unir todas as aprendizagens, independentemente de sua natureza (cognitiva, procedimental ou atitudinal). Assim, concordo com Delors quando ele afirma que:

[...] cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo, ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 2003, p. 90).

Sendo assim, desmistificar os preceitos que se escondem por trás do *aprender a conhecer* é essencial para esclarecer os encaminhamentos da formação educacional orientados pela Base. Ressalto também, com relação ao meu posicionamento, que essa aprendizagem, com ênfase nos processos cognitivos, não diz respeito ao mero acúmulo de informações, mas, em concordância com Delors (2003, p. 90), ao “domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” que possibilitarão ao aluno compreender o seu entorno para agir sobre ele (*saber fazer*).

Nesse sentido, Delors (2003) defende que a apropriação desses conhecimentos cognitivos constitui um meio e uma finalidade da vida humana. É um meio a partir do momento em que cada aprendiz, a sua maneira, percebe o mundo ao seu redor e aprende a como intervir nesse mundo, constituindo-se e reconhecendo-se como parte dele; é uma finalidade, que tem como objetivo promover o prazer pelo conhecer e pelo explorar novas possibilidades, instigando a busca por novos saberes e potencializando o questionamento em detrimento da aceitação passiva, desenvolvendo, dessa forma, a criticidade. Ao mencionar que, no atual cenário global, o indivíduo deve “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural”, “ser criativo”, e “ser analítico-crítico” (BRASIL, 2017, p. 14), a Base reforça que a apropriação de saberes cognitivos é essencial ao processo de aprendizagem na concepção de uma *formação humana integral*.

É relevante esclarecer que *aprender a conhecer* implica exercitar “a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 2003, p. 92). Hoje, é imprescindível criar condições que promovam esse exercício, visto que a constante evolução das tecnologias de informação e de comunicação impulsiona para a interação imediata com os mais diversos conteúdos informativos que circulam pelo mundo, prejudicando, de certa forma, o desenvolvimento dessas três faculdades humanas. Esse imediatismo, em conjunto com a facilidade de acesso à informação, desserve “o

processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão” (DELORS, 2003, p. 92).

Por isso, cultivar essas três capacidades (atenção, memória e pensamento) constitui aprendizagem de suma importância, uma vez que treinar a atenção contribui para melhorar a concentração; aperfeiçoar a memória constitui “um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas” (DELORS, 2003, p. 92); e exercitar o pensamento permite transitar, sem grandes dificuldades, entre o concreto e o abstrato. O *aprender a conhecer* é uma fonte inesgotável de aprendizados e está cada vez mais ligado às competências exigidas tanto na participação plena da vida em sociedade, quanto no mercado de trabalho.

Intimamente ligado ao *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer* pode ser resumido por esta definição: “ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos” (DELORS, 2003, p. 93). Essa aprendizagem guia para o desenvolvimento de competências, tal como as define a BNCC. É no âmbito do *aprender a fazer* que a prática ganha espaço.

Embora essa aprendizagem seja bastante significativa e, em um primeiro momento, muito mais atrativa para o educando, reafirmo meu posicionamento anterior, em concordância com Delors (2003), sobre a concatenação das quatro aprendizagens, em que uma se complementa com a outra, sem estabelecer uma relação de superioridade ou de inferioridade, mas um equilíbrio entre elas. Isso porque entendo que, se o propósito da BNCC é formar o aluno em sua integralidade, não basta apenas trabalhar a prática pela prática, ela precisa ser uma consequência natural e, principalmente, individual, da mobilização dos instrumentos do conhecimento. O que quero dizer é que instrumentalizando o aprendiz com conhecimentos e incentivando-o à aplicação deles, em situações reais, de modo que ele formule, à sua maneira, a resolução de determinada demanda, seria, de fato, proporcionar aprendizagens significativas, e isso envolve mais do que somente a execução de tarefas.

No atual contexto global, adaptar-se à vida em um mundo que sofre mudanças constantes e estar apto a agir sobre ele, requer muito mais do que o simples acúmulo de informações ou somente a realização de tarefas que priorizem a prática pela prática. O *aprender a fazer* é essencial para se inserir nesse contexto, à medida que estimula a prática harmonizada aos saberes cognitivos. Para *aprender a fazer* é necessário, sobretudo, *aprender a conhecer*, pois quanto maior for o domínio de

conhecimentos diversos, mais bem-sucedidas serão as práticas, visto que a apropriação de saberes cognitivos possibilita ampliar, inovar e renovar constantemente sua aplicabilidade.

Convém aqui mencionar, mesmo de forma breve, que um dos propósitos da BNCC é mobilizar conhecimentos com a finalidade de preparar o aluno para o seu futuro profissional, o que está estreitamente ligado ao que preceituam as aprendizagens do âmbito do *aprender a fazer*. Sabe-se ser, cada vez mais, necessária a formação de profissionais capacitados não apenas para desempenhar trabalhos manuais ou tarefas físicas, mas também e, principalmente, para desenvolver atividades que envolvam capacidades mentais.

A revolução causada pelas tecnologias de informação e de comunicação, em todos os setores da sociedade, aumentam as exigências com relação às competências que um profissional, visto como qualificado, deve apresentar. Não basta apenas que os profissionais da atualidade saibam executar tarefas rotineiras ou automatizadas, é preciso que sejam comunicativos, que saibam trabalhar em equipe, que se adaptem às mais diversas situações, que sejam proativos e que estejam aptos a resolver conflitos operacionais, pensando em soluções criativas e inovadoras. Assim, aliar o *aprender a fazer* ao *aprender a conhecer* em situações reais ou que no mínimo simulem tais situações, ao longo da Educação Básica, é imprescindível também para a vida profissional futura do educando.

No que diz respeito à interpretação dada à expressão *aprender a fazer*, penso que seja um erro comum, tanto em formulação de propostas pedagógicas escolares quanto em elaboração de material didático de apoio ao processo de ensino, limitar o *aprender a fazer* a práticas mecanizadas. Essa tendência é comumente observada em livros didáticos¹⁰, o que se percebe, de maneira mais evidente, por exemplo, nas respostas sugeridas por autores desses livros a determinados exercícios que podem influenciar a maneira de pensar e de agir de professores e, conseqüentemente, de alunos, forçando-os à aceitação daquilo que, muitas vezes, não fará sentido algum para nenhum deles, incentivando, dessa forma, o que entendo constituir-se na prática pela prática¹¹.

¹⁰ Faço menção aqui, de forma específica, a livros didáticos, pois é objeto de análise que interessa a este estudo.

¹¹ Devo esclarecer que, ao me referir à prática pela prática, nesse contexto, quero dizer que vários exercícios de livros didáticos limitam as possibilidades de resolução do problema por eles proposto, demonstrando assim, a meu ver, que o importante é chegar a uma resposta pré-determinada,

Nesse sentido, acredito que *aprender a conhecer* é fundamental para *aprender a fazer*, ao passo que *aprender a fazer* requer *aprender a conhecer*, pois qualifica esse fazer. Uma prática pedagógica que sobreponha o *aprender a fazer* ao *aprender a conhecer* ou vice-versa não deixa de recair em certo reducionismo que as propostas da BNCC tanto desejam evitar. Digo isso pensando na possibilidade de a prática ser entendida como um simples treino previamente protocolado¹² que, embora tenha algum valor, não se faz suficiente aos processos educativos na busca por uma *formação humana integral*.

Diante do exposto, e no intuito de complementar as noções até aqui desenvolvidas, acrescenta-se a essas duas aprendizagens, explicitamente mencionadas pela BNCC, outras duas concepções que podem ser depreendidas a partir de suas propostas: *aprender a viver com os outros* e *aprender a ser*. A primeira delas busca promover, acima de tudo, o respeito às singularidades do outro e a convivência amistosa com as diferenças.

De maneira implícita, mas não menos importante, essa aprendizagem aparece incluída na redação da BNCC e se sobressai quando mencionado o dever imperativo da instituição escolar em “se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

Em um País tão culturalmente diverso como o Brasil, o *aprender a viver com os outros* não constitui tarefa fácil. É inevitável que, diante dessa multiplicidade, surjam inúmeros conflitos, já que é comum, para alguns indivíduos, valorizar mais as suas práticas culturais em detrimento de outras.

No intuito de minimizar divergências e de promover a harmonização entre as mais distintas manifestações culturais, a BNCC orienta que é preciso educar para “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14), isto é, tanto o *aprender a conhecer* como o *aprender a fazer* são essenciais para a promoção do *aprender a viver com os outros*. Essa coexistência amistosa ocorre à medida que o respeito à diversidade é incentivado.

Para isso, é importante colocar em contato indivíduos que pertencem a grupos com vivências diversas, no intuito de aprenderem uns com os outros e uns sobre os

independentemente dos caminhos que levem a ela ou de outras possibilidades de resolução. Muitas vezes, esses caminhos são forçados de tal maneira que não contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens, mas, ao contrário, encaminham para uma resposta totalmente mecânica.

¹² Pretendo corroborar e aprofundar essa percepção com a análise futura de abordagens trazidas por livros didáticos no âmbito do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

outros, bem como para perceberem que, mesmo diante de inúmeras diferenças (culturais, sociais, econômicas, entre outras), podem existir interesses comuns ou incentivos que lhes permitam manter um convívio harmonioso, ou seja, “se esse contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade” (DELORS, 2003, p. 97).

A BNCC, no que diz respeito a *aprender a viver com os outros*, reforça a importância da integração entre indivíduos de grupos distintos, incentivando a escola a promover práticas pedagógicas que levem em consideração “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse sentido, Delors (2003, p. 97) afirma que “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. Daí a importância de aliar o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer* ao *aprender a viver com os outros*, pois o conhecimento desconstrói preconceitos e a comunicação cordial estabelece vínculos entre grupos distintos, contribuindo para o respeito às diferenças e, até mesmo, para uma convivência sadia entre comunidades diversas.

Para fortalecer esse espaço de convívio amistoso, e na intenção de perpetuá-lo, a Base apoia-se no princípio da igualdade de oportunidades, primeiramente de acesso à escola e, em seguida, de desenvolvimento das aprendizagens que declara essenciais a todo cidadão em processo de formação. Ao explicitar aquilo que entende ser direito de aprendizado a todo estudante brasileiro, a Base orienta, também, para o planejamento com foco na equidade, reconhecendo, assim, as singularidades das mais diversas realidades sociais, econômicas e culturais, procurando contribuir, desse modo, para a minoração das desigualdades e a aceitação das diferenças.

A quarta aprendizagem, que se soma às três já mencionadas, é nomeada por Delors como *aprender a ser*. Assim como o *aprender a viver com os outros*, o conceito por trás do *aprender a ser* não está explicitamente mencionado na BNCC, mas é possível inferi-lo a partir de menções em sua redação. Essa aprendizagem diz respeito, segundo Delors (2003), à elaboração do pensamento autônomo para que o indivíduo seja capaz de tomar as próprias decisões com relação ao seu modo de agir

frente às mais diversas situações a que é exposto diariamente, sem se deixar influenciar por informações ilegítimas ou propagandas enganosas.

Compete à instituição escolar, levando em consideração o contexto atual, contribuir com a instrução do aluno, durante sua passagem pela Educação Básica, no sentido de indicar-lhe referências confiáveis para que ele seja capaz de distinguir entre conteúdos insidiosos e conhecimento legitimado. Assim, de acordo com Delors (2003, p. 100):

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Aspirando à concretização desses ideais, nos termos da Base, é elementar que, durante a Educação Básica, todos os estudantes tenham assegurados seus direitos de aprender aquilo que é essencial para capacitá-los, sobretudo, para assumir o controle das suas próprias vidas, guiando-se por suas próprias vontades e considerando valores morais, culturais e éticos, a fim de atingir os seus objetivos pessoais.

Ao firmar compromisso com a *educação integral*, a BNCC reconhece a necessidade, cada vez mais eminente, de prover o sujeito aprendiz de competências que garantam a ele “ter autonomia para tomar decisões” (BRASIL, 2017, p. 14). Dessa forma, a Base demonstra seu comprometimento também com o *aprender a ser*, incluindo-o como aprendizagem essencial e entendendo-o como parte fundamental do processo educativo. Ao contribuir para o aprimoramento do *aprender a ser*, a educação volta seu olhar para a essência humana em toda sua complexidade, estimulando o autoconhecimento, a criatividade e a empatia, permitindo, ao sujeito, descobrir-se em sua individualidade para compreender seu papel como integrante do coletivo de uma dada sociedade.

A análise do conteúdo introdutório da BNCC, o qual relaciono às aprendizagens definidas por Delors como os quatro pilares da educação, trabalho a que me dediquei nesta breve reflexão, procura esclarecer o princípio da *educação integral*, empreendido pela Base. Estabelecendo associações entre as duas referências, é possível identificar as semelhanças em suas abordagens e afirmar que compartilham da mesma finalidade: promover a formação do aluno como um todo, ou seja, “em suas

dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16).

Ao definir as aprendizagens essenciais, a BNCC demonstra seu comprometimento com essa visão de educação, tão em sintonia com o seu tempo, uma vez que, hoje, é preciso muito mais do que um amontoado de informações ou uma série de práticas rotineiras e mecânicas para lidar com as exigências, em âmbito geral, de um mundo em constante transformação.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DAS LINGUAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Visando sustentar o compromisso em promover uma *educação integral*, a BNCC estabelece, visto que possui caráter normativo, por meio de suas orientações, quais são as aprendizagens que considera essenciais à formação do aluno, ou seja, o conjunto de aprendizagens que julga imprescindíveis a todos os aprendizes no decorrer de suas trajetórias ao longo das etapas que constituem a Educação Básica.

Esse estágio fundamental da educação intui garantir um patamar comum de aprendizado a todos os estudantes de todas as redes públicas de ensino do Brasil, o que pode vir a resultar no equilíbrio qualitativo a que almeja a BNCC e a contribuir para a diminuição das grandes desigualdades socioeconômicas muito presentes no cenário nacional atual.

Para que o processo de aprendizado ocorra de forma orgânica e progressiva, como prevê a Base, a Educação Básica foi dividida em três modalidades que possibilitam dar sequência à construção de conhecimentos, levando em consideração as particularidades que envolvem cada uma das fases do desenvolvimento humano. Assim, a Educação Básica, em sua divisão, abriga a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF), que por sua vez segmenta-se em Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio (EM).

A Educação Infantil configura o período de iniciação do aprendiz à sua vida escolar, e o Ensino Médio, a conclusão desse ciclo. Embora reconheça o valor inestimável dessas duas etapas de escolarização para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, esta pesquisa não tem como pretensão analisá-los de maneira a detalhar as relevantes contribuições que agregam à formação do indivíduo em sua integralidade.

O foco aqui, tal como será apresentado na sequência, recai sobre o Ensino Fundamental, com ênfase nos anos finais dessa etapa, sem desconsiderar, no entanto, a necessidade contextual de um olhar cuidadosamente direcionado aos anos iniciais, com o objetivo de apontar, mesmo que de forma breve, as contribuições tão imensamente importantes dessa etapa inicial do ciclo de construção de conhecimentos escolares basilares à constituição do aprendiz.

A partir do Ensino Fundamental, a estrutura curricular organiza-se em áreas do conhecimento que, por sua vez, abrigam os componentes curriculares. Essa sistematização facilita a comunicação entre aprendizados distintos sem interferir na particularidade referencial de cada componente curricular. Destaco, porém, que a esta pesquisa interessa, particularmente, o componente curricular Língua Portuguesa, precisamente no que diz respeito aos direcionamentos da Base para o ensino de leitura em língua materna e, mais adiante, para a reformulação do material didático destinado a amparar o trabalho de professores especialistas desse componente em sala de aula.

Cumpra mencionar que entendo a *educação integral* como um processo contínuo e um trabalho conjunto, que envolve todas as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, todos os componentes curriculares. Esta pesquisa, no entanto, direciona o seu olhar para as contribuições particulares do componente Língua Portuguesa no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de discentes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Feitas essas considerações iniciais, pretendo, a partir das reflexões que busco suscitar no decorrer deste subcapítulo, evidenciar o papel do Ensino Fundamental, especialmente dos seus anos finais, na formação do estudante, considerando imprescindível a ampliação de saberes diversos, a apropriação de diferentes linguagens que envolve, entre outras habilidades, o domínio da leitura e da escrita, ofício a que se dedica com particular interesse o componente curricular Língua Portuguesa. Para isso, pretendo trazer contribuições de Lev Vigotskii¹³ (2010) com a intenção de reforçar as concepções aqui apresentadas.

O Ensino Fundamental constitui a etapa de maior duração de tempo entre as três modalidades que constituem a Educação Básica. São nove anos de sequenciação nas aprendizagens, sendo que os anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos)

¹³ Existem, na literatura, vários registros do nome do autor, entre eles, o que adoto nesta pesquisa, respeitando, dessa forma, o que consta na obra consultada.

estão voltados para o processo de alfabetização dos aprendizes e os anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) à ampliação e ao aprofundamento dos conhecimentos que eles constroem nas etapas anteriores.

A BNCC, dando continuidade ao pensamento que se tem amadurecido desde a homologação da LDBEN, posiciona-se favoravelmente à atitude ativa do sujeito no processo de aprendizagem. Isso quer dizer que a Base, tanto quanto os documentos mais recentes que a antecedem, defende a importância do papel do aluno enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador desse processo.

O Ensino Fundamental de nove anos constitui o período escolar que coincide com o momento da vida em que os educandos estão vivenciando transformações importantes, promovidas pelas relações que estabelecem tanto consigo mesmos quanto com o mundo que os rodeia e do qual começam a participar de maneira ainda mais ativa. Esse alargamento nas interações sociais é proporcionado principalmente pela convivência entre eles no ambiente escolar, pois o contato com os outros amplia as práticas interativas entre o indivíduo e o mundo que o cerca, proporcionando novas experiências que vão descortinando-se à medida que novos aprendizados acontecem.

As linguagens, por sua vez, medeiam as práticas sociais humanas, permitindo aos alunos a “participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela” (BRASIL, 2017, p. 58). Para isso, é fundamental pensar o aprendiz como um sujeito que traz conhecimentos cujas experiências familiares, sociais e culturais são anteriores à escola e que isso constitui o estímulo de sua constante busca por novas descobertas as quais permitam a ele compreender seu espaço e suas vivências individuais e coletivas.

Nesse sentido, levo em consideração, a partir do olhar que direciono para a BNCC, o que nos ensina Vigotskii (2010) com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. Para o psicólogo, o processo de aprendizagem da criança começa muito antes de ela frequentar a escola, ou seja, “a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 2010, p. 109). Logo, a aprendizagem escolar constitui uma espécie de extensão dos conhecimentos prévios da criança e, ao mesmo tempo, um alargamento de aprendizados, além de uma possibilidade de aquisição de novos saberes.

Segundo a BNCC, essas experiências pré-escolares não devem ser ignoradas, já que os conhecimentos adquiridos pelo aluno, anteriores à escola, são fatores que

motivam a construção constante de novos saberes os quais permitem a participação ativa desse jovem no espaço sociocultural em que está inserido.

Conforme Vigotskii (2010), a aprendizagem escolar é uma grande novidade para as crianças que, independentemente de seus aprendizados anteriores, entram em contato com uma infinidade de novas possibilidades de construir conhecimentos. A criança, antes de iniciar sua vida escolar, aprende, basicamente, pela observação de comportamentos e/ou pelo desenvolvimento de hábitos que são instituídos pelos adultos com os quais convivem.

A aprendizagem escolar também é mediada por pessoas adultas, mas, diferente dos ensinamentos empreendidos pelos adultos com quem a criança convive, os professores, na escola, criam possibilidades de a criança desenvolver sua autonomia para que ela possa pensar e agir por si mesma, de acordo com seus anseios e vontades. Nesse sentido, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais é o ciclo de aprendizagem da vida escolar da criança que constitui a base do conhecimento que será aprimorado e ampliado nas etapas subsequentes.

Para Vigotskii (2010), a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano estão intimamente relacionados, embora não se realizem exatamente no mesmo plano. A aprendizagem escolar precisa estar em consonância com o ciclo de desenvolvimento do indivíduo uma vez que as características específicas de cada faixa etária indicam o grau de complexidade mais ou menos apropriado das aprendizagens escolares que podem ser desenvolvidas em cada fase da vida.

Isso quer dizer que alguns conhecimentos, proporcionados ao aluno em ambiente escolar, dependem não só dos seus aprendizados prévios, embora se deva levá-los em consideração, mas do grau de maturidade e capacidade desse aprendiz para aprender aquilo que a escola propõe. Não é à toa, portanto, que existe uma divisão entre as etapas de ensino e uma subdivisão sequenciada dos anos escolares.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, nesse contexto, dedicam-se à “ampliação das práticas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 59), pois é por meio do aprimoramento das diversas linguagens que o aluno passa a interagir com o seu entorno. A Base institui aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o compromisso de promover atividades cujo foco seja a alfabetização, visto que a apropriação do sistema de escrita alfabética, combinada ao desenvolvimento de práticas de letramentos diversas, possibilitam à criança expandir o seu conhecimento de mundo.

É também nos anos iniciais que as habilidades de leitura e escrita devem não apenas ser exercitadas, mas, principalmente, incentivadas pelo professor, de modo que os discentes possam fortalecer as capacidades de compreender, interpretar, questionar, avaliar, argumentar e relacionar-se nas mais diversas situações complexas que surgem em seu cotidiano.

A passagem do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para o Ensino Fundamental – Anos Finais é também um processo de transição entre conhecimentos que se desenvolvem em níveis cada vez mais complexos. Essa modificação implica um período bastante conturbado para o aluno que precisa se adequar a um sistema de aprendizagens organizado de maneira totalmente diferente daquele com o qual estava habituado desde a Educação Infantil¹⁴.

Por isso, é importante que as aprendizagens escolares sejam orgânicas e progressivas, conforme orienta a BNCC, no sentido de respeitar o ciclo de desenvolvimento humano e permitir as adaptações necessárias no intuito de evitar rupturas, já que, como afirma Vigotskii (2010, p. 111) “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, caso contrário, ela pode se sentir incapaz de aprender determinados conteúdos, levando-a, em alguns casos, a se desinteressar pelo aprendizado escolar.

O Ensino Fundamental – Anos Finais, como prolongamento do aprendizado construído nos anos iniciais, institui “desafios de maior complexidade” (BRASIL, 2017, p. 60), visto que se destina a ampliar e aprofundar os conhecimentos desenvolvidos nas duas etapas anteriores (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação Infantil). A Base reforça o papel dos anos finais de “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2017, p. 60). Essa fase do desenvolvimento escolar coincide com a transição entre a infância e a adolescência, assinalada por inúmeras mudanças, entre elas, as adaptações sociais, em que o indivíduo busca construir sua identidade.

¹⁴ Neste trabalho, não convém, por fugir ao seu objetivo, aprofundar questões relacionadas à transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, sugiro, a quem possa interessar, a leitura do artigo “A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental na perspectiva de professores e alunos”, de Tânia Aparecida Huppel. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47022/R%20-%20E%20-%20TANIA%20APARECIDA%20HUPPES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27 dez. 2020.

A BNCC, reconhecendo as particularidades de cada fase do desenvolvimento humano, propõe, ao Ensino Fundamental – Anos Finais, por exemplo, uma inovação nas práticas pedagógicas ao incentivar a aproximação do ambiente escolar das culturas juvenis atualmente ainda mais difundidas graças ao avanço das tecnologias de informação e de comunicação.

É preciso ter em mente que essa nova era, em que a cultura digital faz parte do cotidiano, provoca a escola a se reinventar, inserindo-se nessas práticas que tantas mudanças sociais promoveram e promovem no mundo. A Base, nesse sentido, orienta para o trabalho com as tecnologias em sala de aula, de forma a proporcionar o uso democrático desses recursos e incentivar atuações conscientes e respeitadas nos meios digitais.

Para isso, as habilidades de leitura e escrita são imprescindíveis no que concerne à curadoria de informações cada vez mais disponíveis. A cultura digital, conforme a Base:

[...] apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (BRASIL, 2017, p. 61).

É importante reconhecer que, para além dos desafios emergentes diante dessa disponibilidade informativa abundante, os estudantes inserem-se na cultura digital não apenas como consumidores, mas, principalmente, como produtores, uma vez que se envolvem “diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede” (BRASIL, 2017, p. 61).

É papel da escola, assim, comprometer-se em promover o pensamento crítico com relação aos conteúdos veiculados em meios digitais e incentivar o compromisso moral e ético com a divulgação ou elaboração de informações que o estudante disponibiliza na rede mundial de computadores. Além disso, compete-lhe desnaturalizar quaisquer formas de violência, tanto no mundo real, quanto no virtual, incentivando o diálogo entre as mais distintas manifestações de pensamento, trabalhando, assim, para a diminuição de conflitos prejudiciais à convivência que, muitas vezes, bloqueiam o interesse dos alunos pelo aprendizado escolar, principalmente nessa fase intermediária da Educação Básica.

A instituição escolar, portanto, precisa empenhar-se na resolução de conflitos sociais que envolvam seus educandos, de modo a proporcionar um ambiente acolhedor, aberto ao diálogo e coercitivo às práticas de violência, seja real ou simbólica, para que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades de acesso aos aprendizados.

A formação humana em sua integralidade, bem como todas as ações educativas que permeiam o ambiente escolar, dependem essencialmente das linguagens, porque são elas que permitem as práticas interativas entre as pessoas. A BNCC entende a área de linguagem como aquela que “possibilita aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (BRASIL, 2017, p. 63). Essa área do conhecimento é de grande importância para o desenvolvimento de aprendizagens em todas as outras áreas, uma vez que são as linguagens que medeiam essas ações.

O Ensino Fundamental, portanto, configura a etapa do aprendizado em que a criança desenvolve novos saberes que são basilares à sua formação. A grande contribuição dos anos iniciais é com relação ao processo de alfabetização, visto que, ao desenvolver habilidades de leitura e escrita, o aluno descobre algo que lhe é totalmente novo e que lhe confere autonomia. Por isso, essas habilidades devem ser priorizadas já que constituem o alicerce dos aprendizados essenciais ao desenvolvimento de aprendizagens posteriores.

O Ensino Fundamental – Anos Finais, cujo objetivo formativo é ampliar e aprofundar os conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores, tem como principal função orientar os pré-adolescentes e adolescentes a lidar com a vastidão de conteúdos informativos cada vez mais disponíveis e saber interagir em contextos comunicativos cada vez mais amplos, com responsabilidade e ética. A área das linguagens, nessa modalidade de ensino, precisa ser explorada ao máximo, pois todos os conhecimentos adquiridos pelo aprendiz nessa fase do ciclo escolar serão fundamentais para dar prosseguimento aos seus estudos no Ensino Médio e, quiçá, no Ensino Superior, inclusive, para incentivá-lo a construir seu projeto de vida em que a busca por conhecimentos e aperfeiçoamentos seja constante, além de contribuir para sua participação ativa como parte integrante da sociedade em que se insere.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A PROPOSTA DA BNCC

O componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC, segue concepções similares às dos documentos mais recentes que a antecedem. Assim como os PCN, a Base adota, em sua proposta de ensino de língua materna, as perspectivas enunciativo-discursivas, pois entende a linguagem como instrumento da comunicação humana, utilizada em práticas sociais diversas, para fins diversos e em contextos também diversos. A Base assume, portanto,

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a 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” (BRASIL, 2017, p. 67).

Embora a Base afirme-se autoexplicativa, ou seja, aparentemente não se paute por referenciais teóricos específicos, é possível associá-la, de acordo com a análise que proponho neste estudo, a teorias há muito conhecidas no meio acadêmico. Nesse sentido, ao sugerir a adoção das perspectivas enunciativo-discursivas, a BNCC remete, de certa forma, ao pensamento de Bakhtin (2016) que, por sua vez, ressalta a importância da linguagem para a comunicação entre os seres humanos e sua capacidade de manifestar-se de diversos modos, visto que se faz presente em “todos os diversos campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11), ou seja, a linguagem faz parte da natureza humana e se manifesta nas mais diversas situações comunicativas.

A começar da necessidade do ser humano de comunicar-se, surgem, diante da diversidade de situações em que essa necessidade emerge, formas distintas e diversas de exteriorizar pensamentos, expostas nas interações e que levam em consideração elementos contextuais variados. É a partir dessas formas que as linguagens se sincretizam e manifestam-se. Assim, essas manifestações ocorrem por meio de enunciados que configuram os chamados gêneros textuais¹⁵.

Não obstante seja importante mencionar que a Base dialoga com as contribuições acertadas de outros documentos a ela antecedentes, como os PCN e

¹⁵ Neste estudo, os termos *gênero textual* e *gênero do discurso* são tidos como equivalentes, seguindo, dessa forma, a linha de pensamento dos autores consultados. Sabe-se, no entanto, que alguns autores buscam estabelecer diferenças entre eles.

as DCN, por exemplo, também é relevante destacar sua proposta inovadora a qual consiste em considerar a grande transformação desencadeada pelo avanço e disseminação de tecnologias digitais de informação e de comunicação ocorrida nos últimos anos.

Essa ação incide, inevitavelmente, nas práticas de linguagem, que passam a ser cada vez mais amplas e diversificadas, uma vez que são ampliados também as situações e os contextos comunicativos. Isso, inevitavelmente, implica o surgimento de novos gêneros textuais cuja finalidade é atender às necessidades dessas práticas interativas.

Dadas as inúmeras possibilidades de situações comunicativas que existem e que surgem à medida que se fazem necessárias, são também vários os gêneros textuais que estão a serviço delas. Com relação a isso, Bakhtin (2016, p. 12) afirma:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

O filósofo russo defende que os enunciados são pessoais à medida que cada indivíduo os constrói à sua maneira, porém “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), o que o autor denomina de *gêneros do discurso*. Para Bakhtin (2016), os *gêneros do discurso* são enunciados que o indivíduo manifesta em situações comunicativas específicas. Essas manifestações, dependendo da necessidade comunicativa, são compostas de maneira semelhante, ou seja, preservam determinadas características que lhe são comuns e que permitem identificar o seu propósito comunicativo.

É possível, por exemplo, reconhecer uma carta pessoal, pois esse gênero mantém algumas características composicionais que lhe são próprias. Assim como também é possível distinguir uma carta de um convite, analisando sua composição. Convém ressaltar que não existe uma estrutura específica e engessada para cada gênero do discurso, apenas atributos por meio dos quais é possível identificar o seu propósito comunicativo.

Visando esse repertório diversificado de gêneros do discurso, que se amplia cada vez mais no atual cenário mundial, a BNCC traz uma inovação no que diz

respeito ao trabalho com gêneros textuais na escola, competência essa de que fica encarregado, principalmente, o componente curricular Língua Portuguesa.

Na BNCC, assim como nos PCN, o texto é o objeto central do ensino de língua materna. Nesse sentido, a Base orienta para que, ao longo do Ensino Fundamental, o aluno tenha contato com gêneros textuais diversos que circulam “em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67), contribuindo, dessa maneira, para o “desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67) sem os quais a participação social ativa do indivíduo, como cidadão, fica comprometida.

Nessa concepção, o componente curricular Língua Portuguesa tem como objetivo geral promover a “ampliação dos letramentos” (BRASIL, 2017, p. 67) no intuito de proporcionar experiências reais, em ações participativas, nas mais diversas práticas sociais. Essas práticas dependem exclusivamente do uso das linguagens, porque elas permitem ao aprendiz compreender o mundo que o cerca, bem como agir sobre ele de forma significativa e guiado pelo senso crítico. Daí a importância do desenvolvimento do letramento para a formação do educando.

Com o objetivo de melhor esclarecer a concepção de letramento, trago para esta reflexão o conceito formulado por Magda Soares (2004), o qual julgo pertinente para esta pesquisa, já que tanto as indicações da Base quanto os conceitos trabalhados nos livros didáticos, que serão explorados posteriormente, remetem à perspectiva apresentada pela autora. Ela define letramento como as “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 25). Assim, letramento, diferentemente de alfabetização, diz respeito à mobilização de habilidades de leitura e de escrita, o que vai além da capacidade de saber ler e escrever.

Essa diferenciação entre *letramento* e *alfabetização* faz-se necessária à medida que a BNCC traz à tona os dois conceitos supramencionados, demonstrando que um é complementar ao outro. Ao mencionar que compete aos anos iniciais, mais precisamente aos primeiro e segundo anos, do Ensino Fundamental a tarefa de alfabetizar, a Base refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabético (alfabetização) ao mesmo tempo em que as práticas de letramento já devem se fazer presentes no processo de aprendizagem. Assim, o aluno não só aprende o sistema da língua, mas também aprende a fazer uso desse sistema de forma significativa.

Quero dizer que, *alfabetização* e *letramento* não devem ser vistos separadamente, ao contrário, devem se complementar para que ocorra a aprendizagem.

Ainda que o foco deste estudo não seja o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, acredito ser importante, para fins de contextualização e até mesmo para esclarecimento de algumas abordagens posteriores (quando tratarei do Ensino Fundamental – Anos Finais), realizar uma breve passagem pelo que nos diz a BNCC com relação ao componente curricular Língua Portuguesa, para essa primeira fase de aprofundamento das experiências escolares vivenciadas pelo aprendiz, na etapa da Educação Infantil, e dos conhecimentos extraescolares por eles desenvolvidos e que começam antes mesmo de eles frequentarem a escola.

