

Tempo de aprender - o que não fazer em sala de aula

Programa que materializa Política Nacional de Alfabetização contraria concepções da BNCC e trata ler e compreender como capacidades distintas

Por Paula Stella



comunidade
educativa
CEDAC

Tempo de aprender o que não fazer em sala de aula

Por Paula Stella*, Comunidade Educativa CEDAC

Instituída em abril de 2019 pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) tem o propósito de “*eleva a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro*” por meio do fomento a programas e ações voltados à alfabetização.

Conta pra mim e **Tempo de aprender** são programas que materializam essa política. O primeiro, voltado para a primeira infância, tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar e dirige-se aos familiares das crianças, convocados a colaborar com a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita que se inicia em casa, na convivência entre eles e as crianças. Já o segundo destina-se a educadores de redes públicas municipais, estaduais e distrital, responsáveis por turmas de pré-escola e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, além de gestores escolares e dirigentes dessas redes. Seu objetivo é “*eleva a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas*”.

O programa **Conta pra mim**¹ disponibiliza aos seus destinatários um guia e uma série de vídeos contendo orientações relativas às práticas de Literacia Familiar sugeridas, considerando-se que a primeira infância é o período mais importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança. Disponibiliza ainda gravações em áudio de histórias infantis e de cantigas populares e uma coleção de quarenta livros de gêneros diversos incluindo adaptações empobrecidas de narrativas clássicas como João e Maria e O flautista de Hamelin.

Por sua vez, o programa **Tempo de aprender**²,

estruturado em quatro eixos (formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização) materializa-se por meio de dois cursos. Um deles, com versões *on-line* e presencial³, tem o intuito de proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização, enquanto que o outro, também oferecido nas duas versões, tem o propósito de auxiliar gestores educacionais (diretores e coordenadores pedagógicos), a dar o suporte necessário à alfabetização em suas escolas e redes educacionais⁴.

No caso dos alfabetizadores, o curso se organiza ao redor dos seis componentes essenciais para a alfabetização, segundo algumas pesquisas científicas: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita.

Eleita como fundamento das políticas

elaborá-lo o Ministério da Educação contou com a colaboração dos seguintes parceiros institucionais: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal de Goiás - UFG, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Escola Nacional de Administração Pública - Enap, Universidade do Porto - UP e Instituto Politécnico do Porto - PPorto. O curso *on-line* contou com a colaboração do Labtime - Laboratório de Tecnologias da Informação e Mídias Educacionais, da UFG, responsável pela arte, diagramação, edição e manutenção da plataforma *on-line*.

3. No momento em que esse artigo foi escrito apenas a versão *on-line* encontrava-se disponível, o que corresponde ao planejado, pois o início dessa formação deveria acontecer no primeiro semestre de 2020 (ressalte-se, porém, que os seus dois últimos módulos não haviam sido disponibilizados até o mês de maio, contrariando o previsto). Ainda de acordo com a previsão, a formação presencial deve ocorrer no segundo semestre do mediante a adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

4. O curso *on-line* para gestores está previsto para ter início no segundo semestre 2020. Também se prevê a formação presencial a ser operacionalizada por meio de um modelo de multiplicadores, sem data definida.

1. Para uma análise do programa Conta pra mim, remetemos à leitura do artigo ‘Suprassumos do estapafúrdio’, de Ana Carolina Carvalho. Revista Emília. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/suprassumos-do-estapafurdio/>

2. O programa tem orçamento que ultrapassa R\$ 220 milhões. Para

públicas da alfabetização, a ciência cognitiva da leitura é a teoria subjacente às propostas a serem realizadas em sala de aula com a finalidade de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. Isso porque essa ciência baseia-se em evidências sobre como se aprende a ler e a escrever e poderia indicar caminhos eficazes para o ensino da leitura e da escrita.

