

A Leitura nos prescritos da BNCC: Análise e Reflexões dentro das Habilidades de Língua Portuguesa, no Ensino Médio

Reading in the Prescriptions of the BNCC: Analysis and Reflections within Portuguese Language Skills, in High School

Francisca Rafaela Bernardy

Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

Juliana Sales Jacques

Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) aborda a leitura, no componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio, tendo em vista os três objetivos de leitura defendidos por Antunes (2003): leitura para desenvolvimento de novas informações, leitura por prazer e leitura como meio para aprender sobre gêneros e normas gramaticais. A análise documental revelou a maneira como as habilidades relacionam a leitura com a sala de aula, utilizando-as como um objeto para a obtenção de novos conhecimentos, enquanto que a leitura por prazer está vinculada ao contexto extracurricular. Conclui-se, portanto, que a BNCC aborda a leitura; porém, existem lacunas perceptíveis por meio da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2024)*. Assim, estudos devem ser realizados a fim de observar os demais contextos em que a leitura é colocada em prática.

Palavras-chave: Leitura. BNCC. Políticas Educacionais. Ensino Médio.

Abstract: This article aims to analyze how the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) addresses reading within the Portuguese Language curriculum component in High School, considering the three reading objectives proposed by Antunes (2003): reading for the development of new information, reading for pleasure, and reading as a means to learn about genres and grammatical norms. The documentary analysis revealed how the skills connect reading to the classroom, using it as a tool for acquiring new knowledge, while reading for pleasure remains linked to extracurricular contexts. It is concluded, therefore, that although the BNCC addresses reading, perceptible gaps are evidenced by the *Retratos da Leitura no Brasil (2024)* research. Thus, further studies should be conducted to observe other contexts in which reading is practiced.

Keywords: Reading. BNCC. Educational Policies. High School.

1 Introdução

Conforme Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, um processo essencial para a compreensão de diferentes visões e concepções de mundo, contribuindo para a formação da criticidade dos indivíduos. Entretanto, dados preocupantes evidenciam lacunas no processo formativo de leitores no Brasil. Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (<https://www.prolivro.org.br/>), realizada em 2024, mais da metade dos brasileiros não lê livros. Esse estudo objetiva avaliar os impactos e orientar ações relacionadas ao livro e à leitura, buscando melhorar os indicadores e o acesso ao livro no país. Complementando esse cenário, o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2018) revela que 30% das pessoas entre 15 e 64 anos são analfabetas funcionais. Dados como os citados evidenciam a necessidade de medidas educacionais eficazes que promovam a leitura como parte fundamental do desenvolvimento cidadão.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), como documento orientador do ensino no Brasil, estabelece as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica, fornecendo diretrizes para as instituições de ensino. Nesse contexto, sendo a leitura um fator primordial da formação do cidadão, as abordagens relacionadas a essa habilidade precisam estar estruturadas de forma a atender os diferentes contextos e realidades, tendo em vista as diferentes interpretações possíveis do que está disposto no documento norteador.

Diante desse cenário, o presente artigo analisa como a BNCC aborda a leitura no componente curricular de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Essa análise permite compreender o que está proposto para o ensino e o desenvolvimento do aluno como leitor. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental. De acordo com Flick (2009), o pesquisador, na escolha de documentos, não deve manter o foco apenas no conteúdo, mas também deve

ser levado em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos.

A dinâmica das práticas de leitura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, é frequentemente influenciada pela interpretação de cada professor, considerando os contextos e as possibilidades de sua realidade escolar. Assim, o objetivo deste artigo é observar como a BNCC organiza e direciona as habilidades relacionadas à leitura no componente curricular de Língua Portuguesa, investigando as relações propostas entre essas habilidades e o desenvolvimento do aluno leitor.

Para realizar essa análise, foram examinadas as habilidades que contêm o termo “leitura”, bem como as demais orientações previstas no documento. Os principais autores que fundamentam esta pesquisa são Solé (1998), Antunes (2003), Freire (1989) e Mainardes (2006).

Assim, este artigo é estruturado inicialmente com uma introdução que contextualiza a temática a ser desenvolvida. Em seguida, são apresentadas reflexões sobre o ato de ler e a importância da leitura para a criticidade dos indivíduos. Além disso, realiza-se uma contextualização sobre as políticas públicas, com ênfase na BNCC. Por fim, o artigo apresenta as análises e reflexões decorrentes da pesquisa realizada.

2 O Ato de Ler

Ler, segundo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis (2025), significa “percorrer com a visão o que está escrito, interpretando os sinais gráficos e/ou linguísticos”, referindo-se, nesse caso, à simples junção de signos, sem necessariamente envolver interpretação do significado. Para Solé (1998), entretanto, a leitura vai além desse processo mecânico e está ligada à relação entre o texto e os conhecimentos de mundo do leitor.

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se

apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Com base nessa perspectiva, a leitura é compreendida como um processo que ultrapassa a decodificação de letras, constituindo-se como um elemento fundamental para a interpretação e a formação do pensamento crítico. Ao relacionar o que lê com seus conhecimentos prévios, o leitor abre caminho para novas descobertas e compreensões. Nesse sentido, Freire (1989) reforça que o ato de ler não se limita à leitura da palavra, mas à leitura do mundo, acompanhada por uma prática consciente de escrevê-lo ou reescrevê-lo, transformando-o por meio de reflexão e ação.

Ao ler, somos capazes de enxergar realidades além das que vivenciamos, ampliando nossa compreensão do mundo e desenvolvendo uma visão crítica que nos permite questionar o conhecimento prévio e os contextos existentes. A leitura do mundo, como abordada por Freire, resulta das vivências e do processo formativo de cada indivíduo, construído por meio de experiências, observações e interpretações da realidade. Esse processo não é passivo, mas pautado em reflexões e ações que atribuem novos significados ao mundo. Assim, a leitura crítica permite identificar injustiças, problemáticas e ampliar o acesso à informação.

Para que as informações sejam compreendidas, é necessário que o leitor seja ativo, ou seja, “que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página” (SOLÉ, 1998, p. 40). Conforme o pensamento da autora, realizamos essa atribuição de significado ao que lemos por meio dos conhecimentos prévios, do que já faz parte da nossa bagagem experiencial. Assim, é o leitor que dará vida ao texto, por meio de sua interpretação. É relacionado a isso que, muitas vezes, um mesmo texto/livro possui diferentes análises e significados, pois a interpretação depende da interação entre o texto e o leitor.

A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor.

Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer. (SOLÉ, 1998, p. 46).

Solé sugere que a leitura é o caminho para a compreensão de diferentes visões, o que proporciona o enriquecimento cultural. Assim, cada leitura agrega algo novo para a vida do leitor. Mesmo sem a busca pelo conhecimento, ao ler, absorve-se novas ideias e reflexões de forma não intencional, ou seja, ler por prazer também pode ser significativo.

Apesar do avanço da tecnologia e do acesso facilitado ao meio digital, observa-se uma redução no hábito de leitura, especialmente entre os jovens. As interações instantâneas oferecidas pelas redes sociais e pela internet tornam a leitura tradicional menos atrativa. Diferentemente do consumo rápido de informações online, a leitura de livros ou textos demanda tempo, interpretação e reflexão. Isso reflete diretamente na escola, os alunos leem menos e possuem pouco interesse por livros, já que o que as redes sociais proporcionam torna-se mais atrativo. Por mais que, conforme reflete Silva (2009, p. 30), aos suportes impressos, somaram-se os suportes eletrônicos de comunicação, fazendo aumentar excepcionalmente a circulação da escrita nas sociedades letradas, é importante, diante da avalanche cotidiana de materiais escritos, exercer o julgamento sobre a qualidade e veracidade do que é visto e lido. Em um período marcado pela divulgação de informações falsas, como a contemporaneidade, é imprescindível a habilidade de questionar.