A BNCC orienta, portanto, que o aprendiz deve, nos anos iniciais, ampliar as práticas de letramento que já estão inseridas em sua vida, seja por meio de vivências pessoais, em família e em comunidade, seja na escola, seja durante sua passagem pela Educação Infantil. Essas práticas enriquecem à medida que o aluno é alfabetizado, pois a apropriação do sistema de escrita possibilita a ele novas experiências e o encaminha para o desenvolvimento da autonomia. Assim, aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é incumbida a ação de alfabetizar, ou seja, ensinar “o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BRASIL, 2017, p. 89), bem como expandir as habilidades de leitura e escrita (letramento).

Estes dois processos, *alfabetização* e *letramento*, de acordo com Soares (2004) devem ocorrer de forma complementar e indissociável para que haja aprendizagem, garantindo ao aprendiz que adquira o sistema convencional de escrita e, ao mesmo tempo, encontre significado nos usos desse sistema, exercitando-o ao pôr em prática seus conhecimentos. Para Soares (2004, p. 25), portanto:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.

Essa concepção dialoga diretamente com as orientações da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente com relação aos dois primeiros anos, em que, ressalto o que menciona a Base, ocupa-se da alfabetização, colocando-a como foco do fazer pedagógico, o que não significa deixar de lado o processo de

desenvolvimento do letramento, ao contrário, ele precisa estar incluído, uma vez que “a alfabetização desenvolve-se *no contexto* de e *por meio* de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento” (SOARES, 2004, p. 25). O letramento, por sua vez, ocorre “*no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema” (SOARES, 2004, p. 25) e, nesse sentido, ele se faz dependente da alfabetização.

Para o ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC define como essencial ao aprendizado do aluno, o desenvolvimento das seguintes capacidades de *(de)codificação*:

Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* [...];
 Dominar as *convenções gráficas* [...];
 Conhecer o *alfabeto*;
 Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
 Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
 Saber *decodificar palavras e textos escritos*;
 Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
 Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim a fluência e rapidez de leitura (BRASIL, 2017, p. 93).

A partir dessa lista de capacidades, é perceptível um esforço por parte da BNCC em manter a especificidade da alfabetização, sem afastá-la do letramento, de modo que um complemente o aprendizado proporcionado pelo outro, ou seja, há que se ter um equilíbrio para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, sem que o processo se dê exclusivamente por um ou outro viés, pois ambos são importantes para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Se, ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais cabe a função de alfabetizar e ampliar os letramentos já concebidos pelo aprendiz durante seu percurso pela Educação Infantil e pelas aprendizagens extraescolares, ao Ensino Fundamental – Anos Finais cumpre não só a tarefa de alargar esses conhecimentos, mas também de fortalecer o desenvolvimento da autonomia do estudante, a fim de preparar esse jovem para manifestar-se, de forma crítica e responsável, em situações comunicativas diversas e que envolvam diferentes contextos.

Assim, de acordo com a BNCC, concerne ao componente curricular Língua Portuguesa, durante o período escolar que compreende os anos finais do Ensino Fundamental, possibilitar ao aluno interações múltiplas em situações plurais de comunicação por meio de contato com diferentes gêneros textuais, situados, que estejam relacionados a práticas de linguagem diversificadas. Para isso, é importante

submeter o aprendiz à leitura crítica, reflexiva e interpretativa de gêneros textuais que estejam “relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 136).

Nessa perspectiva, a aprendizagem de língua materna deve se desenvolver a partir do contato com vários gêneros textuais que circulam em diferentes esferas públicas e sociais. A BNCC propõe que essas esferas sejam reconhecidas como *campos de atuação*, tais como: *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa*, *campo jornalístico-midiático* e *campo de atuação na vida pública*; sendo os dois últimos os que ganham destaque maior nessa fase de escolarização, visto que interesses diversos movidos por meio de gêneros que circulam nesses dois campos são cada vez mais evidentes.

Em cada campo de atuação, cuja especificidade será detalhada mais adiante, a BNCC propõe trabalhar práticas situadas de linguagem que envolvem quatro eixos: *leitura*, *produção de textos*, *análise linguística/semiótica* e *oralidade*. Esses quatro eixos também serão aludidos e brevemente contextualizados no decorrer deste estudo.

Ainda com relação ao ensino de língua materna no Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC, orienta para o desenvolvimento e ampliação dos letramentos em que se incluam também as práticas de linguagem que são chamadas de *contemporâneas*. Essas novas práticas, à medida que se desenvolvem, aumentam a quantidade e diversidade de gêneros textuais que, por sua vez, com o avanço das tecnologias de informação e de comunicação, ampliaram suas configurações, já que essas tecnologias proporcionam diferentes formas de interação.

As novas tendências comunicativas, segundo a BNCC, *multissemióticas* (que cingem diferentes linguagens: verbal, visual, corporal, sonora e digital) e *multimidiáticas* (que abarcam diferentes universos de circulação do gênero, tais como o rádio, a televisão, a *internet* e as mídias impressas), envolvem, além das já convencionais, novas formas de produzir conteúdo, tais como a configuração, a publicação, o compartilhamento, além da rapidez com que essas informações podem ser disseminadas e da quantidade de pessoas às quais elas poderão chegar.

Assim, estar em contato direto com as tecnologias é essencial para que o indivíduo desenvolva capacidades que permitam a ele participar da vida social e também do mercado de trabalho. Esse manuseio das tecnologias não envolve apenas

o acesso ao conteúdo que circula pelas mídias, mas a curadoria de informações e, de quebra, um posicionamento mais ético, estético e político dos usos que se faz dos mais variados recursos disponíveis por meio delas.

Os avanços tecnológicos, em especial no que diz respeito à rede mundial de computadores, ao mesmo tempo que permitiram o acesso facilitado a ferramentas de produção, de configuração, de postagem, de compartilhamento, entre outras, também desencadearam uma criação em grande escala de novos gêneros textuais, entre os quais encontram-se uma infinidade de textos *multissemióticos*. Esses gêneros ganham espaço e se multiplicam à medida que as necessidades comunicativas se ampliam.

Contudo, a tecnologia, embora benéfica em vários aspectos, também possui pontos negativos que precisam ser abordados como maneira de conscientizar os jovens com relação aos usos dessas ferramentas. Assim, a BNCC recomenda que estes sejam orientados pela escola a lidar com as informações cada vez mais disponíveis, avaliando, de maneira crítica, o conteúdo veiculado na rede mundial de computadores.

Embora esses jovens estejam cada vez mais familiarizados com os dispositivos tecnológicos em si e com a própria *internet*, não significa que saibam fazer uso consciente desses recursos, isto é, que sejam capazes de manuseá-los ou ainda que possuam discernimento para utilizá-los com responsabilidade e respeito ao outro e à sua própria integridade moral.

Concerne, portanto, de acordo com a BNCC, principalmente, mas não apenas, ao componente curricular Língua Portuguesa a missão de orientar os alunos para esses usos conscientes dos mecanismos tecnológicos que detêm a informação. Nesse processo, o professor pode agir como curador ou incentivar uma curadoria própria, por parte do alunado, que permita refletir criticamente sobre o conteúdo e filtrá-lo, objetivando distinguir fato de opinião, uma vez que a distinção entre esses dois conceitos é fundamental já que a opinião é favorecida por ir ao encontro do pensamento do sujeito, enquanto um fato qualquer demanda, muitas vezes, uma pesquisa mais aprofundada, não esquecendo de que um conteúdo pode, ainda, contrariar a opinião pessoal, situação com a qual é preciso também saber lidar.

Para isso é imprescindível desenvolver a habilidade de compreensão leitora que capacite o estudante a realizar uma leitura eficaz dos conteúdos dispostos na

internet para que, a partir disso, possa julgá-los de maneira crítica e fazer bom uso deles.

A *internet*, mais particularmente as redes sociais, ao facilitar e permitir a liberdade de expressão, também contribui para a distorção do significado dessa expressão, entendido erroneamente como *ter o poder para dizer qualquer coisa em qualquer situação*. Essa confusão acaba por distanciar grupos culturalmente distintos ao invés de aproximá-los, criando grupos cada vez mais restritos que se identificam por suas semelhanças ideológicas (grupos popularmente conhecidos como *bolhas*).

Convém à escola, portanto, incentivar interações diversas que permitam o respeito e a aceitação das diferenças, contemplando “de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC ¹⁶[...], mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos” (BRASIL, 2017, p. 69).

Ao encarar uma nova abordagem, que inclua gêneros *multissemióticos* e *multimidiáticos*, a BNCC não prega, de forma alguma, desconsiderar os gêneros e as práticas sociais que já estão presentes no âmbito escolar e nas interações cotidianas. A Base entende que há uma tendência, muito forte e ascendente, ao consumo e à produção de gêneros textuais que envolvam, cada vez mais, diferentes mídias e linguagens, o que faz com que a escola também precise se atualizar nesse sentido.

O componente curricular Língua Portuguesa, diante dessas mudanças e inovações, ao ser abordado sob as perspectivas enunciativo-discursivas, deve garantir aos alunos um contato amplo com a maior quantidade de gêneros textuais possível, permitindo a eles que leiam e selecionem informações, bem como produzam conteúdo variado, baseando-se em valores éticos, estéticos, morais e políticos.

A BNCC, em comparação com os documentos que a antecedem, inova no sentido de propor um contato mais íntimo com essas novas formas de comunicar, isto é, contempla as diferentes linguagens que são utilizadas nas mais diversas práticas sociais contemporâneas, muitas vezes facilitadas e ampliadas pela cultura digital. Essas práticas visam incluir a diversidade cultural e incentivar o conhecimento das mais distintas manifestações culturais, procurando minimizar os preconceitos estabelecidos entre o cânone e o marginalizado, o prestigiado e o estigmatizado

¹⁶ Sigla utilizada pela BNCC para referir-se às tecnologias da informação e da comunicação.

ressaltando o valor de ambos, a fim de contribuir para a compreensão, aceitação e respeito à pluralidade cultural que é tão característica do povo brasileiro.

Além disso, compete também ao espaço escolar e, especialmente, ao componente curricular Língua Portuguesa, a tarefa de desmistificar as concepções negativas atribuídas às variedades linguísticas que não constituem a chamada *norma-padrão*, visto que todas as variedades são inerentes às línguas vivas e, por isso, nenhuma variação que, porventura, ocorra na língua em uso, deva vir a ser desprezada ou depreciada, principalmente porque os conceitos que regem essas concepções são formulados não a partir dos usos reais da língua, mas daquilo que é instituído pelas classes sociais que detêm o poder¹⁷. Nesse sentido, a BNCC orienta para o trabalho com a variação linguística no intuito de minimizar as desigualdades também acentuadas pelo preconceito linguístico.

Como mencionei anteriormente, para o ensino de língua materna, a Base considera a *leitura*, a *produção de textos*, a *análise linguística/semiótica* e a *oralidade* eixos de integração que estão envolvidos nas práticas de linguagem. A BNCC ressalta também que os estudos linguísticos que levam em consideração os conhecimentos metalinguísticos devem “estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/ linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 71), ou seja, o ensino conhecido como *tradicional*, entendido aqui como aquele que se pauta em regras estabelecidas pelas gramáticas normativas e que procura explicá-las por meio de frases soltas, cujo objetivo é reconhecer funções morfossintáticas e indicar as nomenclaturas correspondentes a essas funções, precisa deixar de configurar como o cerne das aulas de Língua Portuguesa e, finalmente, dar espaço para o ensino da língua em uso, atribuindo ao texto a centralidade no processo de aprendizagem.

De forma a esclarecer cada um dos quatro eixos de integração (leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade), farei uma breve explanação sobre o que compreende cada um deles, a fim de situar o leitor quanto às orientações da Base. O eixo *leitura* contempla “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71). Para a BNCC, a leitura engloba não só textos escritos; mas também imagens estáticas, como desenhos e

¹⁷ Para um aprofundamento maior com relação a essas questões, sugiro a leitura da obra “A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira”, de Marcos Bagno (2003).

fotos e imagens em movimento, como filmes e vídeos; e sons, já que esses recursos são, muitas vezes, indissociáveis de determinados gêneros textuais, cuja compreensão só é possível ao levar-se em consideração todos os elementos que os constitui. A leitura de alguns gêneros textuais, que circulam nos campos de atuação anteriormente mencionados, possibilita o desenvolvimento da habilidade que amplia e aprimora a compreensão leitora.

Na concepção da BNCC, as atividades de leitura, para que surtam o efeito esperado, precisam ser progressivas. Para isso, é necessário levar em consideração a diversidade de gêneros textuais a que os aprendizes são expostos no decorrer da Educação Básica, a complexidade temática e estrutural que envolve esses gêneros e a exigência de conhecimentos, já construídos, que permitem aprofundar a leitura e ampliar o repertório de experiências.

O eixo *produção de textos* abarca “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 76). As habilidades de produção textual, segundo a Base, precisam ser contextualizadas, criando-se situações que efetivem essa produção e atribuam a ela um propósito comunicativo complexo.

Esse eixo, frente às formas contemporâneas de comunicar, é um dos que mais exige do professor engajamento e aprimoramento em sua prática pedagógica, uma vez que demanda o uso de diferentes ferramentas, muitas vezes desconhecidas tanto pelo professor como pelo aluno. Outra problemática que envolve esse eixo e o anterior (leitura), no que diz respeito às novas maneiras de se comunicar, é a falta de recursos que possibilitem tanto a leitura quanto a produção de textos multissemióticos em ambiente escolar.

O eixo *oralidade*, por sua vez, abrange “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 78). E, por fim, o eixo *análise linguística/semiótica* que:

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 80).

Esse eixo propõe refletir sobre a língua e as linguagens, aplicadas em gêneros textuais diversificados, observando os efeitos de sentido suscitados a partir das suas estruturas e características composicionais. Dito de outra forma, o eixo *análise linguística/semiótica* esmiúça o papel de recursos linguísticos diversos em textos variados, a fim de ponderar sobre as significações que resultam da disposição dos enunciados, em determinado contexto, e da escolha lexical que é feita para construí-los, bem como os efeitos de sentido que provêm da associação de diferentes linguagens em textos multissemióticos.

Nessa perspectiva, incluem-se também ações que buscam refletir o fenômeno da variação linguística com o intuito de minimizar preconceitos, de origem social e cultural, que se estabelecem com relação às variedades estigmatizadas.

Assim como os eixos de integração, os campos de atuação constituem categorias que objetivam organizar a estrutura curricular do componente Língua Portuguesa. A BNCC, propõe, nesse sentido, “a organização das práticas de linguagem [...] por campos de atuação” (BRASIL, 2017, p. 84). Essa sistematização visa contextualizar práticas comunicativas, visto que os campos de atuação possibilitam estabelecer relação entre aprendizados escolares e situações reais, da vida social, em que se faz necessária a mobilização desses conhecimentos.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC estabelece como campos de atuação os seguintes: *campo da vida cotidiana*, *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa* e *campo da vida pública*. Os três últimos campos se mantêm na organização curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais, acrescidos do *campo jornalístico-midiático*.

A Base entende essa divisão como sendo capaz de contemplar as “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2017, p. 84), já que abrangem esferas distintas da participação social e, conseqüentemente, abrigam maneiras plurais de comunicação, envolvendo também uma grande diversidade de gêneros textuais que abrangem oralidade e escrita. Essa divisão visa orientar a escolha de gêneros textuais e os trabalhos a serem desenvolvidos a partir deles. Por isso, essa organização curricular não deve ser interpretada como uma barreira intransponível colocada entre os campos, mas uma forma de abranger gêneros que atendam a propósitos comunicativos específicos, embora a Base reconheça que determinados gêneros se enquadrem em vários campos de atuação.

Diante do exposto, é perceptível o esforço empreendido pela Base em promover mudanças no sistema de ensino, que visam a acompanhar as transformações que os avanços tecnológicos desencadearam no mundo nos últimos anos. Essas transformações, inevitavelmente, refletem na educação que precisa dar conta de preparar os jovens para um futuro em que essas tecnologias só tendem a ocupar ainda mais espaço nas relações sociais, criando novas situações com as quais é preciso saber lidar.

2.5. ORGANIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DA BNCC: A LEITURA EM FOCO

A obrigatoriedade da implantação da BNCC nas escolas, a partir do ano de 2019, para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, trouxe consigo inúmeros desafios, dentre os quais a elaboração de materiais de apoio pautados pelas suas orientações. Em 2018, chegaram às escolas, para a análise e escolha dos professores, as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2019) cujos livros didáticos, reformulados de acordo com o disposto na Base, destinavam-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no ano seguinte, ocorreu o mesmo com o material destinado aos anos finais.

No que diz respeito aos livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, o PNLD/2020 aprovou seis coleções, entre elas a coleção *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, da Editora IBEP, que é objeto de investigação desta pesquisa por ter sido a coleção de maior distribuição em âmbito nacional, segundo dados disponibilizados pelo *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação (*link* disponível nas Referências desta pesquisa). Utilizo, neste estudo, as edições dos livros didáticos, dessa coleção, destinadas ao professor.

Neste subcapítulo, portanto, pretendo realizar uma breve contextualização sobre o posicionamento das autoras da coleção *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa* com relação ao material que desenvolveram a partir das orientações da BNCC. Essa contextualização visa situar o leitor deste estudo com relação ao que propõe essa coleção, a partir do disposto em sua parte introdutória, buscando contribuir para a compreensão das análises que serão desenvolvidas posteriormente.

Destinada exclusivamente aos professores, a parte que introduz os livros didáticos da coleção apresenta uma justificativa com relação à elaboração desses materiais e das abordagens neles contidas. As autoras, Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, mencionam que a BNCC serviu como referencial tanto para a elaboração do material destinado ao professor quanto para o livro destinado ao aprendiz. No decorrer de toda a apresentação da coleção, é recorrente a menção ao livro didático como material de apoio, assim como é constantemente reforçada a importância de o professor avaliar as sequências didáticas e adaptá-las à realidade da sua escola e dos seus alunos.

Na introdução dos livros há uma contextualização a respeito de como a BNCC influenciou a organização da coleção. As autoras fazem referência ao trabalho com o desenvolvimento de competências, como forma de mobilizar conhecimentos, justificando as escolhas temáticas a partir de assuntos relacionados à vida, e as abordagens como formas de aliar a teoria à prática, no intuito de possibilitar ao estudante que estabeleça relações entre o que está aprendendo e suas vivências tanto escolares quanto pessoais e em sociedade.

As professoras enfatizam que para o aprendiz ser linguisticamente competente é preciso que ele pratique ações comunicativas em situações interativas diversas que permitam não só compreendê-las, mas também ser compreendido. Para isso, é imprescindível alinhar as propostas de trabalho com a linguagem em sala de aula à realidade do aluno, para que ele tome consciência da importância de desenvolver e aprimorar suas habilidades de comunicação.

Ao tornar-se linguisticamente competente, o aprendiz estará atendendo também a uma demanda social, de acordo com as autoras, já que ao desenvolver essas competências ele estará se preparando para pensar criticamente e agir no meio em que vive, munindo-se de subsídios para transformá-lo. Essas aprendizagens também contribuem para minorar as desigualdades e fortalecer ações que inibam o preconceito e a discriminação.

A coleção, segundo Oliveira e Araújo, direciona seu olhar para a sociedade por meio das temáticas dispostas nas unidades, orientando para a percepção e reflexão das consequências da ação humana no espaço social. Elas reforçam o objetivo da coleção em contribuir para a educação integral, ideia que está fortemente presente nas propostas da BNCC e que se faz presente no meio educacional desde a elaboração do relatório pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI,

difundido pela Unesco em 1996. Esse relatório traz as concepções de Jacques Delors (2003), com relação aos *quatro pilares da educação*, mencionados anteriormente (no subcapítulo 2.2).

Cumprе ressaltar que, no decorrer de toda a apresentação da coleção, são indicados materiais de apoio ao professor, tais como livros e artigos, que convidam e incentivam o profissional a aprofundar-se nos assuntos que estão sendo abordados. Além disso, o material apresenta um resumo das ideias principais da BNCC que, embora não substitua a leitura do documento em si, é bastante completo e esclarecedor.

A parte introdutória do livro indica também a organização da grade curricular de Língua Portuguesa proposta pela Base. Explica a leitura dos códigos que introduzem e identificam as habilidades, os eixos estruturais e como eles se integram. Apresenta uma síntese com relação aos campos de atuação e, a partir disso, explica como a coleção foi estruturada e de que maneira foram constituídas as abordagens que constam no material, a fim de atender às orientações dispostas na Base.

Não cabe aqui, dada a extensão deste estudo, uma pormenorização de cada um dos eixos integradores e como o livro os aborda. O foco é o eixo *leitura* e somente ele será analisado, mais adiante, de maneira aprofundada.

Dito isso, as autoras ressaltam a importância que a BNCC atribui à leitura, apontando que esse é o fato central da aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. A leitura, de acordo com a Base, dá-se em sentido amplo, abarcando, além do texto escrito, a linguagem não verbal, já que é muito comum, principalmente devido ao avanço das tecnologias de informação e de comunicação, o contato cada vez maior com textos multimodais.

A coleção trabalha com atividades de leitura antecipatórias, no início de cada capítulo, visando motivar os alunos para a leitura do texto principal. Essas atividades são importantes à medida que o aprendiz constrói uma expectativa com relação ao texto, a partir dos seus conhecimentos prévios, interagindo com ele antes mesmo de iniciar a leitura. Essas ações visam a um envolvimento maior do estudante com o ato de ler, uma vez que ativa saberes que, por sua vez, auxiliam na compreensão daquilo que será lido.

As professoras ressaltam que os textos selecionados para compor a coleção são dos mais variados gêneros. Essa multiplicidade possibilita ao aluno um contato com textos diversificados relacionados, nas unidades, pelo tema que abordam.

Também mencionam que as estratégias de leitura devem variar de acordo com o gênero textual trabalhado e sugerem algumas abordagens para guiar o professor no trabalho de estimular os aprendizes a lerem. Elas esclarecem que a coleção parte do princípio de que a leitura vai muito além da decodificação, pois proporciona a construção de sentido do texto.

Daí a necessidade de se desenvolver a habilidade de compreensão leitora do aprendiz, visto que a decodificação, embora faça parte do processo e seja necessária, não é suficiente para uma leitura significativa. Para que a leitura faça sentido para o aluno é preciso que ele compreenda aquilo que está lendo e, para que se constitua em aprendizado, é essencial que ele consiga fazer conexões com conhecimentos já adquiridos. Nesse processo, é trabalho do professor guiá-lo no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, tão essencial à sua formação.

Buscando amparo nas reflexões feitas na obra *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé, as autoras apresentam alguns procedimentos de leitura que, aliados à proposta do material didático, entendem ser importantes para o pleno desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora explorada pela coleção. Além disso, apontam para o trabalho com o vocabulário, trazendo à tona as concepções de Angela Kleiman, a partir do livro *Oficina de leitura*. Destacam, ainda, alguns trechos da obra de Kleiman que remetem à leitura como forma de enriquecer o vocabulário e instigam o professor a buscar mais conhecimento sobre o assunto.

As professoras apoiam-se também nas abordagens de Bakhtin, Marcuschi, Dolz e Schneuwly no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula, concepções essas que serão exploradas mais adiante neste estudo.

Oliveira e Araújo buscam enfatizar a preocupação com a diversidade de gêneros que a coleção traz e ressaltam a importância que deram ao desenvolvimento das capacidades de leitura na obra. Além disso, afirmam ter levado em consideração a progressão dos gêneros considerando o desenvolvimento do aluno no decorrer dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

A obra se estrutura em seções, subseções e boxes que organizam os assuntos abordados e os objetos do conhecimento que estão sendo trabalhados nas unidades, bem como indicam as habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir do conjunto de leituras e exercícios propostos em cada capítulo. Para este estudo, interessam, particularmente, as seções *Prática de Leitura* e *Por Dentro do Texto*; esta

por propor questões que visam ao entendimento do texto lido e aquela por incentivar a leitura de gêneros textuais diversos.

Feita essa síntese, com relação ao que propõem as professoras Oliveira e Araújo, compete-me agora a tarefa de investigar se as abordagens que integram o material didático têm potencial para cumprir com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, farei uma investigação em unidades de trabalho dos livros com o objetivo de levantar essas informações, analisá-las e relacioná-las, guiando-me pelo referencial teórico (mencionado na Introdução) e pelo documento norteador (a BNCC) que, segundo as autoras, serviram de base para a elaboração e organização da coleção *Tecendo linguagens*.

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No Brasil, o ensino por habilidades e competências é proposta integrante de documentos que norteiam a formulação de currículos escolares desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Essa transformação da maneira de pensar a educação, como provedora de aprendizagens essenciais em prol da formação integral do sujeito que, por sua vez, assume o protagonismo no processo de ensino, já se manifestava como sendo um dos objetivos da ação educativa, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), homologada em 1996.

Mais de vinte anos se passaram desde que essas transformações começaram a surgir nos documentos educacionais regentes, e o que nós, professores, presenciamos nas escolas, tanto no que diz respeito à organização curricular quanto à orientação para a execução do fazer pedagógico, muitas vezes, não condiz com as concepções que preceituam as políticas educacionais vigentes. A idealização de que o aluno, no decorrer de sua vida escolar, seja o agente principal do seu aprendizado; e o professor, nesse cenário, seja um mediador; e que essas ações de aprendizagem ocorram por meio do desenvolvimento de habilidades que culminarão na construção de competências, na prática, ainda não pode ser considerada uma realidade.

Levando em consideração as experiências que me são proporcionadas no ambiente escolar onde atuo como professora e compartilhando-as com colegas de profissão, posso afirmar, seguramente, que as reformas, pelas quais a educação brasileira tem passado no decorrer desses mais de vinte anos, embora sejam estabelecidas por lei, e configurem pauta recorrente de reuniões pedagógicas, bem como provoquem calorosas discussões, ainda não ganharam o espaço das salas de aula.

Explico: o que existe, na grande maioria das escolas, são documentos escolares, incluindo-se aqui currículos, planos de trabalho do professor e planos de estudos, entre outros, cuja redação segue à risca as orientações dos documentos norteadores (atualmente, a BNCC), porém, na prática escolar diária, sua real aplicação não ocorre da maneira como observam esses documentos.

O que tenho experienciado como professora é que muitas dessas propostas, portanto, não saem do plano da virtualidade, o que implica a crença de que não passam de mera burocracia. Isso ocorre devido a inúmeros fatores, tais como: falta de qualificação de profissionais que atuam nos setores de orientação e apoio ao

trabalho do professor¹⁸; carência de recursos necessários à efetivação das propostas; resistência por parte de alguns professores e da própria comunidade escolar em geral (direção, pais e alunos) com relação a mudanças de metodologias que possibilitem adequar a prática pedagógica ao que propõem as políticas educacionais, entre outros.

No intuito de esclarecer e ampliar os conceitos que permeiam uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento de habilidades e para a construção de competências, no decorrer deste capítulo, pretendo analisar algumas concepções teóricas que envolvem as noções de *habilidade* e *competência*, procurando compreendê-los, explicá-los, embora seja indiscutível a complexidade que os envolve, e relacioná-los à proposta da BNCC.

Não tenciono, aqui, elaborar quaisquer respostas pontuais para possíveis problemas que envolvam a aplicação desses conceitos na prática escolar diária. Minha intenção é compartilhar estudos atinentes ao entendimento dessa proposta de ensino, a fim de provocar reflexões sobre o assunto.

Além disso, este capítulo servirá como base para a análise que realizarei, posteriormente, em livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens*, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo maior, propulsor desta empreitada pelo entendimento das noções que envolvem os termos *habilidade* e *competência*, diga-se, já muito explorados por diversos autores, é, principalmente, oferecer apoio teórico que possa esclarecer algumas dúvidas e minimizar inseguranças com relação ao fazer pedagógico de professores, em sala de aula, no que diz respeito à aplicação prática das orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Para fundamentar esses esclarecimentos conceituais, faço alusão à perspectiva teórica do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), pois, a meu ver, suas definições aproximam-se bastante das propostas da Base. Além disso, as autoras dos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens*, que, conforme mencionado anteriormente, configura objeto de investigação deste estudo, baseiam-

¹⁸ Em algumas escolas em que trabalho é recorrente a fala, oriunda de profissionais da supervisão e orientação escolar, de que as reformas promovidas pelas políticas educacionais vigentes são puramente burocráticas (sendo um pouco mais específica, a orientação dada, nesses casos, é para que se registre formalmente os objetos do conhecimento, tal como constam nas propostas educacionais vigentes, enquanto a prática pedagógica em si permanece inalterada). Essas instruções equivocadas, reforçam a resistência, principalmente por parte de professores adeptos ao ensino chamado tradicional, a submeterem o seu trabalho a mudanças tidas como fundamentais para que a escola acompanhe as constantes transformações ocorridas no mundo e que se fazem presentes além de suas dependências.

se no referido autor para esclarecer as abordagens por habilidades e competências propostas no material didático.

Cumprido ressaltar que, nas páginas seguintes, desenvolverei uma reflexão que não ignora, de maneira alguma, outras tantas possibilidades de se conceituar *habilidade* e *competência*, dada a liberdade (proposital ou não) concedida pela falta de referenciação na própria Base.

3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR PERRENOUD

A resolução de problemas, que envolvem distintos níveis de complexidade, é uma constante na vida das pessoas. Por isso, oportunizar aprendizagens escolares que possibilitem ao aluno “desenvolver habilidades” e “construir competências” consiste em prepará-lo para solucionar demandas que exijam conhecimentos diversos.

Essas aprendizagens, por sua vez, requerem transformações na prática pedagógica que passam a envolver a realidade do aluno e, conseqüentemente, precisam adequar-se às necessidades de aprendizado dele.

Ao trabalhar o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências, a escola prepara o aluno para, diante de situações complexas, conseguir avaliar o problema, planejar atitudes, colocar em ação os conhecimentos pertinentes e assegurar-se de suas próprias ações e decisões.

Essa ação exige grande esforço por parte de todos os envolvidos no processo de ensino para, em primeiro lugar, aceitar as transformações na maneira como as atividades escolares precisam ser conduzidas, a partir do momento em que essa perspectiva de ensino é adotada. Em segundo lugar, faz-se necessário compreendê-las como fundamentais para o acompanhamento das sucessivas mudanças que ocorrem frequentemente no mundo.

As políticas educacionais brasileiras, nas últimas três décadas, têm buscado promover essas transformações no sistema de ensino. Para isso, inspiram-se nos modelos adotados por países cujos índices de aprendizagem, na Educação Básica, estão acima da média. Nesses países, a adoção da perspectiva educacional que promove o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências foi há tempos concretizada, e o sucesso, fruto da implementação dessas ações

educacionais, pode ser observado nos resultados demonstrados pelos alunos em avaliações periódicas como, por exemplo, o PISA¹⁹.

Dito isso, passemos a analisar os conceitos que permeiam as noções de *habilidade e competência*, sob a perspectiva de Perrenoud (1999), no intuito de demonstrar a pertinência de sua implementação real e urgente no sistema de ensino do Brasil.

A crença, muitas vezes difundida em ambientes escolares, de que é preciso abandonar totalmente a transmissão de conhecimentos para que se possa desenvolver habilidades e construir competências é um dos fatores que, segundo Perrenoud (1999), dificulta a adesão a essa concepção de ensino pela comunidade escolar, sobretudo nos ambientes em que o ensino conhecido como tradicional ainda é muito valorizado. O autor ressalta a importância de se esclarecer que o processo não ocorre de maneira tão radical, uma vez que boa parte das atividades desempenhadas pelos seres humanos, em seu cotidiano, demandam algum tipo de saber que pode ter início, ser complementado ou até mesmo ampliado por meio da transmissão de conhecimentos.

Isso ocorre, porque, ao impor transformações a um sistema de ensino que ainda preza pela prática tradicional, seja pela força do hábito, seja pela resistência a mudanças ou pela escassez de recursos materiais e profissionais, é preciso, antes de mais nada, despertar interesses que envolvam a comunidade escolar em uma cultura de estudos, voltada para o desenvolvimento da autonomia na busca pelo saber e pelo aprendizado significativo.

Outra problemática encontrada pelas escolas, ao colocar em prática metodologias de ensino que visem a desenvolver habilidades e a construir competências, é o tempo. Construir uma competência é um projeto complexo cujo tempo não pode ser precisamente estimado, já que cada indivíduo a concebe de maneira diferente, pois vivencia situações diferentes.

Perrenoud (1999) auxilia na complementação desse pensamento explicando que os conhecimentos mobilizados por uma pessoa para a construção de competências não só provêm do saber científico, mas também de outras fontes como, por exemplo, da sua própria vivência, do senso comum, da cultura na qual está inserida e, entre outros, das culturas com as quais partilha experiências fundamentais

¹⁹ *Programme for International Student Assessment.*

para o crescimento pessoal e a convivência em sociedade. Por isso a inviabilidade de se padronizar circunstâncias que possibilitem a construção de competências, caso contrário, estaríamos transformando o aprendizado em algo totalmente mecânico.