O presente artigo analisa exclusivamente o programa **Tempo de aprender**, destacando aprendizagens resultantes da realização do curso *on-line* para professores quanto aos conhecimentos e estratégias que funcionam como obstáculos à prática docente no ciclo de alfabetização, bem como à ação das crianças nas situações de aprendizagem da leitura e da escrita. Centra-se, portanto, em aprendizagens acerca do que se desaconselha que o professor alfabetizador faça, justificando a orientação contrária à oferecida pelos formuladores do curso, em consonância com o que o título anuncia: Tempo de aprender o que não fazer em sala de aula...

O artigo está organizado em três partes, correspondentes às concepções subjacentes às propostas relativas à prática docente: concepção de criança, concepção de ensino e de aprendizagem, concepção do objeto de ensino. A apresentação e contextualização da abordagem de cada tema dão lugar a exemplos, análises e questionamentos que se baseiam em propostas integrantes do curso.

1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Uma primeira coisa que se pode aprender quando se conhece o curso **Tempo de aprender** é que a concepção de criança que se tem ali é distante daquela adotada pela Base Nacional Comum Curricular. No capítulo da Educação Infantil desse documento consta que:

“criança é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (...)”⁵.

Longe de apostar na inteligência das crianças, em sua capacidade de formular hipóteses, elaborar explicações e questionar, no seu protagonismo ou, ainda, na sua autonomia, as estratégias de ensino⁶ propostas no curso oferecem fartas amostras de que elas são consideradas pouco capazes, desprovidas de iniciativa e, ainda, excessivamente dependentes dos adultos... Não à toa, no conjunto das atividades recomendadas nos seis primeiros módulos, não se identifica uma oportunidade sequer em que o professor conversa com as crianças, as interroga verdadeiramente sobre um tema e as ouve de forma respeitosa e interessada, acolhendo respostas diferentes, individuais, surpreendentes, não imaginadas...

Alguns exemplos que se prestam a ilustrar esse ponto:

A. Os vídeos apresentados como modelos de aplicação das atividades sugeridas nesses primeiros módulos foram gravados em uma única turma de estudantes (com exceção de uma atividade realizada e registrada em outra classe). Independentemente da proposta e da turma a que cada uma delas é endereçada, essas atividades foram realizadas sempre pelas mesmas crianças, sem que tenha havido uma preocupação em oferecer a elas desafios ajustados a sua possibilidade de pensar, ler ou escrever a cada momento. Com isso, é notório que a maior parte das propostas foi feita muito facilmente por muitos dos integrantes da turma, o que coloca em dúvida tanto a veracidade da situação de aprendizagem documentada quanto a sua própria

5. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 36 <Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 10/06/2020.

6. 'Estratégia de ensino' é a expressão utilizada no curso para designar o que se conhece como atividade ou situação de ensino. Existe uma estrutura fixa que determina as diferentes etapas de sua realização em sala de aula: 1. professor explica e demonstra; 2. professor e aluno praticam juntos; 3. alunos em conjunto; 4. prática individual.