Como vimos, a leitura é essencial para o acesso à informação, o desenvolvimento da criticidade e o conhecimento de diferentes realidades e questões sociais. Mesmo quando não orientada, como na leitura por prazer, ela impacta positivamente o desenvolvimento intelectual. Contudo, com o número de leitores diminuindo a cada ano e as alterações nos tipos de leitura, essas reflexões tornam-se cada vez menos frequentes, o que resulta no analfabetismo funcional, ou seja, “pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e tendo “aprendido” a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a

leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias" (SOLÉ, 1998, p. 33). Nesse sentido, por mais que as pessoas consigam ler palavras e escrever coisas, não possuem aprofundamento suficiente para uma interpretação ou formulação crítica, isso impacta diretamente em questões sociais, econômicas, políticas e pessoais.

A escola desempenha um papel fundamental na formação de leitores ativos, pois um dos principais objetivos do ensino é desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Segundo Solé (1998), espera-se que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de ler textos adequados à sua idade de forma autônoma, o que geralmente é trabalhado durante as aulas de língua portuguesa.

No ensino médio, a leitura passa a ter dois objetivos principais:

Um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. (SOLÉ, 1998, p. 37).

Embora o objetivo dos professores seja formar leitores, muitos fatores interferem nesse processo, incluindo as avaliações externas, que são o foco de muitas escolas. Como resultado, a leitura acaba sendo reduzida à mera decodificação, uma vez que o estímulo para a prática da leitura é insuficiente, tanto na escola quanto em casa.

Ainda em relação à leitura, Antunes (2003) destaca três importantes aspectos que ela favorece. O primeiro está relacionado ao desenvolvimento de novas percepções sobre as diversas informações que envolvem o indivíduo. O segundo refere-se a uma leitura mais prazerosa, ou seja, ler por gosto. O terceiro envolve a compreensão do uso social da escrita, permitindo, por meio da leitura, o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, o desenvolvimento do vocabulário e o aprendizado das normas gramaticais.

Além disso, em consonância com Solé (1998), é importante sinalizar que para que alguém se envolva

em uma atividade de leitura, é fundamental que perceba sua capacidade de ler e compreender o texto, seja de forma autônoma ou com o apoio de pessoas mais experientes, que atuam como suporte e recurso. Tendo em vista que o interesse pela leitura também é algo que pode ser desenvolvido, muitas vezes ele depende da apresentação que o professor faz e explora. É um processo interno e individual, mas que pode ser ensinado, a partir da observação das práticas realizadas pelo docente.

Freire (1996) reflete sobre essa temática, relacionada à sala de aula, ao sinalizar que o professor deve agir como mediador do processo de aprendizagem, além disso, defende uma prática educativa que estimule o pensamento crítico, em que o estudante possa se questionar sobre as discussões de sala de aula e do mundo. Com base nisso, é visível que o ato de ler vai além da decodificação, é um processo ativo e reflexivo que, quando explorado em sala de aula, possibilita o crescimento individual dos alunos, tornando-os mais críticos.

Nesse contexto, os materiais norteadores para essas práticas são as políticas públicas educacionais, que desempenham um papel essencial no direcionamento das práticas pedagógicas. Elas funcionam como um guia para o planejamento didático do núcleo escolar, além de orientar os professores em suas práticas e estratégias de ensino. Ou seja, os materiais norteadores estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades e de conhecimento em sala de aula.

3 Políticas Públicas Educacionais: BNCC

As práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de políticas públicas educacionais, responsáveis por direcionar o processo educativo. Segundo Oliveira (2010), "pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar", ou seja, trata-se de um conjunto de implementações realizadas pelo governo relacionadas ao ensino.

