


■ **Leitura e literatura na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal: é preciso ensinar a gostar de ler?**

Reading and literature in the BNCC and in the Currículo em Movimento do Distrito Federal: is it necessary to teach people to enjoy reading?

 Ana Kátia da Costa Silva *
Lucineide Alves Batista Lobo **
Camilli de Castro Barros ***

Recebido em: 15 dez. 2021
Aprovado em: 4 mar. 2021

Resumo: O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa qualitativa: A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? Um estudo de análise documental, cujos resultados foram tratados com base na análise de conteúdo temática. Buscou-se apreender as mudanças, as (des) articulações do documento mandatário nacional com o Currículo local para o campo da alfabetização e letramento e as apreensões docentes acerca dos referenciais e, para tal, além da análise dos dois documentos entendemos que uma amostra pertinente, seria entrevistar, pelo menos, três professoras alfabetizadoras (um de cada ano do ciclo de alfabetização: 1º, 2º e 3º ano) com mais de dez anos de atuação e que tivessem participado, em alguma medida, das políticas públicas de alfabetização e seus processos de formação. Certamente esses sujeitos, por terem atravessado várias propostas oficiais, possuem, em suas narrativas, elementos que reverberam suas escolhas didáticas, pedagógicas, as articulações que vêm sendo tecidas nesse movimento do saber a ensinar e do efetivamente ensinado; os resultados demonstram as proposições para os diversos eixos de ensino da língua portuguesa, também apontaram no caso da alfabetização o investimento dos mesmos em relação ao ensino da leitura, especificamente da literatura e como tais questões se colocaram como desafios no processo de ensino da leitura e da literatura desde os anos iniciais.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Literatura. Letramento. Alfabetização.

Abstract: The article presents part of the results of the qualitative research: The National Common Curricular Base and the Curriculum in Motion of the Federal District: rupture and/or continuity in the literacy cycle? A document analysis study, whose results were treated based on thematic content analysis. We sought to apprehend the changes, the (dis) articulations of the national mandatory document with the local Curriculum for the field of literacy and literacy and the teachers' apprehensions about the references and, for that, in addition to the analysis of the two documents, we understand that a relevant sample, would be to interview at least three literacy teachers (one from each year of the literacy cycle: 1st, 2nd and 3rd year) with more than ten years of experience and who had participated, to some extent, in public literacy policies and their training processes. Certainly these subjects, as they have gone through several official proposals, have, in their narratives, elements that reverberate their didactic and pedagogical choices, the articulations that have been woven in this movement of knowledge to teach and what is actually taught; the results demonstrate the propositions for the different axes of teaching the Portuguese language, also pointed out, in the case of literacy, their investment in relation to the teaching of reading, specifically of literature and how such issues were posed as challenges in the process of teaching reading and literature from the early years.

Keywords: Education. Reading. Literature. literacy. Literacy.

* Ana Kátia da Costa Silva é professora mestra em educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: anakatt@gmail.com.

** Lucineide Alves Batista Lobo é professora mestra em educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: lucineidelobo@gmail.com

*** Camilli de Castro Barros é professora mestra em educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: camillicastro2012@gmail.com

Introdução

A leitura, historicamente, esteve no centro do debate educativo, seja no campo da alfabetização em que, há algumas décadas atrás, nossos percentuais nacionais demonstravam que logo nas primeiras séries iniciais, mais da metade das crianças brasileiras fracassavam, ou seja, não aprendiam a ler e/ou escrever; seja atualmente, a partir dos resultados de avaliações internacionais, nacionais e locais, em que os gargalos que se formam ao final dos ciclos de aprendizagem em que, geralmente, há indicação para retenção.

Considerando as trajetórias infantis quanto às experiências culturais e sociais com a leitura, entendemos que esse desenho, certamente, impacta na construção de uma autonomia, também, no eixo da escrita. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o tempo da alfabetização, em nosso país, se estreitou de três para dois anos, cenário que pode contribuir, ainda mais, para os gargalos no processo de escolarização.