A pesquisa, propulsora do saber científico, é uma fonte de aprendizagens diversas e uma grande aliada na construção de competências, mas não é o único meio, já que uma única competência mobiliza conhecimentos de diferentes naturezas, não configurando algo estável ou imutável. Segundo o autor, quanto “mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, organizados e confiáveis elas exigem” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Pensando dessa forma, o sociólogo define *competência* como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Isso quer dizer que, ao resolver um problema real, um indivíduo coloca em ação, de maneira simultânea, vários recursos oriundos da sua experiência e apoiados em sua intuição. Esses recursos, se mobilizados de maneira a resolver o problema que se apresenta, permitem demonstrar sua competência em atender uma demanda complexa.

Para Perrenoud (1999, p. 7), os conhecimentos consistem em “representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. Conhecimentos mais aprofundados são necessários para que o sujeito possa agir com competência em situações que os exijam. A análise de um texto e sua reconstituição, ou ainda, o processo de construção de um argumento consistente, são exemplos que o sociólogo menciona como situações que exigem conhecimentos aprofundados. Assim, para atender a essas demandas, o indivíduo deve mobilizar conhecimentos diversos, adaptando-os à realidade particular de cada situação em que são requeridos, de modo a demonstrar eficiência ao colocá-los em prática.

É importante salientar que as situações vivenciadas por um indivíduo, em seu cotidiano, são únicas, embora possam se parecer com experiências passadas. Por isso, o autor considera que uma competência:

[...] nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situação de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Para o autor, o simples fato de apropriar-se de um conhecimento não significa necessariamente que o sujeito seja competente para aplicá-lo diante de uma demanda que o requeira. Apreciar uma situação e desenvolver mecanismos eficientes para lidar com ela exigem muito mais do que simplesmente ajustá-la a uma regra, teoria ou aplicar um conhecimento. Situações complexas (reais) demandam saberes diversos, também complexos que, atrelados ao senso crítico, à intuição e a experiências anteriormente vividas (treinamentos) possibilitam enfrentá-las com eficácia.

Segundo Perrenoud (1999), construir competências requer formar “esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz” (p. 10). Ele afirma ainda que esses esquemas “não podem ser programados por uma intervenção externa” (p. 10), ou seja, o indivíduo não desenvolve esquemas complexos por meio de mera transmissão de conhecimentos, sejam eles conceituais, atitudinais ou procedimentais, ele necessita aplicar seus conhecimentos em prol da formação dos próprios esquemas de mobilização. Para isso, faz-se necessário aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais ou que se aproximem da realidade, de modo que seja possível testar e avaliar sua funcionalidade.

De acordo com o ponto de vista de Perrenoud (1999), a transferência de informações e a mobilização de recursos precisam ocorrer como consequência da necessidade de saber selecionar conhecimentos que contribuam para a construção de competências.

A garantia de que uma competência foi construída com êxito, segundo o autor, é quando um indivíduo consegue colocar em prática seus conhecimentos, acionando, portanto, esquemas já constituídos, oriundos de situações semelhantes anteriormente experienciadas, adaptando-os e modificando-os conforme a circunstância exigir.

Perrenoud (1999) ressalta, ainda, que, embora alguns esquemas sejam adquiridos essencialmente na prática, isso não quer dizer que eles não se apoiem em nenhuma teoria. Consoante o sociólogo, os “esquemas permitem-nos mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação, pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível” (PERRENOUD, 1999, p. 24). Ele compreende, portanto, que os esquemas já constituídos pelo sujeito permitem-lhe colocar em funcionamento recursos que possibilitem a resolução de problemas complexos.

Perrenoud (1999) acredita que as competências devem mobilizar, de maneira sistemática, um conjunto de esquemas, por isso, para ele, a estabilização de uma competência ocorre mediante o saber necessário para acionar o funcionamento de um conjunto de esquemas constituídos por meio de experiências, adaptando-os ou transformando-os de acordo com a exigência da situação. Sugere também, que, ao iniciar-se a construção de uma competência, a ação “passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros” (PERRENOUD, 1999, p. 24). O erro, nessa concepção, faz parte do processo de aprendizagem como uma ocorrência natural e, até mesmo, necessária, passível de ser avaliada e modificada. Por isso é preciso evitar punições a tentativas de resolução de problemas que não obtiveram sucesso e transformá-las em recursos de aprendizado.

O autor defende que, em um dado momento, as situações a que o sujeito é exposto, sejam elas reais ou próximas da realidade, começam a assemelhar-se a outras já vivenciadas, tornando-se, de certa forma, tão repetitivas que a mobilização de recursos necessários para enfrentá-las acaba se automatizando. Dessa forma, quando o indivíduo “fizer ‘o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competência, mas sim em habilidades ou hábitos” (PERRENOUD, 1999, p. 26).

No que tange ao conceito de *habilidade*, o sociólogo o define como:

[...] uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserir’ a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 26).

A partir do momento em que o indivíduo consegue desempenhar uma ação de forma praticamente automática, ele, então, desenvolveu uma habilidade. O desenvolvimento de habilidades faz parte do processo de construção de uma competência. Por isso, nessa concepção, o treino é imprescindível, já que as próprias habilidades são passíveis de modificações.

Diante do exposto é possível perceber que não existe uma fórmula pronta quando o assunto é ensinar desenvolvendo habilidades e construindo competências. A conceituação dos termos elucida algumas possíveis dúvidas com relação à proposta de ensino que leva em consideração essa concepção, mas não esclarece o que é necessário fazer para colocá-la em prática.

Isso porque, assim como se constitui o processo de aprendizado de cada aluno, o que vai direcionar o trabalho do professor, indicando-lhe a melhor abordagem, é a realidade escolar que vivencia. Ao tomar conhecimento das necessidades dos alunos, o docente poderá avaliar quais são as habilidades que julga imprescindíveis para a construção de competências que atendam às demandas coletivas e pessoais desses aprendizes.

3.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PELA BNCC

Conforme mencionado anteriormente, neste estudo, a Base Nacional Comum Curricular sugere a própria definição do que entende por habilidades e competências, isto é, não apresenta nenhuma fundamentação teórica. De qualquer modo, é importante reforçar que a aproximação entre o que nos diz Perrenoud (1999), abordagem apresentada no subcapítulo anterior (3.1), e o que orienta a BNCC é apenas uma leitura entre outras inúmeras possibilidades.

A Base, relembro, intitula-se autoexplicativa uma vez que não traz referencial teórico de onde possa ter buscado inspiração para os conceitos que explora, tampouco menciona autores ou teorias que fundamentem o que nela está disposto. Convém recordar que a BNCC define *competência* como o ato de colocar em prática *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores* que, em sinergia, possibilitem ao indivíduo dar conta de resolver situações complexas do cotidiano, em diversos âmbitos da sociedade.

A BNCC possui como característica, que a diferencia dos documentos que a antecedem, o fato de explicitar as competências que considera necessárias que todo aluno construa no decorrer de sua passagem pela Educação Básica escolar para, munido desses conhecimentos, ter os subsídios necessários à construção das competências que enumera para cada componente.

No caso do componente curricular Língua Portuguesa, observa-se que a BNCC elenca diversas habilidades que, ao serem desenvolvidas no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, devem contribuir para a construção de dez competências nomeadas como *competências específicas* desse componente.

Ao somarem-se todas as competências de todos os componentes curriculares, ao final de cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a Base diz esperar que o aprendiz tenha construído as *competências gerais* que

competem a cada uma delas. São essas *competências gerais* que visam a assegurar a formação humana de maneira integral.

Com relação a isso, a BNCC esclarece:

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2017, p. 28).

No intuito de obter sucesso, de acordo com o que propõe a BNCC, no que diz respeito à construção das *competências específicas* de cada componente curricular, a Base lista uma série de habilidades, como já mencionado: “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos do conhecimento – aqui (BNCC) entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que por sua vez são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28). As habilidades, portanto, visam à construção de *competências específicas* de cada componente curricular e, juntas, permitem a construção de *competências específicas* de cada área do conhecimento.

Para a Base, as “habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). No entanto, cabe ao professor analisar a sua realidade escolar e pensar em metodologias que possibilitem proporcionar o aprendizado de forma significativa para os seus alunos.

As habilidades estão organizadas no documento em relação aos objetos do conhecimento das quais fazem parte. Cada habilidade possui um código que a identifica. Esse código constitui-se de informações cuja intenção é organizá-las em uma sequência, que, segundo a própria Base, não sugere uma obrigatoriedade de acompanhamento sequencial.

O código que acompanha a descrição da habilidade é composto de quatro informações por meio das quais é possível identificar a etapa escolar, o ano e o componente curricular de cada habilidade. Por exemplo, o código EF69LP01 indica que a habilidade, por ele representada, é incumbência do Ensino Fundamental (EF); destina-se aos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano (69), faz parte da relação de habilidades que concernem ao componente curricular Língua Portuguesa (LP) e

ocupa a primeira posição na sequência de habilidades (01) regidas pelo código EF69LP.

O código que identifica a habilidade acompanha o texto que a descreve. Essa redação é composta por um verbo que indica o “processo cognitivo envolvido na habilidade”, seguido de um complemento que “explicita o objeto do conhecimento mobilizado na habilidade” e finaliza com os “modificadores do verbo ou do complemento, que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada” (BRASIL, 2017, p. 29).

A partir da estruturação da Base, é possível observar que as habilidades definem as aprendizagens essenciais que o aprendiz deve desenvolver em cada componente curricular para construir as *competências específicas* a eles associadas. Isso quer dizer que a Base determina os aprendizados que considera fundamentais para o aluno, de maneira a explicitar o conteúdo de cada habilidade, mas não define metodologias, pois entende que compete ao professor aplicar a metodologia que melhor se adequa à realidade da sua escola. O aprendizado máximo, portanto, seria a construção de competências, tanto as específicas de cada componente e/ou área do conhecimento quanto as gerais.

3.3 COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ENSINO FUNDAMENTAL

A fim de melhor compreender cada uma das competências específicas, pretendo, neste subcapítulo, analisá-las, uma a uma, para refletir sobre o seu conteúdo e as aprendizagens que envolvem. A intenção aqui é realizar uma leitura das redações que constituem essas competências, buscando identificar os conhecimentos que as envolvem, sem, no entanto, elaborar críticas sobre as concepções por elas expressadas.

É importante salientar que a avaliação com relação à potencialidade de construção de cada uma das *competências específicas* depende, antes de mais nada, de um exame aprofundado de cada uma das habilidades que compõe a estrutura do componente curricular, o que não compete a este estudo, dada a grande quantidade de habilidades que vão além do eixo *leitura*, foco deste estudo, e a complexidade que envolve submetê-las, todas, a um olhar mais rigoroso.

A verificação que pretendo empreender a partir de agora diz respeito ao conteúdo das dez *competências específicas* do componente curricular Língua

Portuguesa, para Ensino Fundamental, e sua relação com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Por compreensão leitora, entende-se a capacidade de um indivíduo, ao ler, em ir além da decodificação de um texto, ou seja, compreender o sentido do que está sendo lido.

A Base Nacional Comum Curricular estipula dez *competências específicas* para o componente curricular Língua Portuguesa, a serem construídas por meio das orientações que constituem os objetos do conhecimento, no decorrer do Ensino Fundamental. Essas competências são fruto de um trabalho que, de acordo com a Base, carece ser desenvolvido no decorrer de nove anos, ou seja, o aluno precisa desenvolver as habilidades necessárias para construir as competências explicitadas pela Base em sua passagem pela etapa completa do Ensino Fundamental, sendo os anos finais uma sequência aprofundada e complementar dos anos iniciais.

Para melhor compreender o conteúdo que compõe as *competências específicas* para o componente curricular Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, pretendo analisá-las, uma a uma no intuito de, ao final, verificar a relação entre as dez competências e o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Não calha, ressaltar, a este estudo, uma crítica com relação às competências explicitadas pela BNCC, apenas uma exposição dos textos que as compõem com breves comentários.

A primeira *competência específica* listada pela BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa propõe: “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” (BRASIL, 2017, p. 87).

O entendimento da língua, como fenômeno que engloba os aspectos sugeridos pela competência anteriormente transcrita, implica compreender um conjunto de fatores que a envolvem, o que possibilita transpor fronteiras culturais e sociais de modo a contribuir para uma convivência amistosa entre as diferenças que se estabelecem entre as pessoas, principalmente, nessas duas esferas.

A língua, como a própria competência menciona, é um sistema *sensível* às influências externas a ela. A maneira como esse sistema é influenciado pelo contexto em que se insere só é passível de observação na língua em situações de uso. Essas influências implicam variações que precisam ser compreendidas, conhecidas e, principalmente, respeitadas como tais.

A competência diz respeito à aceitação mais do que necessária das diferenças nos modos de falar dos usuários da língua e explicita a que fatores essas diferenças estão relacionadas. Uma vez que compreendemos a língua como um recurso que está a serviço dos seres humanos e, portanto, a serviço da sociedade, é possível entender que variações são inevitáveis, pois os próprios usuários da língua modificam-na de acordo com as suas necessidades comunicativas.

A segunda *competência específica* indicada pela Base, diz respeito a:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Essa competência destaca a importância do texto escrito para o pleno desenvolvimento da cidadania. A comunicação realizada através da linguagem escrita requer conhecimentos mais aprofundados do que a comunicação oral, visto que há uma necessidade muito maior de clareza na exposição de ideias para evitar a falta de compreensão ou distorções do conteúdo escrito.

A linguagem escrita, portanto, exige maior cuidado com relação àquilo que se registra para que a comunicação seja bem-sucedida. Além disso, como a própria competência sugere, a escrita amplia as possibilidades de participação do indivíduo no meio em que está inserido. Essa competência diz respeito, antes, à leitura, já que é imprescindível ao indivíduo desenvolver a habilidade de compreensão leitora para ter acesso à linguagem escrita e para entender aquilo que por meio dela é comunicado, o que reforça a pertinência da pesquisa aqui empreendida. Em resumo, a segunda competência traz à tona a aplicação do conceito de letramento.

A terceira competência disposta na Base, diz respeito a:

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 (BRASIL, 2017, p. 87).

A redação que constitui a competência três reforça a ideia de letramento apresentada na segunda competência de maneira mais enfática. Diante da evolução das tecnologias de informação e de comunicação, são vários os textos que circulam

por diversas mídias para dar conta das situações comunicativas que o momento atual exige. Os gêneros do discurso ampliam-se constantemente e envolvem várias linguagens, o que requer ainda mais o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

A reunião dessas diversas linguagens exige processos complexos no âmbito da leitura, escuta e visualização, já que muitos textos que circulam, considerando a diversidade midiática, são compostos de várias semioses. Para que a leitura seja significativa, é preciso, portanto, entender o conjunto dessas linguagens em um único ato comunicativo.

Não bastasse as várias linguagens envolvidas no processo, o aluno precisa, ainda, saber filtrar informações, distinguindo conteúdo procedente de conteúdo falso, o que hoje é amplamente conhecido como *fake news*. As *fake news* são difundidas em diversos contextos e estão presentes nos mais diversos gêneros do discurso. Isso exige um cuidado muito grande tanto com relação às informações que são buscadas pelo aluno quanto na reprodução e divulgação de conteúdos que ele possa realizar.

A competência quatro propõe: “Compreender o fenômeno da variação linguística demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87). A redação que a constitui trata de forma mais enfática a questão da variação linguística e do preconceito linguístico. Digo enfática, porque de todas as outras competências listadas essa é a única que fala explicitamente da variação linguística, mesmo que de maneira implícita essa noção esteja presente nas concepções apresentadas por outras competências.

Sabemos que a variação faz parte de uma língua em uso e, se estamos trabalhando com *competências específicas* de um componente curricular que traz como objeto central o texto, então, todas as competências, mesmo não explicitando incluem a variação linguística em sua essência.

De qualquer modo, é compreensível que a BNCC traga destacada, em determinado momento, a questão da variação linguística como um modo de alertar para o tratamento privilegiado que é dado à variedade padrão da língua. Por isso também a menção explícita aos preconceitos linguísticos, decorrentes desse privilégio.

A quarta competência, portanto, estimula o conhecimento do maior número de variedades linguísticas, pois assim é possível manter uma atitude respeitosa em relação àquilo que difere da variedade padrão, contribuindo para o desenvolvimento

do letramento, visto que os campos de atuação, de que fala a Base, englobam gêneros textuais que utilizam outras variedades além da variedade padrão.

Compete esclarecer que não é possível homogeneizar uma língua em uso, pois os fatores históricos, sociais e culturais influenciam diretamente na atitude linguística dos falantes que buscam, também e principalmente, por meio da língua, a construção de suas identidades. Por isso, trabalhar a variedade padrão em sala de aula é tão fundamental quanto trabalhar outras variedades da língua.

É imprescindível, portanto, ter plena consciência de que a língua muda constantemente e que essas mudanças decorrem de manifestações que se originam nos próprios falantes. Essas transformações na língua são inevitáveis à medida que diferentes necessidades comunicativas surgem diante de diferentes contextos comunicativos.

Por isso, Monteiro (2000, p. 57), afirma que “a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana” porque, para se comunicar, o indivíduo carece da linguagem que, por sua vez, envolve, direta ou indiretamente, a língua enquanto sistema. Dito de outra forma, é natural que ocorram variações na língua em uso uma vez que novas situações comunicativas surgem a todo momento, ou seja, a “variação linguística é consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade do discurso” (MONTEIRO, 2000, p. 63).

Além disso, as comunidades que constituem as sociedades são, por si só, culturalmente diversas e estão em constante transformação, o que influencia diretamente na maneira como as pessoas interagem umas com as outras. Essas circunstâncias, entre outras, mostram que a variação linguística não só é inevitável, como também é inerente às línguas vivas. Conforme destaca Bagno (2012, p. 20):

[...] só existe língua em uso, a prática da linguagem como atividade constitutiva da própria natureza humana (natureza cognitiva e sociocultural) é que ditará os rumos da gramática da língua, num processo cíclico e permanente, que só se interrompe quando e se deixarem de existir falantes da língua.

Nada mais adequado, portanto, do que elevar o texto, oral ou escrito, a objeto central das aulas de língua materna, já que somente por meio dele é possível observar a língua em uso.

Diante disso, não é difícil compreender os motivos pelos quais não convém ensinar língua materna por meio de regras gramaticais que prescrevem a sua

utilização. As gramáticas normativas apresentam modelos de utilização da língua que visam a um ideal linguístico.

Os exemplos de bom uso da língua, prescrito pelas gramáticas normativas, na grande maioria das vezes, não condizem com a realidade de usos da língua. O que se percebe, segundo Bagno (2003), com relação ao que é considerado bom uso e mau uso da língua, é, na realidade, o reflexo de um preconceito social que está enraizado e que se faz presente, principalmente, na linguagem, da qual a língua é parte constitutiva.

Assim, as variedades linguísticas utilizadas pelas classes sociais que detêm o poder são mais valorizadas, logo, servem como exemplo de bom uso; enquanto as variedades que circulam entre falantes de classes menos privilegiadas são consideradas feias, erradas, ou seja, são rotuladas como exemplos de mau uso da língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 34):

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos.

É importante compreender que a variação linguística está presente em todas as situações de usos da língua, por isso faz parte da comunicação ativa nos mais diversos domínios sociais. Isso quer dizer que o tempo todo estamos em contato com variedades linguísticas, de naturezas distintas, e que fazemos usos dessas variedades, adequando-as aos papéis sociais que assumimos em determinados eventos comunicativos. Com relação aos conceitos de domínio social e de papel social, Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) esclarece:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais de cada domínio.

Todos os seres humanos assumem papéis sociais diversos em domínios sociais distintos. Uma professora, quando o domínio social é seu ambiente de trabalho, assume o papel social que lhe é conferido pela sua posição profissional. Essa mesma professora, quando o domínio social é o seu ambiente familiar, assume

outros papéis sociais que, entre várias possibilidades, pode ser de mãe, esposa, filha, irmã, tia e outros. Possivelmente, em cada um desses papéis, também haja variação linguística, adequando sua linguagem a cada situação comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 25) também afirma que “sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais”, o que é inevitável, uma vez que um único indivíduo assume papéis sociais distintos, inclusive em um mesmo domínio social. Essas mudanças de papel social são, portanto, condições suficientes, embora não sejam as únicas, para que ocorram variações linguísticas no processo comunicativo.

A variedade linguística assumida por um indivíduo, nesse sentido, está condicionada ao papel social que esse indivíduo desempenha, em determinado momento, num dado domínio social. Logo, “a variação é inerente à própria comunidade linguística” (BORTONI-RICARDO, p. 2004, p. 25).

Diante disso, é possível entender que ensinar e aprender a língua materna está muito além de decorar regras gramaticais que se aplicam a exemplos rotulados de bom uso e que nada ou muito pouco tem a ver com a língua real, em uso. Além disso, é importante destacar que o conceito de variação linguística de que se fala, com relação ao ensino de língua portuguesa, vai muito além da identificação do que é dito padrão e do que foge às regras estabelecidas pelas gramáticas normativas. Ensinar língua materna, levando em consideração a variação linguística, é mostrar as inúmeras possibilidades de uso da língua de que dispomos e guiar para o seu uso adequado (leia-se, situações comunicativas distintas), ou seja, para evitar problemas ou distorções na comunicação.

Nesse sentido, a escola tem como um de seus papéis ensinar o aluno, no decorrer da Educação Básica, a usar a língua de maneira eficiente. Isso quer dizer que o aprendiz precisa conhecer variedades linguísticas diversas, refletir sobre elas e utilizar os recursos para compreender o mundo que o cerca e, assim, poder agir sobre ele.

A escola, antes de mais nada, precisa levar em consideração que o aluno possui um repertório linguístico pré-escolar, desenvolvido por meio da socialização que realiza junto ao seu ambiente familiar e aos amigos.

No ambiente escolar, a criança, ao compartilhar suas experiências interagindo com pessoas de vivências diversas, percebe que há diferenças e semelhanças entre o modo de falar dela e dos colegas. Essas trocas, de várias naturezas, o ato de conhecer o outro e de se fazer conhecer, são extremamente importantes, pois

permitem ao indivíduo interagir com culturas e visões de mundo diversas, o que contribui para a construção do respeito às diversidades e a minoração de preconceitos, inclusive do preconceito linguístico.

O ambiente escolar é, portanto, o meio em que circulam variedades linguísticas diversas. Nesse sentido, Bagno (2012, p. 28) afirma que a “escola é, antes de mais nada, lugar de socialização. Ao entrar na escola, cada aprendiz entra também em contato com outras comunidades, outros modos de ser, outros jeitos de falar, outras redes sociais”.

Na escola, a criança começa, portanto, a monitorar a sua fala para adequar-se às situações de comunicação a que é exposta, já que começa a assumir papéis sociais diferentes daqueles com os quais já estava habituada em seu ambiente familiar.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 29), “o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral”. Dito isso, é possível perceber que ensinar língua materna é, na realidade, ampliar os repertórios linguísticos das crianças, pois quanto maior for a apropriação de recursos linguísticos, mais eficiente será a comunicação.

A redação que compõe a competência cinco diz que o aluno precisa saber: “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2017, p. 87). Essa competência sugere a adequação da variedade linguística ao contexto social de comunicação.

Como dito anteriormente, as pessoas assumem diversos papéis sociais no decorrer de suas vidas. Esses papéis são ditados pelo contexto. Por exemplo, no contexto de sala de aula, o aluno assume esse papel social, enquanto em sua casa pode assumir outros papéis sociais, como por exemplo, filho, irmão, neto, sobrinho, primo, entre outros. O contexto social e o papel social assumido pelo indivíduo definem a maneira como ele vai interagir com as outras pessoas. Um usuário da língua que seja competente precisa ser capaz de identificar, de acordo com a situação comunicativa, a maneira como vai se expressar. É o que Coseriu²⁰ (1992, p. 11,

²⁰ Não cabe a este estudo detalhar as noções de competência linguística formuladas por Coseriu (1992), mas ao leitor que busca aprofundamento, sugiro a leitura da obra “Competencia linguística: elementos de la teoria del hablar”.

tradução minha) define como competência linguística, isto é, “o conhecimento que os falantes aplicam ao falar e ao configurar a fala”²¹.

A sexta competência listada pela Base ao componente curricular Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, dispõe que o aluno deve:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos ou ambientais” (BRASIL, 2017, p. 87).

No decorrer de sua extensão, é recorrente a defesa da BNCC com relação ao aluno assumir o protagonismo do próprio aprendizado e da própria vida. Isso, segundo a Base, diz respeito também a saber posicionar-se em discussões de toda ordem, manifestando sua opinião e argumentando em favor dela.

O aprendiz precisa aprender a investigar as informações a que tem acesso e questionar-se sobre sua credibilidade. Desenvolver uma curadoria própria faz parte desse processo. As informações cada vez mais disponíveis, ao mesmo tempo que facilita o acesso à pesquisa, dificulta a distinção entre conteúdo fidedigno e material insidioso.

É necessário o desenvolvimento dessa competência para não se deixar influenciar por crenças e opiniões pessoais que ferem a ética e a moral individual e coletiva; buscar informações corretas e confiáveis; avaliar e formular argumentos com base em conhecimentos consistentes; e manifestar opiniões que não sejam prejudiciais ou ofensivas.

A competência sete recomenda: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2017, p. 87). Essa competência expressa a importância do entendimento das informações que se encontram em um texto, pois as palavras que compõem uma estrutura textual estão carregadas de sentido que precisa ser compreendido, no contexto em que aparece, para que se absorva o máximo possível do seu conteúdo. Para isso, é preciso que o estudante saiba fazer relações entre as partes do texto (entre palavras e entre enunciados).

²¹ Texto original: “*el saber que aplican los hablantes al hablar y al configurar el hablar*” (COSERIU, 1992, p. 11)

Para Marcuschi (2012, p. 30), um texto é “o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas”. Desse modo, as estruturas linguísticas que formam um texto não são as únicas responsáveis pela produção de sentido construída na leitura. Assim, além dos fatores internos ao texto, é preciso levar em consideração os fatores externos que o envolvem. O linguista brasileiro considera também que o texto é “um ato de comunicação unificado num completo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 33) e diz que essa é a noção de texto a partir da perspectiva da Linguística Textual que, por sua vez, constitui-se em “uma linguística dos sentidos e processos cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes de frase” (MARCUSCHI, 2012, p. 36).

Sendo assim, o texto, sob o olhar da Linguística Textual, é o local em que se faz exequível o estudo da “produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” (MARCUSCHI, 2012, p. 33), ou seja, é possível observar, a partir do texto, os recursos linguísticos que possibilitam a organização da estrutura textual (coesão) e os elementos (condições e contextos) que, atuando em conjunto, permitem ao leitor construir sentido (coerência).

Para tanto, é necessário pensar o texto como uma “sequência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas” (MARCUSCHI, 2012, p. 52). Nesse sentido, Charroles (1978, p. 40) reforça “que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto”, uma vez que: “Tanto ao nível do texto como no plano das frases existem, então, critérios eficientes de boa formação que instituem uma norma mínima de composição textual” (CHARROLES, 1978, p. 40), critérios esses que precisam ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa. É, portanto, indiscutível a importância das contribuições da Linguística Textual à formulação de materiais e manuais que assumem o texto como seu objeto de estudo central.

A oitava competência listada pela Base destaca que o aluno precisa saber: “Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (BRASIL, 2017, p. 87). Trata-se da necessidade cada vez mais emergente de se desenvolver uma curadoria própria na busca por conteúdo que seja não só de interesse pessoal, mas que atenda a demandas diversas da vida escolar e social.

A leitura possibilita a ampliação da visão de mundo, estimula o senso crítico, a imaginação e a criatividade, contribui para o enriquecimento do vocabulário e para

melhorar o processo de comunicação entre as pessoas. É por meio da leitura, por exemplo, que o indivíduo obtém subsídios para a produção de textos. Em resumo, a competência oito diz respeito à formação do leitor crítico e ao desenvolvimento do hábito de leitura.

A nona competência específica cuja construção está a cargo do componente curricular Língua Portuguesa, propõe:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Diferentemente da competência oito que engloba todas as práticas de leitura, a competência nove enfatiza a prática de leitura de textos literários. Esses textos possibilitam, ao leitor, o contato com diferentes universos, ampliam a capacidade de compreensão de mundo, permitem conhecer outras culturas, contribui para o exercício da empatia, entre outros.

A décima e última competência do documento diz respeito à capacidade de o aluno: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentido (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2017, p. 87). Com a evolução constante das tecnologias de informação e de comunicação, a cultura digital está presente no cotidiano das pessoas. Saber lidar com o universo que ela proporciona, diz respeito a saber compreender e utilizar diferentes recursos (semióticos e midiáticos), tanto na leitura quanto na produção de conteúdo.

A tecnologia faz parte da vida diária de crianças e adolescentes das atuais gerações. Embora estejam em contato direto com as novas tecnologias desde o seu nascimento, é perceptível a falta de conhecimento que permita a eles lidar com tantas possibilidades que delas surgem. Por isso, aprender a conviver com as evoluções tecnológicas constantes e com as transformações que elas causam na sociedade também é papel da escola. Nesse sentido, compete à instituição escolar instrumentalizar o aluno com conhecimentos que o prepare para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo.

É possível observar, ao ler as dez *competências específicas* do componente curricular Língua Portuguesa, listadas pela Base, que todas elas exigem o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Essa habilidade, quando desenvolvida de maneira a contribuir favoravelmente à formação do aluno, possibilita a ele não só tornar-se um leitor competente, mas também reunir subsídios que o auxiliem na produção de textos de qualidade, permitindo, dessa forma, que ele amplie sua participação no mundo que o cerca.

No intuito de promover a construção das competências anteriormente descritas, a BNCC orienta, antes, para o desenvolvimento de habilidades dos eixos *leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica*, pelo componente curricular Língua Portuguesa. São muitas as habilidades sugeridas pela Base para que, ao final do Ensino Fundamental de nove anos, sejam oportunizados ao aluno os conhecimentos escolares considerados por ela essenciais ao seu aprendizado.

A este estudo interessam, como já referido, as propostas para o ensino de leitura que visam ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. No próximo subcapítulo, pretendo analisar a orientação da Base com relação a esse assunto e explorar os conceitos que permeiam a leitura e, em especial, a compreensão leitora.

3.4 HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Ao analisarmos as dez competências específicas para o componente curricular Língua Portuguesa, no subcapítulo anterior, vimos que a habilidade de compreensão leitora constitui fundamento básico do processo de construção dessas competências. Neste subcapítulo, cabe, portanto, examinar as habilidades do eixo *leitura*, propostas pela BNCC, a fim de verificar se o conteúdo, disposto em sua redação, orienta para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e de que maneira isso é perceptível.

É importante salientar que a escolha do eixo *leitura* para este estudo não exclui a possibilidade de haver habilidades que trabalhem a compreensão leitora integrando outros eixos estruturantes (produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Na realidade é previsível que ela apareça, de alguma maneira,

seja explícita ou implicitamente, em todas as habilidades que constituem o componente curricular.

Dada a grande quantidade de habilidades que a BNCC destina ao ensino de língua materna, optei por analisar, aqui, de maneira mais detalhada, as habilidades que configuram o eixo *leitura* e que são específicas para cada série (EF06LP, EF07LP, EF08LP e EF09LP) e de forma geral as habilidades que, de acordo com a Base, precisam ser desenvolvidas no decorrer da passagem do aluno por dois grupos de níveis (EF67LP e EF89LP) e progressivamente desenvolvidas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental (EF69LP).

Antes, porém, faz-se necessário revisitar alguns conceitos fundamentais a este estudo. Assim, em um primeiro momento, procuro refletir sobre os processos de leitura e compreensão como trabalho social, uma vez que ambos estão presentes em praticamente todas as atividades humanas. Para isso, trago as contribuições teóricas de Smith (1989) e Marcuschi (2008). Em seguida, busco examinar as habilidades do eixo *leitura*, do componente curricular Língua Portuguesa, listadas pela BNCC a fim de verificar suas orientações e avaliar se o que elas propõem possuem potencial para guiar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais.

O ato de ler permite ao indivíduo um entendimento e envolvimento maiores com o mundo que o cerca. É por meio da leitura que aprendemos. Nas palavras de Smith (1989, p. 212): “a leitura torna as pessoas mais espertas”. Isso porque o conhecimento provém dela. Mas o ato de ler, em si, entendido como uma ação mecânica de decodificação de palavras, não é suficiente para que o ser humano possa aprender, ou seja, ficar mais esperto, por meio da leitura. Essa ação é necessária à medida que o ato de ler implica conhecimento do código da língua, mas é insuficiente ao aprendizado e à formação do leitor como aquele que busca apropriar-se do sentido daquilo que lê.

Ao realizar a leitura de um texto, além da habilidade de decodificar, fundamental ao desenvolvimento do processo, o leitor precisa mobilizar conhecimentos diversos, oriundos de suas experiências pessoais, sociais e culturais, para atribuir sentido ao que lê. A partir do momento em que isso acontece, o sujeito, então, pode, de fato, ser considerado um leitor, pois a leitura que realiza é rica em sentido, tendo por base a compreensão.