- B. finalidade didática (para que serve participar de uma aula em que se ensina o que já se sabe?).
- C. Em uma atividade em que as crianças leem palavras com acentos gráficos, elas são apresentadas aos nomes desses sinais, sendo que não aprendem os seus nomes oficiais - aqueles presentes nas gramáticas -, mas seus “apelidos”: grampo da vovó (acento agudo), chapéu do vovô (acento circunflexo) e cobrinha (til). A escolha dos nomes a serem ensinados diz muito sobre a concepção de criança, sobre o que se entende acerca de sua capacidade intelectual, além de revelar a opção didático-metodológica segundo a qual é preciso simplificar o conteúdo a ser ensinado. Existiria mesmo diferença entre nomear o acento agudo com seu nome convencional e chamá-lo de grampo da vovó? O que essa substituição requer de quem deve associar um sinal gráfico com um objeto que pertence a outro contexto, sem que a relação entre eles tenha sido explorada ou sequer mencionada na sala de aula? Esse esforço se justifica do ponto de vista da aprendizagem pretendida? Faz sentido? Em outras palavras: o que um grampo de cabelo tem a ver com a leitura?
- D. No módulo voltado para a ampliação do vocabulário há uma atividade em que se ensina às crianças a detalhar frases. Os estudantes são expostos a uma frase simples, composta por um nome e um verbo, e são incentivados a detalhar essa frase, atribuindo ao nome uma característica (um adjetivo) e ao verbo, um lugar (um advérbio). A justificativa para esse exercício gramatical descontextualizado é a seguinte: pretende-se tornar as crianças “sensíveis aos detalhes dos objetos e das situações, para que saibam expressar em palavras o que percebem”. Tem-se aqui outro claro exemplo de que as crianças são subestimadas quanto às suas capacidades intelectuais. Elas não são naturalmente sensíveis e atentas a detalhes quando a situação propicia e/ou requer? Quando se expressam oralmente elas não são capazes de colocar em palavras o que percebem? Por que a atividade pretende incidir em habilidades que espontaneamente já exercitam e, eventualmente, até dominam?
- E. A aula introdutória do sexto módulo, referente à compreensão de textos, traz a informação de que a aprendizagem cooperativa pode ser frutífera para o desenvolvimento da capacidade de compreender textos lidos porque os colegas podem discutir significados e contextos, além de dar sugestões uns aos outros. Porém, adverte-se que resultados positivos são esperados especialmente de crianças que cursam do 3º ano do Ensino Fundamental em diante. As mais novas, inclusive as que, aliás, se encontram na sala de aula dos professores cursistas, não teriam condições de cooperar tão bem com os seus parceiros. Isso significa que elas não são capazes de conversar sobre textos lidos para elas? Que não elaboram interpretações? Que são incapazes de discutir entre pares? Por que aos 9 anos passariam a ser consideradas capazes? Se não tiverem oportunidade de praticar enquanto são menores, de que forma desenvolverão tal capacidade?

2. CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Outro tema acerca do qual é possível aprender muito e reiteradamente corresponde à concepção de ensino e de aprendizagem assumida pelo curso. Presente em inúmeras situações, elas se revelam inicialmente na estrutura da estratégia de ensino, ou seja, na espinha dorsal das atividades sugeridas ao professor alfabetizador ao longo da formação. Ali se entende claramente que se acredita que a aprendizagem das crianças se dá por observação e repetição, sendo que todos os membros de um grupo aprendem ao mesmo tempo. Nota-se também que a prática individual é reservada aos que não compreendem bem o conceito em jogo, na primeira vez em que é demonstrado pelo docente, sendo oferecida como um reforço, uma segunda chance. Ademais, orientações e estratégias de ensino situadas em distintas unidades do curso explicitam a ideia de que para que as crianças aprendam é preciso partir do simples e, gradualmente, orientar as atividades em direção ao complexo, supondo, novamente, que algo possa ser simples ou complexo para todos os membros de uma turma, igualmente, simultaneamente...

Os campos de experiência, definidos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil como um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural”⁷, não são levados em consideração no curso, nem mesmo o campo denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação, que concentra objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à leitura e à escrita. É possível que a opção por estruturar o curso de outra maneira, deixando de fora os campos de experiência, deva-se ao fato de que as experiências e os saberes das crianças não sejam reconhecidos, tampouco sua capacidade de ensaiar, pôr à prova, executar e tornar-se experiente em algo.