Um dos principais autores que reflete sobre políticas educacionais é Stephen Ball, que aborda o conceito de "ciclo de políticas". Esse ciclo é contínuo e

composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interligados, não seguem uma ordem temporal ou sequencial e não são etapas lineares (Bowe *et al.*, 1992 apud Mainardes, 2006). Cada um deles se relaciona com o processo de elaboração e implementação das orientações pedagógicas:

- Contexto da influência: é onde geralmente as políticas públicas têm sua origem e onde os discursos políticos são elaborados. Nesse âmbito, ocorre a disputa entre grupos de interesse que buscam influenciar a definição dos objetivos sociais da educação e dos aspectos que a compõem (Mainardes, 2006);
- Contexto da produção do texto: é caracterizado pela linguagem alinhada aos interesses públicos mais amplos. Representa a esfera política e suas intenções, manifestadas em documentos oficiais e textos legais (Mainardes, 2006);
- Contexto da prática: é o local onde a política é interpretada e recriada, gerando efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas em relação à proposta original (Bowe *et al.*, 1992 apud Mainardes, 2006).

Os três contextos acima demonstram a abrangência do ciclo de políticas, que contempla desde a concepção até a aplicação das políticas educacionais. Em 1994, Ball, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, expande o ciclo de políticas com mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

- Contexto dos resultados: preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, destacando a perspectiva de que as políticas geram efeitos, ao invés de se

limitarem a apresentar resultados (Mainardes, 2006);

- Contexto da estratégia política: Consiste na identificação de um conjunto de ações sociais e políticas necessárias para enfrentar as desigualdades geradas ou perpetuadas pela política analisada (Mainardes, 2006).

Essa abordagem considera as diferentes realidades e formas de recepção e interpretação por parte dos professores, que são o público que utiliza, de forma prática, o que está estipulado apenas de forma escrita nas políticas. Segundo Mainardes (2006, p. 98), "os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas".

O reconhecimento do papel ativo dos professores é essencial para que as diretrizes ganhem sentido na prática, pois cada contexto exige uma forma interpretativa das orientações. Stephen Ball, em entrevista descrita por Mainardes e Marcondes (2009), reflete sobre como as políticas educacionais são planejadas e redigidas com foco em "melhores escolas possíveis", com pouco reconhecimento das variações contextuais. Assim, cabe aos professores a adaptação e interpretação necessárias, considerando suas experiências e valores locais. Ball ainda cita que as práticas são compostas por muito mais do que apenas as políticas educacionais, pois estão permeadas por valores locais e pessoais, em que os professores levam suas experiências e bagagens intrínsecas. Apesar disso, as políticas públicas educacionais continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento educativo.

O principal documento político norteador do currículo escolar no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7).

Esse documento normativo é utilizado como base para toda a Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, é referência para a formulação de propostas pedagógicas das instituições de ensino estaduais e municipais. As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC visam garantir o desenvolvimento de dez competências gerais:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

Além disso, a BNCC é estruturada em habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, definidos como conteúdo, conceitos e processos (BRASIL, 2018, p. 28). No ensino médio, essas habilidades estão organizadas em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática possuem habilidades próprias determinadas. Contudo, para assegurar flexibilidade e adequação às realidades locais, essas habilidades não são organizadas por séries específicas, mas distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio (BRASIL, 2018, p. 32). Ou seja, por mais que as habilidades a serem desenvolvidas estejam separadas para língua portuguesa e matemática, elas são reservadas aos

três anos do ensino médio, sem delimitação para um ano específico.

Assim, é evidente a importância desse documento norteador para o ensino no Brasil. Embora as adaptações e interpretações sejam necessárias conforme os diferentes contextos, a BNCC permanece como referência principal para orientar o desenvolvimento educativo.

De acordo com Ferreira (2018), a participação do professor na escola, vai além do trabalho realizado em sala de aula. Ela exige envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, bem como comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, portanto, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o projeto pedagógico concebido individualmente pelos professores e aquele estabelecido pela escola, enquanto comunidade articulada, em consonância com o contexto histórico, social, político e econômico. Assim, o processo de adaptar os dispostos em materiais guias de ensino é responsabilidade dos professores, mas com um planejamento e auxílio dos demais profissionais da educação, em consonância com o contexto e a realidade de cada escola.