Um indivíduo, portanto, constrói-se leitor à medida que entra em contato com textos diversos e amplia sua capacidade de compreensão, munindo-se de subsídios necessários ao entendimento desde os textos mais simples até os mais complexos. “Ler é um ato de apropriação de sentido que nunca é definitivo ou completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228), já que diferentes experiências possibilitam também diferentes leituras.

Como exemplo disso, podemos pensar em um determinado texto com o qual nos deparamos em momentos diferentes de nossas vidas. A leitura que faremos desse texto não será a mesma em nenhuma das vezes que voltarmos a ele, pois fases diferentes da vida, permitem compreensões de mundo diferentes, acarretando, conseqüentemente, leituras diferentes. Isso demonstra que a compreensão é algo que está intimamente relacionado às experiências pessoais, sociais e culturais do leitor durante a sua vida.

De acordo com Smith (1989, p. 21): “Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos”. A leitura, nessa perspectiva apresentada pelo autor, sempre agrega conhecimentos aos saberes já constituídos pelo sujeito. Embora ele aprenda por meio do ato de ler, esse aprendizado nada mais é do que o enriquecimento e a ampliação de conhecimentos já reunidos pelo indivíduo no decorrer de sua existência e que provêm das vivências socioculturais que experiencia. Por isso, o autor afirma que “a recordação do sentido que tiramos de experiências passadas é fundação de toda nova compreensão da linguagem e do mundo” (SMITH, 1989, p. 22).

Para o psicolinguista canadense, quando relacionamos as novas experiências, adquiridas por meio da leitura, a algo que já conhecemos, ao mesmo tempo em que compreendemos determinado texto, estamos também agregando ao nosso saber já constituído novos aprendizados. Nesse sentido, ele ressalta que “a compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa” (SMITH, 1989, p. 21).

O autor defende que:

A compreensão pode ser considerada como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita no caso da leitura – às intenções, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossas mentes. E o aprendizado pode ser considerado como a modificação do que já sabemos, como uma consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia (SMITH, 1989, p. 21).

Assim, quando lemos, realizamos associações entre conhecimentos que já possuímos e novas informações que estamos absorvendo, ao mesmo tempo em que relacionamos isso tudo com o mundo que nos cerca. A compreensão permite não só o entendimento de determinada situação ou, no caso da leitura, de determinado texto, mas também fornece subsídios para que o indivíduo possa agir em seu meio e com ele também interagir de maneira ativa e autônoma. Em suma, ao desenvolver a habilidade de compreensão leitora, o aluno torna-se capaz de exercer sua cidadania.

As experiências socioculturais que vivenciamos nos permitem, ao longo de nossa existência, internalizar esquemas cognitivos que tornam possível compreender nosso entorno e agir sobre ele. Com relação a essa concepção, Marcuschi (2008, p. 228) afirma que “a nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos”. É próprio do ser humano a convivência com o outro, em sociedade, e é nessa relação, envolvendo diversas realidades, que conhecimentos fundamentais à compreensão se constituem. Compreender é, portanto, “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

De acordo com Smith (1989, p. 23), o sujeito só é capaz de “extrair sentido do mundo em termos” daquilo que ele já sabe. O autor enfatiza que só fará sentido para o sujeito aquilo que ele puder relacionar, de alguma forma, à teoria de mundo por ele constituída.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 233) sugere que:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão [...] é [...] uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

A compreensão, portanto, encontra-se nas relações que o leitor faz entre os conhecimentos por ele constituídos na sua interação com o mundo e os que adquire ou amplia a cada nova leitura. Além disso, compreender é parte do processo de aprendizagem, visto que ela é:

[...] mais do que o entendimento sobre as circunstâncias nas quais estamos é o modo pelo qual aprendemos. [...] Isso pode ser o contrário da situação

em geral existente nas escolas, onde as crianças frequentemente devem aprender, a fim de entenderem (SMITH, 1989, p. 24).

O ponto de vista do autor, mencionado na última parte dessa citação, provoca uma reflexão sobre as grandes dificuldades de aprendizado em leitura e compreensão demonstradas pelos alunos. Talvez, uma simples alteração na forma como o ensino de leitura é conduzido nas escolas fizesse diferença no aprendizado do aluno que, conseqüentemente, apresentaria resultados mais satisfatórios. Quero dizer que, se o foco do ensino estivesse, de fato, no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e não na mera decodificação, as defasagens no ensino de leitura poderiam ser minimizadas ou, até mesmo, sanadas.

É exatamente isso que a Base propõe, de maneira enfática, ao colocar o ensino de leitura como prioridade do componente curricular Língua Portuguesa e ressaltar que o engajamento pela formação do leitor crítico precisa estar presente em todos os outros componentes curriculares.

Ao observarmos os elementos que constituem a tabela de habilidades do componente curricular Língua Portuguesa, destinada ao Ensino Fundamental – Ano Finais, é ainda mais perceptível a relevância que a BNCC dá ao ensino de leitura, visto que das 185 habilidades que compõem o documento, 58 são destinadas ao eixo *leitura* e 74 ao eixo *análise linguística/semiótica*, que diz respeito à reflexão sobre os usos da língua observados a partir da língua em uso, utilizando a leitura de textos como fonte para essa observação.

Além disso, os dois eixos contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, uma vez que o primeiro busca estimular a leitura e a compressão como práticas essenciais ao exercício da cidadania e a segunda fornece indicações dos aspectos linguísticos/semióticos que precisam ser observados em um texto para que dele se possa depreender sentido.

No que diz respeito ao eixo *leitura*, as habilidades estão organizadas de modo a indicar quais são os aprendizados essenciais que o aluno precisa desenvolver em determinado ano (para indicá-los, a BNCC utiliza os códigos EF06LP, EF07LP, EF08LP e EF09LP); entre um ano e outro (EF67LP e EF89LP) e no decorrer de todos os anos do Ensino Fundamental – Anos Finais (EF69LP). Além disso, a Base sugere quais os gêneros textuais podem ser trabalhados em cada um dos campos de atuação (*jornalístico/midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa,*

artístico-literário), diversificando-os de acordo com o ano a que se destina determinada habilidade.

A título de conhecimento geral e, no intuito de situar o leitor pouco familiarizado com a BNCC, convém observar que, das 58 habilidades que compõem o eixo *leitura*, 28 delas destinam-se a trabalhar com gêneros textuais que circulam pelo campo de atuação jornalístico/midiático, 12 delas com gêneros que circulam pelo campo artístico-literário, 11 com gêneros que circulam pelo campo de atuação na vida pública e sete com gêneros que circulam pelo campo das práticas de estudo e pesquisa. A partir desse levantamento é possível afirmar que a ênfase dada ao campo jornalístico/midiático reforça a preocupação da Base com relação ao acesso e à curadoria de conteúdo informativo.

É importante acrescentar que a disposição e distribuição das habilidades sugeridas pela Base, em campos de atuação, ajudam a corroborar a sua insistência com relação à filtragem e à leitura crítica de conteúdo informativo que veicula pelo campo jornalístico/midiático. As habilidades específicas para cada ano (EF06LP, EF07LP, EF08LP e EF09LP), do eixo *leitura*, são destinadas apenas ao referido campo. Há, inclusive, entre essas habilidades, uma visível tentativa de progressão das aprendizagens de um ano para outro, tanto em relação aos gêneros textuais sugeridos pela Base quanto ao aumento do nível de complexidade dos aprendizados destinados ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

A habilidade EF06LP01, por exemplo, orienta para o reconhecimento de que não há “uma neutralidade absoluta no relato de fatos” (BRASIL, 2017, p. 163) e reforça a importância de o leitor “identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor” (BRASIL, 2017, p. 163). Desenvolver e aprimorar a habilidade de compreensão leitora, permite ao aluno realizar a leitura crítica do material a que é exposto, percebendo as escolhas feitas pelo autor do texto e reconhecendo que essas escolhas marcam sua subjetividade, o que possibilita ao aprendiz praticar o seu julgamento crítico quanto ao posicionamento do autor de determinado texto com relação ao assunto que aborda.

A outra habilidade, do eixo *leitura*, específica para 6º ano, propõe “estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia” (BRASIL, 2017, p. 163). Essa habilidade, embora não limite o desenvolvimento do aprendizado de leitura ao gênero notícia, contribui para destacar

a sua importância, sugerindo-o como gênero central, do campo jornalístico/midiático, na disseminação de conteúdo informativo.

As duas habilidades acima descritas conversam entre si, uma vez que a notícia, por mais que seja um gênero textual que se caracterize pelo relato objetivo de determinada ocorrência factual, é redigida por alguém que, inevitavelmente a escreve sob influências das próprias concepções de mundo, o que contribui para perceber que não existe neutralidade absoluta nem em um gênero do qual espera-se isso dada a sua função sociocomunicativa de prover informação.

A habilidade EF07LP01 orienta para que o aluno seja capaz de “distinguir diferentes propostas editoriais [...] de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor” (BRASIL, 2017, p. 163). A maneira como alguns fatos são relatados podem afetar diretamente o posicionamento crítico do leitor, influenciando-o a aceitar ou recusar informações, quer sejam fidedignas ou não, pelo simples fato de aproximarem-se ou distanciarem-se de suas crenças pessoais e de seus conhecimentos oriundos do senso-comum.

O conteúdo da habilidade EF07LP02 propõe, como aprendizado, estabelecer comparações entre “notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias” (BRASIL, 2017, p. 163) para que o leitor possa analisar semelhanças e diferenças não só das características particulares desses gêneros textuais, mas também identificar que cada um deles cumpre um propósito comunicativo diferenciado. Essa habilidade reforça e complementa o que é proposto pela habilidade EF07LP01, já que o exercício de comparação permite observar os recursos linguísticos utilizados pelos autores de diferentes textos sobre um mesmo conteúdo para chamar a atenção do leitor àquilo que julga ser mais relevante ou impactante.

A habilidade EF08LP01 tem como proposta de aprendizado a identificação e a comparação das “várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos” (BRASIL, 2017, p. 177), exercitando a percepção das escolhas de recursos linguísticos que implicam diretamente na forma de comunicar determinado fato.

A habilidade EF08LP02 propõe o desenvolvimento da capacidade do aluno em “justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes” (BRASIL, 2017, p. 177), percebendo a intencionalidade de comunicar ou omitir conteúdos associados ao fato exposto. Além disso, diante do acesso à informação de maneira tão facilitada como ocorre nos dias

de hoje, é preciso saber utilizar ferramentas de checagem da credibilidade do conteúdo informativo.

A habilidade EF09LP01 orienta para a análise do “fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais” (BRASIL, 2017, p. 177). Essa habilidade, tão essencial ao pleno desenvolvimento da cidadania em meio ao grande volume de *fake news* que circula nas redes sociais, permite ao aluno reconhecer e compreender a existência desse conteúdo insidioso e desenvolver uma curadoria própria na investigação dos fatos por eles apresentados.

Sabe-se que as redes sociais são grandes disseminadoras de conteúdo informativo, muitas vezes manipulado, a que muitas pessoas possuem acesso. O que quero dizer é que as redes sociais se tornaram um dos principais meios de acesso facilitado à informação e também de ferramentas de busca por conteúdo informativo das grandes massas. Por isso, saber avaliar criticamente o material disponibilizado nesses espaços contribui para minimizar os impactos negativos gerados pelo excesso de desinformação que neles é veiculado.

A habilidade EF09LP02 permite ao aluno “analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social” (BRASIL, 2017, p. 177), percebendo o tratamento dado a determinados fatos pelo veículo de comunicação que os divulga, reconhecendo que a maneira como a informação é transmitida reflete interesses particulares dessas mídias e atendem a suas questões ideológicas.

Ao analisar as oito habilidades que formam o grupo de aprendizados específicos para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, no eixo *leitura*, percebe-se claramente a proposta de progressão tanto com relação ao nível de complexidade das aprendizagens pretendidas como na diversificação dos gêneros textuais elencados como sugestão para o trabalho em sala de aula. O mesmo ocorre com as habilidades listadas como progressivas de um ano para o outro (EF67LP e EF89LP).

Com relação às habilidades EF69LP (que visam a ser desenvolvidas no decorrer dos quatro anos finais do Ensino Fundamental), elas, em si, não possuem uma progressão explícita no nível de complexidade de trabalho com os gêneros sugeridos, pois o conteúdo de aprendizado é o mesmo para os quatro anos, o que pode significar, portanto, que a Base espera de cada professor que adapte essas habilidades de acordo com a realidade de seus alunos e avalie o nível de complexidade adequado. Além disso, várias dessas habilidades listam uma grande

diversidade de gêneros textuais, o que permite supor que a BNCC se preocupa menos com a qualidade do trabalho com os gêneros que julga essenciais em sala de aula e mais com a quantidade de textos de gêneros diferentes com os quais o aluno terá contato durante sua passagem pelos anos finais do Ensino Fundamental.

No próximo capítulo, veremos de que maneira é proposta a abordagem de alguns gêneros textuais presentes nos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens* e como essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

4 DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: DAS ORIENTAÇÕES DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO

A Base Nacional Comum Curricular, conforme já mencionado neste estudo, afirma assumir “a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67) nas abordagens que visam orientar o ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Em tal concepção, a linguagem é entendida como instrumento de mediação das mais distintas práticas sociais nas mais diversas esferas da atividade de interação humana.

É inato, ao ser humano, interagir socialmente por meio de manifestações que abrangem seus “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2017, p. 63). Pensando nessas formas de participação social, a Base entende que a escola tem como compromisso proporcionar ao sujeito aprendiz experiências que lhe permitam envolver-se em múltiplas práticas de linguagem para, dessa forma, desenvolver mecanismos que possibilitem a ele exercitar seu protagonismo como cidadão, dentro e fora do ambiente escolar.

Para que essas ações sejam viabilizadas, a Base sugere o trabalho com o texto como objeto de estudo central do componente curricular Língua Portuguesa, pois compreende que só é possível observar ações de linguagem a partir do texto (oral ou escrito) que, por sua vez, precisa estar sempre relacionado ao seu contexto de produção.

Levando em consideração as orientações da BNCC para o ensino de língua materna, no decorrer deste capítulo, pretendo explorar os conceitos elaborados por Bakhtin (2016) no que diz respeito às implicações que envolvem a noção de *gêneros do discurso*, a fim de compreender a perspectiva enunciativo-discursiva adotada pela Base, que, segundo sua própria redação, permanece em concordância e continuação ao disposto em documentos que a antecedem como, por exemplo, os PCN.

Embora Bakhtin não conste como um autor cujo referencial teórico possa ter colaborado no processo de elaboração da BNCC, é possível estabelecer conexões entre o que ele propõe em suas publicações e as ideias fundamentais do referido documento normativo. Posteriormente, tenciono também relacionar as orientações da Base às abordagens dispostas em livros didáticos, a fim de verificar como esse material concebe a perspectiva enunciativo-discursiva que, neste estudo, será

observada a partir das noções propostas por Bakhtin, escolha esta motivada por razões já anteriormente mencionadas.

Cumprido lembrar o leitor, antes de prosseguir com as análises que pretendo empreender que, no decorrer deste capítulo, bem como já realizado em capítulos anteriores, os termos *gênero do discurso*, *gênero discursivo*, *gênero de texto* e *gênero textual*, são contemplados como equivalentes²² por, principalmente, dois motivos: o primeiro diz respeito à adoção das referidas nomenclaturas, pela Base, como similares (a BNCC não faz distinção entre nenhum desses termos, embora *gênero do discurso* e sua simplificação, *gênero*, sejam os que aparecem com mais reincidência no documento); o segundo está relacionado à escolha do referencial teórico que embasa este trabalho, uma vez que os autores consultados reconhecem essas noções como equivalentes, embora cada qual opte pela nomenclatura que julga mais conveniente com a sua proposta.

Em continuação à exposição do que pretendo neste capítulo, busco, ainda, explicitar as noções que motivam e orientam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir da proposta de Bronckart (2003, 2006), no intuito de compreender a influência que esse pensamento exerce nas propostas de abordagens cujo trabalho está centrado em gêneros textuais. Esse autor entende os *gêneros de texto* (em respeito à sua preferência por essa nomenclatura) como produtos da interação social que expressam interesses diversos e configuram instrumentos de poder.

Essas concepções interessam a este estudo, à medida que permitem refletir sobre as escolhas de gêneros textuais feitas tanto pela BNCC, em suas orientações, quanto pelas autoras dos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens*, no atendimento àquilo que é requisitado pela Base. Além disso, as noções que o autor desenvolve dialogam com as concepções bakhtinianas e com o pensamento de Voloshinóv (2018), pesquisador muitas vezes referido como sendo o próprio Bakhtin, cujas concepções aparecerão, mesmo que brevemente, em alguns momentos para reforçar as proposições realizadas neste estudo.

²² Sabemos que há autores que apontam diferenças entre *gênero do discurso* e *gênero de texto*, porém, a proposta deste estudo é direcionar um olhar para a BNCC, de modo a observar suas orientações, sem criticá-la. Dito isso, não cabe, portanto, explorar distinções que envolvem essas expressões, já que, em primeiro lugar, a Base não o faz e, em segundo, o objetivo aqui é verificar as abordagens relacionadas à BNCC e não levantar discussões teóricas acerca da adequação ou inadequação de termos que ela utiliza.

Planejo, também, investigar os estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004) no que tange à abordagem de gêneros textuais nas aulas de língua materna, observando, exclusivamente, o material didático fornecido ao docente como instrumento de apoio, lembrando que, a este trabalho, interessa apenas o exame da coleção com maior número de exemplares distribuídos em âmbito nacional, dada a impossibilidade de analisar todas as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático/2020. Cabe recordar também que essa análise se fixará nas habilidades específicas do eixo *leitura* para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem a importância da diversificação dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, mantendo-se uma progressão na sua apresentação (partindo de gêneros cujos recursos linguísticos sejam mais simples até gêneros cuja constituição seja mais complexa), ação que coloca em jogo também a sensibilidade do professor para observar as necessidades reais de aprendizado dos seus alunos, exercício de reflexão esse cuja constatação, muitas vezes, leva a uma desarmonia entre a realidade escolar e as temáticas abordadas, os gêneros textuais e os recursos linguísticos selecionados para compor os livros didáticos.

Além disso, é importante, ainda, avaliar a finalidade do trabalho com gêneros textuais nos materiais didáticos que serão analisados, pois, basta folhear os livros para percebermos que, na maioria das vezes, os textos ainda não são explorados em sua potencialidade comunicativa, tornando-se apenas um pretexto para analisar questões puramente gramaticais.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS ABORDAGENS PROPOSTAS PELA BASE

Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva e eleger o texto como unidade de trabalho, a BNCC propõe um ensino de língua materna voltado para situações concretas de uso da língua. Tal proposta considera as atividades epilinguísticas²³

²³ Atividades epilinguísticas são atividades que possuem como objetivo promover reflexões sobre textos relacionados aos seus contextos de produção, levando em consideração o caráter dinâmico da língua, priorizando a construção de sentido e mostrando os mais diversos usos que os falantes podem fazer das expressões linguísticas. Para um aprofundamento da noção que envolve o termo epilinguística,

como essenciais à formação do sujeito letrado, uma vez que essas atividades permitem refletir sobre o texto e suas características composicionais, relacionando-os ao contexto de produção, a fim de atribuir-lhe sentido. As atividades metalinguísticas, por sua vez, não se limitam ao reconhecimento e à classificação pura e simples de termos concebidos pela gramática prescritiva, elas constituem aprendizagens que permitem ao sujeito refletir sobre os usos da língua a partir de instrumentos em que língua é posta em ação.

A leitura, nos termos da Base, é uma atividade complexa, essencial e de construção contínua que exige do aprendiz conhecimentos e habilidades que vão além da mera decodificação de termos. Para isso, é fundamental perceber que a seleção de recursos linguísticos e a estrutura composicional associados ao conteúdo temático e relacionados a um contexto de produção são elementos imprescindíveis à construção de sentido de um texto, conforme nos ensina Bakhtin (2016).

De acordo com a proposta da BNCC, o discente precisa desenvolver conhecimentos que possibilitem sua participação ativa na sociedade. É por meio de experiências de práticas de linguagens diversas que ele explora e amplia sua capacidade comunicativa. Toda prática de linguagem é situada, segundo Bronckart (2003), e utiliza-se de formas discursivas que possibilitem responder a determinadas demandas da comunicação humana.

Essas práticas, na BNCC, estão organizadas por campos de atuação, reforçando, dessa maneira, a ideia de que a interação entre seres humanos, lugar das práticas de linguagem, decorre de situações que acontecem na vida social, na qual o sujeito desempenha um papel ativo. Essa organização, segundo a Base, permite destacar em cada campo “as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 75).

Para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC estabelece quatro campos de atuação. Em retomada, são eles: *artístico-literário*, *práticas de estudo e pesquisa*, *jornalístico-midiático* e *atuação na vida pública*. A preferência por tais esferas, é justificada na Base do seguinte modo:

sugiro a leitura do artigo “Criatividade e gramática”, de Carlos Franchi (1987). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 10 abr. 2021.

A escolha por esses campos, 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 [...] como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e a compreensão e produção de textos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 84).

Compete reparar, antes de mais nada, que os critérios de seleção utilizados pela Base, ao optar pelos quatro mencionados campos de atuação e ao nomeá-los dessa forma, não são pormenorizados. No entanto, a justificativa para tais escolhas é plausível, visto que, de maneira geral, o ensino escolar básico, segundo a BNCC, precisa priorizar conhecimentos essenciais à formação humana integral do aluno e os campos selecionados estão potencialmente inclinados a contemplar conteúdos que envolvam as dimensões por ela referidas (*intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica*).

Cumprir observar também a explicação que inicia o texto da citação anterior, a partir da qual é possível afirmar que, embora a BNCC opte por determinados campos de realização das práticas de linguagem, ela reconhece e atesta a existência de outros campos de atuação. Mesmo que o foco deste estudo seja analisar apenas as orientações trazidas pela Base, cumpre ressaltar que a menção feita pelo documento a um *conjunto maior* de campos de atuação vai ao encontro do pensamento de Bakhtin quando ele afirma que todos “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11) e, assim como são inesgotáveis as ações que refletem as práticas de linguagem, são igualmente abundantes os segmentos em que elas podem vir a ocorrer.

Os campos da atividade humana são, para Bakhtin (2016), esferas de utilização da língua, contextos em que ocorrem as práticas de linguagem. São eles, portanto, que organizam a produção, a circulação e a recepção de enunciados. Os enunciados, para o autor, são atos circunstanciados de realização do sistema linguístico pelo falante.

Bakhtin (2016) esclarece que esses “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Ele ressalta, ainda, que o tema, o estilo (recursos linguísticos, tais como o léxico e aspectos gramaticais) e a estrutura

composicional são elementos indissociáveis na constituição do enunciado e estão igualmente subordinados às particularidades de determinado campo de atuação.

Na concepção de Bakhtin (2016, p. 12), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados por ele de *gêneros do discurso*. O falante, dentro das possibilidades do sistema da língua, faz escolhas pessoais de recursos linguísticos que emprega na elaboração de enunciados, mas não possui igual liberdade com relação aos gêneros do discurso que, muitas vezes, podem não refletir a individualidade do falante, segundo Bakhtin (2016). Isso ocorre, porque, conforme esclarece o autor, alguns gêneros do discurso requerem certa padronização em sua estrutura composicional, pois atendem a demandas comunicativas específicas.

Bakhtin (2016, p.15) afirma também que a grande diversidade de gêneros discursivos dificulta a definição da “natureza geral do enunciado” e, por isso, é preciso direcionar um olhar “para a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos)”. Os gêneros primários surgem para atender a demandas comunicativas no momento real exato em que elas ocorrem, enquanto os gêneros secundários utilizam-se dos primários como base, mas, diferente destes, não atendem a uma demanda comunicativa real imediata.

Para o autor, essas noções, que permitem compreender a essência do enunciado e a heterogeneidade dos gêneros discursivos são importantes, visto que “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Cumprido, ainda, reforçar com relação ao disposto que:

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (VOLÓCHINOV, 2018, p. 180).

A Base, em sua essência, converge para essas concepções bakhtinianas, bem com o pensamento de Volóchinov²⁴ ao elevar o texto a objeto central de estudo nas

²⁴ As tradutoras, Professora Doutora Sheila Vieira de Camargo Grillo e Professora Doutora Ekaterina Vólkova Américo, optaram, segundo consta mencionado na obra consultada, por atribuir a autoria a Volóchinov, embora reconheçam as fortes influências que Bakhtin exerceu, na época, para a

aulas de língua materna, ressaltando a importância de sempre relacioná-lo ao seu contexto de produção. Além disso, segundo Bakhtin (2016, p. 16-17) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”, já que os enunciados são elaborados a partir das necessidades comunicativas que surgem nas práticas de linguagem decorrentes da interação humana.

A BNCC organiza essas práticas de modo a situá-las em campos de atuação justamente para facilitar a sua contextualização. Essa organização da Base assemelha-se ao modo como Bakhtin (2016) explica o emprego dos gêneros do discurso em relação aos campos de atuação. Segundo o autor, em “cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo” (BAKHTIN, 2016, p. 18). Assim como uma função comunicativa e “certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo” (BAKHTIN, 2016, p. 18) dão origem a determinados gêneros do discurso.

Na concepção bakhtiniana, o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 28) e, por esse motivo, a existência do discurso está condicionada à existência de enunciados, pois “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso”. (BAKHTIN, 2016, p. 28). Esses enunciados, segundo o autor, possuem um limite definido “pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 29) no discurso, ou seja, ao concluir seu enunciado, o sujeito do discurso permite ao outro que se manifeste e, então, esse outro passa a ser sujeito do discurso.

Bakhtin (2016) ressalta que todos os falantes fazem uso de algum gênero do discurso ao falar, seja na oralidade ou na escrita, pois são os gêneros que organizam e estruturam o discurso. Além disso, os gêneros do discurso são incorporados pelos falantes da mesma maneira que eles incorporam uma língua, ou seja, na prática da comunicação discursiva, ouvindo e (re)produzindo enunciados. Desse modo:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

concretização da obra. Para fazer jus às colaborações do filósofo russo, a expressão “Círculo de Bakhtin” foi acrescentada pelas professoras, no intuito de complementar a autoria.

Essa também é a ideia defendida pela BNCC. Uma vez que, segundo o documento normativo, quanto maior a quantidade de gêneros textuais com os quais os alunos tiverem contato na escola, mais conhecimentos eles agregarão ao seu aprendizado. Além de aumentar o repertório de gêneros, possibilitando sua utilização e/ou adaptação em diferentes situações comunicativas, o aluno será capaz de reconhecer o propósito comunicativo dos gêneros com os quais terá contato na escola, em outras palavras, o trabalho com textos em sala de aula permite ao aluno explorar as potencialidades comunicativas de gêneros do discurso diversos. Dessa forma, a capacidade de construção de sentido se fortalece e amplia-se, possibilitando a leitura de textos cada vez mais complexos.

O contato com diversos gêneros do discurso e a exploração do seu potencial comunicativo não só operam a serviço do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, mas também contribuem para a produção de textos adequados às situações comunicativas que irrompem na convivência social cotidiana. A Base, nesse sentido, ressalta as adaptações dos modelos estruturais tradicionais²⁵ e o surgimento (como movimento contínuo, jamais acabado), em grande escala, de gêneros discursivos, de maneira a atender às novas necessidades de comunicação, a maioria delas motivada pelo avanço das tecnologias de informação e de comunicação (TDIC). Sobre essa questão, Bronckart (2003, p. 72) afirma que:

A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais [...], ou pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação [...] ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação.

O autor considera espécies de texto como sendo formas de comunicação verbal que surgem em contextos de comunicação reais e que apresentam características semelhantes. As transformações e/ou surgimento de novos gêneros ocorrem como consequência natural da diversidade de situações comunicativas e contextos sociais emergentes ao longo do curso da história da humanidade. Ainda

²⁵ A fim de exemplificar o que entendo por alteração no modelo estrutural tradicional, convido o leitor a pensar nas várias transformações pelas quais têm passado o gênero textual notícia, entre elas, chamo a atenção para o fato de que muitas notícias (a maioria delas), veiculadas nos mais distintos meios de comunicação, substituíram o *lead* por uma síntese dos aspectos principais de que trata o assunto, concedendo ao leitor uma visão geral do fato noticiado, permitindo a ele que escolha entre prosseguir ou não com a leitura. A informação dada pelo *lead* limitava-se a apresentar dados pontuais relativos à ocorrência dos fatos, convidando o leitor a descobrir os aspectos a ele relacionados no decorrer da leitura.

segundo o autor, as espécies de texto (modos de fazer texto) passaram a ser designadas por gênero, dada a influência de Bakhtin na formulação da noção de gêneros do discurso.

Assim, “todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2003, p. 73). Esse entendimento faz com que o autor prefira a nomenclatura *gêneros de texto* para se referir ao que Bakhtin chama de *gêneros do discurso*.

Outra razão pela qual Bronckart (2003) acredita necessária a adoção do termo gêneros de textos diz respeito à sua compreensão com relação à delimitação das ações discursivas humanas. Para o autor, enquanto os gêneros de texto são infinitos, dada a multiplicidade de situações contextuais sociais em que podem ocorrer as práticas de linguagem, os tipos de discursos são finitos por constituírem segmentos que compõem os gêneros de texto.

Nas palavras do professor, esses “diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de *colocação em forma discursiva*” (BRONCKART, 2003, p. 76). Esses segmentos são o que o autor chama de discursos, justificando, assim, a distinção que faz entre texto e discurso e a sua preferência pela adoção dos termos *gêneros de texto* e *tipos de discurso*. Bronckart (2003, p. 75) qualifica texto como sendo “unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” que apresenta “relação de interdependência com as atividades humanas”.

Na concepção interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2003, p. 137), os textos são resultado da “atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”. Cada gênero de texto atende a uma demanda discursiva proveniente de uma dada condição comunicativa socialmente situada. Essas formações sociais “elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis [...] e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores” (BRONCKART, 2003, p. 137).

Para o autor, portanto, toda produção textual é fruto de escolhas, feitas pelo falante, de recursos linguísticos e de modelos de realização possíveis dentro das possibilidades de uma língua natural. Os gêneros de texto são, portanto:

[...] produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face de tal proposta social (BRONCKART, 2006, p. 13).

Essa percepção em relação aos gêneros de texto reforçam o pensamento de Bronckart com relação à mudança que os gêneros sofrem ao longo do curso da história. Segundo ele, não é possível estabelecer uma “classificação estável e definitiva dos gêneros” uma vez que essa impossibilidade é “consequência da heterogeneidade e do caráter geralmente facultativo dos subsistemas que contribuem à confecção da textualidade” (BRONCKART, 2006, p. 14).

Convém frisar que, para o professor belga, a apreensão de uma língua natural, por parte de qualquer falante, não ocorre fora das produções verbais realizadas. Isso porque, entende que as regras constituintes de um sistema “só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade” (BRONCKART, 2003, p. 69).

Sendo assim, ao refletir sobre o ensino de língua materna, o professor menciona que, em seu entendimento, uma abordagem didática adequada precisa começar “pelas atividades de leitura e de produção de textos” para, posteriormente, desenvolver “atividades de inferência e codificação das regularidades no *corpus* de textos mobilizado” (BRONCKART, 2003, p. 86).

O autor considera essas transformações, na abordagem do ensino de língua, um processo em constante aprimoramento. Sendo assim, para que o sistema escolar possa se adequar ao que idealiza como proposta de ensino da língua, é preciso que haja, antes de mais nada, adesão ao modelo que sugere como ideal por parte de toda a comunidade escolar.

Essa transição, do ensino tradicional (em que primeiro se aprende a gramática, na escola, exclusivamente, a gramática normativa, para depois ensinar a ler e a escrever) para o ensino ideal, só evoluirá, segundo Bronckart (2003), se a escola se comprometer em promover uma transposição didática (da teoria para a prática) de maneira gradativa.

Para que isso ocorra, o componente curricular Língua Portuguesa, cuja responsabilidade é substancialmente o ensino de língua materna, precisaria adequar sua abordagem de modo a desenvolver:

De um lado, com base em um *corpus* de frases ou de enunciados selecionados, a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua [...]. De outro lado e simultaneamente, com base em um *corpus* de textos empíricos, também *selecionados*, a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização (BRONCKART, 2003, p. 88).

Essa proposta idealizada por Bronckart (2003), muito semelhante, em alguns aspectos, ao que sugere a BNCC (principalmente nos conteúdos descritos em cada habilidade), implicaria não apenas uma reorganização da abordagem didática, pois é exatamente isso que a Base procura incentivar, mas também uma reformulação na própria cultura escolástica que ainda mantém laços muito fortes com o ensino tradicional. Embora se deva reconhecer que existe uma considerável evolução nesse sentido desde a implementação dos PCN, essas questões, apesar disso, requerem uma longa jornada de aprimoramentos e, principalmente, de adesão por parte dos profissionais que atuam em sala de aula.

É possível, a partir dos apontamentos realizados com relação ao pensamento de Bronckart (2003), perceber semelhanças entre as concepções que sustentam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a proposta de trabalho com gêneros discursivos orientada pela BNCC.

O ISD sustenta a tese de que:

[...] a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das espécies, constitui, ao mesmo tempo, o elemento decisivo da “ruptura humana”: a prática dos signos e de textos que os organizam constituiriam uma forma de materialização dos processos dinâmicos que, tendo o homem, permanecem inobserváveis ou implícitos; com o homem, elabora-se uma nova rede de processos dinâmicos, de origem radicalmente social que, de um lado, se sobrepõe à rede dinâmica herdada ou biológica, que, de outro, porque é material e, portanto acessível, permite ao homem pensar e gerar seu próprio futuro (BRONCKART, 2006, p. 11).

Percebe-se, a partir do que nos diz Bronckart (2003, 2006), que as concepções sustentadas pelo ISD elevam as práticas de linguagem a mecanismos essenciais para o desenvolvimento do pensamento e do comportamento humano, constituindo não

apenas ferramentas que possibilitam ter acesso ao conhecimento, mas que também são constitutivas da identidade pessoal. E é justamente por estarem intimamente relacionados às condutas humanas que os gêneros de texto configuram instrumentos de poder.

As noções com relação a abordagens didáticas desenvolvidas por Bronckart (2003), inseridas na proposta difundida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, estão mais relacionadas à prática de produção de textos, embora as concepções que amparam essa atividade de produção, como a noção de gêneros de texto e tipos de discurso, além da consciência da condição situacional das práticas de linguagem, também podem ser utilizadas para compreender as acepções que envolvem o processo de leitura e, conseqüentemente, promovem reflexões sobre como o estatuto de gêneros de texto e tipos de discurso podem auxiliar o professor a pensar suas aulas de leitura, visando o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos alunos.

Além disso, os conhecimentos que o aprendiz constrói a partir da leitura e da compreensão textual constituem subsídios que orientam e facilitam a produção de textos orais e/ou escritos, já que, segundo Bronckart (2006, p. 18), consciente dos ajustes que as situações comunicativas suscitam nos gêneros textuais, o aluno torna-se competente em avaliar e selecionar “os modelos de gêneros pertinentes para uma atividade de linguagem dada”.

As noções anteriormente expostas, visam a, principalmente, esclarecer a noção de gênero textual e/ou discursivo a partir do entendimento de Bronckart (2003) sobre o conteúdo que envolve o termo gêneros de texto e associá-lo às concepções de Bakhtin (2016), de modo a complementar e ampliar o entendimento do que propõe a BNCC com relação a esses termos (como equivalentes) e o destaque que dá para o texto e para o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula.

Conforme o disposto, é possível perceber também que, por atuarem nas atividades da comunicação humana, os textos e, conseqüentemente, os gêneros de texto, estão naturalmente relacionados a todas as áreas do conhecimento, uma vez que as práticas de linguagem se fazem presentes nas mais diversas situações comunicativas.

No que diz respeito às habilidades de leitura que integram o componente curricular Língua Portuguesa, vimos, no decorrer do capítulo 3 deste estudo, as orientações da Base para o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula e para

a promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Foi possível constatar, a partir da análise do quadro de habilidades, que a BNCC procura codificá-las de modo a diferenciá-las de acordo com a aprendizagem que julga importante que o aluno desenvolva em cada ano, entre um ano e outro e progressivamente no curso dos quatro anos que compõem a estrutura curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Essa organização pode ser associada, dadas as semelhanças nas propostas de abordagem, às proposições que emergem do ISD de Bronckart (2003) e que dialogam com as concepções, relacionadas à didática, desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004). Convém reforçar, antes de prosseguir, que a investigação a que tenho me dedicado, desde o início deste estudo, tem como objetivo verificar a proposta da Base associando-a a noções que se assemelham ao seu conteúdo e a maneira como ela o apresenta, visto que não consta na BNCC a fundamentação teórica que a sustenta.

Como sabemos, a Base está organizada de modo a explicitar os objetivos de aprendizagem, prescrevendo as competências e habilidades que julga imprescindíveis à formação do aluno em sua integralidade. Nesse sentido, percebe-se que o documento normativo mantém um certo cuidado com relação à especificidade de suas orientações, característica essa que Schneuwly e Dolz (2004) pensam ser fundamental a um currículo comprometido com o ensino de língua materna.

Os autores acreditam que as orientações para a organização do currículo escolar precisam “fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados [...], sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 37).

Ao olharmos para a Base, é possível observar que a organização do componente curricular Língua Portuguesa se assemelha ao modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que apresenta informações detalhadas com relação ao que entende ser essencial ao aprendizado dos alunos, pormenorizando os objetivos de aprendizagem para cada ano escolar e para a ocorrência da progressão interanual.

Cumprе ressaltar, no entanto, que a BNCC não propõe o currículo a ser adotado em cada ano do Ensino Fundamental, trata-se apenas de um documento

norteador à elaboração deste, cabendo, portanto, a cada instituição escolar a tarefa de organizar uma estrutura curricular própria, condizente com a realidade da comunidade escolar em que se insere. Dessa forma, é possível pensar o currículo como sendo um dos instrumentos que guiam o trabalho do professor para o desenvolvimento de aprendizados que sejam realmente significativos para os alunos.

Embora reconheçam que as práticas de linguagem iniciam antes do ingresso da criança no ambiente escolar, a escrita e a oralidade formal, segundo Scheuwly e Dolz (2004) constituem aprendizados essenciais que ocorrem fundamentalmente na escola, já que é principalmente nas aulas de língua materna que os aprendizes “conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão” de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 38).

Para esses autores, o aprendizado de língua materna, em contexto escolar, precisa ter como foco o ato de comunicar. Eles defendem também que, assim como existe um cuidado no detalhamento das noções gramaticais a serem abordadas em cada ano, há que se especificar, no currículo, as orientações para o ensino de leitura e produção textual, pois essas duas aprendizagens constituem saberes cuja complexidade é infinitamente superior ao ensino de conteúdos puramente gramaticais.

Ao enfatizar que é preciso direcionar o ensino de língua materna para o atendimento de demandas que surgem das necessidades comunicativas emergentes, os autores entendem que a escola precisa comprometer-se com o aprendizado dos alunos de modo a priorizar a comunicação e, desse modo:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 42).

Para viabilizar ações educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que resultem em aprendizado significativo para o aluno, Schneuwly e Dolz (2004, p. 43) propõem organizar o ensino de língua materna em “sequências didáticas que têm por objeto gêneros”. Segundo eles, uma sequência didática consiste em “uma sequência de módulos de ensino, organizados

conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Os autores defendem que:

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros [...]. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

As sequências didáticas, nesse sentido, organizam um percurso voltado para a construção do aprendizado do aluno. Elas “instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Assim, os alunos são confrontados “com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43).

Os autores acreditam que explorar os gêneros textuais em seus potenciais comunicativos, observando suas características e seus propósitos em demandas de interação reais, constitui base fundamental para instrumentalizar o aluno com conhecimentos que permitam a ele agir de maneira eficaz diante de situações diversas de práticas de linguagem. Para eles:

[...] todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os gêneros são constitutivos das situações cotidianas, uma vez que se apropriar de determinado gênero e reconhecer características que o delineiam é imprescindível para compreendê-lo e empregá-lo de maneira eficiente em situações reais que ocorrem, entre humanos, na convivência em sociedade. Sobre isso, os autores mencionam que o ensino cujo foco está na comunicação precisa capacitar o aprendiz a “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades

discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

A construção de modelos, como sugerem os professores, ocorrem por meio do contato do aprendiz com gêneros textuais em práticas situadas de linguagem, trabalho esse que, em ambiente escolar, envolve a mediação direta do docente. Este, por sua vez, precisa avaliar os conhecimentos prévios de seus alunos, buscando estratégias de ensino que ampliem e/ou promovam transformações nesses conhecimentos já constituídos, possibilitando, assim, o desenvolvimento de mecanismos que permitam ao aprendiz participar de forma ativa, autônoma, respeitosa e responsável de atividades de interação social, dentro e fora da escola. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.49), os gêneros textuais “devem constituir os ingredientes do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”.

No entanto, quando se pensa na quantidade e na diversidade de gêneros textuais que circulam nos mais distintos campos de atuação da comunicação humana, o processo de seleção de gêneros para se trabalhar em sala de aula depara-se com a problemática da avaliação de quais gêneros são realmente essenciais ao aprendizado do aluno em determinado ano escolar e progressivamente entre os anos escolares que constituem tanto os anos iniciais quanto os anos finais do Ensino Fundamental.

Para diminuir as dificuldades impostas à elaboração de propostas de ensino cujo foco central é o texto, os autores sugerem a realização de agrupamentos de gêneros. Tal como eles observam, é imprescindível a esses agrupamentos que:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade [...];
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 50).

Para realização desse agrupamento, os autores disponibilizam, na obra consultada, um esquema que demonstra sugestões de escolhas de gêneros que se assemelham, principalmente, por terem, em sua estrutura básica, determinado aspecto tipológico predominante (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever). Eles

ressaltam, entretanto, que nenhum gênero textual pertence de modo estanque a um único agrupamento, mas suas características composicionais, finalidade comunicativa e conteúdo temático permitem reuni-los de maneira a facilitar a construção das sequências didáticas que tem como objetivo ensinar a ler e a produzir textos levando em consideração as práticas de linguagem situadas.

O objetivo maior desses dois autores é demonstrar a responsabilidade da escola e, principalmente das aulas de língua materna, em capacitar os alunos para produzir, de maneira autônoma, textos que atendam a demandas comunicativas diversas. O foco da pesquisa deles é a produção textual, embora suas concepções possam, sobretudo, ser adaptadas para o ensino de leitura, uma vez que, inevitavelmente é por meio da leitura que o aprendiz entra em contato com os gêneros textuais.

O processamento desses gêneros e suas respectivas adaptações às situações comunicativas, no uso, pelo aprendiz, passam pela etapa de leitura, que é anterior à da produção textual escrita. A elaboração de sequências didáticas cujo foco seja a produção de textos precisa levar em consideração a leitura, já que ela é imprescindível para construção de conhecimentos que posteriormente poderão ser aplicados na produção (não estou afirmando, que a leitura garanta o desenvolvimento de habilidades de escrita, mas é inegável a sua contribuição nesse sentido). A sequência didática por agrupamento de gêneros, como sugerem os autores, possibilita também o ensino progressivo e sistemático da habilidade de compreensão leitora, à medida que o aprendiz é instigado a explorar determinado texto em seu potencial comunicativo.

4.2 UM OLHAR PARA OS LIVROS DIDÁTICOS

Um dos principais instrumentos de trabalho do professor em sala de aula, o livro didático sempre foi alvo de diversas discussões. Com a homologação da BNCC, em 2017, esse material passou por reformulações que visaram contemplar as orientações do referido documento normativo.

No intuito de situar o leitor com relação ao assunto deste subcapítulo, convém lembrar, visto que tal situação fora mencionada na Introdução deste estudo, que os livros didáticos, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, reformulados de acordo com as orientações da BNCC e aprovados pelo PNLD/2020, chegaram às

escolas, para a apreciação dos professores especialistas, no segundo semestre de 2019. Na ocasião, professores de todos os componentes curriculares analisaram, avaliaram e selecionaram as obras que a partir de 2020 foram distribuídas aos alunos nas escolas brasileiras.

Não poderia deixar de destacar, diante dessa informação, uma problemática sobre a qual convido o leitor a pensar. Fujo um pouco do foco do meu trabalho, neste momento, a fim de provocar uma reflexão sobre o tempo que os professores possuem para avaliar os livros didáticos. O bom andamento do trabalho do professor em sala de aula também diz respeito à escolha consciente do livro didático adotado, uma vez que a obra o acompanhará por quatro anos consecutivos. Essa escolha precisa ser realizada com cautela, de modo a permitir ao professor que avalie o material de maneira planejada, levando em consideração a sua realidade e a de seus alunos, principalmente no que diz respeito às aprendizagens necessárias.

Compete enfatizar que o PNLD/2020 aprovou, para o componente curricular Língua Portuguesa, o total de seis coleções de livros didáticos (que, ao todo, somam vinte e quatro obras). A ampla possibilidade de escolha requer tempo para analisar as opções, pois, como já mencionei, o livro é, quase sempre, o principal instrumento de apoio do professor em sala de aula. E é justamente pela falta de tempo que, na maioria das vezes, as escolhas de livros didáticos nas escolas são feitas de modo superficial, sem critérios pré-estabelecidos para seleção das obras.

As análises que desenvolverei, no decorrer deste subcapítulo, têm como objetivo direcionar um olhar cuidadoso para a coleção com maior número de exemplares distribuídos nas escolas brasileiras, de modo a observar se as abordagens de gêneros textuais colaboram para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Esse exame busca mostrar também a importância de se pensar a escolha do livro didático, já que muitas obras oferecem textos bem selecionados e atividades elaboradas de modo a contribuir significativamente com o trabalho do professor em sala de aula e com o aprendizado do aluno.

Neste subcapítulo, portanto, examinarei as abordagens de gêneros textuais na coleção *Tecendo linguagens*, observando os seguintes aspectos: 1) o agrupamento e a progressão (lexical e sintática) de gêneros textuais que são trabalhados nas seções denominadas “Prática de Leitura” (textos principais) em capítulos específicos dos livros didáticos (a metodologia de seleção de capítulos e de gêneros será detalhada no subcapítulo 4.3); 2) as abordagens diretamente relacionadas aos textos das seções

“Prática de Leitura” de modo a observar se as atividades contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora (os critérios de análise também serão pormenorizados no subcapítulo 4.3); 3) as habilidades de leitura específicas, dispostas na BNCC (EF06LP, EF07LP, EF08LP e EF09LP), destinadas a cada um dos anos finais do Ensino Fundamental e o modo como são contempladas nos livros da coleção. Assim, é fundamental esclarecer alguns aspectos metodológicos que organizarão este estudo para, em seguida, fazer as investigações a que me proponho.

4.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DO CORPUS

A fim de delimitar o *corpus*, primeiramente, realizei um levantamento das habilidades de leitura específicas para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). Para isso, analisei, nos livros didáticos desses quatro anos, menções explícitas feitas pelas professoras autoras às atividades destinadas a desenvolver essas habilidades²⁶. A partir desse levantamento inicial (Quadro 1), foi possível fazer uma delimitação dos capítulos dos livros que contemplam essas habilidades.

O Quadro 1 demonstra os resultados da primeira verificação, em que são observadas as habilidades, EF06LP01, EF06LP02, EF07LP01, EF07LP02, EF08LP01, EF08LP02, EF09LP01 e EF09LP02 ²⁷ (quando contempladas nos livros,

²⁶ Convém recordar que todas as habilidades específicas para cada ano, do eixo *leitura* pertencem ao campo de atuação jornalístico midiático, conforme vimos no subcapítulo 3.4.

²⁷ Embora tais habilidades já tenham sido descritas na seção 3.4, apresento-as novamente aqui, a fim de colaborar com a leitura desta seção. EF06LP01 – Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos; EF06LP02 – Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia; EF07LP01 – Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado; EF07LP02 – Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas; EF08LP01 – Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação; EF08LP02 – Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos; 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,

são marcadas com “X”). Observa-se que as habilidades específicas de leitura do 6º e do 7º anos são mais trabalhadas nos livros destinados a esses dois níveis, aparecendo em quatro capítulos, enquanto tais habilidades nos 8º e do 9º anos mostram-se em apenas dois capítulos no livro do 8º ano e em três capítulos no livro do 9º ano.

É possível perceber também que há um desequilíbrio entre as atividades destinadas a desenvolver as habilidades de final 01 e as habilidades de final 02, sendo as de final 01 as que mais aparecem nos livros didáticos do 6º e do 8º anos, enquanto as de final 02 são mais numerosas nos livros do 7º e do 9º anos.

Quadro 1 – Levantamento dos capítulos dos livros didáticos em que são trabalhadas as habilidades específicas de leitura

| 6º ANO | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| Capítulo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| EF06LP01 | | | | | X | X | X | X |
| EF06LP02 | | | | | X | | | |

| 7º ANO | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| Capítulo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| EF07LP01 | | X | X | | | | | X |
| EF07LP02 | | X | X | | | | X | X |

| 8º ANO | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| Capítulo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| EF08LP01 | | | | | | X | X | |
| EF08LP02 | | | | | | X | | |

| 9º ANO | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| Capítulo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| EF09LP01 | | | | | | | X | |
| EF09LP02 | X | X | | | | | | |

Fonte: da autora.

Os resultados demonstrados no Quadro 1 contribuíram para a realização do segundo momento de verificações, em que examinei os agrupamentos de gêneros constantes em cada um dos capítulos que abordam as habilidades específicas de

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; EF09LP02 – Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

leitura. Desse modo, fiz um levantamento dos principais gêneros textuais que compõem as seções “Prática de Leitura” dos capítulos assinalados no Quadro 1. Os agrupamentos de gêneros extraídos desses capítulos constam no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Agrupamento dos principais gêneros textuais das seções “Prática de Leitura”

| 6º ANO | | | | |
|----------|------------|-------------|----------------------|------------|
| CAPÍTULO | 5 | 6 | 7 | 8 |
| TEXTO 1 | NOTÍCIA | NOTÍCIA | CAUSO | NOTÍCIA |
| TEXTO 2 | NOTÍCIA | INFOGRÁFICO | RESENHA | REPORTAGEM |
| TEXTO 3 | REPORTAGEM | ENTREVISTA | CAUSO | REPORTAGEM |
| TEXTO 4 | - | - | LITERATURA DE CORDEL | - |

| 7º ANO | | | | |
|----------|------------|-----------------------------|------------------------------|------------------|
| CAPÍTULO | 2 | 3 | 7 | 8 |
| TEXTO 1 | REPORTAGEM | ARTIGO DE OPINIÃO | REPORTAGEM | CRÔNICA |
| TEXTO 2 | NOTÍCIA | NARRAÇÃO DE JOGO DE FUTEBOL | CARTA DE RECLAMAÇÃO INFORMAL | NOTÍCIA E CARTAZ |
| TEXTO 3 | REPORTAGEM | NOTÍCIA | REPORTAGEM | REPORTAGEM |
| TEXTO 4 | NOTÍCIA | - | CARTA DE RECLAMAÇÃO | - |

| 8º ANO | | |
|----------|---------------------------------|---------------------------|
| CAPÍTULO | 6 | 7 |
| TEXTO 1 | ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | PÁGINA DE JORNAL IMPRESSO |
| TEXTO 2 | ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | REPORTAGEM |
| TEXTO 3 | NOTÍCIA | NOTÍCIA |
| TEXTO 4 | - | - |

| 9º ANO | | | |
|----------|-----------------|---------------------|-------------------|
| CAPÍTULO | 1 | 2 | 7 |
| TEXTO 1 | CONTO | ROMANCE (FRAGMENTO) | NOTÍCIA |
| TEXTO 2 | FOTORREPORTAGEM | ROMANCE (FRAGMENTO) | NOTÍCIA E GUIA |
| TEXTO 3 | CONTO | ROMANCE (FRAGMENTO) | ARTIGO DE OPINIÃO |
| TEXTO 4 | - | - | - |

Fonte: da autora.

A partir do Quadro 2 é possível observar que existe uma preocupação das autoras em privilegiar a proposta de Schneuwly e Dolz (2004)²⁸, conforme elas mesmas sugerem no material introdutório do livro do professor, com relação ao agrupamento de gêneros nas principais leituras de cada capítulo:

De acordo com o que sugerem Dolz e Schneuwly em seu livro *Gêneros orais e escritos na escola*, propomos a organização da obra por meio do agrupamento dos gêneros, em consonância com a temática do capítulo, com o contexto de cada situação de aprendizagem e com alguns aspectos

²⁸ Esta proposta é apresentada e discutida na seção 4.1.

tipológicos. Assim, é admissível afirmar a predominância de certo tipo textual em um determinado gênero. [...] Reconhecendo a necessidade de pensar um currículo que leve em conta o grau de complexidade dos conteúdos estudados e a diversidade de gêneros, a proposta desta coleção é organizar uma progressão espiral [...] que leve em conta o conflito cognitivo mobilizador de novas aprendizagens [...], os conhecimentos prévios, o contexto de aprendizagem, o tema de cada capítulo, as condições que favorecem o trabalho em sala de aula e a preocupação com o desenvolvimento da autonomia (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXII).

Com relação às escolhas dos textos feitas pelas autoras, para organização das propostas de ensino de leitura que compõem o livro didático, é perceptível, ao olharmos os resultados demonstrados no Quadro 2, a ênfase que elas procuraram dar a alguns gêneros textuais, uma vez que determinados gêneros, como a notícia e a reportagem, são mais recorrentes no decorrer das obras (principalmente nos 6º e 7º anos em que há menções explícitas às habilidades de leitura específicas propostas pela BNCC e à importância de levar para a sala de aula esses dois gêneros textuais).

É visível a preocupação de Oliveira e Araújo (2018) em incorporar as orientações do documento normativo ao material didático que produziram (veremos mais adiante de que modo as autoras formularam as abordagens que visam a desenvolver as habilidades específicas de leitura para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais).

Mesmo que essa segunda etapa tenha contribuído para delimitar ainda mais o *corpus*, uma terceira análise foi realizada para que se mantivesse a proposta inicial deste estudo. Essa etapa contribuiu no sentido de demonstrar com maior clareza os gêneros textuais principais em que as atividades a eles relacionadas estão explicitamente direcionadas ao desenvolvimento das habilidades específicas de leitura, levando em consideração as habilidades indicadas pela BNCC para cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. O resultado obtido nesta etapa pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3 – Gêneros textuais e as habilidades específicas de leitura para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental

| 6º | | | | | | | | | | | |
|------------|----------|------------|---------|----------|----------|------------|----------|----------|------------|------------|----------|
| 5 | | HABILIDADE | | 6 | | HABILIDADE | | 7 | | HABILIDADE | |
| | EF06LP01 | EF06LP02 | | EF06LP01 | EF06LP02 | | EF06LP01 | EF06LP02 | | EF06LP01 | EF06LP02 |
| NOTÍCIA | X | | NOTÍCIA | X | | RESENHA | X | | NOTÍCIA | X | |
| NOTÍCIA | X | X | | | | | | | REPORTAGEM | X | |
| REPORTAGEM | X | X | | | | | | | REPORTAGEM | X | |
| - | | | | | | | | | - | | |

| 7º | | | | | | | | | | | |
|------------|----------|------------|-----------------------------|----------|----------|------------|----------|----------|------------|------------|----------|
| 2 | | HABILIDADE | | 3 | | HABILIDADE | | 7 | | HABILIDADE | |
| | EF07LP01 | EF07LP02 | | EF07LP01 | EF07LP02 | | EF07LP01 | EF07LP02 | | EF07LP01 | EF07LP02 |
| REPORTAGEM | X | | | | | REPORTAGEM | | X | | | |
| NOTÍCIA | | X | NARRAÇÃO DE JOGO DE FUTEBOL | | X | | | | | | |
| | | | NOTÍCIA | X | | REPORTAGEM | | X | REPORTAGEM | X | X |
| NOTÍCIA | X | X | - | | | | | | - | | |

| 8º | | | | | | | | | | | |
|---------|----------|----------|------------|---------------------------|----------|---------|----------|----------|------------|----------|----------|
| 6 | | | HABILIDADE | | | 7 | | | HABILIDADE | | |
| | EF08LP01 | EF08LP02 | | EF08LP01 | EF08LP02 | | EF08LP01 | EF08LP02 | | EF08LP01 | EF08LP02 |
| | | | | PÁGINA DE JORNAL IMPRESSO | | | X | | | | |
| NOTÍCIA | X | X | NOTÍCIA | | | NOTÍCIA | X | | | | |
| - | | | - | | | | | | | | |

| 9º | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----------|------------|---|---------------------|----------|------------|----------|-------------------|---|------------|----------|
| 1 | | HABILIDADE | | 2 | | HABILIDADE | | 7 | | HABILIDADE | |
| | EF09LP01 | EF09LP02 | | EF09LP01 | EF09LP02 | | EF09LP01 | EF09LP02 | | EF09LP01 | EF09LP02 |
| | | | | ROMANCE (FRAGMENTO) | | | X | | | | |
| FOTORREPORTAGEM | | X | | | | | | NOTÍCIA E GUIA | X | | |
| | | | | | | | | ARTIGO DE OPINIÃO | X | | |
| - | | | - | | | | | | | | |

Fonte: da autora.

No Quadro 3 foram mantidos os gêneros textuais apresentados como principais e que possuem alguma atividade indicada pelas autoras como própria para o desenvolvimento das habilidades específicas de leitura, conforme orientação da Base. Essa etapa contribuiu para uma delimitação ainda maior do *corpus* a partir do qual, mais adiante, serão examinadas as abordagens adotadas e suas contribuições para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

A leitura de cada um dos textos relacionados no Quadro 3 contribuirá também para a verificação da progressão espiral dos textos apresentados, de que falam as autoras da coleção no texto introdutório do livro do professor, ao afirmarem levar em consideração as sugestões propostas por Schneuwly e Dolz (2004) no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais como foco do ensino de língua materna.

É importante, portanto, que a complexidade dos textos apresentados como leituras principais, no material didático, seja gradativa, para que o aluno possa desenvolver a habilidade de compreensão leitora, começando com textos mais

acessíveis e, aos poucos, tendo contato com leituras que exijam maior mobilização de conhecimentos.

Ainda que o Quadro 3 tenha contribuído para delimitar, ainda mais, o *corpus*, foi necessário realizar alguns cortes nos gêneros textuais listados para que a investigação estivesse alinhada ao referencial teórico que embasa este estudo. Alguns gêneros textuais como a fotorreportagem, que consta no livro do 9º ano, e a narração de jogo de futebol, que consta no livro do 8º ano, foram suprimidas.

Cabe esclarecer que as atividades relacionadas à fotorreportagem direcionam para a compreensão das características que compõem a imagem (trabalhando muito com a linguagem não verbal). A narração de jogo de futebol, embora transcrita no livro didático, constitui um gênero essencialmente oral e, por esse motivo, é interessante que, ao trabalhá-lo em sala de aula, essa audição seja levada em consideração para que o aluno possa fazer a contextualização e analisar aspectos próprios da oralidade.

Concluída, portanto, a delimitação do *corpus*, foi iniciada a leitura cuidadosa dos textos principais e das atividades a eles relacionadas com o intuito de observar os três aspectos mencionados na seção 4.2, que, para facilitar a leitura, são aqui retomados: 1) o agrupamento e a progressão de gêneros textuais trabalhados nas seções “Prática de Leitura”; 2) as abordagens diretamente relacionadas aos textos das seções “Prática de Leitura” e como elas contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora; 3) as habilidades de leitura específicas orientadas pela BNCC para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e o modo como são contempladas nos livros da coleção.

4.4 ANÁLISE DO *CORPUS*: AS ABORDAGENS DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir da escolha dos gêneros textuais realizada por Oliveira e Araújo (2018) é possível verificar que houve uma preocupação das autoras em organizar os capítulos por agrupamentos de gêneros textuais que não só estão relacionados à temática dos capítulos, como também ao campo de atuação (jornalístico midiático), além de possuírem predominantemente a tipologia narrativa.

As imagens a seguir foram extraídas dos livros didáticos destinados ao 6º, 7º e 8º anos, a fim de exemplificar esse aumento gradativo na complexidade dos textos escolhidos pelas autoras, progressão essa que pode ser observada a partir dos

recursos lexicais e sintáticos que compõem os textos. Convém informar que nenhum exemplo foi retirado do livro didático do 9º ano, pois não havia, entre os textos analisados, algum que pertencesse ao mesmo gênero para realizar a comparação tal como feita no material didático dos demais anos.

Nos livros de 6º e 7º anos, as amostras coletadas pertencem ao gênero textual reportagem e no livro do 8º ano, a amostra pertence ao gênero notícia.

Quadro 4 – Reportagem: livro didático do 6º ano

(continua)

← →
https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-diz-adeus-ao-maior-lixao-da-america-latina-em-brasilia

Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília

Encerramento do lixão da Estrutural marca o começo de uma nova história na gestão do resíduo, sem perder de vista a cicatriz ambiental deixada

Por Vanessa Barbosa
20 jan. 2018, 07h19

São Paulo – Após mais de dez anos de **contenda** e planejamento, o Brasil vai finalmente encerrar as atividades do lixão da Estrutural, em Brasília, o maior em atividade na América Latina e o segundo maior do mundo, atrás apenas do de Jacarta, na Indonésia. O fechamento está previsto para ocorrer neste sábado (20).

Diariamente, mais de três mil toneladas de resíduos do Distrito Federal tinham como destinação final o lixão, a pior forma possível de descarte. Seis décadas desde que começou a ser usado, a Estrutural acumula atualmente 40 milhões de toneladas de **detritos**. É tanta sujeira emaranhada num mesmo espaço que o ponto mais alto da montanha de entulho chega a 60 metros de altura.

No começo de 2017, Brasília inaugurou o **aterro sanitário** de Samambaia, projetado para comportar 8,13 milhões de toneladas de **rejeitos**, com uma vida útil de 13 anos. Para garantir que só vá rejeito para o aterro – ou seja, resíduo sem possibilidade de reutilização – o governo do distrito federal planejou a abertura de cinco centros de triagem de material.

Esses centros são essenciais para a separação de recicláveis e, mais ainda, para a reinserção no mercado de quase 2 mil catadores que tiravam do lixão da Estrutural o seu sustento.



ARQUIVO/WILSON DIAS/AGÊNCIA BRASIL

Lixão da Estrutural em Brasília (DF), 2018.

(conclusão)

Desafio nacional

O encerramento do lixão, localizado a 15 quilômetros da Praça dos Três Poderes, marca o começo de uma nova história para a **gestão de resíduos** na região e no Brasil, mas sem perder de vista a imensa cicatriz deixada.

“A **remediação** do impacto ambiental pode levar de 30 a 50 anos. Serão necessárias várias etapas de contenção de vazamentos, emissões e tratamento da área, é como um quebra-cabeça de custo elevado”, diz à **EXAME.com** Gabriela Otero, coordenadora do departamento técnico da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe).

A entidade fechou um acordo de cooperação para acompanhar o fechamento do lixão até sua conclusão definitiva. “O fechamento do lixão da estrutural e a criação de uma nova **logística** de descarte pode mobilizar outras cidades a fazer o mesmo”, destaca a especialista.

Segundo levantamento da entidade, 1 559 municípios brasileiros (quase 30% do total) recorreram aos lixões em 2016, contra 1 552 em 2015, anos com dados mais recentes disponíveis. No total, em todo o território nacional existem 2 976 lixões em operação.

Pela Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída com 20 anos de atraso em 2010, o país deveria extinguir todos os lixões até 2014. O prazo foi adiado, e as capitais e municípios de região metropolitana têm até 31 de julho de 2018 para acabar com os lixões, e cidades pequenas, até 2021. Claramente, a extinção dos lixões está longe de acontecer.

Para a representante da Abrelpe, embora a consciência sobre o problema venha crescendo, faltam mudanças concretas.

O estímulo, segundo ela, pode vir do governo, por meio, por exemplo, do estabelecimento de um sistema de aproveitamento energético de resíduo, pode vir pelo próprio setor industrial, que precisa se mexer para atender à **logística reversa** prevista na PNRS, e também da revisão de hábitos e atitudes por parte da população.

“O que não dá é ficar na **inércia**, a inércia custa bilhões. Precisamos nos movimentar e rever nossa relação com o lixo”, sublinha.

BARBOSA, Vanessa. Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília. *Exame*, São Paulo, 20 jan. 2015. Disponível em: <<https://abr.ai/2C4Smjo>>. Acesso: 26 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 157-158.

A reportagem apresentada no Quadro 4 é constituída por termos que geralmente fazem parte do repertório da grande maioria dos alunos de 6º ano (como por exemplo: “atividades”, “lixão”, “fechamento”, “resíduo”, “descarte”, “sujeira”, “espaço”, “montanha”, “material”, “hábitos”, “atitudes”, “extinção”, “consciência”). Essas escolhas lexicais, mais próximas da realidade dos aprendizes, facilitam a compreensão do texto. Alguns termos pouco ou nada usuais (como por exemplo: “contenda”, “emaranhada”, “entulho”, “rejeito”, “triagem”, “concussão”, “logística”, “inércia”) podem ser explorados a partir de exercícios que estimulem o aluno a pensar no sentido que esses termos assumem no contexto do texto.

As construções sintáticas estão estruturadas de modo a destacar os dados circunstanciais (“Após mais de dez anos de contenda e planejamento”; “diariamente”; “no começo de 2017”; “Segundo levantamento da entidade”) que são seguidos pela informação principal dada por meio de sentença formulada em ordem direta (“o Brasil

vai finalmente encerrar as atividades do lixão”, “mais de três mil toneladas de resíduos tinham como destinação final o lixão”; “Brasília inaugurou o aterro sanitário de Samambaia”, “1559 municípios brasileiros (quase 30% do total) recorreram aos lixões em 2016).

Quadro 5 – Reportagem: livro didático do 6º ano

(continua)

■
■
■

← → <https://www.geledes.org.br/bloco-ile-aiye-44-anos-de-reafricanizacao-do-carnaval-brasileiro/>

Bloco Ilê Aiyê: 44 anos de “reafricanização” do carnaval brasileiro

Grupo faz da festividade um ato político ao enfrentar o racismo

Juliana Gonçalves
Brasil de Fato | São Paulo (SP) – 2 de fevereiro de 2018 às 18:13

Nascido em 1974 e composto por ritmistas, cantores e dançarinos negros, o Ilê Aiyê é considerado patrimônio cultural da Bahia, sendo o primeiro bloco afro do Brasil. De origem **iorubá**, Ilê Aiyê pode ser traduzido como “Casa de Negro”. E como local de resistência sempre esteve na linha de frente do combate ao racismo estrutural por meio da arte, da cultura e da educação.

Ilê Aiyê nasce no Curuzu, bairro Liberdade, o de maior população negra do país, com aproximadamente 600 mil habitantes. Seu surgimento é uma espécie de resposta à histórica **segregação** de negros do carnaval baiano.

Em 1975, o bloco torna às ruas liderado por um grupo de jovens. Entre eles estava Antônio Carlos dos Santos, conhecido como *Vovô do Ilê*.

Enquanto no primeiro desfile participaram menos de cem pessoas, hoje, apenas como associados o Ilê Aiyê reúne cerca de 3 mil pessoas e segue provocando transformações nas relações raciais em Salvador. O Ilê já foi premiado diversas vezes como melhor bloco afro do carnaval baiano, tendo uma discografia de quatro álbuns, o último lançado em 1998. A Band’Aiyê conta hoje com mais de 100 músicos.



TIAGO CALDAS/FOTDARENA

Bloco se apresenta em Salvador (BA), 2017.

A musicalidade do bloco segue diálogo com ritmos oriundos da tradição africana, que ajudam no que o bloco propaga como “reafricanização” do Carnaval da Bahia.

A Band’Aiyê, que já teve Carlinhos Brown como mestre de percussão, já deixou sua marca em obras de artistas como Daniela Mercury, Martinho da Vila, e até a cantora islandesa Björk. A sonoridade do grupo busca demonstrar que a música baiana vai além do axé music.

Carlos Antonio, conhecido como Kehindê Boa Morte, mestre de bateria e percussão, conta que a principal característica do bloco é o samba-afro. “O mestre Bafo, o primeiro mestre de bateria do Ilê Aiyê, trouxe esse samba-afro com baqueta de madeira que fazemos o toque, o nosso ritmo. A gente usa também muito os toques de matrizes africanas, o ilu, aguere, ijexá...”, explica.

(conclusão)

2018

Neste ano, o tema do bloco é "Mandela. A Azânia celebra o centenário de seu Madiba". Azânia é um outro modo de se referir à África do Sul, um nome africano sem conotações colonialistas.

A força do ex-presidente Nelson Mandela também foi tema do concurso de beleza anual realizado pelo Ilê durante a 39ª Noite da Beleza Negra que ocorreu no último dia 20. Este ano, a vencedora foi a estudante de 19 anos, Jéssica Nascimento, que agora assume o posto de Deusa do Ébano do bloco.

[...]

MAURO AKIN NASSOR / FOTOARENA



Jéssica Nascimento, Deusa do Ébano 2018, entre Lorena Matos e Milena Sampaio, terceiro e segundo lugar no concurso que elegeu a Rainha do Ilê Aiyê, durante a 39ª Noite da Beleza Negra, na Senzala do Barro Preto, sede do Ilê Aiyê, Salvador (BA), 2018.

Jéssica afirma que o Ilê Aiyê transformou o carnaval em uma manifestação política e resalta a importância do bloco. "É uma entidade que leva o discurso político e social para as pessoas, de representatividade, de luta contra a discriminação e preconceito contra aqueles que não veem a mulher negra como símbolo de beleza", finaliza.

[...]

GONÇALVES, Juliana. Bloco Ilê Aiyê: 44 anos de "reatricização" do carnaval brasileiro. *Brasil de Fato*, São Paulo, 2 fev. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2D6jPlm>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 241-242.

A reportagem apresentada no Quadro 5, semelhante à apresentada no Quadro 4, é composta por termos que fazem parte do cotidiano dos alunos (como por exemplo: "cantores", "dançarinos", "negros", "afro", "resistência", "racismo", "arte", "cultura", "educação", "histórica", "grupo", "jovens", "pessoas", "discriminação", "preconceito"). Termos menos usuais também aparecem (como por exemplo: "ritmistas", "iorubá", "estrutural", "segregação", "discografia", "oriundos", "conotações").

No que diz respeito às construções sintáticas, os dados circunstanciais aparecem, na maior parte das ocorrências, iniciando os períodos, conferindo, portanto, destaque a essas informações ("Nascido em 1974 e composto por ritmistas, cantores e dançarinos negros"; "De origem iorubá"; "Em 1975") que são seguidas por sentenças formuladas em ordem direta ("o Ilê Aiyê é considerado patrimônio cultural da Bahia"; Ilê Aiyê pode ser traduzido como 'Casa de Negro'; "o bloco toma às ruas").

Na reportagem apresentada no Quadro 5 há uma quantidade maior, em relação à reportagem do Quadro 4, de situações que exigem do leitor retomadas no texto (por exemplo: as afirmações “sendo o primeiro bloco afro do Brasil” e “E como local de resistência sempre esteve na linha de frente do combate ao racismo estrutural”, em que é preciso compreender que ambas as afirmações retomam “Ilê Aiyê”). Nesse sentido, é possível observar, no que diz respeito à progressão, que a leitura da reportagem apresentada no Quadro 5 exige uma mobilização maior de conhecimentos do que a leitura da reportagem apresentada no Quadro 4.

Quadro 6 – Reportagem: livro didático do 7º ano

(continua)

■
■
■

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/numero-de-refugiados-e-deslocados-cresce-em-2016-e-e-o-maior-ja-registrado-diz-relatorio.ghml>

Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório

65,6 milhões de pessoas passaram por deslocamento devido a conflitos, guerra e/ou fome, segundo Acnur. Países em desenvolvimento acolhem 84% dos refugiados e deslocados, e metade é criança.

Por Viviane Sousa, GloboNews
19/06/2017 02:00

Conflitos locais, guerra civil e fome fizeram com que o número de refugiados e deslocados no mundo aumentasse ainda mais em 2016, segundo relatório divulgado nesta segunda-feira (19), tornando a atual crise humanitária a mais grave desde a fundação da ONU, em 1945.

Os países com maior número de refugiados são Síria, Afeganistão, Sudão do Sul e Somália, e os países que mais os recebem são Turquia, Paquistão, Líbano, Irã, Uganda, Etiópia e Jordânia, não países desenvolvidos (veja mais abaixo).

O número de refugiados e deslocados no mundo atingiu 65,6 milhões de pessoas no ano passado, um crescimento de 300 mil na comparação com 2015, segundo o Relatório Global Sobre Deslocamento Forçado em 2016, divulgado pelo Alto Comissariado da ONU para Refugiados (Acnur).

Desse total, 10,3 milhões foram forçadas a deixarem seus lares pela primeira vez (15,7%) e metade são crianças. Crianças que viajavam sozinhas ou separadas de seus pais pediram cerca de 75 mil solicitações de refúgio só no ano passado.

A guerra na Síria, que já dura 6 anos, é a causa do maior fluxo de refugiados do planeta. São 5,5 milhões de pessoas que deixaram o país em busca de um local mais seguro, segundo o relatório do Alto Comissariado da ONU para Refugiados (Acnur).



ALESSANDRO PENSOUNHICI

Mais de 10 milhões de pessoas foram obrigadas a deixar suas casas pela primeira vez em 2016.

Países de origem dos refugiados em 2016:

- Síria: 5,5 milhões
- Afeganistão: 2,5 milhões
- Sudão do Sul: 1,4 milhão
- Somália: 1,0 milhão

(conclusão)

Mas, durante 2016, os conflitos entre o governo do Sudão do Sul e grupos rebeldes trouxeram um novo elemento à crise humanitária. Aproximadamente 740 mil sul-sudaneses foram forçados a se deslocar no ano passado devido à guerra civil, e o número de refugiados do país subiu para 1,87 milhão.

No início deste ano, ONU e o Sudão do Sul declararam estado de fome no país, com cem mil pessoas em risco de inanição. A falta de comida e o colapso econômico são provocados pela guerra civil iniciada há 3 anos.



Crianças são metade do número de pessoas em deslocamento forçado no mundo.

Refugiados acolhidos

Países em desenvolvimento foram os que mais acolheram os refugiados em 2016. Dos 65,6 milhões de refugiados ou deslocados, 84% estão em países de renda média a baixa, sendo que 4,9 milhões foram recebidos pelos países menos desenvolvidos. Uganda, Etiópia e Quênia, que são vizinhos do Sudão do Sul, receberam cerca de 700 mil refugiados.

"O número mostra falta de consenso internacional quando se trata de acolhimento, segundo o relatório do Acnur, e desmitifica a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados", afirma o porta-voz do Acnur no Brasil, Luiz Fernando Godinho. "Isso mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional."

Países que mais receberam refugiados:

- Turquia: 2,9 milhões
- Paquistão: 1,4 milhão
- Líbano: 1 milhão
- Irã: 979,4 mil
- Uganda: 940,8 mil
- Etiópia: 791,6 mil
- Jordânia: 685,2 mil

O relatório também faz um alerta para o elevado número de deslocamentos internos: 6,9 milhões de pessoas forçadas a se deslocar dentro dos seus próprios países. A Síria, Iraque e Colômbia são os países com maior número de refugiados internos.

Segundo o porta-voz do Acnur no Brasil, os dados podem indicar uma tendência de aumento do fluxo de refugiados no futuro, pois esses deslocamentos internos mostram que as pessoas tentam ficar nos países onde nasceram antes de se refugiar em outros países.

SOUZA, Viviana. N° de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório. G1, São Paulo, 19 jun. 2017. Disponível em: <<https://glo.bo/2J2VP1T>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 55-56.

A reportagem apresentada no Quadro 6 é composta por termos que geralmente fazem parte do repertório cotidiano dos alunos (como por exemplo: "conflitos", "guerra", "fome", refugiados", "crianças", "governo", "rebeldes", "renda média", "comunidade", "internacional"). Termos menos usuais também fazem parte da

composição da reportagem, no entanto, a quantidade é muito menor em comparação aos vocábulos que geralmente já são conhecidos pelos aprendizes (como por exemplo: “inanição”, “colapso”, “consenso”, “desmistifica”). No que diz respeito às construções sintáticas, percebe-se que a maioria das sentenças são elaboradas em ordem direta, embora a composição seja mais extensa, com mais ocorrências de períodos compostos (por exemplo: “Conflitos locais, guerra civil e fome fizeram com que o número de refugiados e deslocados no mundo aumentasse ainda mais em 2016”; “10,3 milhões foram forçadas a deixarem seus lares pela primeira vez (15,7%) e metade são crianças”; “A guerra na Síria” que já dura 6 anos, é a causa do maior fluxo de refugiados do planeta”).

Quadro 7 – Reportagem: livro didático do 7º ano

(continua)

■
■
■

← →
https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/11/1939132-74-das-criancas-e-adolescentes-que-trabalham-nao-recebem-remuneracao.shtml

Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular

Joana Cunha
Enviada especial ao Rio
29/11/2017 10h00 - atualizado às 15h04

O trabalho infantil atingia 1,8 milhão de crianças e adolescentes no Brasil em 2016. Cerca de 998 mil delas, em situação irregular.

Segundo dados divulgados nesta quarta-feira (29) pelo IBGE, havia, no ano passado, 30 mil crianças entre 5 a 9 anos de idade trabalhando e outras 160 mil no grupo de 10 a 13 anos.

Nesse grupo dos pequenos, de 5 a 13 anos, 74% não receberam nenhum tipo de renda monetária decorrente do trabalho, sinal de que o dinheiro pode não ter sido a principal causa do ingresso precoce no mundo das obrigações.

As conclusões, que estão na Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), desenharam um cenário mais grave no Norte, a região com maior proporção de trabalho infantil a ser erradicado. Lá, o nível de ocupação das crianças entre 5 e 13 anos de idade chega a 1,5%. No Sudeste a taxa de ocupação desta faixa etária fica em torno 0,3%.

A maior parte são meninos (65,3%), pretos ou pardos (64,1%) e chegam a trabalhar em média 25,3 horas por semana.



MARCIO MELO/FOLHAPRESS

(conclusão)

MÃO DE OBRA INFANTIL**Três quartos das crianças ocupadas de 5 a 13 anos não são remuneradas****Total de crianças de 5 a 17 anos no Brasil em 2016****1,8 milhão**
crianças ocupadas**40,1 milhões**

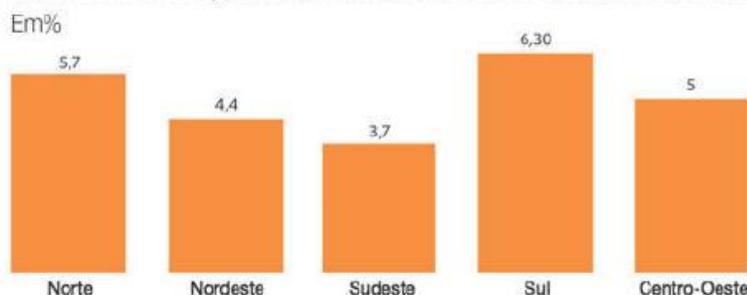
Segundo a legislação brasileira, a idade mínima para a entrada no mercado e trabalho é de 16 anos. Antes disso, com 14 ou 15 anos é permitido o trabalho apenas na condição de aprendiz. Com 16 ou 17, o adolescente pode trabalhar desde que esteja registrado e não seja exposto a abusos físicos, psicológicos e sexuais. A lei também não permite que a pessoa com menos de 18 anos exerça atividades usando equipamentos perigosos ou em meio insalubre.

Em resumo, qualquer forma de trabalho realizado entre 5 e 13 anos está irregular e precisa ser abolida, segundo a legislação. As atividades exercidas por essa faixa etária apresentam características muito diferentes das praticadas por jovens entre 14 e 17 anos e por isso foram tratadas separadamente pelas estatísticas.

Em 2016 havia 40,1 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos no país. Ou seja, 4,5% realizavam algum tipo de trabalho no período.

Os dados do IBGE confirmam uma preocupação de especialistas em relação à evasão escolar provocada pela entrada prematura no mercado de trabalho. Enquanto a taxa de escolarização das crianças ocupadas entre 5 e 13 anos atinge 98,4% — pouco abaixo da taxa registrada entre as crianças não ocupadas —, no grupo dos ocupados com 16 e 17 anos de idade, essa taxa de escolarização cai para 74,9%.

[...]

NÍVEL DE OCUPAÇÃO DAS PESSOAS DE 5 A 17 ANOS POR REGIÃO

Fonte: Pnad Contínua.

Os maiores, de 14 a 17 anos, aparecem com mais frequência em atividades de comércio e reparação.

"Nenhuma criança pode trabalhar com menos de 14 anos de idade. Com 14 e 15, só pode mediante o processo de aprendizado. Com 16 e 17, desde que não tenha condições como trabalho noturno, uso de químicos, objetos cortantes etc. Independentemente de ser algo cultural, precisa ser abolida", diz Cimar Azeredo, coordenador de Trabalho e Rendimento do IBGE.

Dentre os jovens de 14 ou 15 anos ocupados 89,5% não tinham carteira de trabalho assinada, ou seja, estavam irregulares. Entre os de 16 e 17 anos, 70,8% estavam sem registro, conforme os dados do levantamento.

A pesquisa não tem histórico para comparações porque esta é a primeira vez que a Pnad Contínua divulga o módulo de trabalho infantil, depois que o IBGE promoveu mudanças na forma de captação das informações. Mas especialistas estimam que a divulgação desta quarta-feira deve refletir um agravamento do problema.

[...]

CUNHA, Joana. Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 29 nov. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ngkNnN>>. Acesso em: 26 set. 2018.

Analisando a reportagem apresentada no Quadro 7, é possível observar que boa parte dos termos que a constitui, possivelmente, não faça parte da linguagem cotidiana de crianças de 7º ano (palavras como “decorrente”, “precoce”, “erradicado”, “nível de ocupação”, “insalubre”, “abolida”, “evasão” e “prematura”, exemplificam essa situação). No que diz respeito às construções sintáticas, elas também ficam sutilmente mais complexas, ao compararmos com a reportagem do Quadro 6, já que apresenta sentenças que exigem mobilização de conhecimentos mais específicos que possibilitem a compreensão textual (o aluno precisa saber localizar referentes no texto para construir o sentido em sua leitura, como, por exemplo, a sentença “Cerca de 998 mil delas, em situação irregular” só fará sentido se ele conseguir identificar que o pronome “delas” refere-se, no contexto, a “crianças e adolescentes”, mesmo que a concordância do pronome seja feita apenas com o termo “crianças”, pois não são apenas crianças que trabalham em situação irregular, segundo o texto, mas também adolescentes).

Quadro 8 – Notícia: livro didático do 8º ano

(continua)



The image shows a screenshot of a news article from G1 GO. The browser address bar displays the URL: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/projeto-de-lei-quer-permitir-que-alunos-usem-celular-dentro-da-sala-de-aula-nas-escolas-estaduais-de-goias.ghtml>. The article title is "Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás". The sub-headline reads: "Em tramitação na Assembleia Legislativa, proposta prevê que aparelhos sejam usados para fins educativos; professores defendem iniciativa, mas afirmam que categoria tem que se capacitar." The byline is "Por Murillo Velasco, G1 GO – 11/05/2018 – 06h00". The main text states: "Um projeto de lei que tramita na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego) quer permitir o uso do celular dentro das salas de aula nas escolas estaduais. A ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativos. A iniciativa é bem vista por professores. No entanto, eles observam que, para que a prática dê certo, a categoria precisa se capacitar." A photograph on the right shows a young woman with glasses looking at her smartphone in a classroom setting, with a chalkboard in the background. The photo credit "STOCKFOURSHUTTERSTOCK" is visible on the right side of the image.

Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás

Em tramitação na Assembleia Legislativa, proposta prevê que aparelhos sejam usados para fins educativos; professores defendem iniciativa, mas afirmam que categoria tem que se capacitar.

Por Murillo Velasco, G1 GO – 11/05/2018 – 06h00

Um projeto de lei que tramita na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego) quer permitir o uso do celular dentro das salas de aula nas escolas estaduais. A ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativos. A iniciativa é bem vista por professores. No entanto, eles observam que, para que a prática dê certo, a categoria precisa se capacitar.

Atualmente, o uso de celulares é proibido dentro das escolas estaduais de Goiás. Em nota ao G1, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc) informou que cumpre a Lei nº 16.993, de 10 de maio de 2010, que proíbe o uso do equipamento na sala de aula.

(conclusão)

Já o Ministério da Educação (MEC) diz que "a educação básica é de gestão dos estados e dos municípios" e que "não cabe ao MEC interferir neles sob pena de passar por cima da autonomia garantida pela Constituição e pelo Pacto Federativo".

[..]

Tecnologia na educação

O presidente do Conselho Estadual de Educação, Marcos Elias, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação feita pelos educadores. Para ele, a lei que proíbe é um "equivoco", mas a aprovação deste projeto deve chamar atenção para as regras e contexto em que o equipamento seria utilizado.

"Hoje, grande parte do conhecimento humano está acessível pelo celular. Ele pode e deve ser um instrumento de aprendizagem. O que define como este objeto vai ser usado é o projeto pedagógico, o que dificilmente é definido por meio de uma lei. É melhor autorizar, nestes moldes, do que proibir. Mas a questão não pode ser assim, do tipo: agora está autorizado", disse.

Segundo ele, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permite que, no processo de ensino, sejam utilizadas diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamentos eletrônicos.

"Se o celular pode ser um instrumento, e as pesquisas mostram que pode sim ser um instrumento de aprendizagem, ele pode ser usado com métodos e formas que sejam adequadas, que neste caso só a escola pode definir", destacou.

Realidade escolar

Os estudantes Sara [...], de 17 anos, e Gustavo [...], de 18, estudam juntos no Colégio Estadual Jardim América, em Goiânia. Como a maioria dos jovens da faixa etária dos dois, eles têm o celular como um aliado na comunicação e, muitas vezes, como ferramenta de pesquisa.

No entanto, os dois destacam que o uso do equipamento dentro da sala de aula, atualmente, é um obstáculo para o processo de ensino. "As pessoas só ficam nas redes sociais, tirando foto, ouvindo música. Isso enquanto o professor explica o conteúdo, então, a gente entende que atrapalha bastante desse jeito", disse Gustavo.

Sara afirma que o celular pode deixar as aulas mais dinâmicas em alguns momentos, mas acredita que o uso em excesso pode atrapalhar o convívio social. "Eu vejo que algumas horas pode ser importante, para a gente entrar em algum *site*, para ler juntos, mas precisamos ter um padrão, para não usar enquanto o professor estiver explicando, por exemplo", disse a adolescente.

A coordenadora pedagógica do colégio, Sandra Maria de Oliveira, que também é professora universitária, avalia a proposta como "bem-vinda", mas teme que os professores não estejam preparados para mediar o uso do celular. Segundo ela, junto com a aprovação do projeto, é necessário traçar uma estratégia para capacitar os educadores sobre o uso das tecnologias.

"Um dos problemas é a falta de formação dos professores que já estão há muito tempo na docência, porque os que formam hoje lidam com disciplinas que utilizam a tecnologia como ferramenta de educação. Passa pela formação, sobre como usar as tecnologias na sala de aula", disse.

Sandra afirma que, apesar de poder ser benéfico ao processo de aprendizagem dos alunos, o celular atualmente é utilizado de forma indisciplinada pelos estudantes.

"Além da formação de professores, nós temos que trabalhar a disciplina e respeito dos alunos. Hoje, eles usam o celular para fazer cola, pra fazer *bullying*, invadem, muitas vezes, a rede do colégio. Tiram fotos e criam páginas de crítica a colegas e professores. Então, como qualquer outra mudança, é necessário ponderar e fazer um planejamento bem feito".

"O uso do celular como ferramenta de ensino pode ser uma ótima estratégia para despertar o interesse dos alunos, mas passando pela formação dos professores e disciplina dos estudantes", disse a coordenadora.

VELASCO, Murillo. Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás. *G1*, Goiás, 11 maio 2018. Disponível em: <<https://glo.bo/2qZboQR>>. Acesso em: 29 set. 2018.

A notícia apresentada no Quadro 8 é constituída por termos que, em sua maioria, fazem parte do dia a dia do aprendiz (como por exemplo: “proposta”, “celular”, “equipamento”, “educadores”, “aprovação”, “autorizar”). Termos menos presentes no cotidiano do aluno também aparecem (como por exemplo: “tramitação”, “categoria”, “interferir”, “autonomia”, “mediação”, “equivoco”, “metodologias”). A notícia traz, na seção “Realidade escolar”, a opinião de adolescentes sobre o uso do celular em sala de aula. A transcrição das falas desses estudantes contribui para que as escolhas lexicais que compõem essa parte da notícia sejam de fácil entendimento por parte do leitor pré-adolescente (aluno de 8º ano).

Com relação às construções sintáticas, os períodos que constituem os parágrafos, embora sejam, em sua maioria, de média extensão, são formulados na ordem direta do discurso, o que facilita a leitura e favorece a compreensão (“Um projeto de lei tramita na Assembleia Legislativa”; “A iniciativa é bem vista”; “o uso de celulares é proibido”; “Ele pode e deve ser um instrumento de aprendizagem”).

Quadro 9 – Notícia: livro didático do 8º ano

(continua)

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/publicidade-infantil-deve-ser-feita-com-responsabilidade-em-vez-de-proibida-dizem-especialistas.shtml>

Publicidade infantil deve ser feita com responsabilidade em vez de proibida, dizem especialistas

Especialistas debateram educação para o consumo na última edição do Arena do Marketing

Diana Lott
18 maio 2018 às 2h00
São Paulo

A educação para o consumo deve ser o foco da discussão sobre a publicidade voltada para o público infantil, segundo as especialistas que participaram da última edição do Arena do Marketing, programa mensal promovido pela *Folha* em parceria com a ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing) e que teve mediação da jornalista Laura Mattos.

A proibição desse tipo de publicidade não é a saída mais adequada, de acordo com as convidadas.

Para Luciana Corrêa, coordenadora da área de pesquisa sobre Famílias e Tecnologia do ESPM Media Lab, a publicidade, seja ela direcionada ao público infantil ou não, já faz parte do cotidiano da criança.

“Não existe mais fronteira entre o que é publicidade e o que é conteúdo. A sociedade como um todo já entende isso e estudos mostram que os consumidores não se incomodam com essa presença”, afirma.



Vanessa Vilar (centro), da ABA,
Luciana Corrêa, do ESPM Media Lab (à esq.)
e a jornalista Laura Mattos.

(conclusão)

É necessário que os pais ajam como moderadores, diz Luciana, cuja pesquisa é voltada para as plataformas digitais. “Em relação ao YouTube, a regra deve vir, em primeiro lugar, de casa.”

Vanessa Vilar, presidente do comitê jurídico da ABA (Associação Brasileira de Anunciantes) e diretora jurídica da Unilever, afirma que os anunciantes devem agir com responsabilidade em relação a esse público, mas sem retirar dos pais o papel de decidir sobre o que seus filhos consomem.

Ela também acredita que os patrocinadores das peças publicitárias devem contribuir na educação dos jovens consumidores. “A educação para o consumo é o que pode formar cidadãos mais responsáveis e informados que poderão fazer melhores escolhas”, afirma.

LOTT, Diana. Publicidade infantil deve ser feita com responsabilidade em vez de proibida, dizem especialistas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 maio 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2kbAQ1W>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 225.

A notícia apresentada no Quadro 9 é composta por termos que, em sua maioria, são acessíveis aos alunos por fazerem parte da vida cotidiana deles (por exemplo: “educação”, “consumo”, “discussão”, “proibição”, “anunciantes”, “responsabilidade”). Alguns termos, esses em menor número no texto, são menos acessíveis, pois não são comumente utilizados por alunos de 8º ano em seu dia a dia (“mediação”, “cotidiano”, “moderadores”, “comitê”).

Nessa notícia, a construção sintática das sentenças também é, em sua maioria, na ordem direta, o que permite a fruição da leitura e contribui para o entendimento do aluno sobre aquilo que ele está lendo (“A educação para o consumo deve ser o foco da discussão sobre publicidade”; “A proibição desse tipo de publicidade não é a saída mais adequada”). Outras construções, um pouco mais complexas, também aparecem na notícia (sentenças em ordem inversa como ocorre por exemplo em “Não existe mais fronteira entre o que é publicidade e o que é conteúdo” e “É necessário que os pais ajam como moderadores”).

A leitura também exige do leitor retomadas de termos/expressões que não estão tão próximos no texto (como por exemplo no segundo parágrafo, em que a expressão “desse tipo de publicidade”, da sentença “A proibição desse tipo de publicidade”, retoma “publicidade voltada para o público infantil” que aparece no início do primeiro parágrafo do texto).

A partir da análise realizada é possível concluir que os textos escolhidos pelas autoras, apresentam, em alguma medida, uma progressão espiral, conforme elas sugerem no material introdutório do livro destinado ao professor, já que essa progressão aparece de diversas formas nos textos apresentados. Tanto a seleção de

termos que compõem os textos quanto as construções sintáticas que neles aparecem são conteúdos que podem ser explorados pelo professor que, ao planejar aulas de leitura, utilizando o livro didático como material de apoio, precisa levar em consideração a realidade dos seus alunos.

As análises aqui realizadas não são, de maneira alguma, estanques ou aplicadas a todas as realidades escolares. Elas estão apoiadas, principalmente, na minha vivência como professora de Ensino Fundamental em uma escola pública e nas experiências que compartilho com colegas de trabalho também da rede pública de ensino. Compete ao professor, portanto, ter a sensibilidade de perceber a realidade dos seus alunos para planejar aulas de leitura que possam contribuir com o aprendizado deles.

A amostragem aqui realizada tem como intuito demonstrar que há inúmeras formas de explorar os textos dos livros didáticos que, muitas vezes, são textos de qualidade, cuidadosamente selecionados e, ainda que as atividades a eles relacionadas possam deixar a desejar, no sentido de não abordarem todas as questões que são relevantes ao aprendizado do aluno, cabe ao professor pensar em possibilidades de trabalhar esses textos de modo a explorá-los em seu potencial comunicativo.

Para isso, reforço, é necessário pensar em propostas de ensino possíveis de serem concretizadas, que levem em consideração a realidade do aluno e que priorizem o que é importante para o seu aprendizado. Nesse sentido, ao planejar aulas de leitura cujo foco é o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, o professor precisa pensar em exercícios, relacionados aos textos por ele selecionados (sejam os do livro didático ou outros), que permitam, ao aprendiz, ampliar os seus conhecimentos, de forma gradativa.

Nos planejamentos das aulas de leitura, que segundo Cafiero (2010, p.86), devem ocupar a maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa, é imprescindível promover exercícios em que “o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informações”, embora esses exercícios também sejam importantes para promover a familiarização do aprendiz com o texto.

Levando em consideração as sugestões de Cafiero (2010), com relação às abordagens nas aulas de leitura, e pensando em aspectos que possibilitem melhorar

a habilidade de compreensão leitora dos discentes, enumerei alguns critérios no intuito de analisar as abordagens propostas pela coleção de livros didáticos examinada neste estudo, para observar de que modo contribuem para a compreensão dos textos a elas relacionados. Além disso, os critérios ajudarão a apontar quais aprendizados o professor pode acrescentar a essas abordagens para enriquecê-las.

Cafiero (2010) destaca que o professor, ao planejar suas aulas de leitura, precisa levar em consideração abordagens que contribuam para novos aprendizados e possibilitem a mobilização de conhecimentos já construídos. Observando essas considerações da autora e reunindo suas sugestões, organizei a seguinte lista de critérios para realizar o exame das abordagens: 1) verificar se o livro aborda o levantamento de hipóteses antes da leitura do texto principal; 2) verificar se as abordagens contribuem para a localização de informação; 3) verificar se as abordagens contribuem para a compreensão do sentido de palavras e expressões; 4) verificar se as abordagens possibilitam estabelecer distinções entre fato e opinião; 5) verificar se as abordagens possibilitam estabelecer relações de sentido decorrentes dos usos de articuladores nos textos; 6) verificar se as abordagens possibilitam ao aluno estabelecer relações entre as partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática.

A partir da leitura das abordagens relacionadas aos textos analisados, foi possível observar os seguintes resultados:

Quadro 10 – Abordagens nos livros de 6º ano

| 6º ano | Capítulo 5 | | | Capítulo 6 | Capítulo 7 | Capítulo 8 | | |
|---|------------|---------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Notícia | Notícia | Reportagem | Notícia | Resenha | Notícia | Reportagem | Reportagem |
| O livro traz exercícios que possibilitam o levantamento de hipóteses antes da leitura do texto principal? | x | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios de localização de informação? | x | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios de compreensão do sentido de palavras e expressões? | x | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios que possibilitam distinguir fato de opinião? | x | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios que possibilitam estabelecer relações de sentido decorrentes dos usos de articuladores nos textos? | | | | | | | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam ao aluno estabelecer relações entre as partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática? | | | | | | | | |

Fonte: da autora.

Quadro 11 – Abordagens nos livros de 7º ano

| 7º ano | Capítulo 2 | | | Capítulo 3 | Capítulo 7 | | Capítulo 8 |
|---|------------|---------|---------|------------|------------|------------|------------|
| | Reportagem | Notícia | Notícia | Notícia | Reportagem | Reportagem | Reportagem |
| O livro traz exercícios que possibilitam o levantamento de hipóteses antes da leitura do texto principal? | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios de localização de informação? | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios de compreensão do sentido de palavras e expressões? | x | x | | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios que possibilitam distinguir fato de opinião? | x | x | x | x | x | x | x |
| O livro traz exercícios que possibilitam estabelecer relações de sentido decorrentes dos usos de articuladores nos textos? | | | | | | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam ao aluno estabelecer relações entre as partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática? | | | | | | | |

Fonte: da autora.

Quadro 12 – Abordagens nos livros de 8º ano

| 8º ano | Capítulo 6 | Capítulo 7 | |
|---|------------|---------------------------|---------|
| | Notícia | Página de jornal impresso | Notícia |
| O livro traz exercícios que possibilitam o levantamento de hipóteses antes da leitura do texto principal? | x | x | x |
| O livro traz exercícios de localização de informação? | x | x | x |
| O livro traz exercícios de compreensão do sentido de palavras e expressões? | | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam distinguir fato de opinião? | x | | x |
| O livro traz exercícios que possibilitam estabelecer relações de sentido decorrentes dos usos de articuladores nos textos? | | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam ao aluno estabelecer relações entre as partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática? | | | |

Fonte: da autora.

