

Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC

Guidelines for the teacher education in working with reading: from PCN to BNCC

Jaciluz DIAS^{1*}

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Helena Maria FERREIRA^{2**}

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Natany Avelar Silva^{3***}

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar, contrastivamente, as diretrizes apresentadas pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a proposição da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) acerca do trabalho com a prática de leitura. Ambos os documentos abordam o trabalho com múltiplas linguagens: os PCN tratam de modo sucinto do uso de tecnologias, evidenciando o uso do computador, do rádio e da televisão. Já a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais. Assim, pode-se inferir que a distância temporal entre as diretrizes para a educação nacional permitiu que o enfoque voltado aos multiletramentos se ampliasse, considerando a diversidade decorrente do uso das TIC no cotidiano. Esse avanço traz demandas formativas, uma vez que o trabalho com as multissemióticas exige a exploração de diferentes gêneros discursivos, diferentes competências e habilidades leitoras e novos percursos metodológicos.

Palavras-chave: Leitura. Diretrizes oficiais. Multissemióticas. Formação de professores.

* Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: jaciluzdias@gmail.com

** Doutora em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada (PUC-SP) e Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Lavras. E-mail: helenaferrreira@ufla.br

*** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: nathyavelar@gmail.com.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze, contrastively, the guidelines presented by the PCN - National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) and the proposal of BNCC - National Curricular Common Base (BRASIL, 2017) about working with reading practice. Both documents contemplate working with multiple languages: the PCN briefly discuss the use of technology, evidencing the use of computers, radio and television. The BNCC, in different skills, details the need to work with images, sounds and different digital languages. Thus, the temporal distance between the guidelines for national education allows us to infer that the focus on multiliteracies was broadened, considering the diversity resulting from the use of TIC (information and communication technology) in daily. This advance brings education demands, since the work with the multisemioses requires the exploration of different discursive genres, different skills and reading skills and new methodological paths.

KEYWORD: Reading. Official guidelines. Multisemiosis. Teacher education.

Introdução

Pensar o processo de formação de professores implica incorporar ao processo de discussão questões teórico-metodológicas, epistemológicas e axiológicas. Dessa feita, este trabalho tem o propósito de provocar uma reflexão sobre o trabalho com a prática da leitura em sala de aula, considerando, de modo mais específico, o estudo dos textos multissemióticos. Nesse escopo, o objetivo deste artigo se circunscreve na tarefa de analisar, contrastivamente, as diretrizes apresentadas pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a proposição da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), acerca do trabalho com a prática de leitura de textos multissemióticos.

Para evidenciar os deslocamentos metodológicos e epistemológicos propiciados pelas diferentes perspectivas teóricas, alcançados ao longo da história, em relação ao ensino da leitura, buscamos contextualizar as práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com essa prática de linguagem em sala de aula.

Essa contextualização nos ajuda a compreender que prática de leitura é uma atividade complexa, que envolve uma dimensão dialógica. Desse modo, o leitor, em sua necessidade inerente de dialogar com o contexto, assume um papel de sujeito, que busca

e produz sentidos. O sujeito que lê se apresenta como um dos participantes do diálogo, que, na relação com o outro, toma o objeto a ser lido como um acontecimento, com peso axiológico, “como um momento significativo de um acontecimento único e singular do existir” (BAKHTIN, 2003, p. 175).

Nessa perspectiva, a prática da leitura ultrapassa a dimensão da decodificação e da relação autor/texto/leitor e se estende como um ponto de encontro de visões de mundo, de conflitos e identificações entre sujeitos da linguagem. Conceber a leitura como um encontro de subjetividades pode contribuir para um redimensionamento da atividade leitora, notadamente, quando se trata da leitura de textos multissemióticos, pois cada leitor, em diálogo com o texto, se (trans)forma ao responder semanticamente ao objeto lido. Uma imagem, um movimento, uma palavra, um som etc. podem mobilizar a compreensão ativa do leitor, de modo diferenciado, uma vez que podem rememorar lembranças, incitar provocações/reações, desembocar emoções, suscitar diálogos.

É nesse contexto que a proposta deste trabalho se insere, qual seja, analisar as perspectivas teórico-epistemológicas assumidas pelos PCN e BNCC e problematizar o tratamento concedido por tais documentos à prática de leitura de textos multissemióticos. Cumpre-nos ressaltar que esta pesquisa envolve uma análise contrastiva, considerando que o intervalo de tempo de 20 anos entre os dois documentos oficiais é por si só a causa de suas significativas diferenças. Assim, não pretendemos enaltecer um em detrimento do outro, mas demonstrar como a abordagem voltada à leitura se modificou entre a publicação dos PCN e da BNCC.