Remetendo-nos aos documentos oficiais analisados nesse estudo (BNCC e Currículo em Movimento do Distrito Federal), sublinhamos que estes parecem atender a essa demanda, visto que, dos eixos de ensino da língua, localizamos: leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística, inclusive, estes possuem maior quantidade de objetivos de aprendizagem, ou habilidades, no caso da BNCC, para o eixo de leitura. Entretanto, quais são as proposições oficiais para esse campo? O que se espera e se orienta para o trabalho com a leitura e a literatura nesse e em outros referenciais? Na realidade, tais encaminhamentos, explicitações estão, diretamente, vinculadas às concepções de alfabetização e de letramento.

Nosso eixo argumentativo então, busca demonstrar como a leitura é tratada nesses dois documentos, quais são as proposições de ambos para o ciclo da alfabetização e onde tais referenciais se distanciam e se aproximam, depois disso trazemos as percepções das alfabetizadoras acerca desse importante eixo de ensino da língua e como em suas experiências e práticas tais orientações se articulam ou não. Ao final, concluímos que tais apreensões e orientações estão imbricadas das concepções acerca do que seja, leitura, alfabetização e letramento refletidos nos objetivos de cada documento e na ação docente.

Desenvolvimento

A BNCC e o Currículo em Movimento, documentos eleitos, nesse estudo, para análise, ao priorizarem a leitura, contemplam a emergência desse tema que tem sido sempre essencial no debate da educação, num sentido macro, e da alfabetização, em particular. O desenho proposto pela Base em sua versão homologada, ao distribuir os objetivos de leitura de forma gradativa, indica um aumento progressivo, de forma que, no terceiro ano, localizamos oito objetivos a mais que o primeiro e seis a mais que o segundo. Nesse caso, há o argumento de que essa prática com leitura pode ocorrer após a consolidação de um processo de aprendizagem de decodificação e codificação, previsto para ocorrer nos dois primeiros anos.

Na contramão dessa premissa, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) elenca, uniformemente, os objetivos

de leitura entre os três anos do ensino fundamental, defendendo essa prática desde o primeiro ano, etapa em que criança, geralmente, ainda não lê de forma convencional. É possível apreender, portanto, que as concepções sobre o que é e como se aprende a ler não convergem tomando por referências os documentos supracitados.

Entendemos que esse maior foco na leitura para o 3º ano, considerando a BNCC, também pode ser um indicador da concepção de alfabetização em que os dois primeiros anos têm o objetivo de assegurar a decodificação e a codificação. Nesse caso, a ênfase passa a ser no código e não no sistema de escrita alfabética, com vistas a assegurar a alfabetização numa perspectiva para o letramento.

Os primeiros objetivos com foco no eixo de leitura, para os 1º e 2º anos, respectivamente, pensando na Base, parecem reforçar essa compreensão desse campo como “objeto de conhecimento Decodificação/Fluência de leitura” (BRASIL, 2017, p. 98). A seguir, explicitamos, na sequência, os códigos: EF01LP01 e EF12LP01, atestando essa concepção:

Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página; ler palavras novas com **precisão na decodificação**, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. Formação de leitor (BRASIL, 2017, p. 99, grifo nosso).

Recorremos a Moraes (2005) quando destaca a importância de alfabetizar letrando, destacando a necessidade de uma metodologia de ensino, sem recorrer aos velhos métodos de alfabetização que, de acordo com o autor, sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código, ou seja, viram a tarefa do aprendiz mais restrita a memorizar informações dadas, prontas pelo adulto, cabendo, então, ao estudante, conforme Moraes (2005), copiar e copiar... para poder memorizar e, por isto, o autor alerta que

a realidade tem mostrado o quanto isso é perigoso e ineficaz. Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções (MORAIS, 2005, p. 45).

Antunes (2003) também chama a atenção para uma atividade pedagógica no ensino do português que ainda é frequente, que seria aquela “**centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal** - quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (p. 27, grifo nosso).

