

FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS CULTURAIS: UM PENSAR SOBRE AS POLÍTICAS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO DOCENTE NA BAHIA VISANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE LEITORES AUTÔNOMOS

Cláudia Martins Moreira¹

Resumo: Trata-se de uma exposição sobre teorias, métodos e técnicas para uma passagem da leitura ingênua e meramente decodificadora para uma leitura crítica e interpretativa do fenômeno cultural, em todos os níveis, sobretudo no Ensino Fundamental. *Objetivos:* avaliar diversas teorias e histórias da leitura; mapear políticas de leitura no Brasil; descrever resultados de pesquisa sobre essa questão em escolas municipais da Bahia. A metodologia envolve vários procedimentos utilizados pela psicolinguística aplicada, pelas teorias da leitura e da criatividade, sob um crivo da crítica cultural, problematizando políticas públicas e materiais didáticos. Espera-se, com essa exposição, estimular a constituição e circulação de um acervo teórico e historiográfico sobre o tema; provocar um agenciamento de projetos, além de aperfeiçoamento de minhas técnicas de leitura e interpretação a partir de uma arqueologia do signo como crítica cultural.

Palavras-Chave: Políticas de pesquisa em leitura. Políticas de formação em leitura. Currículo em leitura.

INTRODUÇÃO

Quando fui aprovada em concurso público municipal na cidade de Itabuna, em meados da década de 80, eu já estava estudante de Letras há um ano e já me interessava pelos estudos linguísticos. Assim que tomei posse, lembro ter sido advertida de que “teria” que assumir as classes de alfabetização porque, uma vez recém aprovada em concurso, não me era permitido escolher outra série escolar.

¹ Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Letras e Linguística. Estudiosa de aquisição da escrita e da leitura. Formadora de professores.

Esse dado flagrante revela, já de início, duas questões centrais que se tornaram frequentes nas minhas reflexões e que, infelizmente, continuam atuais, 34 anos depois: Se aprender a ler é algo tão complexo, por que ensinar a ler é tarefa é delegada aos menos experientes? E por que, a quem é dado o direito de escolher, não se escolhe as classes de alfabetização?

Se a profissão de professor/a é uma das mais estigmatizadas socialmente, professores/as de crianças tem sido historicamente desprezados/as. Não fosse bastante, a eles/as também não se era estimulada uma formação de qualidade, com base em conhecimentos científicos sólidos e adequados para orientar sua prática em sala de aula.

É verdade que, com a obrigatoriedade, a partir da década de 90, de formação superior para atuar na docência infantil, assistimos uma mudança de perspectiva significativa: já não se esperava um/a profissional que recebia treinamento para aplicar os métodos que eram mais recomendados pelos gestores da educação. O/a professor/a ganha autonomia intelectual para pensar a sua prática e construir suas estratégias de ensino com base em conhecimentos científicos.

Por outro lado, a ausência de um currículo interdisciplinar nos cursos de formação inicial de professores/as — sejam os cursos regulares de Pedagogia ou os cursos oferecidos pelas diversas redes de formação extra-institucionais — deixou lacunas na formação desses/as professores/as, os/as quais, agora com diploma superior, tinham uma insegurança tão profunda sobre as questões de alfabetização, a ponto de se negarem a assumir as turmas das séries iniciais.

Por que as classes de alfabetização, em especial, eram as mais temidas? Porque o ensino da leitura envolve uma complexidade tal de fatores que, para ser levada a cabo, exige, do/a professor/a, o domínio de diversas áreas para as quais ele/a não se sente preparado/a pela sua formação, ou mesmo acredita não ter talento. Propostas simples para o complexo fenômeno neurolinguístico e cultural da aprendizagem da leitura não satisfazem o/a alfabetizador/a. E por que não satisfazem?

Porque, ao fim e ao cabo, é ele/a, mais do que ninguém, que está comprometido/a com o desempenho dos/as seus/suas alunos/as.

Trago então, até aqui, três problemas que, embora em escala menos gritante do que em décadas passadas, continuam perseguindo o ensino da leitura na Bahia: a) a escassa formação dos/das professores/as alfabetizadores/as (ainda hoje há lugares em que as séries iniciais são assumidas por profissionais sem curso superior); b) os/as que têm melhor formação não atuam nas séries iniciais — são raríssimos/as ou inexistentes os/as mestres e doutores/as que atuam como professores/as em turmas de alfabetização; c) os/as que possuem curso superior têm uma formação escassa, com currículo fechado nas disciplinas da formação pedagógica.

A partir deste ponto, destaco o embate que me interessa diretamente abordar. Defendo que um dos aspectos que mais tem comprometido a formação dos/das professores/as alfabetizadores/as e, como consequência, tem sido empecilho para melhorar o ensino da leitura para as crianças é a escassa formação linguística do/a pedagogo/a. Não se pode admitir que um/a estudante de pedagogia saia da universidade para ser alfabetizador/a sem que tenha conhecimento sobre o sistema de escrita do português brasileiro. Não se pode admitir que o/a estudante não compreenda a especificidade da aprendizagem da linguagem (oral ou escrita) a partir do olhar do/a estudioso/a da linguagem ou de um/a pedagogo/a que domine as questões de linguagem. Não se pode naturalizar o ensino da leitura e ignorar os aspectos psicolinguísticos básicos envolvidos no processamento de um texto e na aprendizagem de um sistema linguístico escrito.

Minimizar esses aspectos tem levado à compreensão histórica, e errônea, de que o ensino da leitura é uma mera exposição a textos. Não se aprende a usar um produto cultural complexo, como a escrita, apenas estando exposto a esse produto. Não podemos continuar aceitando o pressuposto — em geral construído por uma visão ingênua do fenômeno linguístico — de que a criança aprende a ler naturalmente, assim como se

aprende a falar naturalmente, sem uma instrução explícita. Sistemas linguísticos naturais como a língua falada se aprendem sem instrução explícita. Sistemas linguísticos convencionais como a escrita, contudo, só são aprendidos se o sujeito for submetido a algum tipo de instrução; salvo os casos raros de autodidatismo.

O ensino sistemático da leitura é até hoje tratado de forma inadequada nos programas de formação de professores, não apenas na Bahia, como no Brasil como um todo. Além disso, as pesquisas em leitura inicial são muito pouco estimuladas, tanto nos projetos de pesquisa acadêmicos quanto pelas empresas de fomento nacionais. Situação mais grave é a Bahia, onde há uma profunda lacuna em estudos psicolinguísticos em leitura e, até o momento, não conheço outra linguista baiana que se dedique às questões específicas de aquisição de leitura além de mim.

Quais critérios e diretrizes guiam as agências de fomento e as instituições de pesquisa nacionais quando, diante de um dado estarrecedor, como os péssimos índices de leitura no país, não se observa nenhuma prioridade em investimentos neste tema de pesquisa? Tem-se buscado propostas inovadoras, áreas pouco exploradas por aqui, ou continuamos mantendo os mesmos clichês da tal “motivação para leitura”, “estímulos à leitura” entre outros, o que vem mantendo as poucas pesquisas limitadas aos mesmos nichos de sempre, e que não têm dado respostas satisfatórias como se espera?

Qual o empenho do Estado e das instituições públicas de ensino e pesquisa para propor projetos efetivos de ensino da leitura na escola, visando minimizar o baixo nível de desempenho dos/as nossos/as estudantes? — desempenhos esses ainda piores para os estados do Nordeste, conforme demonstram os últimos resultados do PISA:

Leitura — Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura

As regiões Norte (392) e Nordeste (389) são piores que a média Brasil (MEC, 2018).

Ainda mais assustador constatar que esses dados estão estagnados durante 10 anos, sem sinais de melhora.

Com relação às séries iniciais, a questão é ainda mais emblemática. Segundo atestam os resultados da ANA 2016 (dados mais recentes), em testes aplicados com 2 milhões e 260 mil e 620 estudantes (a avaliação é censitária), com idades em torno dos 8 anos, “54,73% dos estudantes acima dos 8 anos — faixa etária de 90% dos avaliados — permanecem em níveis insuficientes de leitura (MEC, 2018).

A escala de proficiência da ANA divide-se em quatro níveis. Para não me detalhar em excesso, explicarei apenas o que significa estar no nível 1, ou seja, insuficiente. Crianças classificadas no nível 1 correspondem àquelas que conseguem, no máximo, palavras isoladas, sem a confirmação de a terem compreendido. Em outras palavras, mais da metade das crianças que finalizam o ciclo básico de alfabetização no Brasil não consegue ler e entender nem pequenos textos como bilhetes, receitas, entre outros; gêneros esses que costumam ser trabalhados durante essa fase.

Uma das perguntas que fazemos é por que as orientações curriculares e de formação de professores têm dado tanta ênfase ao desenvolvimento do senso crítico na leitura quando o problema das nossas crianças é muito mais elementar? Nossas crianças não sabem processar e compreender o material escrito para além de uma combinação de poucas palavras. Ninguém interpreta sem compreender o que lê, e ninguém compreende o que lê se não sabe decodificar? E o que se tem oferecido aos/às professores/as para orientá-los/as a ensinar a decodificação com compreensão? O que se tem oferecido a respeito de como a escrita funciona para que eles/as trabalhem progressivamente as competências e habilidades de leitura da criança pequena?

Para tencionar o debate e pensar investimentos possíveis em pesquisas, propostas práticas e novos agenciamentos para uma política voltada para o ensino da leitura, trarei aqui uma breve discussão sobre um tripé necessário para fazer funcionar a educação, o qual tem ocorrido de forma desarticulada entre si e no interior de si mesmas. Trata-se das políticas de currículo, de pesquisa e de formação de professores/as na Bahia.

Necessário de faz dizer que tratar desse tripé sem uma profunda discussão política, histórica e pragmática pode parecer má apropriação do tema. Todavia, os limites deste artigo não me permitem ir mais fundo em cada um desses aspectos. Além disso, irei fazer uma rápida apreciação verticalizando o problema em debate: o ensino da leitura nas séries iniciais.

POLÍTICAS DE ENSINO: UM CURRÍCULO PARA ENSINAR A LER

A discussão sobre currículo nas séries iniciais me obriga a remeter para um histórico para além da Bahia, visto que toda política para a educação fundamental no Brasil, em qualquer município, deve seguir as orientações nacionais, do Ministério da Educação.

A questão da definição de um currículo único já se encontra presente na própria Constituição da República Federativa do Brasil que, no seu artigo 210, estabelece:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, se reafirma a necessidade de haver uma base curricular comum e se destaca a necessidade de garantia de atenção às características regionais e locais de cada Estado e de cada município. Assim, para atender a Legislação nacional, em 1998, deu-se início a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — divididos por

áreas de conhecimento, propondo-se, nos PCN de Língua Portuguesa (PCNLP), que

a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais (p. 57-58).

Quando parto de uma prerrogativa como esta, que está posta desde a Constituição de 1988, e continua ecoando nas novas orientações da BNCC, qual seja, a proposta de uma orientação curricular única, não posso esquecer de mencionar que tal ponto de vista não é unânime entre os estudiosos da educação. Coloco em destaque o trabalho de Hypólito (2019), para quem a ideia de uma base comum atende a interesses de uma “agenda global a ser cumprida localmente” (p. 189), controlada por grupos hegemônicos que conseguem, desta forma, impor sua política, controlando os temas da educação nacional a partir da própria formação docente

Os aspectos geopolíticos abordados acima não podem ser desprezados. Todavia, interessa-me aqui uma atenção especificamente voltada para entender a política curricular para a leitura. Assim, importa dizer que, apenas em 2008, vinte anos depois da Constituição, o Programa Currículo em Movimento inicia uma proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular — BNCC:

São objetivos específicos do programa:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;

Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;

Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);

Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional (MEC, 2020).

Nessa direção, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No ano seguinte, realiza-se a Conferência Nacional de Educação — CONAE, onde se debate a Educação Básica e se propõe a Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação — PNE. No mesmo ano, através da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Os PCN tornam-se documentos norteadores para se elaborar currículos e conteúdos mínimos orientados para o trabalho dos/as professores/as nas escolas. Dessa forma, no PCN de Língua Portuguesa — PCN LP, no que concerne ao tema do ensino da leitura, se propõe:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles (2017, p. 45).

Embora numa perspectiva genérica, visto abarcar todas as séries, o PCN destaca o papel importante do investimento escolar na leitura não apenas como objeto de ensino como também de aprendizagem. Permito-me interpretar o “fundamentalmente” da citação como “teoricamente”, visto que não reconheço que a leitura tenha sido “objeto de ensino” na escola; e sim visto como competência que se adquire sem instrução explícita, através de orientações pedagógicas que atingem as habilidades de leitura de forma indireta; e esse é um problema central do ensino da leitura em todas as séries curriculares da educação básica.

Visando orientar a didática da leitura na escola, nesse mesmo PCN, se propõe:

Atividades sequenciadas de leitura são situações didáticas adequadas para promover o *gosto de ler* e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de *gosto pessoal*, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc (2017, p. 46) [Grifos meus].

Está aí, legitimado pelos PCN, mais um dos equívocos centrais que, desde sempre, tem sido seguidos tal como uma cartilha pelos/as pesquisadores/as e professores/as: o foco central na promoção do gosto pela leitura. Não existe em nenhuma outra matéria de conhecimento, em nenhum outro componente curricular, proposta que se coloque como objetivo central o desenvolvimento de gosto ou de prazer. Não se ensina sobre o corpo humano tendo como objetivo central que a criança goste do próprio corpo. Não se ensina geografia física tendo como meta que a criança ame seu espaço. E por que o objetivo central do ensino da leitura é despertar o gosto pela leitura? Gosto e prazer não é objetivo central, não deve ser meta para aprendizagem de uma habilidade cognitiva. Ele é resultado do percurso, resultado da experiência.

Por outro lado, essa ética do gostar, ao contrário de ser libertária, é aprisionadora, porque estabelece de antemão o que se deve gostar e o

que não se deve gostar. Um/a estudante que não gosta de ler romance, contos, poesias, mas as compreende bem e as interpreta bem é um mau leitor? E o/a estudante que gosta de ler esses gêneros, mesmo que não consiga entendê-los bem, é um bom leitor?

O objetivo da escola deve ser ensinar a ler, ensinar a decodificar, a compreender e a interpretar. O gosto é reservado à subjetividade, não deve ser a meta que se deseja alcançar. Além do mais, não temos prazer em fazer algo que não sabemos fazer. Gostar de ouvir histórias contadas pelos outros não é ler. Gostar de debater textos na escola, interpretados pela professora não é saber ler, definitivamente.

Não estou defendendo que excluamos a ludicidade do ensino da leitura, até porque os textos artísticos já remetem naturalmente a isso. Apenas acredito que se esteja invertendo as prioridades. Não me cabe, como professora, ensinar os estudantes a gostarem de um objeto; cabe-me habilitá-lo a conhecer e saber utilizar o objeto como melhor lhe convier.

Expõem-se os/as alunos/as a textos de diversos gêneros. Ensinam-se aos alunos as diferentes estratégias para ler e entender os diferentes gêneros, dá-se direções à criança para percorrer a experiência linguística de decifrar para entender, fazendo-a antes compreender como a nossa escrita funciona. O gosto virá pela sua escolha daquilo que faz sentido na sua vida. Isso é que é aprendizagem significativa.

A partir da Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, seguida, em 2012, da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Bahia começa o trabalho voltado para as orientações do currículo da Educação Básica.

Na esteira das recomendações do MEC, a Bahia é um dos estados que sai à frente, com a elaboração das *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos* (BAHIA, 2013). Nesse documento, estabelece-

se que a alfabetização e letramento seja eixo estruturante do trabalho pedagógico. Também divide esse eixo estruturante em 5 eixos temáticos, quais sejam: Eixo 1 — Conhecimento Natural/Pessoal/ Social/ Afetivo; Eixo 2 — Conhecimento Linguístico/Artístico; Eixo 3 — Conhecimento Literário/Histórico; Eixo 4 — Conhecimento Físico/Geográfico e Eixo 5 — Conhecimento Matemático. Segundo se apresenta no próprio documento:

Os eixos apontam caminhos de acesso e compreensão sobre o funcionamento da língua, como ela se organiza e quais as relações entre o falar, o escrever e o ler, indicando os mais variados gêneros nesse processo de apropriação do ler e do escrever. E é importante ressaltar que, nos blocos apresentados (para os três anos iniciais do ensino fundamental), as habilidades deverão ser trabalhadas concomitantemente, em ritmo crescente, de forma interdisciplinar; e, mesmo cada um tendo especificidades, eles se completam, não havendo ordem de prioridade por bloco, e, sim, por habilidades (p. 40).

Observa-se que as orientações curriculares da Bahia dão um salto de qualidade em relação aos PCN, por não colocar mais na centralidade do ensino da leitura, a questão do gosto e da motivação, e sim, propõe dimensões claras que dão conta tanto do ensino da decodificação, como da compreensão e da interpretação de texto. