

LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Fabiana Vieira Nunes – SEE/DF

Maria Verúcia de Souza Melo – SEE/DF

Resumo: Atualmente, vivenciamos a implementação do Currículo em Movimento (2013) na rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir desse currículo, espera-se que as aprendizagens sejam garantidas a todos os estudantes. Por isso, ao considerar que a habilidade de leitura é essencial para o desenvolvimento em todas as outras áreas do conhecimento, intenta-se analisar de que maneira o Currículo propõe ao professor(a) trabalhar essa modalidade da língua e quais são os pressupostos teóricos envolvidos nessas orientações. Dessa maneira, passa-se a uma revisão bibliográfica pertinente à temática da leitura, para em seguida, elencarmos apontamentos sobre leitura contidos no Currículo.

Palavras-chave: Currículo em Movimento, leitura, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A rede pública de ensino do Distrito Federal vem passando por um momento peculiar na sua história. No ano de 2011, iniciou-se o trabalho de construção do Currículo em Movimento, com vistas à reorganização dos tempos e espaços pedagógicos para implementação dos ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental (Bloco I- 1º ao 3º anos; Bloco II- 4º e 5º anos), com participação das unidades escolares pertencentes à rede, na análise de potencialidades e fragilidades do Currículo⁵⁶ vigente até então. Nesse sentido, seguiu-se outra etapa, a qual vivencia-se agora, de validação do documento elaborado a partir das análises realizadas no novo documento, considerando-se três dimensões: validação pela comunidade escolar, pelas Coordenações Regionais de Ensino⁵⁷ e no âmbito do Distrito Federal. Uma vez validado, o currículo passará a ser, oficialmente, o documento de referência para as práticas docentes nas unidades escolares a partir de 2014.

No mesmo contexto, faz-se necessário analisar também outro documento, construído de acordo com a mesma proposta, que são as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (SEEDF, 2013). Nele constam as áreas do conhecimento que devem servir de base para o trabalho

56

Currículo do Ensino Fundamental- Anos Iniciais- 1º ao 5º ano do Ensino fundamental de 9 anos- Versão Preliminar- 2008.

57 Seções da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal localizadas nas cidades do Distrito Federal, às quais estão vinculadas as escolas de todas as modalidades de ensino da rede pública.

docente.

A partir dessa observação, é importante ressaltar que o presente trabalho não tem a intenção de mostrar-se um trabalho acabado. Já que, como observa-se, trata-se de um documento ainda em versão preliminar, as análises do documento aqui apresentadas também serão passíveis de nova análise, quando da edição da versão divulgada após validação em âmbito Distrital. Intenta-se também, que este trabalho possa servir como reflexão neste momento de construção colaborativa por que passa a rede pública de ensino do DF.

Nesse sentido, a pesquisa realizada constitui-se de análise das referências ao trabalho com leitura proposto no Currículo em Movimento, breve revisão de literatura pertinente à temática "leitura", além de reflexões sobre as possibilidades que podem ser pensadas sobre a prática docente a partir do mesmo currículo.

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

É comum observar nos meios de comunicação em geral, o apelo recorrente ao drama que a educação vivencia com relação ao não-desenvolvimento da competência leitora da maioria dos estudantes no DF, bem como no Brasil. Como justificativa para esse resultado, buscam-se avaliar diversos aspectos que envolvem a prática escolar e que podem ser entendidos como "causas" desse problema. Podemos citar, dentre eles: falta de estrutura na escola (entendida como falta de salas de leitura ou bibliotecas, ou se há esse espaço na escola, ou na comunidade, a falta do profissional para desenvolver os projetos de leitura), falta de acervo bibliográfico, falta de envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, analfabetismo dos mesmos e, "tão grave" quanto, o desinteresse do próprio aluno em relação ao ato de ler.