Conforme demonstramos anteriormente, parece que a Base, em sua versão final, vai ao encontro dessa perspectiva de ensino da leitura, ao enfatizar os aspectos fonológicos dentro de “um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017,

p.90). Essa diferença de concepção é destacada por Ferreiro (2017) quando relaciona tais concepções a práticas ancestrais onde “se pretende que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois — e somente depois — poderá fazer algo inteligente” (p.26). Ferreiro compara a pouca racionalidade dessa mentalidade a uma situação hipotética, por exemplo, se déssemos primeiro às crianças exercícios fonéticos, obrigando-as a dizer coisas sem sentido para, só posteriormente, falar convencionalmente. Segundo Ferreiro (2017),

O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco (p. 26).

Enquanto, por outro lado, tanto o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) quanto a primeira e segunda versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016) explicitam, na perspectiva de alfabetizar letrando, práticas de atividades de compreensão de texto que “resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem, contemplariam uma variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais” (ANTUNES, 2009, p. 59-60).

Também Koch e Elias (2018), ao tratarem das concepções de leitura e a discussão sobre o que é ler? Para que ler? Como ler? afirmam que tais questões suscitarão respostas decorrentes da concepção de sujeito, língua, texto e sentido e, portanto,

em uma concepção de língua como código, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinados pelo sistema, o texto é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10).

Para as autoras, essa concepção implica que basta ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, uma atividade de reconhecimento e reprodução. Porém, “uma concepção de leitura que põe foco no leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 13) vem, segundo essas estudiosas, alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a importância dessa vertente para o ensino.

Não obstante, essa também é a concepção que é adotada, há alguns anos, em diversos documentos oficiais das políticas de alfabetização, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura - MEC publicado há quase uma década por ocasião da implementação do PNAIC e que trazia os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, no qual

a leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual (BRASIL, 2012, p. 45).

Nesse sentido, percebemos que a leitura tanto pode como deve ser trabalhada desde a educação infantil, buscando a construção de sentidos, a compreensão leitora para além do processo de decodificação; baseada nessa compreensão da leitura em que o texto é o próprio lugar da interação, também precisa ser uma prioridade na organização e condução do trabalho didático-pedagógico (KOCH; ELIAS, 2018).

Vimos que, até mesmo a distribuição de objetivos de aprendizagem e habilidades para leitura no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), implicam uma concepção de leitura, que implícita ou explícita orientam modos, tempos e modelos de trabalho para a leitura. Entendemos que uma leitura com foco na decodificação, apenas, não garante a proficiência em leitura de nossas crianças, e que é preciso considerar que, desde antes de saber ler e escrever, de fato, o/a estudante traz uma bagagem linguística, de suas experiências como falante da língua, e que tais conhecimentos também devem ser mobilizados para a construção de sentido dos textos, o próprio lugar da interação leitor-autor.

Análise do Eixo Leitura na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal

Aprofundamos a análise documental, agora a partir do conteúdo proposto em cada objetivo de aprendizagem ou habilidades (BNCC), observando as proposições que estão postas para o ciclo de alfabetização acerca da leitura, e se há uma articulação entre tais referenciais, até porque, na terceira edição da Base, temos o decréscimo de um ano no período previsto para a consolidação da alfabetização. Para isso, consideramos três dimensões da leitura: **a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística**, tomando como referência, para essa classificação, os já mencionados Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012), bem como autores como Antunes (2009; 2003) e Koch e Elias (2006) que tratam das dimensões linguísticas e extralinguísticas presentes no trabalho de compreensão leitora e nos aspectos linguísticos e sociocomunicativos da língua no trabalho com o texto.

Consideramos, para fins de classificação e para determinar a ausência/presença ou frequência nos documentos analisados, os **objetivos de aprendizagem que contemplam a dimensão sociodiscursiva** da leitura, visto que são aqueles que tratam da interlocução, da relação autor e leitor, da finalidade do texto, os interlocutores e os contextos de produção e circulação. Os **objetivos de aprendizagem que visam o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura** são aqueles relacionados às ações de anteciper sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido. E, por fim, os **objetivos de aprendizagem que compreendem a dimensão linguística do texto** no trabalho de compreensão leitora, já que são aqueles que se referem ao funcionamento do sistema alfabético de escrita, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais.

Conforme fomos verificando os objetivos de aprendizagem em cada documento, encontramos alguns que contemplavam dimensões outras além dessas três mencionadas, nos levando a identificar mais uma categoria referente ora à **avaliação da leitura, ora ao desenvolvimento do gosto pela literatura ou leitura por fruição**. Chamamos essas categorias de **literatura e avaliação de leitura**.

De modo geral, ambos os documentos, a contar pelo número de objetivos de aprendizagem que trazem a **dimensão sociodiscursiva da leitura** e, portanto, da língua, adotam uma perspectiva linguística interacional; onde o gênero textual ganha importância, pois, longe de ser um texto produzido especialmente com a função de destacar o aspecto do código ou da norma gramatical para fins pedagógicos (com os textos cartilhados de antigamente), são os textos que “escrevemos ordinariamente, lançando mão da linguagem oral ou escrita em situações de uso real da língua, articulando enunciados para o desenvolvimento de um tema, com um determinado objetivo e nas condições concretas que o contexto apresenta” (KLEIN, 2009, p. 71).

Observando a Tabela 1, percebemos que a BNCC (BRASIL, 2017) tem mais da metade das habilidades de leitura voltadas para a dimensão sociodiscursiva, 24 do total. Já no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), a maior parte dos objetivos tratam do desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura: 19 do total de 49 objetivos e, em seguida, a maior ênfase nesse eixo é para o desenvolvimento do gosto **pela literatura ou fruição na leitura**: 13 do total de 49 objetivos. Em terceiro lugar, a ênfase se dá nos objetivos relativos à dimensão sociodiscursiva: 12 do total de 49 objetivos.

Tabela 1- Frequência dos objetivos de aprendizagem para as dimensões da leitura

DIMENSÕES DA LEITURA	BNCC	CURRÍCULO EM MOVIMENTO	TOTAL
Dimensão sociodiscursiva	24	12	36
Desenvolvimento de estratégias cognitivas	3	19	22
Dimensão linguística	8	4	12
Literatura	3	13	16
Avaliação de leitura	2	1	3
Total	40	49	89

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos documentos analisados, BRASIL, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2018)

Uma explicação para essa discrepância em relação ao foco dos documentos, no concernente ao trabalho com a leitura, é que, na BNCC, as habilidades que dizem respeito à leitura e compreensão de determinado gênero textual, se repetem num padrão de redação em que se altera apenas o gênero abordado, conforme ano-ciclo. Para o 2º ano, por exemplo, na BNCC versão final, constam, respectivamente, 10 habilidades nesse padrão:

(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 105).

Nas outras nove habilidades, mantém-se a mesma redação

dessa, alterando-se, apenas, os gêneros textuais sugeridos para o trabalho, por exemplo: listas, agendas; *slogans* e textos publicitários, entrevistas e enquetes etc. Já no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), não se listam objetivos para cada gênero, mas um único, de forma genérica, abrange todos eles. Para o 2º ano, por exemplo, o documento propõe:

Ler e interpretar, em colaboração com os colegas e professor, **textos em diversos gêneros**, mobilizando e combinando estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 27); relacionar a função social de **textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e nas mídias impressas, de massa e digital**, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam quem os produziu e a quem se destinam (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28, grifos nossos).

Percebemos que o Currículo traz da Base esses dois objetivos de aprendizagem, mas adequando-os, de modo a sintetizar as dez habilidades previstas na BNCC em relação aos aspectos sociodiscursivos da leitura em apenas dois objetivos e, desse modo, mantém a ênfase no desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura, que ajudam o estudante a compreender o texto lido; já a BNCC, traz apenas três habilidades que contemplem a aprendizagem dessa capacidade. A partir daí nos perguntamos, não é importante desenvolver tais habilidades nos leitores deste o 1º ano do ciclo de alfabetização? Ensinar as crianças a buscarem pistas textuais, índices, fazerem relações entre as partes do texto, fazerem inferências, levantarem hipóteses e verificarem ou refutarem, ao longo da leitura, tais predições, para aprenderem a compreender um texto lido?