Lopes (2018) concorda e acrescenta que por mais completa e detalhada que seja uma base curricular, ela será lida de formas diferentes. Isso acontece pelo processo formativo de cada professor e professora que não é o mesmo, nem as condições de trabalho e histórias de vida.

Mesmo a Matemática e a Língua Materna, que no usual registro “ler, escrever e contar” parecem ser representativas de uma universalidade consensual (uma centralidade curricular, um conhecimento comum), são campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal. (LOPES, 2018, p. 25).

Porém, ainda que exista muitos fatores que influenciem uma prática mais contextualizada e favoreça o processo de autoria docente, nem tudo está alinhado com esse pensamento, um desses fatores

são as avaliações externas, realizadas frequentemente nas escolas estaduais e municipais. Segundo Libâneo (2018, p. 318), as avaliações externas funcionam como um mecanismo de padronização e direcionamento do currículo. Além disso, essas avaliações levam os professores a acreditarem que a qualidade da educação depende principalmente de seus próprios esforços, desconsiderando fatores como "a infraestrutura da escola, condições de trabalho, orientação pedagógica, bem como suas condições salariais e suas carreiras profissionais".

Entretanto, é importante analisar que a qualidade educacional e o bom funcionamento de práticas de ensino-aprendizagem, conforme Ferraz (2019), dependem de outras demandas, tais como investimentos em projetos pedagógicos, boa infraestrutura dos sistemas de ensino, da articulação entre o sistema educacional e as instituições escolares, na valorização, não só dos professores, mas daqueles que exercem outras funções no contexto escolar.

Assim, ao considerarmos especificamente o componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC, com foco na análise do termo "leitura", estaremos observando sem analisar os diferentes contextos e possibilidades, apenas o que está disposto de forma geral. Essa seleção permite observar a maneira como a leitura é tratada no documento. Para a análise, a metodologia utilizada é a documental, a fim de explorar a BNCC. Além disso, utilizaremos os três objetivos da leitura desenvolvidos por Antunes (2003), sendo eles:

1. Leitura para o desenvolvimento de novas informações: "o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral" (ANTUNES, 2003, p. 70);
2. Leitura por prazer, para apreciar a obra: "Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem

a preocupação de qualquer prestação de contas posterior" (ANTUNES, 2003, p. 71);

3. Leitura como intermeio para aprender sobre gêneros e normas gramaticais: "é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência" (ANTUNES, 2003, p. 75);

Ao pesquisar o termo "leitura", na BNCC, no componente curricular de língua portuguesa no ensino médio, identificam-se cinco habilidades. A primeira delas é

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (Brasil, 2018, p. 506).

Ela estabelece a importância de relacionar o texto com suas condições de produção, assim a leitura é feita para o conhecimento de novas temáticas – contexto sócio-histórico – e análise de elementos relacionados ao texto/obra. Sendo assim, está diretamente ligada ao primeiro objetivo da leitura, conforme defendido por Antunes (2003), tendo em vista que tem como finalidade principal ler para obter novas informações.

Em seguida, a habilidade é

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (Brasil, 2018, p. 506).

Os direcionamentos dessa habilidade evidenciam a relação com o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais – construção composicional e o estilo do gênero – bem como ao descobrimento de novas informações por meio de argumentos, definições e exemplos. Assim, o objetivo dessa habilidade está relacionado com o entendimento das diferentes características dos gêneros textuais, em que a leitura é utilizada como base para aprender sobre essas particularidades, o que remete ao terceiro objetivo de leitura desenvolvido por Antunes (2003). Além disso, também está relacionada ao primeiro objetivo, por objetivar a obtenção de novos conhecimentos. Sendo assim, a leitura possui dupla função quando utilizada para o desenvolvimento da habilidade acima.

A terceira habilidade que está disposta na BNCC (2018), dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é “(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.” (Brasil, 2018, p. 525). Por meio dela, nota-se que a leitura é voltada aos textos literários, com o objetivo de compartilhar as reflexões decorrentes da experiência leitora, exercitando a criticidade. Dessa forma, está ligada ao ato de ler por prazer, descrito por Antunes (2003, p. 71) no objetivo dois, “ler pelo simples gosto de ler. Para admirar.”. Assim, o que se busca é o diálogo e não a cobrança.

Em consonância com essa habilidade, temos

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (Brasil, 2018, p. 525).

Essa habilidade se relaciona diretamente com a anterior, uma vez que compartilha o mesmo

propósito: ler por prazer. Entretanto, o foco são eventos e grupos destinados à leitura, como os clubes de leitura, ampliando o repertório cultural e desenvolvendo hábitos positivos. Antunes (2003, p. 72), ao refletir sobre a leitura por prazer, ressalta que o gosto e o encantamento pelos textos literários, como tantos outros gostos, precisam ser cultivados, estimulados e exercitados. Os eventos descritos nessa habilidade têm esse objetivo: exercitar o ato de ler e pensar criticamente sobre as obras. Além disso, o compartilhamento de reflexões geradas pelas leituras amplia os horizontes e oportuniza novos conhecimentos literários, sociais e culturais. Assim, essa habilidade também contribui para o desenvolvimento de novas informações.

Por fim, a última habilidade que consta na área delimitada para análise é

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (Brasil, 2018, p. 525).

Essa habilidade está relacionada ao conhecimento e análise da história da literatura, ou seja, a leitura é utilizada para compreender características e particularidades de obras. Sendo assim, está relacionada ao objetivo de leitura como instrumento para aprender sobre gêneros e normas gramaticais, tendo em vista o processo de constituição dos gêneros literários e vocabulários específicos de cada época. Além disso, a partir da leitura e conhecimento histórico da literatura, os alunos aprendem novas informações. Portanto, essa habilidade está vinculada tanto ao aprendizado dos gêneros textuais quanto à obtenção de novos conhecimentos.

Para organizar os dados de forma mais visual, as habilidades foram categorizadas na tabela abaixo.

Tabela 1 – Habilidades e seus respectivos objetivos, tendo como base Antunes (2003).

Habilidade	Objetivo de leitura 1	Objetivo de leitura 2	Objetivo de leitura 3
(EM13LP01)	X		
(EM13LP02)	X		X
(EM13LP46)		X	
(EM13LP47)	X	X	
(EM13LP48)	X		X

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir da análise das habilidades propostas pela BNCC para o Ensino Médio em Língua Portuguesa, em articulação com os objetivos de leitura estabelecidos por Antunes (2003), foi possível observar uma recorrência do objetivo um, desenvolvido pela autora, “leitura para o desenvolvimento de novas informações”, ou seja, o ato de ler, na escola, está intrinsecamente ligado à obtenção de novos conhecimentos, o que reforça uma abordagem mais pragmática da leitura.

Além disso, o objetivo dois da leitura, ler por prazer, apresenta-se de forma menos expressiva nas habilidades, constando em uma delas - (EM13LP47) – como algo externo a sala de aula, uma atividade extra que, muitas vezes, é difícil de ser realizada nas escolas, pelas demais demandas presentes. Enquanto isso, a habilidade - (EM13LP46) – busca o diálogo sobre as leituras literárias realizadas. Assim, pode ser considerado como um complemento às aulas e não uma prática central de ensino.

Por fim, o objetivo três, leitura como intermeio para abordar gêneros e gramática, é encontrado em duas habilidades - (EM13LP02), (EM13LP48) – diretamente ligadas ao primeiro objetivo. Assim, evidencia-se um privilégio maior ao processo informativo da leitura, uma vez que, a partir da BNCC, a leitura deve ser usada como material norteador para outras aprendizagens.