1. Ensino da leitura: perspectivas de (re)configurações da/para prática docente

A linguagem, como atividade humana, está em constante movimento, em um processo dinâmico, e assume diversas formas para cumprir seu papel enunciativo-dialógico. Desse modo, ao compilar pesquisas que abordam(ram) a questão do trabalho com a leitura em sala de aula, é possível encontrar concepções que tomam como foco de análise diferentes perspectivas: a) texto, b) relação texto/autor/leitor e c) processo de interação. Nessa questão, a problemática que se instaura é que, recorrentemente, tais

focos são tomados de forma dissociada nas práticas de ensino, o que evidencia a desconsideração de aspectos importantes para a aquisição da proficiência de leitura por parte dos alunos. Assim, na leitura como processo de decodificação, a ênfase é dada ao texto; na leitura como processo de produção de sentidos, a ênfase é dada na relação texto/autor/leitor e, por último, na leitura como processo de interação, a ênfase é dada aos aspectos individuais, sociais, histórico-ideológicos integrantes da ação leitora.

Tomada isoladamente, a primeira concepção centra-se no processo de decodificação e junção de grafemas, sendo considerada de cunho instrumental e mecanicista. Assim, os professores, na crença de estarem ensinando a ler, insistem no trabalho com as letras, sons, sílabas e na decifração de palavras escritas, por meio de atividades que priorizam a memorização (CALIL, 1994). Tal ideia advém de determinadas explicações psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento humano, das teorias e dos modelos sobre a leitura e sobre as práticas de ensino, que levam rigorosamente em consideração a idade para iniciar o ensino, a maturidade, o grau de complexidade do conhecimento a ser adquirido, exigência de pré-requisitos. Tais condições devem ser consideradas, mas não de forma extrema, pois existem outros fatores que interferem nesse processo, como a história e a experiência de vida do leitor, a formação do professor etc.

Sem dúvida, a decodificação é uma importante estratégia de leitura. No entanto, o leitor deve participar não apenas decifrando os sinais, mas dando-lhes sentidos, compreendendo-os e, para isso, é preciso levar em consideração a situação do texto e a do leitor. Complementando o exposto, Viart (*apud* BARBOSA, 1992) defende que o domínio do mecanismo de leitura, apesar de ser um exercício de memorização, faz a criança pensar, constituindo-se por isso, não em um mero processo de mecânico de decifração, mas em uma elaboração ativa do pensamento em busca da compreensão.

A segunda concepção refere-se à leitura como processo de produção de sentido, que surge a partir dos estudos linguísticos que começam a rejeitar o comportamentalismo e se voltam para a psicologia cognitiva. Tal perspectiva é denominada perspectiva pragmática-cognitivista (CALIL, 1994). Para essa concepção, ler é um processo complexo no qual o leitor reconstrói, em uma certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica. Além da decifração, ler é um processo de construção de sentido em que leitor e texto interagem no trabalho

interpretativo. Essa interação se processa na relação dinâmica que se estabelece entre as informações que o leitor traz e as informações que o texto oferece.

Nesse sentido, essa concepção sinaliza que adquirir a linguagem escrita é um processo ativo, de procura do significado guiado pela necessidade de comunicação. Sob esse ponto de vista, três premissas podem ser consideradas: o texto é visto como unidade básica da língua, o significado está no texto e na cabeça do leitor, a leitura é um processo de interação entre texto e leitor. Para a promoção dessa interação, são enfatizadas as estratégias de leitura. Entre essas estratégias, Kato (1995) destaca a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. A primeira permite que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. A segunda torna possível prever o que está ainda por vir, com base em informações explícitas e em suposições. A terceira, a inferência, permite captar o que não está dito no texto de forma explícita, é aquilo que se lê, mas que não está escrito. Para tal, são utilizadas as pistas dadas pelo próprio texto e os conhecimentos que o leitor possui. E, por fim, a verificação, que torna possível o controle ou não das estratégias anteriores, permitindo confirmar ou não as especulações realizadas.

A terceira concepção considera a leitura como um processo de interação, ou seja, como atividade que dá existência e legitima as condições de produção do texto lido. Entram em jogo, então, as relações de exterioridade. Tais relações são analisadas com base na noção de horizontes éticos, estéticos, religiosos, sociais, morais, filosóficos etc., que regem as épocas de produção e recepção das obras. A leitura de um texto escrito varia em função da experiência pessoal de cada um, pois cada leitor traz consigo, além de suas características individuais, uma vivência e uma atitude de espírito diferente. Quando lê um texto escrito, ele o vê e o sente de maneira ímpar. Adentrando no texto, ele descobre a intenção ou as intenções de seu autor. Mas o texto também penetra nele e o transforma e se transforma. O resultado dessa interação texto-leitor/leitor-texto é um outro texto recriado pelo leitor, diferente do original.