Retomando os gêneros textuais, quando a ênfase do Currículo recai, não em um determinado gênero para cada habilidade, como na Base, mas o tratamento de forma genérica, implica uma compreensão de que cada “gênero constitui uma espécie de classe, de agrupamento particular, representa um conjunto de textos com semelhanças muito próximas. Assim é que cada gênero admite subtipos no interior do próprio escopo” (ANTUNES, 2009, p. 61). Por exemplo, um cartaz corresponde a diferentes configurações, conforme seja, um cartaz publicitário, informativo, de protesto, etc. Ao contrário, a nomeação dos gêneros a serem trabalhados em cada ano/ciclo pode engessar esse processo de trabalho com textos reais que circulam nos contextos sociodiscursivos.

Por outro lado, já se compreendeu, de acordo com Antunes (2009), que a ênfase da questão deve estar “na explicitação dos modelos pelos quais, em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e não na possibilidade de se estabelecer um sistema unitário para a classificação da imensa variedade dos gêneros” (p.56); ou seja, desestimulando a prática meramente classificatória do trabalho com o gênero textual, em que se busca ensinar a estrutura do gênero para que a criança possa reconhecer e classificá-lo segundo suas características, o que não corresponde ao conhecimento da variedade de interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais e contextos sociocomunicativos, de onde emergem os diversos gêneros, com uma configuração própria e propósitos comunicativos mais ou menos próprios (ANTUNES, 2009).

Um último ponto que se destacou da análise do eixo leitura

nos documentos, foram os objetivos de aprendizagem que não se enquadraram na classificação inicial por abordarem outra dimensão da leitura, de forma mais contundente, qual seja, **a avaliação da leitura do estudante e o desenvolvimento do gosto pela literatura, pela leitura por fruição**. Nesse caso, o Currículo se destaca ao manter uma proposição explícita em que contempla o trabalho com a literatura no ciclo de alfabetização, embora não como um eixo de ensino a parte, como trazia antes na primeira edição, com 17 objetivos distribuídos ao longo do ciclo, mas como uma dimensão do trabalho com a leitura, na qual todos os objetivos da primeira edição foram mantidos, mantendo essa coerência conceitual, em que não basta ensinar a ler, mas é preciso ensinar a gostar de ler, e a ler também literatura.

O texto já foi pretexto para Lajolo (1982), quando a autora condenava as falsas situações de leitura, os equívocos de práticas escolares que se valiam do texto para ensinar gramática, inculcar valores morais, por exemplo. Hoje a autora reposiciona esse postulado e tais práticas como históricas e, portanto, no “trabalho escolar com leitura não é possível passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” e, portanto, o texto não precisa ser apenas pretexto para outras atividades escolares, mas é do uso dessa unidade linguística no contexto da sua produção, circulação e de sua leitura que se deve ocupar a escola e, por isso mesmo, um belo poema de Oswald de Andrade ou uma crônica de Jô Soares podem servir a múltiplas leituras (LAJOLO, 2008). Assim é o que o trabalho com leitura, desde a alfabetização, a nosso ver, pode ir além e levar a criança, também, a leituras outras, literárias onde “multiplicando as relações do texto com seu exterior, multiplica igualmente as leituras das quais ele pode se objeto” (LAJOLO, 2008, p.108).

Assim é que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) elenca 13 objetivos para o trabalho com a literatura enquanto a BNCC traz três habilidades. O documento da rede referenda essa perspectiva, ou seja, o Currículo, tomando por base a Tabela 1 traz, como segunda maior intencionalidade em relação à leitura, levar os estudantes a apreciarem a literatura, enquanto na BNCC (BRASIL, 2017), essa intencionalidade fica em último lugar, considerando todas as outras dimensões da leitura.

Não podemos deixar de mencionar a importância dessa abordagem curricular para a leitura, em tempos em que esse hábito é cada vez menos expressivo e que o professor é o primeiro listado pelos leitores como aquele que influenciou o desenvolvimento do hábito de ler. Em relação à leitura de literatura, entre as pessoas de 5 a 10 anos 77% dizem que tem interesse em literatura por influência da escola ou de algum professor. Esses dados foram trazidos pela 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em 2020, pelo Ibope Inteligência e Instituto Pró- livro que tem como objetivo conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. O professor torna-se, agora, figura essencial na formação do leitor, de acordo com a edição atual da pesquisa. Na edição anterior, realizada há cinco anos e publicada em 2016, a figura de maior influência era a mãe e, em segundo lugar, vinham os professores:

apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que **a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as influências mais citadas**. E a pesquisa indica que essa influência tem impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores (IBOPE, 2016, p.132, grifo nosso).