Se partirmos para uma observação direta do que tem sido trabalhado como leitura nas escolas em geral podemos, claramente, visualizar uma cena em que todos os alunos estão sentados em suas cadeiras, em fileiras onde o aluno vê (com mais clareza que qualquer outra coisa em sua sala de aula), as cabeças de seus colegas. Com seus livros, geralmente (ou quase exclusivamente!) os didáticos abertos diante de si, ou todos os alunos lêem, em uníssono (sob a avaliação da professora), ou um aluno lê, sob a mesma condição, enquanto os outros alunos acompanham, em silêncio, a "leitura" do colega. Não é incomum observar, ao término da leitura que, quando solicitado ao aluno falar sobre o que acabou de ler, o mesmo não consegue dizer. Nem sempre por timidez, ou relutância em participar desse contexto, mas porque simplesmente não realizou

"leitura". O que acabou de ser descrito, foi um momento de decodificação do texto. A criança até consegue decifrar o conjunto de letras, palavras presentes no papel, mas não compreendeu o que decodificou.

Nos PCN de Língua Portuguesa (MEC, 2001: 55) há a orientação de que esse tipo de prática deve ser superada, por que principalmente a concepção de leitura como decodificação também deve ser superada. E aponta a prática de ensino de leitura com base nessa concepção como a principal causa da condição do leitor na escola descrita há pouco.

É importante compreender que o trabalho com leitura na escola pressupõe que "o trabalho com a diversidade de textos que caracterizam as práticas de leitura de fato" (MEC, 2001: 57). Compreende-se, aqui, que esta prática deve favorecer o ato de ler de acordo com as práticas sociais. Que aos estudantes seja dada a oportunidade de conhecer os textos e praticar a leitura como se faz necessário nas práticas exercidas fora do ambiente escolar. Assim, será possível que ele compreenda as relações entre o que se aprende na escola e o uso disso em sua vida.

CAFIERO (2010: 85) afirma que a leitura é "um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos." A partir dessa afirmação, entende-se que o leitor, que age socialmente construindo história e vivenciando experiências, se utiliza desse conhecimento para compreender o que lê. Ao considerar isso, compreende-se que não há mais espaço para uma prática de leitura na escola que a dissocie da vivência desse leitor, porque já são muitas as leituras que ele faz no seu dia-a-dia e essa experiência, o seu modo de ler deve ser respeitado para que, a partir disso, a escola possa contribuir no sentido de ampliar suas referências e aumentar as possibilidades de construção dos sentidos.

Por isso, é importante considerar a seguinte fala de KLEIMAN (2004: 14):

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

É essencial então, identificar no currículo a perspectiva de um trabalho que proporcione ao estudante a oportunidade de construir significados a partir dos textos que lê, que possa, a partir de seus objetivos de leitura, realizar escolhas que o permitam construir, inclusive, seu próprio caminho

nas aprendizagens que a escola visa lhe proporcionar.

LEITURA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO⁵⁸

No início da leitura do Livro 1 do Currículo em Movimento encontramos a seguinte afirmativa no que diz respeito à leitura:

O Currículo, como construção social, possibilita o acesso do estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica" (SEEDF, p 23-24).

A partir desta afirmação, podemos compreender que há uma sinalização para a orientação das práticas de leitura na escola considerando o sujeito histórico- social nela atendido. Compreende-se também, que a escola é espaço de reflexão sobre as vivências, o que favorece a construção dos conhecimentos, bem como a compreensão da importância da leitura para esse feito. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (SEEDF, 2013: 2) orientam sobre a integração entre os componentes curriculares a partir dos chamados Eixos Estruturantes, bem como dos Eixos Integradores:

"A proposta de trabalho com as diferentes áreas do conhecimento deve considerar uma ação didática e pedagógica sustentada nos eixos estruturantes (cidadania, diversidade, sustentabilidade e aprendizagens) e nos eixos integradores (alfabetização, letramentos e ludicidade), de forma interdisciplinar e contextualizada, ou seja, fazendo a articulação entre os componentes, sem desconsiderar as especificidades de cada um, indo ao encontro do que é significativo para o estudante."

Temos, aqui, o apontamento para o trabalho com os letramentos como elementos integradores nesse processo. Percebe-se, dessa maneira, que o documento analisado direciona o trabalho docente no sentido de uma prática pedagógica pautada nos letramentos, conforme observa-se neste trecho:

⁵⁸ Os apontamentos sobre leitura que seguem foram feitos com o objetivo de identificar todos os momentos em que o Currículo trata do assunto. Nos outros tópicos do texto, seguem reflexões pautadas nos referenciais teóricos pertinentes.

Nesse contexto, o Ciclo de Aprendizagem voltado para os letramentos, tem como eixo orientador a lógica do processo de aprendizagem do estudante e não a lógica dos conteúdos a ensinar. Cabe salientar que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever significa adquirir uma técnica, isto é, a de codificar e de decodificar a língua escrita. (SEEDF, 2013: 12).

Há ainda a sinalização para o trabalho nessa área de maneira a sugerir que os estudantes tenham "contato sistemático e diversificado com o universo da leitura e da escrita" (SEEDF, 2013: 18-19).

O Currículo organiza-se, no que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos na área de Língua Portuguesa propondo articulação entre as áreas: Língua Portuguesa, Arte e a Educação Física. Estas são consideradas expressões verbais ou não que, devidamente trabalhadas, contribuem com as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes. Os conteúdos estão organizados considerando os aspectos seguintes:

- textos e contextos: identidade, pertencimento e criação;
- sensibilidade estética e
- cultura corporal.

Nesse momento do texto, encontra-se uma tabela⁵⁹, organizada de modo a indicar que as temáticas devem ser trabalhadas dialogando os conteúdos com os Eixos Estruturantes e os Eixos Integradores.

Percebe-se, por essas indicações no documento, que muito ainda é preciso ser feito, no sentido de revisões inclusive teóricas sobre leitura, pois pode-se julgar necessário, por parte de quem o lê, maiores orientações sobre como conduzir a prática docente para formação do sujeito leitor.

DO ACRÍTICO AO LEITOR CRÍTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NESSA NOVA PRORPOSTA CURRICULAR

Se partirmos da perspectiva dos letramentos como prática social, se desconsiderarmos, ainda, a concepção de leitura como decodificação, se abolirmos das nossas práticas pedagógicas a

⁵⁹ Em uma mesma tabela encontramos os conteúdos a serem desenvolvidos no Bloco I, bem como no Bloco II.

ideia de superficialização impressa muitas das vezes por estratégias ditas de facilitação, se deixarmos de compreender a leitura como um esforço meramente linear, será possível, em um trabalho de formação leitora, dar passos largos e significativos para a evolução de uma leitura acrítica para uma leitura crítica.

Todavia, para trilhar esse caminho sinalizado nas entrelinhas do currículo em movimento, o professor deverá incorporar-se do espírito de pesquisador e tornar-se professor-pesquisador. De igual modo o espaço de sala de aula deve deixar de ser um lugar onde o professor expõe conteúdos e corrige tarefas para transformar-se em um laboratório, preferencialmente, de leitura.

Um outro desafio, igualmente importante, nessa caminhada é ultrapassarmos a ideia de que o aluno começou a ler e a escrever a missão foi cumprida e que o trabalho finda por aí, diríamos o trabalho mal começou, pois nesse ponto o que houve foi um despertar para o mágico diálogo que está por vir entre leitor e texto.

De acordo com as Diretrizes Curriculares (SEEDF, 2013: 19), essa etapa de descoberta do aluno em formação leitora está prevista para ser iniciada no processo de **alfabetização** propriamente dito, que deverá ser concluída com sucesso ao final do 1º ano do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). Ou seja, ao término desse ano no 2º ciclo de aprendizagem, pressupõe-se que a criança leia pelo menos textos curtos e de temas familiares, etapa que deverá acontecer já com um trabalho alicerçado no **letramento**.

Ainda em conformidade com o documento, após discussões realizadas no âmbito da rede pública de ensino (trabalho coordenado pelos chamados CRA⁶⁰), entendeu-se que o desenvolvimento a ser alcançado pelos estudantes implica finalizar o primeiro ano com os estudantes lendo e escrevendo um texto simples. A partir de então identificamos a orientação no sentido de prosseguir com “o estudo da língua propriamente dita” (PCN, 1997: 33) que considera “as especificidades morfológicas, sintáticas e semânticas da língua escrita relacionadas a cada ano escolar (SOARES, 2008).”.