Assim, de acordo com Moita Lopes (1996), ao situar o ato de ler como ato comunicativo, está implícito o fato de que leitura e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente, ao agirem na construção do significado. Isto implica em dizer que “ler é, portanto, saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a

linguagem a partir de um lugar social marcado” (MOITA LOPES, 1996, p. 142). Nessa perspectiva, Calil complementa (1994, p. 7):

a própria constituição de uma posição de leitor, o movimento sobre o texto e o sentido atribuído para aquilo que seja ler estão determinados por um processo histórico e suas condições de produção, já que, antes de ser uma relação com o objeto-texto, é uma relação social, uma relação de confronto. [...] o sujeito leitor se confronta tanto com os sentidos postos em cena pela materialidade textual quanto com outros sujeitos (leitor real, virtual, autor etc.) implicados nas condições de produção de um ato de leitura. [...] Esse processo histórico e discursivo é articulado através de uma série de formações ideológicas, sociais e imaginárias. Estas formações designam o lugar discursivo através do qual um sujeito é levado a atribuir sentido (a si mesmo e ao outro).

Com isso, o autor deixa claro que o sujeito e os sentidos são atravessados pelas formações ideológicas, sociais e imaginárias. Essas formações determinam as possibilidades do dizer e, também, o sentido daquilo que seria um texto legível e daquilo que poderia ser dito sobre ele. Nessa perspectiva, texto passa a ser entendido não como um objeto que contém o sentido em si mesmo, mas que tem a sua legibilidade garantida não por seus aspectos linguísticos ou textuais, nem somente pelas habilidades cognitivas do leitor, mas, sim, pelas suas condições de produção (que inclui as estratégias e instruções de leitura), pelos seus modos de relação, de produção de sentidos, e, portanto, pela sua historicidade. Dessa forma, os modos de leitura não podem considerar somente as práticas interacionais, mas devem estender-se para as relações do texto com o autor, do texto com outros textos, do texto com seu referente ou com o leitor, do texto com para quem se lê e muitas outras coisas.

Com o advento das tecnologias, surge a chamada era digital que, além de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, redimensiona, também, a linguagem, impactando, de forma substancial, na reconfiguração e na resignificação das práticas de leitura. Essa nova realidade parece impor uma ampliação das bases epistemológicas da concepção de interação, evidenciando uma perspectiva de uma prática dialógico-multissemiótica – visto que apresenta uma multiplicidade de elementos e novas demandas de atuação do leitor. Embora não se pretenda negar os processos interativos que ocorrem, nesse novo contexto leitor, pode-se entender que essa leitura exige a atenção para o uso de imagens, sons, gestos, animações, cores, que influenciam as maneiras de agir, de se expressar, pensar, sentir, desejar e se comportar (TAKAKI, 2012) – muito diferentes da leitura de textos que circulavam anteriormente.

Além disso, merece destaque a relação direta entre leitura e escrita, uma vez que o advento de novas formas midiáticas redimensionou, conceitualmente, o tempo (agora visto como o da simultaneidade) e o espaço (universo de informações navegáveis de forma instantânea e reversível) (CASTELLS, 2002). Soma-se a esse redimensionamento do tempo e do espaço a mudança dos suportes textuais (tela do computador, celular, tablet, smartphone etc.). Segundo Lemke (2002 *apud* GOMES, 2010, p. 97), ao se juntarem, num texto hipermodal, por meio de links, “unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), forma-se uma realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (uma página de jornal ou revista impressa, por exemplo)”.

A leitura na Internet é consideravelmente mais ampla (no sentido de uma quantidade quase infinita de informações), com maior possibilidade de dispersão (no sentido de uma confusão em meio ao excesso de conteúdos), com riscos de superficialidade (no sentido de uma leitura rápida, sem qualidade da informação). Todas essas questões incidem no comportamento do leitor, exigindo-lhe um papel ainda mais ativo e crítico (VIEIRA, 2007).