Em um país onde estima-se que quase duzentos milhões de pessoas entre cinco anos ou mais não sejam leitores (INSTITUTO PRÓ LIVRO, 2020), o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização passa a ser fundamental, pois, além de buscar a formação de um leitor proficiente, requer o uso da leitura não apenas nas práticas cotidianas mais comuns, mas desenvolva o gosto pela literatura, pois, como afirmam Paulino e Cosson (2009), “a experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa que o vivido” (p. 69-70). Para os autores, esse processo é aquele em que “nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelo texto” (p.69).

Também Borba e Goulart (2007), ao tratarem das diversas expressões e do desenvolvimento da criança na escola, chamam a atenção para o conhecimento produzido por meio da arte feita com a palavra:

Compreender e expressar a realidade por meio da literatura- ficção, contos tradicionais, poesia, etc. mobiliza nossa sensibilidade, imaginação e criação; ajuda-nos a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a críticas (p. 52, grifo nosso).

No entanto, o que os autores chamam de letramento literário enfrenta dificuldade de se efetivar na escola e, nas tentativas, vamos **escolarizando** a literatura, enfocando os textos literários na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural. Para Borba e Goulart (2007), há, então, na tradição escolar, elementos que dificultam, ou mesmo impedem, a formação de leitores literários. Que o Currículo trate essa dimensão dentre suas intenções mais frequentes já é um início para uma superação dessa realidade; e que tenha mantido a literatura que, na primeira edição de 2014, inclusive, era um eixo de ensino a parte, em todos os objetivos previstos anteriormente para a atual edição de 2018, mostra o compromisso do documento com esse desafio de formar leitores, de letrar também por meio da literatura.

Houve, ainda, um pequeno grupo de objetivos que se destacou da primeira categorização que propomos. Esse quadro revelou alguns objetivos voltados para **a avaliação da leitura**. Identificamos dois objetivos para o 3º ano da BNCC e um para o 3º ano do Currículo em Movimento como nos exemplos que seguem:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, **em voz alta**, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (BRASIL, 2017, p. 113).

Comparar diversas versões, tanto escritas quanto cinematográficas de diversos contos de fada e histórias infantis. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28).

Embora a ocorrência de tais objetivos seja mínima em relação aos demais, podemos inferir, a partir deles, um ranço de uma antiga prática de ensino de leitura, a qual, segundo Solé (2012), foi demonstrada em pesquisas que apontavam pouco espaço para atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão de textos, quando, por outro lado, a atividade de avaliação da compreensão leitora, por meio de atividades de perguntas e respostas mais frequentemente, mas, também, por outras atividades gráficas ou perguntas do tipo “o que mais gostou”, demonstraram que “não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias, e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado- não se ensina a compreender” (p.35).

Aqui, além de chamar a atenção para essa avaliação do aluno em relação à leitura, mais que a instrumentalização desse sujeito quanto às capacidades de compreensão, novamente vemos a importância de se ensinar estratégias cognitivas de leitura e o acerto quanto à prioridade que os objetivos ligados ao desenvolvimento dessas estratégias tiveram no Currículo trazendo mais que o triplo (19 objetivos) nessa dimensão, em relação à BNCC (três habilidades), conforme vimos. No sentido discutido por Solé (2012) ratificamos essa importância:

Quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões **a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação**. A literatura a respeito indica que as **intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão** – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc. **são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantat seus ensino** (p. 36, grifo nosso).

Esse trecho resume bem os pontos centrais que destacamos em relação à (des) articulação entre BNCC e Currículo no que se refere ao eixo leitura, tanto a preocupação desse último documento com o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a compreensão leitora, quanto a concepção desse campo que vai além da mera decodificação. Portanto, se distancia da BNCC que apresenta indícios de se aproximar de uma leitura com foco no código e nos aspectos linguísticos, como demonstramos.