Quadro 13 – Abordagens nos livros de 9º ano

| 9º ano | Capítulo 2 | Capítulo 7 | |
|---|---------------------|----------------|-------------------|
| | Romance (fragmento) | Notícia e Guia | Artigo de Opinião |
| O livro traz exercícios que possibilitam o levantamento de hipóteses antes da leitura do texto principal? | x | x | x |
| O livro traz exercícios de localização de informação? | x | x | x |
| O livro traz exercícios de compreensão do sentido de palavras e expressões? | x | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam distinguir fato de opinião? | | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam estabelecer relações de sentido decorrentes dos usos de articuladores nos textos? | | | |
| O livro traz exercícios que possibilitam ao aluno estabelecer relações entre as partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática? | | | |

Fonte: da autora.

A partir dos resultados das análises, apresentados nos Quadros 10, 11, 12 e 13 é possível observar que todos os textos principais são precedidos por exercícios de leitura antecipatória, os quais permitem ao aluno formular hipóteses sobre o possível assunto que cada texto irá abordar. As amostras a seguir exemplificam essa abordagem.

Quadro 14 – Atividade de leitura antecipatória – 6º ano²⁹

Neste capítulo, você leu três notícias que mostraram como as pessoas se comportaram em relação ao lixo que produziram e sua coleta. Agora, você lerá uma reportagem sobre a destinação do lixo depois de coletado. Leia o título e o subtítulo, observe a foto da reportagem e reflita sobre as questões a seguir.

1. Em sua opinião, o que acontece com o lixo produzido em sua casa depois da coleta domiciliar?
Resposta pessoal.
2. Será que descartar o lixo corretamente, em casa e na rua, é o suficiente para reduzir os impactos negativos de nossas ações sobre o planeta? Por quê? *Resposta pessoal.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 152.

Quadro 15 – Atividade de leitura antecipatória – 7º ano³⁰

1. O que você sabe sobre ser refugiado ou deslocado?
Resposta pessoal.
2. Por que será que em 2016 aumentou o número de pessoas refugiadas e deslocadas no mundo?
Resposta pessoal.
3. Você conhece pessoas que tiveram de sair de seus países de origem? Caso conheça, conte para a turma as circunstâncias de saída delas e como estão atualmente.
Resposta pessoal.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 55.

Quadro 16 – Atividade de leitura antecipatória – 8º ano³¹

O uso de celular em sala de aula tem causado muita polêmica, sendo pauta inclusive de eleição presidencial francesa, ocasionando a proibição nas escolas francesas em 2018.

Respostas pessoais.

1. Você costuma trazer celular para a escola? Em caso afirmativo, como você o utiliza?
2. Qual é sua opinião sobre o uso do celular nos espaços da escola? Explique.
3. Com base no título, quais informações você imagina que lerá na notícia a seguir?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 194.

²⁹ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 4.

³⁰ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 6.

³¹ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 8.

Quadro 17 – Atividade de leitura antecipatória – 9º ano³²

Na leitura anterior, você leu sobre a experiência de um projeto de ciências no qual os alunos precisam fazer a checagem e a comprovação de informações de notícias recebidas em grupos de aplicativo de mensagem instantânea.

1. Você sabe, exatamente, como fazer a checagem dessas informações? Comente.
Resposta pessoal.
 2. Em sua opinião, é fácil checar se a informação é verdadeira ou falsa? Por quê?
Resposta pessoal.
 3. Pelo título da notícia a seguir, quais informações você imagina encontrar no texto sobre esse assunto? Comente.
Resposta pessoal.
- Agora, você e seus colegas vão ler uma notícia e um guia da revista *Época* sobre checagem de fatos.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 194.

A atividade de leitura antecipatória, segundo Cafiero (2010), permite ao aluno acionar ou mobilizar conhecimentos já adquiridos. Para ela, “essa exploração inicial também ajuda a criar objetivos de leitura” (CAFIERO, 2010, p. 97), o que ajuda o leitor a compreender “*para que* o texto será lido” (CAFIERO, 2010, p. 98). A mediação do professor nesse processo é fundamental, uma vez que sua tarefa é guiar o aluno na elaboração desses objetivos.

Segundo a autora, são “muitas as capacidades que o leitor precisa desenvolver para compreender um texto e conseguir se posicionar diante dele, criticando-o, refletindo sobre ele” (CAFIERO, 2010, p. 98). Algumas das capacidades citadas pela professora serviram como base para a elaboração dos critérios que guiaram a análise das abordagens de leitura nos livros didáticos. A seguir, serão apresentadas amostragens dessas abordagens e algumas considerações com relação às suas contribuições para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

A primeira aprendizagem mencionada por Cafiero (2010), para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora é a de localizar informações. Para a professora, essa “capacidade permite ao leitor responder, por exemplo: O que aconteceu? Quais personagens? Onde aconteceu?” (CAFIERO, 2010, p. 98), ou seja, reconhecer informações básicas que permitam uma familiarização com o texto que está sendo lido.

A autora alerta, porém, que localizar informações no texto depende da capacidade de decodificação, já que quando “a decodificação se processa de modo

³² O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no ANEXO A – NOTÍCIA E GUIA – 9º ANO.

fragmentado [...], o aluno não consegue saber o que leu” (CAFIERO, 2010, p. 98). Ela ressalta que compete ao professor identificar essas defasagens e, independentemente da série em que o aluno demonstre essa dificuldade, é preciso ajudá-lo a superá-la. As amostragens a seguir permitem exemplificar as abordagens cujo foco é a localização de informações no texto.

Quadro 18 – Abordagens 6º ano: localização de informações

1. Qual é o fato central da reportagem lida? **O fechamento do lixão da Estrutural, em Brasília (DF).**

4. Assim como a notícia, o primeiro parágrafo da reportagem pode ser o lide, que consiste na síntese das informações relatadas. Releia o primeiro parágrafo, transcreva o quadro a seguir e complete-o.

| | |
|-------------------|--|
| 1. O que ocorreu? | |
| 2. Onde? | |
| 3. Quando? | |
| 4. Por quê? | |
| 5. Como? | |

1. O encerramento das atividades do lixão da Estrutural.
2. Em Brasília (DF).
3. Em 20 de janeiro de 2018.
4. Porque esse lixão era o maior em atividade na América Latina e o segundo maior do mundo. ▶

▶ Seu fechamento ocorreu como forma de atender a uma nova política de redução dos danos ambientais.
5. Ocorreu como resultado de uma discussão e de um planejamento que duraram mais de dez anos.

6. Segundo a reportagem, com o fechamento dos lixões, qual seria a alternativa para a destinação dos resíduos? Por quê? **De acordo com a reportagem, seriam os aterros sanitários, porque nessas estruturas o lixo sofre tratamento para diminuir a poluição do solo, da água e do ar.**

7. Na segunda parte da reportagem, há um depoimento sobre o tema abordado. Releia essa parte da reportagem e responda:
a) **Gabriela Otero, coordenadora do Departamento Técnico da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe).**
a) Quem faz o depoimento? Que entidade representa e qual cargo ocupa?

8. Conforme informação que consta da reportagem, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) foi instituída em 2010 e propunha que o país deveria extinguir todos os lixões até 2014. Responda:
a) **O prazo estipulado fora adiado, tendo as capitais e os municípios de região metropolitana até 31 de julho de 2018 para acabar com os lixões e cidades pequenas até 2021.**
a) O que teria ocorrido em relação a essa política pública até a publicação da reportagem?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 154-155.

A amostragem de atividades do Quadro 18 foi coletada na seção “Por Dentro do Texto”, que busca explorar conhecimentos adquiridos pelo aluno a partir da leitura da reportagem “Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília”³³. Cabe informar que a seção traz o total de nove exercícios, dos quais cinco trabalham com a localização de informações no texto.

³³ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 4.

Quadro 19 - Abordagens 7º ano: localização de informações

(continua)

1. Qual fato originou a reportagem?

O aumento no número de pessoas refugiadas e deslocadas no mundo em 2016.

2. Releia o título da reportagem.

Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório

a) O que mais chama atenção no título da reportagem? Em 2016, o número de refugiados e deslocados é o maior já registrado.

4. O primeiro parágrafo da reportagem pode ser o lide, que consiste na síntese das informações relacionadas. Releia o primeiro parágrafo e identifique:

1. Aumento no número de refugiados e deslocados no mundo.
2. Em países em conflito, guerra civil ou assolados pela fome.
3. Em 2016.

1. Qual foi o acontecimento?

2. Onde ocorreu?

3. Quando ocorreu?

4. Por que aconteceu?

5. Como aconteceu?

4. Por causa de conflitos locais, guerra civil e fome nesses países.
5. Um grande número de pessoas se refugiou/deslocou para fugir de conflitos, guerras e fome.

5. Leia as informações do quadro a seguir sobre o gênero reportagem:

A **reportagem** é o resultado de uma atividade jornalística que consiste em fazer a cobertura de fatos, pesquisar e selecionar dados e tratar a informação para o leitor compreender e formar sua opinião sobre um tema da atualidade. Dessa forma, a reportagem amplia a discussão originada por fatos e acontecimentos relatados em notícias anteriormente publicadas.

- a) Qual é, atualmente, a causa de maior fluxo de refugiados no mundo? Como a jornalista aferiu essa informação? A guerra na Síria, em decorrência da crise humanitária criada pelo conflito e pelos ataques entre grupos inimigos.
- b) Quais países acolhem mais refugiados e deslocados, de acordo com os dados da reportagem? Qual é a fonte dessa informação? É confiável? Turquia: 2,9 milhões; Paquistão: 1,4 milhão; Líbano: 1 milhão; Irã: 979,4 mil; Uganda: 940,8 mil; Etiópia: 791,6 mil; Jordânia: 685,2 mil. Essa informação é do Acnur.
- c) O que esses dados possibilitam informar às pessoas sobre o acolhimento aos refugiados e deslocados? Podem construir novas opiniões? Esses dados desmitificam a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados.
- d) Quais informações a reportagem apresenta sobre os deslocamentos internos? Por que eles ocorrem? A reportagem apresenta o elevado número de deslocamentos internos, segundo o relatório do Acnur, cita os três países com maior número de refugiados internos (Síria, Iraque e Colômbia) e comenta

(conclusão)

6. Releia o trecho a seguir:

“O número mostra falta de consenso internacional quando se trata de acolhimento, segundo o relatório do Acnur, e desmitifica a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados”, afirma o porta-voz do Acnur no Brasil, Luiz Fernando Godinho. “Isso mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional.”



ORLIKSHUTTERSTOCK

Refugiados sírios, vindos da cidade de Kobani, Síria, vivem em barracas na cidade de Suruc, Turquia, 2015.

a) Faça a distinção nos segmentos do trecho acima entre fato e opinião.

b) De quem é o depoimento no trecho? Qual cargo ocupa?

De Luiz Fernando Godinho, porta-voz do Acnur no Brasil.

c) Qual é a opinião expressa por ele?

De que os países menos desenvolvidos que recebem esses refugiados precisam ser melhor assistidos pela comunidade internacional.

Fato: “O número [...] desmitifica a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados.”

Opinião: “Isso [esses dados] mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional.”

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 57-59.

O Quadro 19 traz uma amostragem coletada no livro destinado ao 7º ano. Ao todo, são oito exercícios propostos na seção “Por dentro do texto”, relacionadas à reportagem “Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório”³⁴. Desses oito, quatro trabalham localização de informações no texto.

Quadro 20 - Abordagens 8º ano: localização de informações

(continua)

2. Releia o primeiro parágrafo, o lide da notícia, que fornece ao leitor informações básicas sobre o conteúdo:

a) Que fato deu origem à notícia? A tramitação de um projeto legislativo que permite o uso de celular nas salas de aula pelos alunos.

b) Quando e onde ocorreu o fato? Na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás e começou a tramitar em maio de 2018.

c) De acordo com o projeto, o uso do celular será liberado sem restrições? Explique. Não será liberado para todos os fins, apenas os pedagógicos.

4. Quais informações foram dadas pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (Seduc) de Goiás e pelo MEC? Essas declarações apresentam algum posicionamento sobre o assunto? Explique.

4. A Secretaria afirmou que cumpre a lei e não comenta projetos e o MEC não se envolve em questões discutidas pelos estados e municípios que têm autonomia para implementar suas políticas. Essas declarações não expressam opinião sobre a polêmica, apenas repetem o que está previsto em lei vigente.

³⁴ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 6.

(conclusão)

5. Educadores ouvidos têm opiniões parecidas sobre o assunto, mas com diferenças pontuais.

a) Reproduza o quadro a seguir e preencha-o com as opiniões resumidas das entrevistas.
As respostas encontram-se no Manual.

| ENTREVISTADOS | RESUMO DE SUAS OPINIÕES |
|--|-------------------------|
| Marcos Elias (presidente do Conselho Estadual de Educação) | |
| Sara (estudante) | |
| Gustavo (estudante) | |
| Sandra Maria de Oliveira (coordenadora) | |

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 195-197.

O Quadro 20 traz uma amostragem coletada no livro do 8º ano. As atividades da seção “Por dentro do texto” estão relacionadas ao gênero notícia “Projeto de lei quer permitir que os alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás”³⁵. A partir da análise dos seis exercícios propostos pelo livro, é possível observar que três deles contribuem para desenvolver habilidades que permitem construir a habilidade de localização de informações.

Quadro 21 - Abordagens 9º ano: localização de informações

(continua)

1. Releia o título da notícia e do guia:

- Que fato originou essa notícia e esse guia?
A disseminação de notícias falsas recebidas por mensagens instantâneas.
- Que situação muito comum a notícia aborda?
O recebimento e envio de notícias falsas em grupos de mensagens instantâneas, como o grupo da família.
- Quais informações mais se destacam nesses títulos?
“Notícias falsas” e “antes de enviar para o grupo da família”.

³⁵ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 8.

(conclusão)

4. O texto apresenta precauções para evitar o compartilhamento de notícias sem a checagem de sua veracidade. Responda:

a) Quais são as quatro principais ações que devem ser tomadas quando as pessoas recebem uma notícia? **Parar, pensar, desconfiar e pesquisar.**

b) Quais características das mensagens recebidas devem acionar o alerta de desconfiança? **São aquelas que causam reação emocional intensa e/ou confirmam exatamente suas convicções.**

5. Reproduza o quadro e preencha-o com o resumo das orientações do guia:

Título: Leia a notícia inteira, não apenas o título, e pesquise-o em um buscador.

Fonte: Investigue a fonte, por meio de buscador; se não apresentar a fonte, não compartilhe.

Data: Verifique a data de publicação, para se certificar do seu contexto.

| ELEMENTOS DO TEXTO | ORIENTAÇÕES DE CHECAGEM DE FATOS |
|--------------------|----------------------------------|
| Título | |
| Fonte | |
| Data | |
| Fatos e números | |
| Imagens | |
| Áudios | |

Fatos e números: Verifique os fatos e números citados para saber se foram apresentados por outras fontes.

Imagens: Investigue a imagem pelo buscador.

Áudios: Transcreva trechos do áudio e jogue no buscador para verificar se outras fontes apresentam essa informação.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 191-192.

O Quadro 21 traz uma amostragem coletada no livro do 9º ano. Os exercícios apresentados constam na seção “Por dentro do texto” e estão relacionados ao gênero notícia e guia cujo título é “Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família”³⁶. A análise dos exercícios permite observar que de nove atividades propostas, três trabalham com a localização de informações.

As análises realizadas nas abordagens dos livros permitem concluir que estas contribuem para o desenvolvimento de habilidades que possibilitam localizar informações em textos e são as que aparecem com maior reincidência nos livros didáticos.

Outra habilidade que Cafiero (2010, p. 99) julga fundamental à formação do leitor competente é “construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informações dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio”, ou seja, exercitar a compreensão de sentido de palavras e expressões sem precisar recorrer constantemente a dicionários ou a pesquisas na *internet*. As amostragens a

³⁶ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no ANEXO A – NOTÍCIA E GUIA – 9º ANO.

seguir, buscam exemplificar de que maneira a compreensão de sentido é abordada nos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens*.

Quadro 22 - Abordagens 6º ano: compreensão do sentido de palavras e expressões³⁷

2. Releia o título da reportagem.

Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília

b) Qual é o significado da expressão "diz adeus" nesse contexto?
Resposta possível: No contexto, significa "fechar", "pôr fim", "encerrar".

3. Agora, releia o subtítulo (linha fina) da reportagem.

Encerramento do lixão da Estrutural marca o começo de uma nova história na gestão do resíduo, sem perder de vista a cicatriz ambiental deixada

c) A palavra *cicatriz*, segundo o *Dicionário Michaelis On-line* (2018) tem, entre outros significados, o de "marca, sinal ou vestígio deixado por lesões ou ferimentos". Explique o significado de *cicatriz* nesse contexto. Resposta possível: A palavra *cicatriz* tem sentido figurado e significa que, mesmo fechando o lixão, no local permanecerão as marcas dos estragos ambientais causados pelo descarte inadequado do lixo e dos resíduos.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 155.

Quadro 23 - Abordagens 7º ano: compreensão do sentido de palavras e expressões³⁸

2. Releia o título da reportagem.

Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório

e) Pesquise os significados de *refugiado* e *deslocado*.

Refugiado: indivíduo que se desloca para outro país ou para outra região dentro de seu próprio país, devido a problemas relacionados a guerras, conflitos, violência ou crises humanitárias.
Deslocado: tirado de um lugar, removido.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 57.

³⁷ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 4.

³⁸ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 6.

As abordagens relacionadas aos textos analisados nos livros do 8º e do 9º anos não possuem exercícios, na seção “Por dentro do texto”, que trabalhem a compreensão de sentido de palavras e expressões. Isso não quer dizer que não há possibilidade de elas aparecerem em outras seções do livro, pois, nesta pesquisa, como já foi dito, não estou analisando os livros na íntegra, respeitando o objetivo proposto.

As amostragens apresentadas nos Quadros 22 e 23 permitem observar que os livros didáticos pouco exploram a compreensão de sentido de palavras e expressões, atividades essas de suma importância para a construção do sentido. Por isso, o professor precisa ser capaz de perceber essas ausências e de preencher as lacunas deixadas pelos livros didáticos. De acordo com Cafiero (2010), trabalhar exercícios de adivinhação do sentido de uma palavra ou expressão, observando o contexto imediato em que ela aparece ou explorar os processos de formação de palavras (por exemplo, refletindo sobre os afixos) contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Esses exercícios podem ser incluídos aos já existentes no livro didático como complementação das abordagens que esse material propõe.

A próxima sugestão de Cafiero (2010) diz respeito à distinção entre fato e opinião. Segundo a autora, é “importante que os alunos leiam textos em que apareçam opiniões distintas e que consigam perceber quem emite essas opiniões” (CAFIERO, 2010, p. 101). Ela ressalta que diferenciar fato de opinião contribui para que os aprendizes desenvolvam sua própria criticidade. As amostragens a seguir buscam exemplificar essa habilidade de leitura e como ela aparece nos livros didáticos.

Quadro 24 - Abordagens 6º ano: distinção entre fato e opinião³⁹

5. Releia este trecho da reportagem.

Diariamente, mais de três mil toneladas de resíduos do Distrito Federal tinham como destinação final o lixão, a pior forma possível de descarte. Seis décadas desde que começou a ser usada, a Estrutural acumula atualmente 40 milhões de toneladas de detritos.

a) “Diariamente, mais de três mil toneladas de resíduos do Distrito Federal tinham como destinação final o lixão.”; “Seis décadas desde que começou a ser usada, a Estrutural acumula atualmente 40 milhões de toneladas de detritos.”

b) Identifique e transcreva parte do trecho que apresenta uma **opinião** emitida pela autora.
O trecho: “a pior forma possível de descarte”.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 155.

³⁹ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 4.

Quadro 25 - Abordagens 7º ano: distinção entre fato e opinião⁴⁰

6. Releia o trecho a seguir:

“O número mostra falta de consenso internacional quando se trata de acolhimento, segundo o relatório do Acnur, e desmitifica a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados”, afirma o porta-voz do Acnur no Brasil, Luiz Fernando Godinho. “Isso mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional.”



Refugiados sírios, vindos da cidade de Kobani, Síria, vivem em barracas na cidade de Suruc, Turquia, 2015.

Fato: “O número [...] desmitifica a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados.”
Opinião: “Isso [esses dados] mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional.”

a) Faça a distinção nos segmentos do trecho acima entre fato e opinião.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 58.

Quadro 26 - Abordagens 8º ano: distinção entre fato e opinião⁴¹

1. Releia o título e o subtítulo da notícia e responda:

a) Que fato é apresentado?

b) No título, é apresentada a opinião de especialistas no assunto. Qual é a posição sobre a proibição da publicidade infantil? *Não se deve proibir a publicidade infantil.*

c) O que a escolha desse título revela sobre a posição assumida pelo jornal que publicou a notícia sobre o tema? Explique. *Revela que o jornal tem a mesma opinião da especialista.*

a) O Arena do Marketing, programa mensal promovido pela *Folha* em parceria com a ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing), promoveu debate sobre a proibição de publicidade infantil com especialistas e mediação da jornalista Laura Mattos.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 225.

As abordagens da seção “Por dentro do texto” que acompanham os textos analisados no livro do 9º ano não incluem exercícios que permitam distinguir fato de opinião.

Os exemplos dispostos nos Quadros 24, 25 e 26 permitem observar que os livros didáticos trazem exercícios que auxiliam no desenvolvimento da capacidade de distinguir fato de opinião. O professor poderia complementar as abordagens do livro de diversas maneiras. Conforme Cafiero (2010), estimular a conversa sobre o texto

⁴⁰ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 6.

⁴¹ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 6.

lido entre alunos, instigando-os a tecer comentários críticos sobre a leitura ou comparar opiniões diferentes sobre um mesmo fato (por exemplo, trabalhar o texto do livro didático e outro, selecionado pelo professor, que demonstre outros pontos de vista sobre o mesmo assunto) são exercícios importantes para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Cafiero (2010, p. 101) sugere ao professor planejar aulas de leitura que partam “de gêneros em que as marcas de opinião são mais visíveis, para depois chegar aos textos em que essas marcas estão nas entrelinhas”.

Outra sugestão, segundo Cafiero (2010, p. 103) é a de recuperar “elementos que anteriormente foram introduzidos ou apresentados no próprio texto, construindo relações de continuidade e progressão” temática. Perceber os usos de recursos de coesão textual a partir do texto contribui substancialmente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Esse tipo de abordagem, no entanto, não foi localizado na seção “Por dentro do texto” em nenhum dos livros didáticos analisados.

Por fim, um último critério de análise das abordagens, que diz respeito às suas contribuições para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, foi levado em consideração. Esse critério diz respeito ao reconhecimento dos usos de articuladores nos textos. Segundo Cafiero (2010), essas abordagens, que permitem ao aluno reconhecer os usos dos articuladores, fazem muita diferença para a compreensão do sentido de um texto. No entanto, exercícios que permitam desenvolver essa habilidade de reconhecimento não foram encontrados na seção “Por dentro do texto” de nenhum dos livros analisados.

A partir das análises realizadas é possível perceber que as abordagens que aparecem em livros didáticos contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, embora não sejam suficientes para a formação de um leitor competente. Sendo assim, cabe ao professor identificar essas ausências nos livros didáticos e, ao planejar aulas que utilizem o livro como ferramenta, buscar opções que complementem as abordagens desse material, levando em consideração as particularidades dos seus alunos e suas necessidades de aprendizagem.

A última etapa de análises deste estudo diz respeito às abordagens nos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens* das habilidades específicas de leitura, propostas pela Base Nacional Comum Curricular, para cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. A seguir, serão apresentadas amostragens dessas abordagens. Convém informar que as autoras fazem referências explícitas no livro

destinado ao professor aos exercícios elaborados com o objetivo de promover o desenvolvimento das referidas habilidades.

Quadro 27 – Habilidade EF06LP01⁴²

4. c) O autor cita os senegaleses no título e aborda sua ação nos dois primeiros parágrafos. No restante do texto, discorre sobre as ações dos japoneses, retoma notícias anteriores e ouve especialistas que exaltam os valores sociais e culturais dos japoneses. ←

4. Leia os trechos a seguir.

Os torcedores do Senegal comemoraram a vitória de sua seleção, a primeira de um time africano na Copa do Mundo da Rússia, com um exemplo de boas maneiras.

Essa organização dos japoneses para deixar tudo limpo nas arenas esportivas surpreende muitos estrangeiros. [...] Esse é um hábito que os japoneses adquirem desde a infância.

Nos trechos, é possível verificar que são atribuídas justificativas diferentes para as ações de torcedores senegaleses e japoneses. Responda:

a) Qual é a justificativa atribuída à ação dos senegaleses? *Resposta possível: Os senegaleses limpam o estádio em comemoração à vitória de sua seleção.*

b) Qual é a justificativa atribuída à ação dos japoneses? *Resposta possível: Os japoneses limpam o estádio porque este é um hábito adquirido desde a infância.*

c) Relacionando esses trechos ao conjunto da notícia, o autor do texto dá mais destaque à cultura, aos valores e aos hábitos japoneses ou senegaleses? Como? _____

d) O que as diferentes justificativas e o destaque a determinado povo podem revelar sobre a opinião ou a parcialidade do jornalista no relato dos fatos?
Resposta possível: Essa notícia é totalmente parcial no tratamento da informação.

5. Além do hábito de limpeza dos japoneses, quais valores dessa cultura são destacados pelo jornalista esportivo Scott McIntyre em seu depoimento na notícia? *Resposta possível: O orgulho pelo estilo de vida, respeito e educação.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 140.

Com base no que propõem Oliveira e Araújo (2018, p. 140), as atividades apresentadas no Quadro 27 têm como objetivo “promover o desenvolvimento do pensamento crítico, para que os alunos se situem em relação ao que é lido e compreendam que pode haver parcialidade na notícia”. Abordagens como essas que constam na amostragem do Quadro 27 contribuem para o desenvolvimento da habilidade EF06LP01 de leitura, orientada pela BNCC, uma vez que permitem refletir sobre as escolhas de recursos linguísticos feitas pelo autor, o que conseqüentemente mostra qual é o posicionamento dele.

⁴² O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no ANEXO B – NOTÍCIA – 6º ANO. Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF06LP0:1: Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

Quadro 28 – Habilidade EF06LP02⁴³

3. Agora, releia o subtítulo (linha fina) da reportagem.

Encerramento do lixão da Estrutural marca o começo de uma nova história na gestão do resíduo, sem perder de vista a cicatriz ambiental deixada

a) O subtítulo ou linha fina da reportagem expressa um fato ou uma opinião? Explique.
Expressa opinião, o que se confirma pelo uso das expressões "uma nova história" e "cicatriz ambiental deixada".

d) Essa linha fina reproduz partes do quinto parágrafo da reportagem. Assim, sua função é destacar uma opinião expressa pela autora da reportagem.

b) A palavra *encerramento* tem relação com qual palavra do título da reportagem?
*No título, a palavra *adeus* tem relação com a palavra *encerramento*, do subtítulo.*

c) A palavra *cicatriz*, segundo o *Dicionário Michaelis On-line* (2018) tem, entre outros significados, o de "marca, sinal ou vestígio deixado por lesões ou ferimentos". Explique o significado de *cicatriz* nesse contexto. *Resposta possível: A palavra *cicatriz* tem sentido figurado e significa que, mesmo fechando o lixão, no local permanecerão as marcas dos estragos ambientais causados pelo descarte inadequado do lixo e dos resíduos.*

d) Qual é a função da linha fina nessa reportagem?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 154-155.

Nessa atividade, as autoras sugerem em nota de rodapé, incluída no livro do professor, que os alunos sejam orientados a observar o subtítulo dos gêneros textuais reportagem e notícia (que aparece antes da reportagem no livro didático), para “estabelecer relações entre diferentes gêneros jornalísticos” (BRASIL, 2017, p. 163). Porém, levando em consideração o conteúdo da habilidade, percebe-se que essa atividade enfatiza apenas um aspecto da estrutura composicional, desviando-se, portanto, do que orienta a Base.

⁴³ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 4.

Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF06LP02: Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

Quadro 29 – Habilidade EF07LP01⁴⁴

7. Leia no quadro a seguir o título de uma reportagem sobre refugiados venezuelanos:

Refugiados venezuelanos: “já não bastam nossos bandidos?”

GRYZINSKI, Wilma. Refugiados venezuelanos: “já não bastam nossos bandidos?”. *Veja*, São Paulo, 20 ago. 2018. Disponível em: <<https://abr.ai/2qpD5BQ>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

c) Em sua opinião, qual dos dois títulos das reportagens choca mais o leitor? Explique.
Resposta pessoal.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 58.

As professoras Oliveira e Araújo (2018) mencionam em nota, incluída no exemplar do professor, a atividade apresentada no Quadro 29 como destinada ao desenvolvimento da habilidade EF07LP01. No entanto, o reconhecimento de recursos linguísticos utilizados para causar impacto no leitor, conforme orienta a BNCC, não é explorado.

Quadro 30 – Habilidade EF07LP02⁴⁵

3. b) Espera-se que os alunos respondam que esses vídeos, principalmente em notícias da internet, são muito usados como fontes. Até mesmo a imprensa televisiva tem usado esses vídeos, pois alcançam um grande número de pessoas.

3. Na notícia, há as seguintes referências: “Um vídeo foi publicado nas redes sociais [...]”; “Nas imagens [...]”; “No começo do vídeo [...]”. Responda:

a) O que essas referências comunicam sobre a fonte de informação dos fatos e das opiniões presentes na notícia? *Essas expressões indicam que a fonte usada para a produção da notícia foi um vídeo compartilhado e visualizado muitas vezes na internet.*

b) O uso desse tipo de fonte é comum nos grandes portais de notícias? Por quê?

c) Na reportagem “Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima”, quais fontes foram usadas para relatar os fatos? *As fontes usadas foram as próprias voluntárias e a Acnur (Agência da ONU para Refugiados).*

d) Qual texto parece mais confiável para você: a reportagem “Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima” ou a notícia “Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana”? Explique. *Resposta pessoal.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 58

⁴⁴ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 6. Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF07LP01: Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.

⁴⁵ Os textos relativos a essa atividade podem ser consultados no ANEXO C –REPORTAGEM– 7º ANO, texto ao qual ela está relacionada e ANEXO D – NOTÍCIA – 7º ANO, texto a que se refere a questão (d). Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF07LP02: Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

Observa-se, a partir da amostragem apresentada no Quadro 30 que a comparação orientada pela habilidade EF07LP02 não ocorre. Essa habilidade diz respeito ao confronto de informações sobre um mesmo fato veiculado em mídias diferentes, mas a atividade compara fatos diferentes (assistência dada a refugiados venezuelanos e agressão sofrida por refugiado sírio). A proposta de comparação das autoras, segundo consta nas orientações que colocam em nota no material do professor, diz respeito à observação das semelhanças na composição estrutural dos gêneros textuais notícia e reportagem.

Quadro 31 – Habilidade EF08LP01⁴⁶

| POR DENTRO DO TEXTO | |
|--|---|
| 1. Releia o título e o subtítulo da notícia e responda: | a) O uso da expressão <i>quer permitir</i> tem um caráter de julgamento ou crítica dessa ação. Por isso, essa escolha lexical pode demonstrar certa discordância implícita em relação ao projeto. |
| a) Que posição do jornalista ou do veículo de comunicação pode estar implícita no título com o uso da expressão <i>quer permitir</i> ? | O subtítulo explica que o projeto visa permitir o uso do celular para fins pedagógicos e que educadores são favoráveis, mas precisam de capacitação. |
| b) Quais informações são antecipadas sobre esse fato no subtítulo? | |

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 195.

A amostragem apresentada no Quadro 31 refere-se a atividades cujo objetivo é desenvolver a habilidade EF08LP01. No entanto, ao observarmos o conteúdo da referida habilidade e analisarmos o exercício proposto, percebe-se nele a ausência de possibilidades de comparação entre diversas editorias, pois a questão remete à análise de elementos que compõem um único texto.

⁴⁶ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 8. Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF08LP01: Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.

Quadro 32 – Habilidade EF08LP02⁴⁷

6. Leia outra notícia sobre o mesmo fato:

https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/projeto-de-lei-permite-e-incentiva-uso-de-celular-nas-salas-de-aulas-em-goias-122118/

Projeto de lei permite e incentiva uso de celular nas salas de aulas em Goiás

10/04/2018 12:17
Por Marcelo Gouveia
Edição 2230

Matéria de autoria do deputado Jean Carlo tramita na Assembleia Legislativa

Projeto de lei de autoria do deputado estadual Jean Carlo (PSDB) prevê revogar a lei 16.993/2010, que proíbe o uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino. Para Jean, a proibição é arcaica, pois o *smartphone* pode servir de ferramenta para auxiliar os estudos, "sendo possível a utilização de aplicativos de educação".

Para o parlamentar, a revogação da lei que proíbe o uso do *smartphone* vai fortalecer a autoridade do professor, pois ele poderá delimitar a utilização do aparelho. "O professor poderá disciplinar como será o uso do telefone celular dentro da sala. Assim, a cada atividade, ou momento, será possível delimitar o uso do aparelho.

Dessa maneira, somente nos casos em que haja o uso indevido é que o celular poderá ser proibido, sempre pelo professor, conforme a sua autonomia dentro da sala de aula", explica.

Depois de passar e ser aprovado pelas comissões da Alego, o projeto precisa passar por duas votações em plenário, ser aprovado novamente, para ser levado à sanção do governador.

GOUVEIA, Marcelo. Projeto de lei permite e incentiva uso de celular nas salas de aulas de Goiás. *Jornal Opção*, Goiás, ed. 2230, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2DJzPtJ>. Acesso em: 29 set. 2018.

Porque o deputado considera a proibição arcaica, pois o *smartphone* pode servir de ferramenta para auxiliar os estudos, sendo possível a utilização de aplicativos de educação.

- Em comparação com a notícia do G1, o uso dos verbos *permite* e *incentiva* no título pode indicar uma posição implícita sobre o assunto? Explique. *Pode indicar uma posição implícita mais favorável à ideia do que a outra notícia.*
- Leia o lide no primeiro parágrafo da notícia e responda:
 - Qual é o fato? *Projeto que prevê revogar a lei que proíbe o uso de celular em sala de aula.*
 - Quem está envolvido? *O deputado estadual Jean Carlo (PSDB).*
 - Por que esse fato ocorreu? *Na Assembleia Legislativa de Goiás, em abril de 2018.*
- Compare os lides das duas notícias e explique o enfoque dado por esses veículos de comunicação? *c) No lide da notícia do portal G1 não é citado o proponente do projeto nem mesmo as razões que o levaram a encaminhá-lo. No entanto, diferentemente da notícia do jornal Opção, dá ênfase à opinião dos educadores sobre a aplicação dessa medida. No lide do jornal Opção, há a indicação do proponente.*
- Se você recebesse essa notícia por mensagem de aplicativo ou em redes sociais, como verificaria sua veracidade? *enfoque nas razões de o deputado propor essa medida e a indicação que os alunos poderiam usar os aplicativos do celular para fins pedagógicos.*
Resposta pessoal.
- Acesse algum site de checagem de fatos e pesquise se as notícias são verdadeiras ou falsas. *Essas notícias são verdadeiras, porque as URL estão corretas e foram publicadas em diferentes veículos confiáveis de comunicação.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 196-197.

A atividade apresentada no Quadro 32 aparece no livro didático como proposta para o desenvolvimento da habilidade EF08LP02. Observa-se que, nesse exemplo, é

⁴⁷ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no Quadro 8.

Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF08LP02: Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.

possível estabelecer relação entre um mesmo fato noticiado em dois veículos de comunicação diferentes, uma vez que o assunto da notícia veiculada pelo *Jornal Opção* é exatamente o mesmo da notícia que aparece no *G1*. Desse modo, é possível observar as particularidades na disseminação das informações em cada um dos textos, reconhecendo que o tratamento dado a elas depende do enfoque dado pelo veículo de comunicação, influenciado por suas ideologias, questão que não será discutida aqui, mas que é também um fator relevante a ser explicitado em sala de aula.

Quadro 33 – Habilidade EF09LP01⁴⁸

3. No texto, o autor afirma que, embora seja trabalhoso, é importante checar a veracidade das informações antes de compartilhá-las. Responda:

b) Em sua opinião, o que deve ser feito para conscientizar ou ensinar as pessoas do círculo familiar a tomar esses cuidados apresentados no texto? *Resposta pessoal.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 191.

O Quadro 33 traz uma amostragem de atividade proposta pelo livro didático do 9º ano cujo foco é desenvolver a habilidade EF09LP01. Essa habilidade diz respeito ao contato do aluno com notícias que circulam nas redes sociais a fim de incentivar a busca por estratégias que permitam a ele avaliar a veracidade ou não das informações nelas veiculadas. No entanto, o exercício analisado não possibilita, nem orienta a leitura dessas notícias, o que impede também a busca por mecanismos de checagem da informação.

⁴⁸ O texto relacionado a essa atividade pode ser consultado no ANEXO A – NOTÍCIA E GUIA – 9º ANO. Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade 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.

Quadro 34 – Habilidade EF09LP02⁴⁹

(continua)

Leia a notícia a seguir.

← → <https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,o-carreiro-e-o-poeta-ganha-edicao-ilustrada,70002384669>

“O Carreiro e o Poeta” ganha edição ilustrada

Livro já ganhou mais de uma centena de versões teatrais, dois filmes e uma ópera com Plácido Domingo no papel de Neruda

EFE
3 julho 2018 | 18h47

O Carreiro e o Poeta, livro mais conhecido do chileno Antonio Skármeta, que Michael Radford levou ao cinema em 1994, ganha agora uma edição ilustrada, em espanhol, pela Lumen. Nele, Raquel Echenique dá forma e cor a uma obra clássica traduzida para 35 línguas.

O tempo que Skármeta levou para escrever *O Carreiro e o Poeta* foi suficiente para o peruano Mario Vargas Llosa publicar *Conversa no Catedral, Tia Julia e o Escrivinhador e A Guerra do Fim do Mundo*. “É, francamente, um recorde do qual não me orgulho”, disse o chileno sobre os 14 anos que dedicou à escrita deste livro.

[...]

O livro que publicou em 1985 é a história de Mario Jiménez, o carteiro de Isla Negra, uma pequena vila de pescadores em que o único habitante que manda e recebe cartas é o poeta Pablo Neruda. Nasce aí uma relação cheia de humor e de drama. *O Carreiro e o Poeta* já ganhou mais de uma centena de versões teatrais, dois filmes e uma ópera com Plácido Domingo no papel de Neruda.

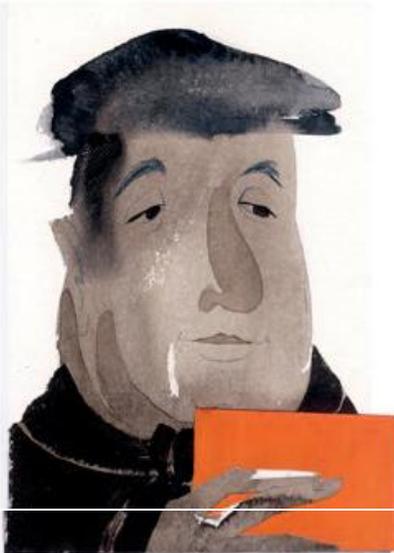


FOTO: RAQUELECHENIQUE

EFE. “O carteiro e o poeta” ganha edição ilustrada. *O Estado de S. Paulo*, 3 jul. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2R4MD0I>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Neruda. Raquel Echenique dá nova vida à obra de Skármeta.

1. Informa que a obra *O carteiro e o poeta*, livro mais conhecido do escritor chileno Antonio Skármeta, ganhou edição ilustrada, em espanhol, e que essa obra já foi traduzida para 35 línguas.

1. Leia o título e o lide e responda: O que essa notícia informa de mais importante?
2. Na notícia, há uma referência a outro autor: Mario Vargas Llosa. Leia, no quadro a seguir, algumas informações sobre esse autor:

Mario Vargas Llosa, nascido em Arequipa, no Peru, em 1936, é um escritor conhecido internacionalmente, além de dramaturgo, ensaísta, jornalista e crítico literário. Sua produção literária inclui peças teatrais, ensaios, memórias e romances, entre eles: *Conversa no catedral, Pantalão e as visitadoras, Tia Júlia e o escrevinhador, A guerra do fim do mundo, Quem matou Palomino Molero?* e *Cartas a um jovem escritor*.



⁴⁹ Para facilitar a leitura, reitero o conteúdo da habilidade EF09LP02: Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

(conclusão)

- Na notícia da página anterior, o editor estabelece uma comparação entre o tempo que o escritor Mario Vargas Llosa levou para publicar três obras e o tempo que Skármeta levou para escrever *O carteiro e o poeta*. Em sua opinião, por que o autor de *O carteiro e o poeta* diz não se orgulhar do tempo que dedicou à escrita dessa obra? *Sugestão de resposta: Possivelmente porque levou 14 anos para escrever a obra e acha que perdeu muito tempo, pois afirma que é um recorde do qual não se orgulha.*
- 3. De que maneira o discurso direto se faz presente nessa notícia? *No trecho "É, francamente, um recorde do qual não me orgulho", marcado por aspas e acompanhado do verbo de elocução "dizer", indicativos da fala do escritor.*
- 4. Que relação podemos estabelecer entre esse trecho de notícia e o trecho de *O carteiro e o poeta* lido anteriormente? *Ambos fazem referência à obra *O carteiro e o poeta*. A notícia informa, entre outros, quem são os personagens principais da obra (Mario Jiménez, o carteiro de Isla Negra, pequena vila de pescadores em que o único habitante que manda e recebe cartas é o poeta Pablo Neruda) e o texto traz esses personagens em cena.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 44-45.

Antes de tecer comentários sobre a amostragem do Quadro 34 é importante observar que não há, no livro didático do 9º ano, abordagens relacionadas à habilidade EF09LP02 dispostas na seção "Por Dentro do Texto", seção essa que me propus a analisar juntamente com a seção "Prática de Leitura" (conforme mencionado no subcapítulo 2.5 deste estudo). Por esse motivo, busquei outra forma de analisar as abordagens relativas a essa habilidade, observando-a em todas as ocorrências no decorrer do livro didático. Todas elas, assim como a do Quadro 34, aparecem na seção "Conversa entre textos". De qualquer forma, observa-se que mesmo estando explicitada, no livro do professor, a referência ao desenvolvimento dessa habilidade, as atividades propostas não possuem potencial para tanto, uma vez que não possibilitam a observação de diferentes enfoques nem orientam para o uso de ferramentas de curadoria.

Feitas as análises a que me propus, é possível perceber que, embora as orientações feitas pela Base Nacional Comum Curricular sejam passíveis de serem aplicadas, segui-las é uma tarefa complicada não só para professores, mas também para autores de livros didáticos. Isso ocorre principalmente porque o documento normativo traz uma grande quantidade de habilidades que, segundo a Base, devem ser contempladas em cada ano. O desenvolvimento de uma habilidade demanda tempo e requer planejamento por parte do professor. Refletir sobre esses dois fatores é fundamental para que se possa pensar em formas mais realistas e eficientes de se colocar em prática as orientações da BNCC.

Este estudo alerta também para o cuidado que os professores precisam ter no momento de escolher a coleção de livros didáticos a ser adotada. É inquestionável

que a Base trouxe uma série de dúvidas e inquietações tanto para professores quanto para autores de livros didáticos, e esta pesquisa busca exatamente refletir e auxiliar tanto no momento de planejar aulas de leitura quanto na produção de material didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais no Brasil passaram por muitas mudanças nos últimos 30 anos. Muitas delas com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizado demonstradas pelos alunos, principalmente, em avaliações periódicas promovidas por órgãos responsáveis por fiscalizar a qualidade de ensino das escolas e avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros. Os resultados dessas avaliações apontam, principalmente, para as defasagens no ensino da compreensão leitora que conseqüentemente impactam os aprendizados essenciais às demais áreas do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a Base Nacional Comum Curricular, documento homologado em 2017, que tem como objetivo normatizar as ações educacionais para que haja um balizamento na qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras, pode contribuir para promover uma reforma significativa na maneira como se pensar a educação no Brasil, esta pesquisa propôs-se a observar a evolução das políticas educacionais, desde o momento em que a elaboração de uma base nacional comum começou a ser mencionada na legislação que rege a educação.

As transformações pelas quais passaram as políticas educacionais reforçam a constante preocupação da União com relação à qualidade do ensino que é oferecido nas escolas do Brasil, principalmente nas instituições públicas. Após um longo percurso, surgiu a Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de garantir a todos os alunos de todas as escolas brasileiras o desenvolvimento de aprendizagens que lhes são essenciais.

No entanto, direcionar um olhar para a BNCC não se limita a explorar apenas o documento, uma vez que suas orientações implicam, entre outros aspectos, a reformulação do material didático que é distribuído nas escolas. Por isso, tão importante quanto refletir sobre as mudanças instituídas pela Base nas políticas educacionais é analisar os livros didáticos reformulados de acordo com as suas orientações.

O objetivo deste estudo que é *o de investigar se a abordagem de alguns gêneros textuais, presentes na coleção de livros didáticos reformulada, a partir da Base Nacional Comum Curricular/2017, e mais distribuída nas escolas brasileiras, segundo dados do PNLD/2020, colabora para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, parece ter*

sido atingido ao poder constatar, mediante análise, que, embora na coleção analisada haja a clara preocupação em colaborar para o desenvolvimento de habilidades de leitura propostas pela BNCC, nem sempre isso acontece. De fato, nesse caso, algumas das atividades conduziram o estudante a praticar a habilidade proposta pelo livro didático, o que se revela algo bastante positivo.

Retomando o problema de pesquisa que norteou este estudo: *a abordagem de alguns gêneros textuais, presentes na coleção de livros didáticos reformulada, a partir do que propõe a Base Nacional Comum Curricular/2017, e mais distribuída nas escolas brasileiras, segundo dados do PNLD/2020, possui potencial para colaborar para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais?*, é possível afirmar que a abordagem de gêneros textuais nos livros didáticos da coleção *Tecendo linguagens* possui potencial para colaborar, em alguma medida, com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que os livros didáticos trazem textos de qualidade que podem ser explorados pelo professor se ele tiver a sensibilidade de perceber o que os alunos precisam aprender ou o que ele acredita que deva ser importante ensinar para promover aprendizagens.

Além disso, as atividades propostas pelo livro contribuem para o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura que são básicas e necessárias, embora outros aspectos precisem ser explorados nos textos a fim de construir esse saber tão necessário que é a compreensão leitora.

A Base propõe o trabalho com o texto como foco do ensino de língua materna e destaca a leitura como ferramenta essencial à aprendizagem, pois ela abre caminhos para a ampliação e a aquisição de novos conhecimentos, para o acesso à informação e para sua curadoria, contribuindo para a construção da consciência cidadã, e permitindo, assim, que o aluno participe crítica e ativamente da sociedade, tomando decisões de forma ética, moral, respeitosa e colaborativa.

Para chegar a essa resposta, a revisão teórica foi fundamental, à medida que possibilitou observar e compreender a abordagem de gêneros textuais nos livros didáticos guiada pelo desenvolvimento de habilidades e competências, bem como contribuiu para refletir as orientações, nesse sentido, trazidas pelo documento normativo.

Assim, o olhar direcionado à Base Nacional Comum Curricular permitiu observar que as políticas educacionais vigentes levaram em consideração aspectos

que buscam contribuir para a evolução das ações educativas e que possibilitem ao aluno construir aprendizados a partir daquilo que lhe é essencial, promovendo, dessa maneira, a formação integral do sujeito aprendiz. No entanto, é preciso observar que embora demonstre potencial para isso, a BNCC orienta para o desenvolvimento de uma grande quantidade de habilidades em cada ano escolar do Ensino Fundamental – Anos Finais, podendo não surtir o efeito esperado à sua proposta de melhorar a qualidade da educação brasileira.

A análise dos livros didáticos permitiu constatar que as alterações promovidas pela Base impactaram a reformulação desses materiais de modo que, na ânsia por contemplar todas as orientações prescritas no documento normativo, muitas vezes, as atividades indicadas nos livros como destinadas ao desenvolvimento de habilidades específicas de leitura não possuem relação com o conteúdo da habilidade que consta na BNCC. Ao tentar englobar essas orientações, o livro também deixa de contemplar atividades que poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org., Trad., Posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 jun. 2020.

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/19394.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2017**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília: MEC, INEP, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

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 Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-106.

CHARROLES, Michel. **Introdução aos problemas da coerência dos textos** (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad. Paulo Otoni. Langue Française, Paris, nº 38, 1978. *In*: D. Coste *et al.* (org). 1988. O texto – leitura e escrita. Pontes.

COSERIU, Eugenio. **Competencia lingüística**: elementos de la teoría del hablar. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Competencia lectora: o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *In*. **Revista Electrónica de Didáctica**, número 3. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b6f3da65-810e-47ec-924c-60c149132ac5/2005-redele-3-08fernandez-pdf.pdf>. Acesso em: 21 mar.2020.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Valores de Aquisição por Título – Anos Finais – PNLD 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=13720:pnld-2020-anos-finais>. Acesso em: 30 mar 2020.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Org., Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. [on-line]. 2004, n.25, p.5-17. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 24 jun. 2020.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11ª. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

ANEXO A – NOTÍCIA E GUIA – 9º ANO

(continua)

← → <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/09/um-guia-de-como-verificar-se-uma-noticia-e-falsa-antes-de-voce-mandar-no-grupo-da-familia.html>

Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família

14/09/2016 – 15H11
 POR JULIANA GRAGNANI, DA BBC NEWS, EM LONDRES

Se a informação causou desconforto ou chegou por meio de corrente pelas redes sociais, desconfie e cheque em algum site de confiança

Você abre seu celular e recebe uma notícia encaminhada por um amigo ou parente. Ela confirma completamente suas convicções ou então causa muita surpresa ou repulsa? Há chances de que a notícia seja falsa.

Checar uma notícia antes de compartilhá-la com os familiares é essencial para ela não se tornar viral.

A disseminação de notícias falsas com o objetivo de manipular a opinião pública preocupa ainda mais com a proximidade das eleições brasileiras.

Dá um pouco de trabalho checar se a notícia recebida é verdadeira ou falsa, mas vale a pena fazer isso e incorporar alguns desses passos a seu dia a dia e ao consumo de notícias. Não contribua para a disseminação de notícias falsas. Tenha certeza de que é uma informação verdadeira antes de compartilhá-la.

A seguir, um guia de como identificar notícias falsas e [...] algumas respostas sobre esse fenômeno.

Quando receber uma notícia, tome algumas precauções e reflita:

- 1) Pare e pense. Não acredite na notícia ou compartilhe o texto de imediato.
- 2) Ela lhe causou uma reação emocional muito grande? Desconfie. Notícias inventadas são feitas para causar, em alguns casos, grande surpresa ou repulsa.
- 3) A notícia simplesmente confirma alguma convicção sua? Também é uma técnica da notícia inventada. Não quer dizer que seja verdadeira. Desenvolva o hábito de desconfiar e pesquisar.

GUIA DE COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

(antes de mandar para o grupo de família)

- **Lêa a notícia inteira, não apenas o título**
- **Investigue a fonte**
 Se for uma corrente sem autoria, **desconfie e, de preferência, não compartilhe.**
 Se houver nome de autor ou veículo, pesquise em um buscador
- **Digite o título em um buscador**

 Se for verdadeira, é provável que outros veículos de imprensa estejam reproduzindo. Se for falsa, **pode ser que veículos de checagem já tenham identificado o boato.**
- **Pesquise também os fatos e números citados**
- **Verifique o contexto, como a data de publicação**
 Divulgar uma notícia bem antiga **também é um tipo de desinformação.**

(conclusão)

4) A notícia está pedindo para você acreditar nela ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar? Quando a notícia é verdadeira, é mais provável que ela cite fontes, dê *links* ou cite documentos oficiais e seja transparente quanto a seu processo de apuração.

5) Produzir uma reportagem assim que eventos acontecem toma tempo e exige profissionais qualificados. Desconfie de notícias no calor do momento.

[...]

GRAGNANI, Juliana. Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família. *Época Negócios*, São Paulo, 14 set, 2018. Disponível em: <<https://glo.bo/2Qxhovl>>. Acesso em: 29 set. 2018.



Pergunte para quem te mandou a notícia de quem recebeu e se conseguiu verificar a informação

Investigue a imagem em um buscador
Se recebeu uma foto, salve-a em seu computador e **carregue em** em outro buscador

Verificar em que outros sites ela foi publicada pode dar pistas de sua veracidade

Desconfie de áudios
Tente resumir o áudio e **buscar por suas palavras-chave**

BBC

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 189-190.

ANEXO B – NOTÍCIA – 6º ANO

(continua)

<http://nossogoiias.com.br/torcedores-japoneses-e-senegaleses-impressionam-na-russia-ao-limpar-estadio->

Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos

20 de junho de 2018

Os torcedores do Senegal comemoraram a vitória de sua seleção, a primeira de um time africano na Copa do Mundo da Rússia, com um exemplo de boas maneiras.

Minutos após o fim da partida do Senegal contra a Polônia, que terminou em 2 a 1 para os senegaleses, nesta terça, 19, eles começaram a recolher todo o lixo deixado nas arquibancadas do estádio Spartak, em Moscou.

A RICARDO SHUTTERSTOCK



REUTERS / FOTOBRENA



A torcida do Senegal virou notícia no mundo ao limpar as arquibancadas do estádio em Moscou após a vitória contra a Polônia na Copa da Rússia, 2018.

A faxina após um jogo também foi destaque na Arena Mordovia, na cidade de Saransk. Por lá, os japoneses repetiram as cenas vistas na Copa do Mundo de 2014, no Brasil, e na Olimpíada do Rio, em 2016, entre outros grandes eventos.

Após a seleção japonesa conseguir sua primeira vitória em cima de uma seleção sul-americana, batendo a Colômbia por 2 a 1, os torcedores do país começaram a limpar tudo.

Equipados com grandes sacos de lixo que levaram para o estádio, eles caminharam pela arquibancada recolhendo todo o lixo que encontraram.

“Não é apenas parte da cultura do futebol, mas parte da cultura japonesa”, disse o jornalista esportivo Scott McIntyre à BBC. Ele está na Rússia acompanhando a equipe japonesa e não ficou surpreso com a atitude dos torcedores.

“Você costuma ouvir as pessoas dizerem que o futebol é um reflexo da cultura. Um aspecto importante da sociedade japonesa é garantir que tudo esteja absolutamente limpo e isso acontece em todos os eventos esportivos”.

Um hábito construído desde a infância

Essa organização dos japoneses para deixar tudo limpo nas arenas esportivas surpreende muitos estrangeiros.

“Alguns podem deixar uma garrafa ou algum tipo de pacote de alimentos no chão e, em seguida, são surpreendidos por um tapinha nas costas pelos japoneses, indicando que eles devem limpar ou levar para casa o lixo, mas não podem deixar por lá”, diz McIntyre.

(conclusão)

Esse é um hábito que os japoneses adquirem desde a infância.

“Limpar o local após as partidas de futebol é uma extensão dos comportamentos básicos ensinados na escola, onde as crianças limpam as salas de aula e os corredores da escola”, explica Scott North, professor de sociologia da Universidade de Osaka.

“Com lembretes constantes durante toda a infância, esses comportamentos se tornam hábitos para grande parte da população.”

“Além de aumentar a conscientização sobre a necessidade de limpeza e reciclagem,

a limpeza em eventos como a Copa do Mundo é uma forma de os fãs japoneses demonstrarem orgulho de seu estilo de vida e o compartilharem com a gente”, explica North. “Que melhor lugar para falar sobre a necessidade de cuidar do planeta com responsabilidade do que a Copa do Mundo?”

Isso não significa que haja mais ou menos paixão, insiste McIntyre. É simplesmente que a paixão não escapa à negligência das regras básicas de comportamento, sem falar da violência.

“Eu sei que isso pode soar superficial e chato, mas essa é a realidade de um país que é construído em cima do respeito e da educação. E isso simplesmente se estende a fazer coisas respeitadas no futebol”, fala. “Acho maravilhoso que a Copa do Mundo traga tantas nações e pessoas para aprender e trocar esse tipo de cultura. Essa é a beleza do futebol.”



Após celebrarem a primeira vitória do Japão contra um time sul-americano, os torcedores do país começaram a limpar o estádio. Rússia, 2018.

BBC News Brasil. Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos. *Nosso Goiás*, Goiânia, 20 jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2NKcn4S>>. Acesso em: 26 set. 2018.

ANEXO C – REPORTAGEM – 7º ANO

(continua)

<https://nacoesunidas.org/voluntarias-brasileiras-dao-assistencia-a-refugiados-venezuelanos-em-roraima/>

Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima

Publicado em 09/03/2018 Atualizado em 12/03/2018

Na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima que abriga milhares de venezuelanos forçados a deixar seu país em busca de proteção, duas brasileiras decidiram fazer a diferença na vida de quem está vivendo em condições de extrema vulnerabilidade. Basta observar a movimentação na praça Simón Bolívar, onde centenas de pessoas estão acampadas e recebem alimentos e doações arrecadados por elas. O relato é da Agência da ONU para Refugiados (Acnur).



Em Boa Vista, Ana Luciola e outros voluntários entregam marmittas para mulheres venezuelanas em situação de vulnerabilidade.

Na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima que abriga milhares de venezuelanos forçados a deixar seu país em busca de proteção, duas brasileiras decidiram fazer a diferença na vida de quem está vivendo em condições de extrema vulnerabilidade. Basta observar a movimentação na praça Simón Bolívar, onde centenas de pessoas estão acampadas e recebem alimentos e doações arrecadados por elas.

A advogada Ana Luciola Franco, de 56 anos, e a médica Eugênia Moura, de 60, vivem na cidade e realizam trabalhos sociais desde que eram adolescentes. Já ajudaram indígenas, haitianos e outras populações vulneráveis que passaram pela capital de Roraima.

Quando começou a aumentar o fluxo de venezuelanos no estado, no final de 2015, elas decidiram que era hora de voltar sua solidariedade para essas pessoas, e iniciaram o movimento "SOS Hermanos". Atualmente, as doações são entregues duas ou três vezes por semana na praça Simón Bolívar.

O movimento tem recebido móveis, eletrodomésticos, roupas e alimentos que são distribuídos com a ajuda de outros voluntários àqueles que deixaram a Venezuela para recomeçar a vida no Brasil. A iniciativa atua em outras frentes, inclusive laboral, para promover a integração destas pessoas.

As duas amigas formaram uma rede composta por profissionais de diversas áreas que articulam essa inserção. "Um dos nossos principais propósitos é ajudá-los a se inserir no mercado de trabalho", diz Ana Luciola, destacando que a maioria dos venezuelanos é qualificada profissionalmente e tem muito potencial para contribuir com a economia local.

Em breve, Ana Luciola e Eugênia inaugurarão um abrigo para cerca de 40 pessoas, em um edifício na zona central de Boa Vista. O abrigo tem cerca de 900 metros quadrados e foi estruturado para receber famílias com crianças, sendo mantido por meio de doações.

[...]

(conclusão)

Segundo Bertrand Blanc, oficial de emergências do Acnur, as conexões estabelecidas entre a sociedade civil, o setor privado e a resposta humanitária são fundamentais para assegurar uma rápida e eficiente integração urbana local de refugiados em Boa Vista.

"Essa importante iniciativa oferece alimentos para 500 refugiados por dia, acolhe em sua casa famílias vulneráveis e coloca à disposição abrigos adicionais, permitindo ao Acnur e aos seus parceiros mitigar condições extremamente difíceis de muitas famílias e crianças."

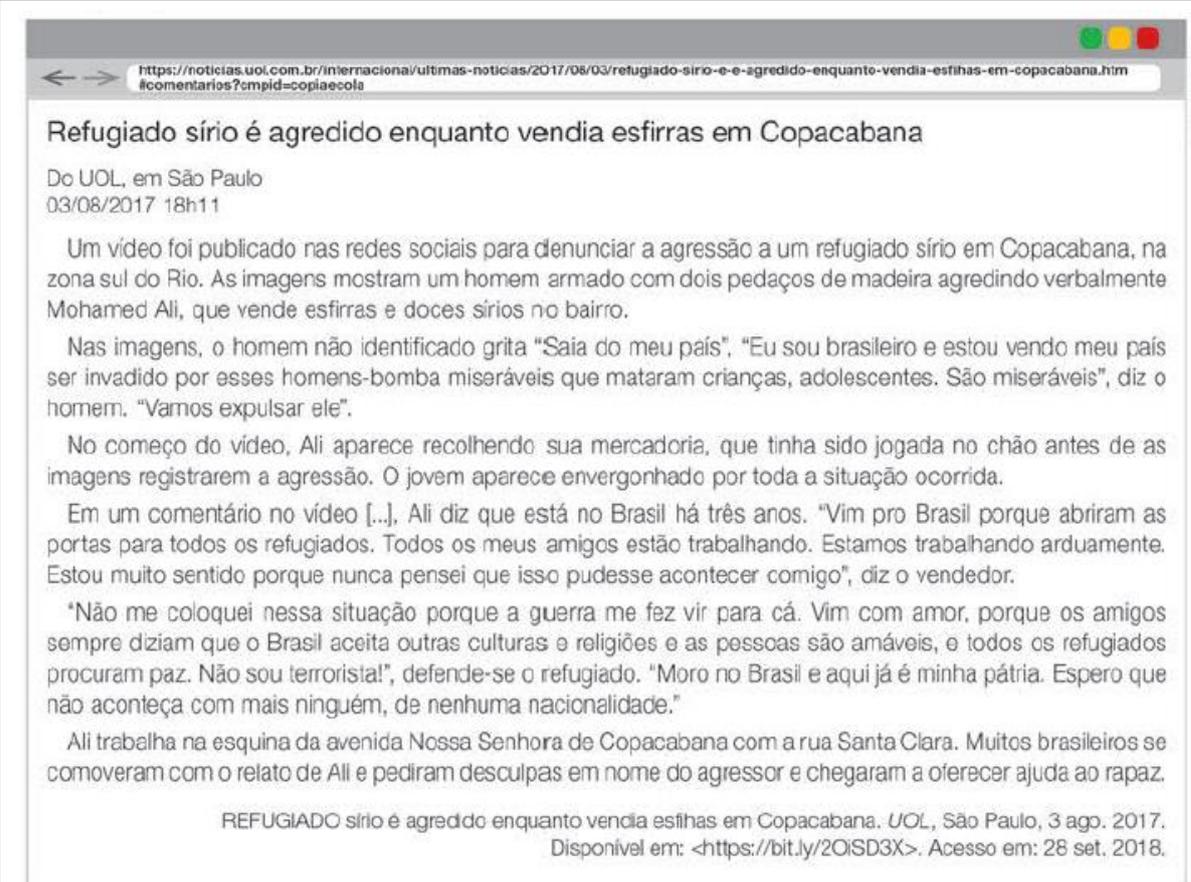
Entretanto, estes atos de solidariedade nem sempre são bem recebidos pela comunidade local. A advogada afirma que já testemunhou inúmeras cenas de intolerância em relação aos venezuelanos, e que ela e os voluntários também são hostilizados e agredidos verbalmente. Mesmo assim, apesar das hostilidades, ela e sua equipe seguem firmes no propósito humanitário.

Ela afirma que o impacto positivo da assistência oferecida ainda é predominante e pode ser percebido diariamente. Segundo Ana Lucíola, quando as pessoas vencem a resistência inicial e se permitem ter contato com a causa, acabam modificando suas perspectivas. "Toda ação solidária, de uma forma ou de outra, sensibiliza quem está do lado", afirma, deixando clara a real dimensão da solidariedade que pode fazer a diferença na vida de cada vez mais pessoas.

VOLUNTÁRIAS brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima. *ONU Brasil*, 9 mar. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2OUB6QA>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 62-63.

ANEXO D – NOTÍCIA – 7º ANO



The image is a screenshot of a web browser displaying a news article. The browser's address bar shows the URL: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2017/08/03/refugiado-sirio-e-e-agredido-enquanto-vendia-esfirras-em-copacabana.htm#comentarios?cmpid=copiaecola>. The article title is "Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana". The byline reads "Do UOL, em São Paulo" and the date is "03/08/2017 18h11". The text of the article describes an incident where a Syrian refugee, Mohamed Ali, was verbally assaulted by an armed man while selling goods in Copacabana. The article includes a quote from the refugee and mentions that many Brazilians offered help after the incident.

Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana

Do UOL, em São Paulo
03/08/2017 18h11

Um vídeo foi publicado nas redes sociais para denunciar a agressão a um refugiado sírio em Copacabana, na zona sul do Rio. As imagens mostram um homem armado com dois pedaços de madeira agredindo verbalmente Mohamed Ali, que vende esfirras e doces sírios no bairro.

Nas imagens, o homem não identificado grita "Saia do meu país", "Eu sou brasileiro e estou vendo meu país ser invadido por esses homens-bomba miseráveis que mataram crianças, adolescentes. São miseráveis", diz o homem. "Vamos expulsar ele".

No começo do vídeo, Ali aparece recolhendo sua mercadoria, que tinha sido jogada no chão antes de as imagens registrarem a agressão. O jovem aparece envergonhado por toda a situação ocorrida.

Em um comentário no vídeo [...], Ali diz que está no Brasil há três anos. "Vim pro Brasil porque abriram as portas para todos os refugiados. Todos os meus amigos estão trabalhando. Estamos trabalhando arduamente. Estou muito sentido porque nunca pensei que isso pudesse acontecer comigo", diz o vendedor.

"Não me coloquei nessa situação porque a guerra me fez vir para cá. Vim com amor, porque os amigos sempre diziam que o Brasil aceita outras culturas e religiões e as pessoas são amáveis, e todos os refugiados procuram paz. Não sou terrorista!", defende-se o refugiado. "Moro no Brasil e aqui já é minha pátria. Espero que não aconteça com mais ninguém, de nenhuma nacionalidade."

Ali trabalha na esquina da avenida Nossa Senhora de Copacabana com a rua Santa Clara. Muitos brasileiros se comoveram com o relato de Ali e pediram desculpas em nome do agressor e chegaram a oferecer ajuda ao rapaz.

REFUGIADO sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana. UOL, São Paulo, 3 ago. 2017.
Disponível em: <<https://bit.ly/2OISD3X>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 72.