Para a leitura de hipertextos, o leitor deve considerar: a) a dinamicidade temporal (as informações circulam rapidamente e as pessoas se posicionam de modo imediato); b) os recursos linguísticos multimodais/multissemióticos provenientes tanto do plano verbal (oral e escrito), como do plano visual (fotografias, infográficos, desenhos, cores, layout) do material sonoro (música, ruídos, entonação, ritmo) (DIONISIO, 2005; 2011; VIEIRA, 2007); c) a possível ocorrência de enunciados breves e concisos, que valorizam a informação em si mesma, expressos por meio de uma escrita abreviada, cujo aspecto normativo passa a ser de segunda ordem. (MAGNABOSCO, 2009); d) a adequação ao suporte digital – distribuição de conteúdo informativo em ambientes digitais, com vistas a fornecer a informação com objetividade, clareza e boa navegabilidade (RODRIGUES, 2006); e) os diferentes caminhos para aprofundamentos da leitura e para discussões (notícias, temas, verbetes, entre outros), ou seja, o acesso a uma multiplicidade de assuntos/sites e posicionamentos – o que pode favorecer o encontro com uma diversificação das temáticas, mas, ao mesmo tempo, uma dispersão da atenção ou uma superficialidade da

reflexão em relação aos conteúdos dos textos acessados, além de uma análise sobre as condições de produção dos textos lidos.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a leitura em ambiente digital tem motivado a revisão de práticas pedagógicas e de metodologias de ensino – impactos nos modos de ler e interpretar os textos, pois os sujeitos produzem, (re)avaliam, socializam, constroem e reconstroem os diversos percursos que levam à construção do conhecimento. Além disso, é válido destacar que a confluência de diferentes gêneros, linguagens e ferramentas midiáticas transforma o suporte virtual em um espaço dinâmico, onde som, imagem, textos verbais e não verbais, hipertextos, e-books, videoaulas e outros recursos motivam a aprendizagem dos alunos.

A partir do exposto, pode-se considerar que esse contexto midiático impõe novas estratégias metodológicas e de tratamento dos conteúdos escolares, o que exige redimensionamento dos currículos adotados pelos professores em seus planejamentos de aula. Nessa direção, Santaella (2007, p. 232) pontua que esse contexto altera “de modo significativo os ambientes em que vivemos e a nós mesmos como pessoas”, pois toda nova mídia – introduzida, adotada, adaptada e absorvida socialmente – implica total integração nas interações sociais cotidianas.

Takaki (2012, p. 5) complementa afirmando que “a sociedade digital possibilita a convivência com formas variadas e simultâneas de interação humana; inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo.” Essa sociedade digital impacta nas diferentes maneiras de pensar a sociedade, de lidar com a informação, de conhecer estilos de vida, de ter acesso às diferentes línguas, de entender diversas formas de organizações sociais, de ampliar conhecimentos sobre política, economia, cultura, arte etc., enfim, de utilizar-se da mobilidade para ampliar ter acesso as diferentes relações de saber e de poder, em um mundo constituído por construções sócio-histórico-culturais diversas. Para acompanhar a dinamicidade e a interatividade do mundo atual, a autora afirma que é relevante “compreender a diversidade das interpretações, suas causas históricas e suas implicações na formação de cidadãos críticos, criativos, éticos e conectados” (TAKAKI, 2012, p. 7).

Para um enfrentamento dessas demandas, pesquisadores (tais como: ROJO; 2009; KLEIMAN, 1995) recorrem ao(s) letramento(s). Para Rojo (2009), por efeito da globalização, várias mudanças podem ser constatadas nas últimas décadas,

principalmente mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. Essas mudanças demandam novas exigências, que impõem vários tipos de letramentos: múltiplos, multissemióticos e críticos (ROJO, 2009). Para a autora, os letramentos múltiplos consideram os letramentos culturais, que buscam articular a dimensão local/regional com uma dimensão global/planetária, ou seja, significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107). Os letramentos multissemióticos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (ROJO, 2009, p. 107). Os letramentos críticos são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (p. 108). Esses tipos de letramentos permitem articular a multissemiose⁴ ou multimodalidade das mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos sociais e a multiculturalidade advinda das diferentes culturas locais.

Em face do exposto, é válido pontuar que, ao se abordar a relação entre linguagem e tecnologia, é relevante inserir no bojo das discussões a noção de letramento(s), uma vez que esse termo indicia o tipo de sujeito-leitor e a sociedade que podem ser desenvolvidos. Aprender e ensinar não se reduz a estratégias de aquisição e/ou transmissão de conhecimento, mas a desconstrução e reconstrução de identidades, culturas, comunidades e instituições (TAKAKI, 2012).