A percepção das alfabetizadoras sobre a Leitura

Nas entrevistas com três professoras alfabetizadoras (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), ao relatarem como trabalhavam e compreendiam o encaminhamento pedagógico do eixo de ensino leitura, apareceram vários aspectos das dimensões em destaque no Currículo em Movimento como, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a compreensão leitora e a distinção entre essa prática numa perspectiva de codificação e, por outro lado, assumindo uma dimensão compreensiva Vejamos o que declarou a professora do 2º ano:

Então, eu acho muito legal essa questão da leitura, e a leitura proficiente, que ela é muito difícil. **A decodificação é mais fácil. Mas e a leitura? Em construção de sentido, é muito difícil e esse é o objetivo, né?** Para que você aprenda através da leitura e eu mostro muito isso para eles. Então são muitos momentos, e agora no quarto bimestre eu cheguei à conclusão de que, principalmente para esse grupo de alfabetizados, esse é o nosso objetivo. É avançar na leitura proficiente, na escrita, né? E na matemática na questão dos problemas, porque vem a interpretação também da leitura dos problemas. Chegando lá no terceiro ano, porque a gente tem muito conteúdo específico de história, geografia, ciências, principalmente ciências. A gente já andou bem nisso, mas a gente precisa agora focar nisso aqui. Eles lerem bem, para eles entenderem enunciados, para eles entenderem o que está sendo escrito, o que aquilo quer ser dito e, principalmente, que eles podem opinar sobre aquilo que eles estão lendo. Eles podem concordar, discordar da opinião deles em cima de tudo que ele lê (Professora **alfabetizadora 2º ano** em entrevista online; em 04/10/21, grifos nossos).

O trabalho com o incentivo à leitura por deleite, ao trabalho com a literatura como vimos, sendo um ponto forte no Currículo em Movimento, apareceu no relato da professora alfabetizadora A. Já na narrativa da professora B o que se destacou foi a questão que discutimos acerca da concepção de leitura nos documentos, em que, na perspectiva do letramento, desde os primeiros anos do ciclo de alfabetização, esse trabalho com a compreensão leitora se inicia mesmo antes de a criança ler convencionalmente. Eis algumas narrativas docentes:

No eixo da leitura, então isso a gente tem a questão da rotina, da leitura deleite. Eu me propicio ali estar lendo para eles, todo o ritmo da leitura, entonação, a pontuação, então eu faço aquela leitura. E uma leitura deleite. Muitas vezes, eu coloco para que eles façam, né? **Então a oportunidade de repente eles escolherem um livro, um texto, algo que interessa para eles, eles levam e fazem. Diariamente tem essa leitura deleite. Gosto de ter esse momento para que o aluno escolha o que ele quer ler. Mini-projetos.** Como agora eles levaram para ler, então a gente... eles levam. E aí eles compartilham aquela leitura. “Ah, levei esse livro” e “você gostou do livro?” E você leu para quem, né?” E outra maneira que a gente trabalha mesmo é com a leitura compartilhada. E a questão da exploração mesmo, né? De todas as etapas da exploração da leitura. Vamos imaginar ali, um livro. Ah, vamos explorar a capa desse livro, a questão da antecipação, a questão da inferência, questão... entendeu? Então a gente tenta explorar todas essas etapas da leitura. (**Alfabetizadora A -3º ano**, em entrevista presencial; em 08/10/21, grifos nossos).

E a gente trabalha também muito com a leitura, é muito importante. No primeiro ano, **mesmo quando a criança não está alfabetizada**, eu gosto de pedir para as famílias no caderninho de leitura e aí eu mando alguns textinhos. E aí eu peço para os pais lerem, e quando eles vão já se alfabetizando, quando já estão lá alfabéticos, quase alfabetizados, aí eu começo a mandar um bilhetinho perguntando assim, para o responsável: como eu estou lendo? Primeiro com carinhas e depois eu coloco palavrinhas, né? Então a gente procura nortear bem esse trabalho e fazer um trabalho bem consistente, bem em cima dos eixos mesmo porque a gente sabe que é isso que favorece uma alfabetização plena (**Alfabetizadora B-2º ano**, em entrevista online; em 16/10/2021, grifos nossos).