4 Considerações finais

Um estudo voltado para as práticas educativas dentro da escola, baseadas na BNCC, mostraria um viés interessante e pertinente para o seguimento dos estudos na área. Entretanto, a partir das análises realizadas nessa pesquisa, é possível concluir que, nas habilidades da BNCC, no componente curricular Língua Portuguesa, no Ensino Médio, foram encontradas apenas cinco referências à leitura. Tendo em vista que essas são habilidades para serem desenvolvidas ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, é considerado um número relativamente baixo, dada a importância da leitura para a formação integral dos estudantes.

É possível perceber, a partir da observação das cinco habilidades, uma recorrência do uso da leitura para a obtenção de novas informações. Das cinco habilidades, quatro delas estão relacionadas a uma leitura informacional, duas com um viés analítico dos elementos contidos nos textos e duas com foco na leitura por prazer.

Além disso, uma das habilidades da leitura por prazer está voltada ao contexto extracurricular, o que é difícil de ser realizado em muitas escolas devido às grandes demandas externas, como avaliações diagnósticas e formativas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Assim, o equilíbrio desenvolvido por Antunes (2003, p. 67), ao abordar a leitura como “uma atividade de interação entre sujeitos”, supõe mais do que apenas a decodificação dos sinais gráficos, o leitor atua de

forma participativa, buscando interpretar e compreender informações durante o ato de ler. Por isso, os três objetivos da leitura são importantes, eles têm como propósito uma formação integral dos estudantes, tendo a leitura como base.

Apesar da BNCC ser o documento norteador da educação no Brasil, adaptações são realizadas para cada contexto, assim, é importante que as práticas pedagógicas tenham um viés voltado ao encantamento e enriquecimento das atividades de leitura. Em conformidade com Solé (1998, p. 172), “aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem.”. Logo, aprender a ler vai além do processo de decodificar, envolve a construção de um processo significativo, ou seja, ler não deve ser visto apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática interessante. Ao ler com sentido, as pessoas desenvolvem ideias e estabelecem relações com seus conhecimentos de mundo, criando liberdade para aprender novas informações ou ler por prazer.

Ao retomarmos os dados da pesquisa do Retrato da Leitura no Brasil (2024), percebe-se uma lacuna preocupante referente ao número decrescente de leitores, ao passo que as habilidades da BNCC dinamizam sobre a leitura. Apesar de as habilidades estarem abertas a diferentes interpretações e não focarem exclusivamente na leitura de livros, é compreensível que existem desafios nessa implementação, possivelmente relacionados às diferentes realidades educacionais e à ausência de direcionamentos mais específicos.

Cabe ainda ressaltar que, o desenvolvimento da leitura não é obrigação única da escola, deve estar vinculada ao contexto familiar e social do indivíduo. Concordamos com Zacarias e Passos (2017, p. 8), que “para que haja uma interação eficaz do aluno com a leitura, para que o mesmo se torne um leitor ativo, é preciso contato com o mundo da leitura, direcionar o aluno à leitura é papel do profissional de educação em parceria com os pais”.

Portanto, conclui-se que a BNCC, como documento norteador da educação, aborda precariamente sobre a leitura, e essa abordagem está relacionada principalmente com a obtenção de conhecimento. Cabe, assim, mais reflexões sobre a temática, bem como, a partir dessa pesquisa, seguir com o estudo, a fim de explorar diferentes contextos relacionados à leitura, voltados ao diálogo com docentes e a práticas educativas em sala de aula.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BALL, S. J. *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos*. Vol. 7, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo, Globo, 1982a.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.
- LOPES, A. C. Apostando na produção conceitual do currículo. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da trajetória de Políticas Educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.]*, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- MICHAELIS, *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Crítica e leitura: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed – 1998.
- ZACARIAS, E. S.; PASSOS, E. J. B. *A Importância Da Leitura Para O Desenvolvimento Intelectual E Social Do Indivíduo*. UFAM, 2017. Disponível em: <<https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/7810f7c4-4c91-442a-a18b-aa5688bf9a71/TCC-Letras-2017-Arquivo.009.pdf>>. Acesso em: 6 de fev. 2025.