Alguns exemplos que se prestam a ilustrar esse ponto:

1. No texto de abertura, afirma-se que a alfabetização formal tem início no 1º ano do Ensino Fundamental e se recomenda que os professores envolvidos com esse processo tenham uma visão sistêmica e orgânica das habilidades e competências relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Em outra parte (a introdução do primeiro módulo), informa-se que o foco do curso será colocado na Pré-escola e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. As justificativas para a escolha do foco consistem nas seguintes: a Pré-escola é a “fase em que a criança adquire habilidades precursoras da alfabetização”; já os anos iniciais são “quando as crianças aprendem a ler e a escrever”. Observa-se, portanto, que o que ocorre antes do início da alfabetização formal, e, eventualmente, fora da escola, não consiste em aprendizagem. Aprender a ler e a escrever, de verdade, aconteceria apenas depois do ingresso no 1º ano, depois da preparação, da aquisição das habilidades precursoras da alfabetização. Reitera-se assim a velha ideia de que a educação infantil funciona como uma etapa que se presta a aprontar as crianças para a etapa seguinte de sua escolarização, como se ali elas ainda não fossem capazes de aprender e precisassem vir a ser.
2. A fluência em leitura oral é trabalhada em atividades propostas no quarto módulo do curso. Em uma delas pretende-se que os alunos aprendam a ler com velocidade, precisão e prosódia, isto é, que saibam quando fazer as pausas e com qual entonação pronunciar as palavras. Para isso, usa-se um texto⁸, escrito na lousa em letra cursiva, no qual são feitas marcações indicativas das pausas a serem contempladas na leitura:

Um dia Beto foi soltar pipa.//Na rua, viu seu amigo Davi.// Ele disse:/Oba!//
Vou chamar Davi para ir comigo.//Davi aceitou e os dois se divertiram.

7. Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. p.39

8. O presente artigo não se propõe a comentar a natureza ou a qualidade do texto selecionado para a atividade; mas, certamente, esse é outro aspecto que merece uma análise cuidadosa que abarque a totalidade dos textos e recursos didáticos utilizados nas propostas a serem realizadas com as crianças.

Professor e crianças leem o texto juntos, diversas vezes, com o claro propósito de treinar e aperfeiçoar a sua leitura.

A atividade suscita as seguintes questões: o uso das marcações é necessário? O sistema de escrita da Língua Portuguesa não é suficiente para indicar como o texto pode ser lido? As marcações feitas nesse texto ajudam a ler outros textos? Treinar a leitura de um texto é uma estratégia generalizável do ponto de vista de quem aprende a ler? Ao invés de repetir inúmeras vezes a leitura de um mesmo texto, não seria mais produtivo que as crianças lessem diversos textos?

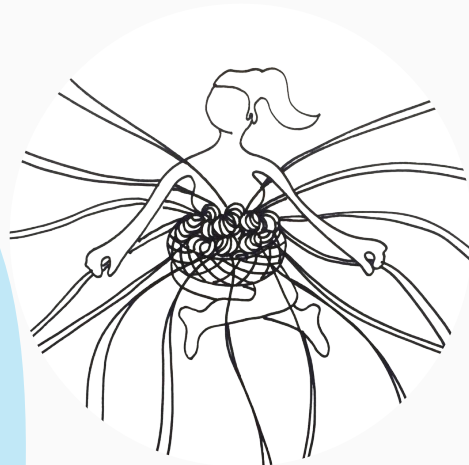
3. A estrutura das estratégias de ensino não prevê situações de interação entre as crianças, de forma independente da participação do docente. Contudo, no módulo relativo à fluência em leitura oral, uma proposta recebe o seguinte nome: 'Leitura com parceiro'. Isso sugere que, nesse caso, algo diferente possa ter sido pensado quanto às trocas entre as crianças, o que representa condição favorável à aprendizagem, como se sabe. Há, inclusive, a explicação de que ler para o colega é *"uma prática divertida que pode ajudar a melhorar a expressão e a velocidade da leitura"*. Contudo, o que se vê no vídeo da atividade é algo muito distante dessa expectativa e, ao mesmo tempo, muito parecido com o restante das atividades que integram o curso: metade das crianças recebe o texto que será lido na atividade e metade, uma ficha de avaliação da leitura que será feita por um colega definido pela professora. A ficha é apresentada a todos pela docente. As crianças que recebem o texto abaixo o leem em voz alta, todas juntas, acompanhadas pela professora, em coro. As outras são orientadas a avaliar os colegas individualmente pelo que acabaram de fazer, no coletivo.