Para inserir-se socialmente, de modo efetivo, sob a ótica dos letramentos expostos, faz-se necessário saber ler e escrever em uma perspectiva da interação, ou seja, saber fazer uso da leitura e da escrita, levando em conta o contexto, a situação e a cultura de cada espaço social, com propostas de leituras/escritas de diferentes textos. No entanto, essa interação ocorre de modo diferenciado da leitura de textos impressos, por

⁴ Em consonância com Dolz (2015 *apud* LENHARO, 2016) as multissemioses são constituídas por imagens e textos, que produzem diferentes semioses ou múltiplas semioses. A multimodalidade é, então, a forma de ler essas multissemioses, sendo uma quarta dimensão a ser incluída no estudo dos gêneros, juntamente com o conteúdo temático, a planificação e a textualização.

isso, a concepção de leitura como prática dialógico-multissemiótica conjuga recursos diversos, exige habilidades e competências diferenciadas, mobiliza conhecimentos prévios, impõe escolhas por parte do leitor que, em meio a links, imagens e informações, traça o seu percurso de leitura, contemplando interesses e objetivos individuais e particulares de navegação. Nesse sentido, Xavier (2002, p. 29) postula que

o Hipertexto, enquanto condição de possibilidade para o nascimento do modo de enunciação digital, complexifica as operações da escrita, instaura modificações nas formas de acessar informações, entrecruzá-las, ampliá-las, construir um sentido possível e ajustável ao contexto, emitir e repassar instantaneamente esses dados a outros, enfim, apreender, processar e compartilhar, continuamente, novos saberes a partir dos já existentes e hipertextualizados. Para viabilizar tais atividades múltiplas, esse modo de enunciação é constituído por textos escritos, sons, imagens, ícones, animações. Esses elementos, certamente, conferem agilidade, dinamismo, flexibilidade no processo de absorção-compreensão de signos, além de garantir uma maior interatividade com os diversos objetos de conhecimento envolvidos e expostos no computador plugado à rede.

Complementando o exposto, o autor reitera que o hipertexto é um espaço virtual que “possui uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa - a tela do micro - os recursos semióticos de natureza linguística e não linguística” (XAVIER, 2002, p. 29). Nesse contexto, com as tecnologias digitais presentes nos diversos ambientes sociais reais, em especial nas escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a sua formação de maneira interativa e multidimensional.

Essa formação demanda a implicação dos sujeitos e dos discursos, conforme demonstrado por Bakhtin (2003). O discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, há uma compreensão ativa que implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito/lido e compreendido. Nessa direção, Zozzoli (2012) sinaliza que, no campo do ensino e da aprendizagem, ocorrem situações que são denominadas de "não compreensão do aluno", ou seja, “existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação” (ZOZZOLI, 2012, p. 259). Para a autora,

Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares, ou de uma compreensão equivocada, mas não

seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão (Zozzoli, 2012, p. 259).

Desse modo, a proposição e o encaminhamento de práticas que instaurem uma compreensão responsiva ativa nas práticas de leitura poderão viabilizar situações de ensino-aprendizagem que ultrapassem a dimensão das concepções de leitura circunscritas em perspectivas que dão primazia à materialidade linguística ou à relação autor/texto/leitor, em detrimento da inserção das dimensões contextuais e dialógicas. De acordo com Zozzoli (2012, p. 264),

No que diz respeito especificamente ao ensino e aprendizagem de língua materna (LM), a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos.

Implicar uma compreensão ativa responsiva nas práticas de leitura pressupõe uma atenção para os processos intersubjetivos, em que são consideradas as relações do ‘eu’ com o ‘outro’, mediadas pela linguagem, em espaços social, histórica e culturalmente situados.

Nessa perspectiva, conceber a leitura como um processo de interação em uma perspectiva dialógico-multissemiótica implica não somente considerar as diferentes semioses constitutivas dos textos que circulam na sociedade da informação, como também os processos de produção, circulação e recepção desses textos e os processos intersubjetivos inerentes a esses processos.

2. Análise dos documentos oficiais

Após contextualizar as bases epistemológicas do ensino da leitura, passamos à análise dos documentos oficiais. Para fins de delimitação da análise, optamos por selecionar os documentos relativos à área de Língua Portuguesa. Assim, para efeitos de recorte, a análise se circunscreveu no âmbito das modalidades: a) Terceiro e Quarto

Ciclos do Ensino Fundamental (PCN) e b) 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (BNCC).

Para tanto, a partir da leitura desses dois documentos oficiais, organizamos quatro quadros que apontam as principais aproximações e diferenças no que se refere à leitura. Começamos descrevendo como cada um deles concebe o trabalho com a leitura, com os gêneros discursivos e como elaboram essa abordagem. Em seguida, sintetizamos os gêneros discursivos sobre os quais se pauta o trabalho com a leitura para, no terceiro quadro, descrever como esse trabalho é proposto. E, finalmente, no último quadro passa-se à abordagem dos textos multissemióticos e como se amplia o trabalho com a leitura nos PCN e na BNCC.

No Quadro 1, a seguir, fazemos uma análise desses dois documentos quanto às dimensões epistemológicas. Resumimos, assim, as concepções dos PCN e da BNCC no que se refere à prática de leitura, aos gêneros textuais/discursivos e à configuração linguístico-discursiva de cada um deles.

