

CURRÍCULO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: contribuições para o processo de alfabetização

Andrea Rodrigues Dalcin¹

Eixo temático: 1 – Alfabetização e Políticas Públicas

Resumo:

O estudo aqui apresentado objetiva discutir a organização de um currículo de leitura em que ler se constitua como um eixo estruturante na educação infantil e ocupe o lugar central nos anos iniciais do ensino fundamental junto ao processo de alfabetização, pois observam-se estagnações e retrocessos frente às aprendizagens de leitura e escrita como marcas de um município no Estado de São Paulo que antecedem o período pandêmico. A proposta traz, o olhar para um currículo de leitura que garanta o direito de ler e escrever do cidadão, desde a mais tenra idade, a partir de critérios e premissas estabelecidos nos quais as experiências e as práticas de leitura na escola reverberem em construção de conhecimento, o que requer organização, planejamento, intencionalidade, formação e políticas públicas alinhadas ao objetivo maior: a aprendizagem das crianças na leitura e escrita. Nesse tempo histórico, o recorte dado para início da organização curricular em leitura será a literatura e suas possibilidades na formação do leitor. O *corpus* é constituído pelas práticas de leitura enquanto que as fontes são os professores, a documentação pedagógica e o currículo construído pela rede municipal. Enquanto operações de pesquisa, a observação, análise e registro das práticas de leitura, os diálogos formativos e estudos bibliográficos constituem-se como opção metodológica para análise de informações qualitativas. As análises trazem contribuições da História Cultural (CHARTIER, 2001 e 2003), das práticas cotidianas com (CERTEAU, 2007), da leitura enquanto política pública (CASTRILLÓN, 2011) e prática fundante para a formação do ser humano (PETIT, 2009 e 2013) e cidadão.

Palavras-chaves: Políticas Públicas de Leitura; Aprendizagem de Leitura; Currículo de Leitura; Práticas de Leitura; Alfabetização.

¹Doutora em Educação. Faculdade de Educação/UNICAMP. Supervisora de Ensino na Rede Municipal de Cajamar/SP. Contato: deiadalcin@uol.com.br.

Introdução

Oh! Bendito o que semeia
Livro à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
(Castro Alves, 1870)

Um país se faz com homens e livros.
(Monteiro Lobato, 1918)

Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas.
(Mário Quintana, ????)

Iniciamos as discussões com algumas interrogações: e se a leitura fosse um eixo estruturante da educação infantil e ocupasse o lugar central no ensino fundamental junto ao processo de alfabetização? Garantir que o livro chegue às mãos das crianças é democratizar a leitura?

A leitura e a escrita, enquanto direito do cidadão, é condição histórica, cultural e política que requer democratização de acesso, formação e aprendizagem. Castrillón (2011) ao discorrer sobre a leitura e a escrita enquanto direito, reafirma que, historicamente, ler pode ser um instrumento de poder ou de exclusão social. Nessa perspectiva, as discussões sobre a construção de um currículo de leitura estabelecem conexões não apenas com a formação do leitor, mas com a formação de uma sociedade que pensa e que é capaz de escolher seu próprio destino, afinal, os livros podem mudar as pessoas; os livros potencializam o pensar; os livros e os homens podem transformar um país! Políticas públicas de leitura precisam garantir proposições intencionais, além do acesso!

Discutir propostas para um currículo de leitura que garanta o direito de ler e escrever do cidadão, desde a mais tenra idade, necessita da clareza de que formar leitores que estão em processo de alfabetização (ou que já se alfabetizaram) requer professores bem formados e atualizados por meio de programas instituídos que partam da prática do cotidiano escolar e se fortaleçam na relação com concepções e teorias que também os formem como leitores e escritores, condição essencial para ensinar a ler e a escrever. A instituição escolar é o único espaço de acesso à leitura de forma sistematizada para a grande maioria das crianças e, por esse motivo, as políticas públicas e o currículo elaborado precisam promover aprendizagens que implicam, além da construção do sistema de escrita, um percurso leitor que promova a apropriação das palavras de outros e o encontro da própria voz na expressão de suas intenções.

Na perspectiva da História Cultural, atribuímos à leitura “[...] o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora [...]” (CHARTIER, 2011, p. 78), cujo ato de ler traz aos textos

significados plurais e móveis que se encontram entremeados às maneiras de ler e aos protocolos de leitura² que constituem o objeto lido.

Diante da perspectiva assumida, propomos que a leitura se configure como política pública de forma a garantir o direito do cidadão ao acesso e à aprendizagem da leitura e da escrita, à formação do professor para uma prática criadora e produtora na qual a leitura se torne o centro do ensino no ensino fundamental junto ao processo de alfabetização e um dos eixos estruturantes da educação infantil, além do brincar e das interações, pois assim como esses, a leitura se faz presente em todos os momentos da vida de uma criança potencializando sua forma de ser e estar no mundo.

Um currículo ancorado nessas questões considera a projeção de um percurso de leitura entre os diferentes anos de escolaridade com premissas definidas e alicerçadas nas aprendizagens. Para tanto, sugerimos algumas premissas que consideramos importantes: a leitura enquanto compromisso assumido por todas as áreas de conhecimento; o planejamento de ações institucionais de leitura pela escola; a diversidade, continuidade e progressão das aprendizagens em relação ao ensino e às práticas; a leitura do texto, da imagem e da materialidade do livro; a experiência em leitura diversa e intencional; o conhecimento de quem é o leitor contemporâneo, como lê e o que lê, afinal, para um futuro, ainda não abordado nessas páginas,

A revolução do texto eletrônico será também uma revolução da leitura. Ler em uma tela não é ler em um *codex*. A representação eletrônica de textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade de textos sem lugar próprio; a contiguidade imposta pelo objeto impresso opõe-se à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objeto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens movediças. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 2011, p. 38)

Partindo dessas premissas e, considerando as constantes transformações acerca da leitura e da escrita na contemporaneidade, faremos um recorte sobre as experiências de leitura com a literatura e as possibilidades de organização curricular - sem a pretensão de esgotar as propostas - de maneira a trazer contribuições para a elaboração de um currículo de leitura na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Experiências e práticas de leitura na escola: entre o saber e o viver

[...] a experiência de aprendizagem da leitura que a criança vive dentro da escola é determinante para sua vida em geral. (BRENMAN, 2012, p. 67)

² Conceito cunhado por Chartier para discutir que “[...] os protocolos de leitura são depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo”. (CHARTIER, 2001, p. 78)

Assim como a leitura, o contato com a literatura não é um dever, é um direito! Portanto, políticas públicas precisam garantir esse contato, pois todos têm que ter a possibilidade de estar em frente a obras literárias e poder manuseá-las, cotejá-las, compará-las e explorá-las. Nesse processo, alguns serão leitores e outros não, porém construirão o conhecimento de que nos livros não há apenas marcas gráficas. O que é inaceitável é que as crianças sejam excluídas dos livros pela escola.

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluídos dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam. (PENNAC, 1993, p. 145)

Convocamos para essas páginas o dever de ensinar as crianças a ler através de experiências distintas. Iniciamos pela experiência da leitura pessoal enquanto o lugar em que os sentidos são construídos pelo leitor que aprende sobre os efeitos da leitura em si e em suas escolhas futuras para ler de forma a conhecer suas preferências, estabelecer critérios de escolha e construir o próprio percurso enquanto leitor. Essa experiência nos mostra que *“[...] a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos [...]”* (PETIT, 2013, p.31).

Para que a experiência da leitura pessoal se desenvolva, as práticas precisam transitar entre a leitura silenciosa, a leitura compartilhada, o ato de compartilhar impressões pessoais e opiniões sobre o lido e as indicações literárias, o que é possível para muitos na comunidade de leitores que se constitui dentro do ambiente escolar. Intensificar essas práticas de forma intencional, pressupõe boas escolhas literárias por parte do professor e momentos constantes em seu planejamento sobre a experiência de leitura pessoal, pois *“[...] os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]”* (CERTEAU, 2007, p. 206-207).

A experiência de leitura e as linguagens se constitui como outra proposição a ser considerada no planejamento intencional do professor. Nesse campo, o leitor não olha apenas “o que está escrito”, mas “como está escrito” o que, por sua vez, envolve reconhecer no texto palavras que podem se constituir de múltiplos sentidos, observar e analisar a configuração da escrita no texto e a produção de efeitos no leitor, observar os diferentes recursos utilizados como a tipografia textual, as cores, as ilustrações na relação com o texto verbal e o formato do livro na constituição de sentidos.

Para potencializar essas experiências direcionadas à prática de leitura e as linguagens dispor de momentos para manusear o livro e analisar seu formato e os elementos que constituem a capa, quarta-capa, orelha, folha de rosto, entre outros, são fundantes. Torna-se

importante analisar as ilustrações na relação com o texto enquanto complemento, oposição, repetição e explicação, bem como comparar os recursos utilizados em diferentes livros e conhecer o contexto da obra, do autor e do tempo histórico.

Tais práticas requerem formação de professores, livros de qualidade, tempo para pensar e dialogar sobre as obras. Contudo, isso é um direito que precisa ser garantido em oposição à quantidade de ações infundadas que não produzem conhecimento, mas mata – literalmente – o tempo do aprender de cada criança.

[...] cabe aos professores conduzir os alunos a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos escritos. [...] E também fazê-los apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular. (PETIT, 2013, p. 61)

Já as experiências de leitura na relação entre o mundo real e fictício pressupõe que as crianças aprendem que a literatura constrói um mundo paralelo ao real, conhecem o mundo da ficção, estabelecem relações entre as distinções do mundo real e ficcional e tem clareza de que é possível criar outros mundos. No entanto, para que essas aprendizagens aconteçam, a intervenção do professor é essencial desde a escolha dos textos a serem lidos e das questões que serão planejadas para que as crianças estabeleçam relações, comparem, analisem, sintetizem, observem e construam conhecimento.

Nessa direção, as práticas de leitura envolvem a leitura de textos, a comparação sobre como se dá a construção de textos reais e fictícios e a identificação das marcas características, aspectos esses que requer preparo e estudo por parte do professor.

Podemos dizer que essa experiência é importante às crianças, pois “[...] ao aproximar-se do texto literário [...] experimenta que o peso do real é que nos remete à fantasia e que a fantasia nos devolve ao real” (QUEIRÓS, 2019, p. 90). Podemos notar que, nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, mundo real e fictício estão imbricados e sua distinção é ensinada por meio de práticas que não rompem com a força criativa e sensível da literatura, mas que se configuram em situações nas quais as crianças estabelecem relações, pois

[...] podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação. Daí, torna-se cada dia mais urgente a incorporação da literatura nos processos educativos, não com a finalidade de apenas abrilhantar os currículos, mas como fundamental quando se fala em educação como desenvolvimento integral do aluno. [...] Existe uma educação também de sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas. (QUEIRÓS, 2019, p. 91)

As experiências e práticas apresentadas, nos mostram que um primeiro aspecto a se considerar é que a leitura é um meio de acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode alterar as linhas e o destino escolar, profissional e cultural de cada cidadão, como nos traz Petit (2009). Portanto, não cansamos de retomar: ler é um direito! A leitura pressupõe políticas públicas planejadas justamente por ser um marco transformador de vidas. Outro

aspecto importante da leitura é a via privilegiada de acesso à língua e, em particular, a língua escrita. Daí à importância de discutir um currículo de leitura na relação com o processo de alfabetização. Um terceiro ponto é a constituição de si próprio pela leitura: “[...] *um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida [...]*” (PETIT, 2009, p. 72).

Considerando essa discussão, partimos para a experiência da leitura com o livro que podemos conceituar como única e potente quando há a leitura de diferentes versões de uma mesma história, quando em uma única história há várias outras, quando um livro é tocado como um objeto que se transforma, quando a leitura de boa qualidade transforma o ser humano, quando as conversas sobre literatura são vistas como o eixo central do encontro de saberes literários (Bajour, 2012) e quando há espaço privilegiado de reflexão e organização do conhecimento através das experiências da leitura com o livro.

As experiências e práticas de leitura aqui propostas em diálogo com a construção de políticas públicas capazes de garantir o direito à leitura movimentam um jogo que, nas palavras de Certeau (2007), está imbricado de estratégias (relações de força) e táticas (arte do fraco), ou seja, de relações entre o que se pensa, o que se tem e o que se faz.

Um currículo de leitura que se pretende articulado ao processo de alfabetização, pressupõe, além das relações da aquisição do código, a democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura, o que “[...] *exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas [...] e posicionar-se criticamente [...] tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contrapalavra*” (BRITTO, 2015, p. 76).

Britto (2015), retoma essa questão ao utilizar as palavras de João Wanderley Geraldi quando diz que “*um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiências de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto*”. (GERALDI, 2002, p.77-85 *apud* BRITTO, 2015, p. 81-82). Diante disso, o currículo de leitura que se pretende, entremeado às experiências e práticas aqui apresentadas, intenciona a construção de contrapalavras pelo leitor, desde a mais tenra idade, afinal, como traz Auerback (2017), os pequenos leitores possuem seus direitos: de ser o herói, de decidir quando e como quer ler, de brincar com as palavras, de escolher personagens, de fazer amigos incríveis, de fazer de conta, de saborear tudo o que aprender, de contar histórias, de ouvir histórias e inventar tudo outra vez. Esses direitos são muito sérios, pois é aqui que podem começar as contrapalavras diante do lido!

Operações de pesquisa

As proposições apresentadas acerca da organização de um currículo de leitura que

contribua para o processo de alfabetização originou-se dos aspectos observados nas práticas de leitura dentro da instituição escolar à época da coleta de dados para tese de doutorado na qual observamos que, do 1º ao 5º anos, as práticas de leitura eram muito parecidas e não traziam progressão nas aprendizagens. Nesse período (2017), fizeram parte do estudo cinco professoras e, aproximadamente, duzentas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de um município localizado no Estado de São Paulo.

Em 2019, nos debruçamos a observar quais e como se davam as práticas de leitura com professores de educação infantil. Na época, realizamos um estudo de natureza qualitativa, tendo como fonte as práticas de leitura e escrita de oito professoras de uma escola pública com um *corpus* constituído pela documentação pedagógica, observações e análises das experiências de leitura e escrita, além da análise de filmagens que tiveram como ponto focal “para quem” a experiência de leitura e escrita foi realizada: a criança.

Em ambos os períodos, utilizamos como operação de pesquisa o diálogo formativo junto aos professores sobre o planejado e o vivido, além de torná-los nossos interlocutores e parceiros. Os resultados obtidos nesse período evidenciaram a importância de construir um currículo de leitura na relação com a alfabetização, pois boa parte das crianças que se alfabetizaram dominavam, de forma elementar, o sistema de escrita, obtendo baixo repertório de leitura, pouca ampliação de vocabulário e dificuldades para produzir textos.

Observamos uma forma existente de pensar o ensino “por ano” e não “entre anos” o que pode ter gerado a estagnação ou retrocesso nos dados de aprendizagem aferidos por avaliações internas e externas³. No caso da leitura e da escrita, diversidade, continuidade, progressão e experiência relacionada a autores, gêneros, obras, formas de ler, conteúdos de leitura, uso correto da língua materna, entre outros, não se constituíram como prática em sala de aula de maneira intencionalmente planejada.

Diante disso, uma nova operação de pesquisa foi inserida no processo: o estudo bibliográfico acerca de currículo, leitura e políticas públicas capazes de orientar e auxiliar no estabelecimento de critérios que coloquem uma “lupa” e mostrem caminhos à construção de um currículo de leitura potente.

As hipóteses levantadas e confirmadas evidenciam que, além da ausência de progressão e continuidade, o tipo de intervenção é muito parecida entre diferentes anos chegando a serem as mesmas na educação infantil e no ensino fundamental, por exemplo. Contudo, embora a rede municipal pesquisada tenha um currículo próprio, a leitura possui uma identidade muito fragmentada e ancorada em habilidades que fazem parte do universo discursivo dos profissionais.

³ Não é nossa intenção discutir os dados coletados por meio do SAEB e das avaliações internas da rede municipal. O que importa, nesse cenário, é que os resultados demonstram a dificuldade em conseguir qualificar as aprendizagens das crianças para que os dados melhorem.

Desde então, iniciamos o estudo acerca do currículo de leitura que define o percurso leitor para todas as fases e anos atendidos pela escola, além de qualificar os conteúdos literários, a partir do planejamento intencional quanto a: composição da personagem, modalidades de livros, diversidade de obras, práticas e intervenções, aprendizagens, entre outros. O caminho está sendo trilhado dentro de um tempo que não é cronológico, mas que se constitui na relação com o conhecimento.

Considerações Finais

Retomamos aqui nossas interrogações iniciais: e se a leitura fosse um eixo estruturante da educação infantil e ocupasse o lugar central no ensino fundamental? Arriscamos a explicitar breves palavras acerca de algumas considerações que estão longe de serem finais por evidenciarem o início de um processo de estudo e organização, a partir do recorte estabelecido.

Construir um currículo de leitura potente e capaz de garantir o direito do leitor enquanto cidadão, é condição para que as aprendizagens aconteçam dentro da escola. As crianças lidam bem com as obras e nos mostram caminhos, sendo que, um deles é o fato de que para formar leitores tem que ter tempo de leitura na escola e, se a escola não tem tempo para fazer leitura diárias e de qualidade, precisa rever suas práticas, pois dificilmente seus leitores terão a oportunidade de produzir suas contrapalavras em relação ao lido e às palavras alheias sem que a intencionalidade se faça pertencente a esse tempo.

Além de investir na construção de seu repertório, o professor precisa ter clareza da intencionalidade didática, porém as políticas públicas de leitura, ao definir processos formativos, precisam alcançar a todos em conformidade com suas ações e atribuições dentro da escola, pois o trabalho sistematizado com a leitura não é apenas do professor, mas do diretor de escola, coordenador pedagógico e das crianças. É notório que apenas o acesso a obras literárias não garante a aprendizagem de leitura e alfabetização, portanto é preciso avançar na elaboração de políticas e programas, formação continuada, bem como na elaboração de um currículo de leitura que organize práticas intencionais que promovam aprendizagens.

Referências

AUERBACH, Patricia. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido.** Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: **Práticas da Leitura** (Org.). Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** São Paulo: Global, 2019.