As flores estão lindas! Será que a primavera está chegando?

Embora a expectativa criada pelo título da atividade seja frustrada, é compreensível que as crianças não tenham sido autorizadas a trabalhar

em duplas, sem a tutela da professora, já que não são consideradas capazes e autônomas. Assim, o que causa estranheza é o esforço de dar à atividade um colorido de aprendizagem colaborativa quando, na realidade, se trata de mais do mesmo... Também espanta o fato de que se pretenda solicitar que as crianças desempenhem a tarefa avaliar a performance individual de um colega que, na prática, atuou em ação coletiva.

4. Ainda no módulo sobre fluência em leitura oral, encontra-se a sugestão de que a evolução dos alunos seja verificada ao longo do ano. Para tanto, indica-se ao professor a escolha de textos breves e adequados ao nível da turma, esclarecendo-se que esses textos devem conter palavras que as crianças já saibam decodificar. A necessidade de avaliar os progressos dos estudantes é indiscutível, assim como é importante dar ao professor instruções para que saiba como fazê-lo. Entretanto, o esclarecimento quanto ao critério de escolha dos textos a serem utilizados com essa finalidade revela uma intrigante contradição: se os alunos já sabem ler as palavras presentes no texto, de que serviria a avaliação? O que, exatamente, seria avaliado, uma vez que, ao que tudo indica, se pretende averiguar como é o desempenho da criança quanto à fluência da leitura em voz alta? A intenção seria tornar fácil a situação de avaliação? Nesse caso ela seguiria sendo válida? Outro ponto a ser pensado é o seguinte: somente a fluência em leitura precisa ser avaliada? Outros componentes essenciais para a alfabetização podem prescindir desse monitoramento? Por que a avaliação não é contemplada nos dois módulos anteriores e nos dois seguintes a esse?
5. O vocabulário consiste em um dos componentes essenciais da alfabetização. Por isso, seu desenvolvimento é abordado no quinto módulo do curso, no qual o seu ensino direto é uma das ideias sustentadas. Ele consiste em fornecer aos alunos instruções explícitas e específicas sobre as palavras, incluindo o significado e



a aplicação em diferentes contextos, a fim de que possam aprender palavras ‘difíceis’, como aquelas cujos significados não fazem parte de suas experiências cotidianas. Isso é proposto em uma das atividades na qual o professor explica o significado de uma palavra nova (ex.: ‘encantador’) e depois indica contextos em que ela pode ser utilizada. Em seguida, a cada frase enunciada pelo professor, as crianças devem dizer se o uso daquela palavra está correto ou não (ex: ‘Foi encantador quebrar o vaso da mamãe’).

Indica-se também a realização de uma variação dessa atividade, na qual o ensino direto de vocabulário pode basear-se na leitura de uma história, com uma ressalva: *“identifique e ensine previamente as palavras difíceis e importantes do texto, para promover o envolvimento ativo das crianças com o vocabulário e para auxiliá-las a compreender melhor a leitura”*. Além do fato de acreditar que o professor seja capaz de identificar o que seria uma palavra ‘nova’ no vocabulário de todos os seus alunos, chama atenção aqui a orientação de isolar a palavra de seu contexto no momento de apresentá-la e definir seu significado, o que remete, uma vez mais, à simplificação da aprendizagem, como se ouvir a explanação de uma palavra isolada tornasse o trabalho cognitivo menor e mais eficiente. Também soa estranha a indicação de que, ao contrário, quando se trata de trabalhar com um texto - no qual, evidentemente, as palavras estariam contextualizadas -, aquelas consideradas difíceis sejam ensinadas previamente, como se as crianças não pudessem compreendê-las pelo próprio esforço de atribuir sentido ao texto, como se não fossem capazes de inferir o significado ou, ao menos, perguntar por ele. Por fim, há que se questionar até onde se pode chegar quando se opta pelo ensino descontextualizado do significado, palavra a palavra. Quantas atividades seriam necessárias para que um progresso significativo pudesse ser notado no vocabulário das crianças? Quantas palavras seria razoável ensinar desse modo ao longo de um ano letivo?