Quadro 1: Análise dos documentos oficiais: dimensões epistemológicas

Aspectos analisados	PCN	BNCC
Abordagem epistemológica da prática de leitura	<ul style="list-style-type: none"> Evidencia a leitura como processo de interação; Assume uma concepção sociointeracionista da linguagem (resolução CEB nº 2, 7/04/1998). 	<ul style="list-style-type: none"> Evidencia a leitura como prática dialógico-multissemiótica; Assume uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem => análise dialógica do discurso (diretrizes curriculares nacionais para a educação básica - DCNEB/2013).
Gêneros textuais/discursivos	<ul style="list-style-type: none"> Ocupam a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo enfocadas questões ligadas à materialidade linguístico-textual, às dimensões cognitivas e aos aspectos contextuais e ideológicos (de modo mais genérico); Articulam-se, de modo superficial, ao uso de tecnologias, nas aulas de 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionam-se aos campos de atuação e às práticas de linguagem, articulados a objetos de conhecimento e às habilidades específicas. (de modo mais detalhado); Apresentam-se uma articulação com práticas de linguagem realizadas em suportes digitais.

	<p>língua portuguesa, associado ao uso do computador, do rádio e da televisão, principalmente, o que evidencia uma supremacia dos suportes analógicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação com alguns domínios discursivos. 	
<p>Configuração linguístico-discursiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta um padrão de linguagem mais acessível a professores de escolas de educação básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta um padrão de linguagem mais técnica, que demanda uma formação continuada para compreensão/ apropriação dos conceitos e encaminhamentos metodológicos adequados para o atendimento das especificidades de cada habilidade previstas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar as dimensões epistemológicas que embasam a proposta de trabalho com a leitura na perspectiva das multissemioses, podemos considerar que os PCN apresentam uma aproximação com a BNCC, no sentido de conceber a linguagem como um processo de interação entre sujeitos. Essa constatação encontra semelhança ao posicionamento apresentado por Geraldi (2015, p. 384):

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

No entanto, podemos admitir que a BNCC apresenta inovação no sentido de abarcar, de modo mais explícito, as práticas de linguagem realizadas por meio dos textos multissemióticos, com um detalhamento de questões didático-metodológicas que podem favorecer uma atuação docente mais direcionada, se comparada aos PCN, que

apresentavam diretrizes mais gerais. Para Leal (2018 *apud* FERNANDES, 2018, p. 193-184),

A BNCC acrescenta, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, um novo recorte, com base na teoria dos novos letramentos, dos letramentos múltiplos, do multiletramento e da multimodalidade. Com efeito, volta-se para as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação; a multissemiótica que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura; os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semióticas e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética; os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos. O documento atual converge suas preocupações para o desenvolvimento de competências para o mundo contemporâneo, em que formar crianças, jovens e adultos, requer outra concepção em relação às linguagens: o reconhecimento de gêneros digitais e práticas de linguagem que povoam a vida e o imaginário dos alunos são materializados em práticas leitoras que interagem com práticas de uso e reflexão no tratamento de fenômenos tão contemporâneos e urgentes como pós-verdade, o efeito bolha e a proliferação dos discursos de ódio. [...] Nesse sentido, o documento é marcadamente atual e não se esquivava em chamar a atenção para o que significa desenvolver o uso das linguagens como formação cidadã, no mundo não só de múltiplas linguagens, mas de múltiplos sujeitos e de múltiplas condições de produção.

Nesse viés, a articulação entre as práticas de linguagem que se efetivam na vida cotidiana e as práticas de linguagem que se estudam na escola parece estar em evidência. Formar alunos que podem analisar criticamente os usos da linguagem é formar para o exercício da cidadania. Esse aspecto é evidenciado no Quadro 2, que apresenta os gêneros discursivos abarcados pelos PCN e pela BNCC.

Quadro 2: Análise dos documentos oficiais: gêneros discursivos

GÊNEROS PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS	
PCN	BNCC
MODALIDADES DE LINGUAGEM	CAMPOS DE ATUAÇÃO
LITERÁRIOS	ARTÍSTICO-LITERÁRIO

cordel, causos e similares texto dramático canção	conto novela romance crônica poema texto dramático	quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneadas, crônicas, dentre outros.
IMPrensa		JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO
comentário radiofônico entrevista debate depoimento publicidade propaganda	notícia editorial artigo reportagem carta do leitor entrevista charge e tira publicidade propaganda	notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, dentre outros.
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA		PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
exposição seminário debate palestra	verbete enciclopédico (nota/artigo) relatório de experiências didático (textos, enunciados de questões) artigo	apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, <i>podcasts</i> e vídeos diversos de divulgação científica, dentre outros
		VIDA COTIDIANA
		agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras, dentre outros.
		VIDA PÚBLICA
		Lei, código, estatuto, regimento, discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, turno

	de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório, dentre outros.
--	--

Fonte: PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017). Compilado e adaptado pelas autoras.