Essa construção pode levar o professor à compreensão de que é necessário, a partir dessa atividade de leitura, seguir com o tratamento de questões gramaticais. Ou ainda, seguir uma ordem no tratamento da leitura, do simples para o mais complexo.

Mas como falar em textos simples se na perspectiva do letramento em língua materna não devemos trabalhar com noções do tipo mais fácil ou mais difícil? Aqui, pensa-se ser uma boa resposta considerar o que KLEIMAN (2007: 10) diz:

60 Centros de Referência em Alfabetização.

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento lingüístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. Quais seriam os conteúdos a serem ensinados primeiro quando o elemento estruturador do currículo é a prática social? As práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos.

Nesse sentido podemos entender que o eixo integrador **ludicidade** também está contemplado, pois os pequenos leitores compreenderão a atividade de leitura na escola como a que eles vivenciam fora dela (leitura de mundo, já mencionada na Diretriz). Ele a entenderá como um ato social, algo do qual ele tem algum domínio. Por esse caminho, será permitido o desenvolvimento de uma compreensão crítica do ato de ler o que o conduzirá à possibilidade de ler para aprender, significativamente, com leveza e prazer.

Assim, sobremaneira, empoderam-se os alunos de capacidade leitora, o que os levará a avanços no seu processo de leitura, tornando-os sujeitos de sua própria história, dando-lhes vez e voz.

Mas há uma pergunta que paira no ar quando tratamos dessas questões: "Se é possível formar um leitor capaz de realizar uma compreensão crítica, como fazê-lo?"

DA TEORIA À PRÁTICA: E AGORA?

A partir do questionamento anterior, alguém ainda poderia questionar: "como conduzir uma prática pedagógica de maneira que seja proporcionado aos alunos o alcance dessa proficiência leitora? Que estratégias utilizar a fim de motivá-los para a prática da leitura na escola? Que possibilidades de trabalho pedagógico podem permitir ao aluno compreender e fazer uso das diferentes formas de ler? Como lidar com a dificuldade de ampliação do acesso aos mais diversos gêneros textuais na escola?"

Sem a pretensão de esgotar estas questões e sem seguir a ordem de apresentação das mesmas, intenta-se argumentar que sempre é possível avançar nas práticas de leitura, a partir de atividades bem planejadas e objetivos bem definidos, pensados para valorizar todas as formas de interação que podem acontecer nos contextos dessa prática, assim podemos também lançar mão da organização de rotinas diárias que contemplem momentos de introdução, de sistematização, de consolidação, de partilha e interação das práticas escolares à volta dos livros e dos mais diversos gêneros textuais

É importante esclarecer que uma prática voltada para a formação do sujeito leitor, de acordo com a perspectiva dos letramentos, requer ainda mais sistematicidade na prática docente, pois não significa dizer que um currículo flexível permita improvisos na ação pedagógica. Esta deve ser um processo de constante reflexão, como já nos acena os PCN (1997: 37-38) no sentido de uma prática docente na perspectiva de "um movimento metodológico de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO".

À partir da compreensão desse movimento metodológico, entende-se que, da parte docente, é também necessário dar a oportunidade de acesso às crianças a textos que atendam aos seus anseios e interesses pois sabe-se que sempre estão receptivas à leitura de bons livros, imagens, filmes, textos. Elas sempre estarão bem motivadas para as mais diversas atividades à volta da leitura.

Permitir o trânsito de uma forma de leitura a outra e os avanços nesse processo de construção e desenvolvimento do sujeito leitor, são ações que, sem sombras de dúvidas, constituem papel fundamental da escola e dos professores.