- De forma análoga ao que se propõe para o vocabulário, no módulo relativo à compreensão de textos uma unidade é dedicada ao ensino explícito das características de um gênero textual, no caso a carta pessoal. Na atividade a professora realiza, diante das crianças, a análise das partes da carta: data, destinatário, corpo do texto, despedida e remetente. Define cada parte e, na sequência, faz perguntas sobre elas, esperando respostas que correspondam às definições.

Ex: O que escrevemos no corpo do texto? A mensagem que queremos comunicar.

Aparentemente, a proposta pretende que as crianças conheçam a forma pela qual um gênero é produzido, seu formato, a despeito do fato de não haver um propósito real para propor essa aprendizagem (elas precisarão ler uma carta para satisfazer alguma necessidade real?). Também não há nenhuma orientação para que o professor procure investigar o que as crianças já sabem sobre as cartas, ao iniciar a atividade, o que faz supor que se parte do

princípio de que nada sabem ou que seu conhecimento é desprezível e irrelevante.

A opção por apresentar a elas um único exemplar do gênero parece inusitada e incoerente com o fato de que existe uma considerável diversidade de cartas pessoais, o que propicia o estabelecimento de relações entre elas e a possibilidade de fazer escolhas quando se precisa ou deseja produzir uma carta. Além disso, escolhe-se expor suas características formais, explanando a definição de cada parte, como se ouvir a explicação fosse suficiente, como se escrever um texto sabendo de que partes ele é composto e para que serve cada parte fosse tarefa simples e resolvesse todos os problemas que o processo de escrita coloca a quem a produz, cada vez que a pessoa se encontra com a página ou a tela em branco...

Por basear-se no pressuposto de que as crianças aprendem pela repetição, poderia se aventar a possibilidade de que a atividade fosse realizada outras vezes, com outras cartas (o que não ocorre). Porém, com esse intuito simplificador nem mesmo assim se alcançaria o objetivo de que as crianças ampliassem seu conhecimento sobre as cartas porque a proposta não asseguraria que elas efetivamente as conhecessem... Para finalizar, é preciso destacar a recomendação de que essa atividade poderá ser adaptada a outros gêneros textuais, como o poema. Sugere-se que

o professor poderá explicitar também a 'estrutura do poema', suas características e função, sem detalhar como e sem levar em conta que, nesse caso, a diversidade de formas, estilos e conteúdo torna inviável até mesmo a escolha de uma estrutura padrão a ser utilizada como modelo. Como pretender que a descrição de um poema possa dar conta da singularidade de cada texto do gênero?

3. CONCEPÇÃO DO OBJETO DE ENSINO: LEITURA

A concepção do objeto de ensino consiste em outro tema acerca do qual é possível aprender muito ao longo do curso, principalmente porque as práticas sociais de leitura são completamente desconsideradas. As atividades sugeridas são pensadas e conduzidas sem que se possa estabelecer relação entre o que acontece com o leitor e com a leitura na escola e fora dela, o que desperta a preocupação com as consequências desse direcionamento em termos dos desafios a serem enfrentados pelos leitores em formação ao longo de seu percurso escolar e de suas vidas e, conseqüentemente, do nível de alfabetismo que alcançarão⁹.

Além disso, o modo pelo qual a leitura é definida deixa claro que ler e compreender são consideradas capacidades distintas, razão

9. Ver Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>.



pela qual podem ser abordadas separadamente em propostas a serem feitas para as crianças. Acrescente-se ainda que, dadas as peculiaridades do que se entende por ler e por compreender, parte do que é recomendado não encontra eco nos documentos oficiais e causa reais dificuldades de compreensão por parte daqueles que concebem a leitura como indissociável da compreensão.