Ao compilarmos os gêneros discursivos propostos pelos documentos analisados, podemos observar que os PCN apresentam um rol bem mais limitado de gêneros e circunscrevem-se em uma perspectiva dos gêneros mais tradicionais, enquanto a BNCC apresenta indicação mais ampliada e com gêneros com circulação, até então, restrita nos espaços escolares. Nesse contexto, se por um lado, há a possibilidade de uma exploração de uma diversidade de textos, por outro lado, há um risco de uma pedagogização de textos que apresentam circulação em contextos notadamente específicos. Dependendo da abordagem, as condições de produção, circulação ou recepção podem instaurar situações de interações artificiais e descontextualizadas.

Nessa direção, Geraldi (2015) apresenta uma crítica que envolve a dimensão da progressão vertical (estudo do rol de gêneros indicados para cada ano de escolarização e as necessárias retomadas) e horizontal (estudo de um mesmo gênero ao longo de diferentes anos de escolaridade), bem como as condições técnicas das escolas e as capacidades formativas dos professores para o trabalho com essa diversidade de gêneros. O autor alerta para o problema das avaliações externas que, de certo modo, determinam os encaminhamentos didático-pedagógicos.

A partir do exposto, podemos constatar que a dimensão temporal, o intervalo de 20 anos entre as publicações dos referidos documentos (PCN e BNCC), foi determinante para a natureza das abordagens. É compreensível que a abordagem apresentada pelos PCN circunscreva-se em um enfoque pautado em suportes impressos e com maior ênfase na linguagem verbal e que a abordagem assumida pela BNCC apresente uma proposta de trabalho com textos multissemióticos, em suportes diversos, dado o contexto sócio histórico em que as produções se efetivaram.

Tendo isso em mente, passamos, no Quadro 3, à análise de como o trabalho com a leitura é enfocado por esses dois documentos.

Quadro 3: Estudo dos documentos oficiais: dimensões epistemológicas do trabalho com a leitura

PCN	BNCC
------------	-------------

<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação de expectativas; • Seleção de procedimentos de leitura; • Emprego de estratégias não-lineares; • Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais; • Estabelecimento de relações entre os segmentos do texto; • Articulação dos enunciados; • Estabelecimento da progressão temática; • Estabelecimento das relações entre textos; • Levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos; • Reconhecimento dos diferentes recursos expressivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção, circulação e recepção dos textos; • Dialogia e relação entre textos; • Reconstrução da textualidade e relações entre partes do texto; • Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; • Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; • Estratégias e procedimentos de leitura; • Adesão às práticas de leitura.
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na dimensão didático-epistemológica, podemos constatar que os PCN apresentam uma abordagem mais voltada para as estratégias de leitura, enquanto a BNCC apresenta uma abordagem mais geral, que contempla as condições de produção, circulação e recepção dos textos, nas dimensões linguístico-semióticas, textuais e discursivas. Embora os PCN apresentem um alinhamento a uma abordagem de cunho interacionista, em algumas partes do documento, essa perspectiva não aparece em evidência.

A escolha lexical empreendida pela BNCC evidencia o caráter dialógico da proposta. Assim, na menção a aspectos ligados às condições de produção, circulação e recepção dos textos, à dialogia, à reconstrução da textualidade e à compreensão dos efeitos de sentido está pressuposta a ideia da responsividade ativa. A citação a seguir evidencia essa questão, embora o foco esteja direcionado para o ouvinte, a afirmação pode ser validada para o leitor.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Assim, a proposta de leitura se distancia de um mero entendimento das questões explícitas dos textos, para contemplar as relações dialógicas e ideológicas presentes no

processo de interação desencadeado pelo texto-acontecimento. Esse processo fica evidenciado quando se amplia o trabalho com a leitura e são incluídos os textos multissemióticos, como demonstramos no Quadro 4.

Quadro 4: Estudo dos documentos oficiais: dimensões epistemológicas do trabalho com a leitura de textos multissemióticos em práticas sociais situadas

PCN	BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • Considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para: • Conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio; • Analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam; • Fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens; • Produzir mensagens próprias, interagindo com os meios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar o contexto social: avanços tecnológicos / sociedade conectada; • Explorar novos gêneros discursivos: multimodais, colaborativos e híbridos; • Analisar as múltiplas linguagens: verbal escrita, verbal oral, sonora não verbal, visual etc.; • Evidenciar nas práticas de leitura (e produção textual): importância dos papéis enunciativos (quem, para quem e com que finalidade produz).