Observamos que as professoras trouxeram, em suas

narrativas, todas as dimensões do trabalho com a leitura, e se alinharam ao preconizado no Currículo em Movimento em relação à perspectiva compreensiva. Desse modo, antes mesmo de a criança estar alfabetizada, priorizavam o desenvolvimento de um gosto pela leitura literária, inclusive lançando mão da leitura deleite e de projetos.

As professoras pesquisadas tinham realizado vários cursos, cujos referenciais teóricos também defendiam tais compreensões acerca do trabalho com a leitura, no entanto, em vários momentos das entrevistas, as docentes também se remeteram àquelas políticas de alfabetização que primavam por uma alfabetização na perspectiva do letramento, como o PNAIC, Pró-Letramento e o próprio curso do Bloco Inicial de Alfabetização.

Considerações finais

Em síntese, as nuances do trabalho com a leitura na alfabetização não se resumem à mera decodificação de palavras. Essa concepção se assemelha à compreensão do sistema de escrita alfabética como um código, onde o trabalho cognitivo é simplificado, como se bastante à criança conhecer os grafemas e os fonemas para, então, conseguir ler e compreender. Já sabemos, desde os estudos psicogenéticos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), (MORAIS, 2012) e tantas outras pesquisas da área, que o aprendiz precisa

responder, também, a questões conceituais como o que a escrita representa e como ela representa. Por outro lado, numa perspectiva de alfabetizar letrando, a mesma defendida pelo Currículo em Movimento, há a preocupação, desde o início do ciclo de alfabetização, com o trabalho com a leitura para além da decodificação, buscando mobilizar os conhecimentos das crianças para que, desde cedo, aprendam a construir os sentidos dos textos, lendo e compreendendo, desenvolvendo estratégias cognitivas de leitura, apropriando-se da literatura. Já a BNCC, não evidenciou, por meio de objetivos de aprendizagem ou habilidades, tais compreensões. Assim, é preciso buscar, nesses referenciais, tais compreensões e concepções que fundamentam o que e como ensinamos leitura no ciclo de alfabetização, se queremos crianças que leiam, escrevam e que, também, gostem de ler bons textos literários e que se constituam por meio dessas experiências de leitura. Entendemos que pela complexidade e pela realidade em que se dá o trabalho com a leitura nas salas de aula, para que os referenciais curriculares se alinhem numa perspectiva de alfabetizar e letrar tais políticas ou documentos não podem se encerrar em si mesmos, como simples manuais burocráticos, mas estarem alinhadas à uma sólida e contínua política de formação docente, onde a experiência dos alfabetizadores e as orientações oficiais tenham como base as mesmas concepções acerca do que é a leitura, a alfabetização e o letramento. ■

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.
- BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação. 2007, p.47-56.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. [Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 20 fevereiro de 2019.]
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [1ª versão]**. Brasília: 2015. [Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 20 fevereiro de 2019.]
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [2ª versão]**. Brasília: 2016. [Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 20 fevereiro de 2019.]
- BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. MEC, Brasília: 2012 Pág. 51-52.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1 – Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador Módulo 2, Brasília Junho, 2001.
- BRASIL. **Pró-letramento- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC 2008.
- DISTRITO FEDERAL. **Pressupostos Teóricos Currículo em Movimento da Educação Básica**, SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental- Anos Iniciais**, SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª ed. Brasília: 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. Secretaria de Estado da Educação do DF. Brasília, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 2º ciclo**. Brasília: SEE-DF, 2014.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. [livro eletrônico] / Emília Ferreiro; [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. - Editora, Autores associados, Campinas: 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil -4ª edição**. IBOPE Inteligência. Março de 2016. [Disponível em <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acesso em 20 jan 2021]

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil -5ª edição**. IBOPE Inteligência. Setembro 2020. [Disponível em <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf> Acesso em 20 jan 2021]

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos Teóricos da Língua Portuguesa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LAIJOLA, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LAIJOLA, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 52-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: **Ortografia na sala de aula**. SILVA, Alessandro da, MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.11-27.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. **29ª reunião anual da ANPed**, GT n.10, Caxambu, MG: 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: 1 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998. Reimpressão, 2012.