Por vezes, a classe docente costuma questionar sobre o que precisa fazer para levar o aluno a tornar-se um leitor competente/proficiente. Em muitos dos casos, fazem quase que um apelo a partilhas de "receitas prontas", como se de fato existissem fórmulas mágicas, sem se darem conta de que o que há, de fato, é a necessidade de romper com certas posturas, libertar-se de paradigmas "tradicionais", apropriar-se de teorias a fim de alicerçar bem as práticas de sala de aula, trilhar outros caminhos, implementar distintas estratégias, desenvolver novas metodologias, enfim, fazer uso da experimentação que surge como outro desafio necessário, pois é experimentando que, paulatinamente, o professor vai conscientizando-se que o fazer docente diferente é possível.

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento aponta para abertura no sentido de práticas mais inovadoras, o que pode levar o docente a um respaldo de suas tentativas no sentido de alcançar o que se propõe.

Em meio a tantas possibilidades, bem como limitações, quer por parte de alunos quer por parte dos professores, surgem dificuldades pensadas intransponíveis, quando o assunto é a promoção da leitura em contexto escolar.

Identifica-se, aqui, que uma primeira dificuldade a ser considerada, refere-se à atitude docente diante das outras dificuldades. Isto fará a diferença no planejamento das ações em torno dos objetivos na formação do leitor. Cabe referir que, para além do conhecimento do melhor modo de conduzir este trabalho, também é necessário à prática docente, que o professor seja um bom leitor pois, enquanto sujeito mediador mais experiente na sala de aula, terá também melhores condições de avaliar esse processo. Essa é condição primeira e indispensável para o trabalho com a

formação do leitor, já que esta formação não é uma tarefa simples e, quem a faz, tem que ser capaz de oferecer ao leitor em formação as condições necessárias a este seu desenvolvimento. Dessa maneira, reforça-se a ideia de que mais que necessário, é imprescindível a ação docente pautada na reflexão.

Logo, o trânsito de uma leitura acrítica para uma leitura crítica tem como determinante o entendimento, por parte do mediador desse processo de aprendizagem, de que não basta somente alfabetizar para que o aluno leia, é imprescindível alfabetizar e letrar por meio de experiências intensas, constantes, agradáveis e prazerosas com a leitura. Nesse sentido, entende-se que um processo de alfabetização construído na perspectiva do letramento permitirá um caminhar mais produtivo nesse processo de formação.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Até o momento, as análises de alguns pontos sobre o tema leitura no Currículo em Movimento apontam para o trabalho com leitura na perspectiva das práticas sociais. Porém, talvez por ainda ter um caráter inacabado, o documento traz algumas incoerências teóricas que realmente podem comprometer o entendimento sobre qual é o direcionamento das práticas que se pretendem. É de fundamental importância a revisão teórica do documento no sentido de ajustar, no texto, as referências sobre o tema.

Nesse sentido, essa orientação implica mudanças necessárias, pois como afirma CAFIERO (2010:86) "conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão."

Ao considerar as observações anteriores, chega-se à ideia de que o professor pressuposto nesse Currículo é, além de um bom leitor, um professor-pesquisador. A forma como os conteúdos a serem desenvolvidos estão organizados, realmente pressupõe um professor que esteja mais sensível, pelo menos, a adotar uma prática em concordância com as concepções anteriormente mencionadas. Daí ser necessário reforçar o potencial que a formação continuada permitirá ao docente, ao propiciar discussões que levem o professor a repensar sua prática, no sentido de não mais considerar o trabalho de leitura como decodificação, a única maneira possível de se trabalhar a leitura na escola.

REFERENCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, vol.2., Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, vol.2., Brasília: Ministério da Educação, 2001

CAFIERO, D. *Letramento e leitura: formando leitores críticos*. In: RANGEL, E. ROJO, R. H. R (org) 2010. Coleção explorando o ensino, v. 19. Brasília: MEC. pp. 85-106.

KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007.

_____. *Abordagens da leitura*. Scripta. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Versão para validação*. Brasília- DF, 2013.

Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/1cur_educ_basica.pdf>.

Acesso em 22/08/2013, às 00:47.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Brasília- DF, 2013. Disponível em:<

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/4_ciclo_ensfund_revisado.pdf> .Acesso em 22/08/2013, às 00:49.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.