Fonte: elaborado pelas autoras.

No contexto dos documentos, podemos observar que a BNCC apresenta um avanço em relação aos PCN ao indicar, de modo mais explícito, a dimensão multissemiótica da linguagem. Os PCN abordam a questão da linguagem videotecnológica e os valores e a criticidade que envolvem as práticas sociais, enquanto a BNCC apresenta uma abordagem mais centrada no contexto social tecnológico, gêneros discursivos multimodais, múltiplas linguagens e os papéis enunciativos que emergem dessas interações. Na BNCC, o ensino na perspectiva dos multiletramentos configura-se como um direito de aprendizagem, em que os alunos possam desenvolver competências para explorar as diversas semioses constitutivas dos textos e produzir sentidos com criticidade e proficiência. O documento prevê como uma das competências:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

Conforme pontuado, a abordagem concedida à leitura dos textos multissemióticos não se restringe ao reconhecimento dos diferentes sistemas sógnicos presentes na produção textual, mas abarca o funcionamento e os usos das diferentes linguagens.

Considerações Finais

Nossa discussão apresentou uma análise acerca da abordagem concedida pelos documentos oficiais – PCN e BNCC – à prática da leitura, e de modo mais específico, à análise de textos multissemióticos. Por meio de uma análise contrastiva, não se pretendeu valorizar um documento em detrimento do outro, mas, considerando o contexto sócio histórico e cultural dos 20 anos que os separam, foram evidenciados os aspectos que os aproximam e que os distinguem.

Para fundamentar essa discussão, apresentamos uma compilação acerca do lugar ocupado pelas práticas pedagógicas de leitura ao longo da história da educação, o que evidencia a relevância de uma reflexão sobre as concepções de ensino de leitura para iluminar a atuação docente. Esse deslocamento de uma prática pautada nos aspectos formais do texto e de seus sentidos prontos para uma concepção dialógica da linguagem pode propiciar uma proposta de ensino que elege a interação discursiva e as implicações do enunciado concreto, como objeto de estudo. Essa perspectiva pode favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo, tendo em vista que as atividades de leitura serão fundamentadas na busca da compreensão do funcionamento dos processos de produção, circulação e a recepção dos textos.

Nessa direção, a concepção de leitura como processo de interação, dimensionada na perspectiva dialógico-multissemiótica, permite-nos, não somente analisar os recursos constitutivos dos textos, mas também compreender os processos intersubjetivos e enunciativos inerentes às práticas de linguagem.

A partir do estudo empreendido, salvaguardadas as críticas que podem ser atribuídas aos referidos documentos (que não foram nosso foco de interesse neste trabalho), podemos considerar que tanto os PCN quanto a BNCC apresentam fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos pautados em uma perspectiva

interacionista, que implicam a relação entre discursos e sujeitos no processo de enunciação.

Além disso, constatamos que o período de publicação de vinte anos entre uma publicação e outra foi reveladora dos avanços tecnológicos e de usos da linguagem ocorridos na sociedade. Assim, é imperioso destacar que a prática educativa precisa estar alinhada a essas evoluções sociais. Desse modo, as atividades de ensino não devem envolver apenas o trabalho com os gêneros discursivos digitais, mas, também, as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar informações e de interagir com os diferentes interlocutores nas diversas situações de interação. Inserir habilidades relacionadas à leitura de textos multissemióticos se configura como uma possibilidade de uma articulação dos discursos que circulam nos espaços escolares com as práticas de linguagem realizadas no cotidiano social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental, Anos Finais*. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2018.
- CALIL, E. Que ensino se dá à leitura quando se pretende ler? In: *Jornal da alfabetizadora*. Porto Alegre: Kuarrup. n. 36, ano VI. p. 6-11, 1994.
- CASTELLS, M. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco, 2010.
- FERNANDES, C. A. Entrevista Leiva de figueiredo Viana Leal: A Base Nacional Comum Curricular - O mundo mudou. A vida mudou e a escola precisa mudar. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*; v. 14, n. 19, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewFile/17866/13309>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.
- MAGNABOSCO, G. G. Gêneros Digitais: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Cibercultura. *Revista Protolíngua*. v. 2, n. 1, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13420/7619>. Acesso em: 02 jul. 2014.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- RODRIGUES, B. *Webwriting: Redação e Informação para a Web*. São Paulo: Brasport, 2006.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo, Paulus, 2007.
- TAKAKI, N. H.. *Letramentos na Sociedade Digital: navegar é e não é preciso*. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e os desafios escolares. In. ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 245-267.
- XAVIER, A. C. dos S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas, 2002.
- ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2018.