Alguns exemplos que se prestam a ilustrar esse ponto:

1. Em muitas das fichas das estratégias de ensino encontra-se a informação acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular correlatos ao que se propõe. É o que ocorre, por exemplo, em uma atividade do primeiro módulo, Aprender a escutar, que trata da consciência da aliteração e se relaciona (ainda que parcialmente) com o objetivo EF12LP07, o qual consiste em: *“Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido”*.

Entretanto, existem aquelas estratégias de ensino para as quais não há a indicação de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento previsto na BNCC, o que leva a supor que elas não são condizentes com o documento oficial que define as aprendizagens essenciais e funciona como referência sobre o que deve ser ensinado às crianças ao longo da escolaridade. As atividades que não se vinculam aos objetivos da BNCC estão concentradas nos Módulos 4 e 5, relativos à Fluência em Leitura Oral e ao Desenvolvimento de Vocabulário. A observação de alguns de seus títulos (tais como: ‘Leitura com expressão clara’, ‘Detalhando frases’, ‘Identificação de categorias conceituais’, ‘Completando frases’, ‘Identificação de detalhes’ etc) sugere que elas se relacionam apenas tangencialmente com uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: *“Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”*.

A leitura das orientações para a realização dessas atividades confirma e reforça o relacionamento tangencial com a competência citada, tal como sugerido pela leitura dos seus títulos. Isso porque as atividades em questão referem-se à leitura de frases ou pequenos textos, a partir dos quais as crianças fazem determinadas tarefas como responder perguntas, classificar palavras, entre outras. Mas não expressam nem partilham informações, experiências, ideias ou sentimentos.

2. O conceito de leitura e sua definição estão presentes em distintas unidades e módulos do curso, sobretudo naqueles relativos à Fluência em Leitura Oral e à Compreensão. De acordo com afirmações presentes no material, ler e reconhecer o significado de uma palavra ou ler e compreender um texto seriam habilidades distintas, ainda que relacionadas. Ler corresponderia à aplicação das regras do código alfabético para converter letras em sons, o que também poderia ser chamado de decodificar. Contudo, embora necessário, saber decodificar não é suficiente; é preciso compreender a palavra ou o texto, o que representaria o objetivo final da leitura. Desse ponto de vista, compreender requereria ser capaz de extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já sabidas. Requereria também que a decodificação fosse exercitada para que o leitor se tornasse independente e autônomo, para que adquirisse fluência na leitura e, assim, deixasse de se preocupar com conversão de letras em sons, centrando-se unicamente no sentido da palavra decifrada.

Portanto, recomenda-se ao professor que proponha atividades que propiciem a fluência na leitura, ou seja, que levem as crianças a decodificar palavras prontamente, de forma ágil. Com o propósito de avaliar a aprendizagem dessa habilidade, sugere-se que sejam apresentadas a elas palavras pronunciáveis em português, mas sem significado como “mepo” ou “firse”. O fato

de serem palavras irreconhecíveis pelas crianças enquanto palavras dotadas de significado justificaria a sua escolha para essa finalidade uma vez que permitiria ao professor saber se elas as decodificam realmente, eliminando a possibilidade de que “adivinhem” o que está escrito. A questão suscitada por essa recomendação e pelo seu detalhamento é a seguinte: de que serve pronunciar palavras sem atribuir sentido a elas? Oralizar palavras é o mesmo que ler? Que relação existe entre essa habilidade e a capacidade de compreender um texto? E a leitura silenciosa, mais frequente na vida cotidiana, como ficaria nessa lógica de que oralizar significa ler? Para que se ensina a ler, afinal de contas?

Como seria de se esperar, o módulo relativo à compreensão traz indicações de atividades que supostamente contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreender os textos. Entretanto, essas atividades abordam certas partes do texto de forma recortada (os elementos que o compõem, a ideia principal e os seus detalhes) ou tratam do texto como um todo, mas sem privilegiar uma conversa sobre seu sentido, sobre o que de fato se compreende a respeito dele, como ocorre em ‘Recontagem de história e expressão oral’ e ‘Identificação do gênero’. Conseqüentemente, constata-se que ler não é compreender, não é construir uma interpretação para o texto; parece ser identificar a ideia principal e os detalhes, identificar gêneros textuais, responder perguntas... Chama a atenção o fato de que em nenhuma atividade desse módulo denominado Compreensão de textos se conversa sobre o que as crianças entendem a respeito de um texto lido...

3. A literatura infantil não tem lugar nas atividades dos seis primeiros módulos do curso. Essa ausência injustificada contrapõe-se não somente ao que muitos autores sustentam há várias décadas, mas também ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular quando trata da Educação Infantil:

“As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros”. (p.40)

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, mantendo o foco apenas no que recomenda a BNCC quanto à formação literária dos alunos, constata-se que o programa **Tempo de Aprender** apresenta imensas lacunas quanto a uma das competências que se pretende colaborar para que os alunos desenvolvam:

“Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”¹⁰

Há também dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos para essa etapa que deixam de ser contemplados:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade¹¹.

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura¹².

10. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 85. <Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 10/06/2020.

11. Idem. p.95.

12. Idem. p. 108.

Cabe comentar que, nas raras ocasiões em que um texto literário é utilizado, sua leitura nunca se apoia em um livro. É o que ocorre com a fábula ‘A lebre e a tartaruga’ em uma atividade integrante do Módulo 6, denominada ‘Recontagem de histórias e expressão oral’. Chama muito a atenção o fato de que, tal como ocorre nessa proposta, em todas as demais atividades documentadas em vídeo os textos lidos pelo professor e pelas crianças estão invariavelmente escritos na lousa ou em uma folha avulsa. Longe de serem acidentais, quanto as ausências citadas quanto a escolha do objeto portador de texto a ser utilizado revelam claramente a importância atribuída à aprendizagem da leitura literária e à familiaridade com os livros, com o universo letrado. Afinal que leitor é esse que não precisa aprender a ler com os livros? Que leitor pode prescindir da literatura? O que ele pode vir a aprender sem os livros? O que se deseja que as crianças aprendam com tamanha limitação? E o mais relevante: o que não se quer que elas aprendam?

Sobre a autora

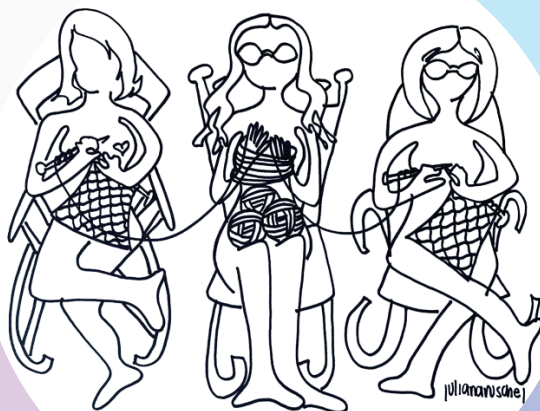
Paula Stella é pedagoga e mestre em Didática da Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Dedicou-se inicialmente à docência e à coordenação pedagógica de turmas de educação infantil e alfabetização. Trabalha como formadora de educadores de redes públicas de ensino, tendo colaborado em projetos implementados pelo Centro de estudos da Escola da Vila, Comunidade Educativa CEDAC e Laboratório de Educação. Leciona em cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação do Instituto Superior Vera Cruz. É coautora de *Ensinar: tarefa para profissionais* (Record, 2007) e de *Formación Docente en lectura y escritura* (Paidós, 2009).

Ilustrações

Juliana Ruschel @rascunhos_de_mim (gentilmente cedidas pela artista)

Projeto gráfico

Luana Haddad



comunidade
educativa
CEDAC

Rua Capitão Prudente, 165
Pinheiros 05422-050
São Paulo, SP
tel. (11) 30970523

comunidadeeducativa.org.br
facebook.com/ce_cedac/
instagram.com/ce_cedac/
youtube.com/user/cedacvideos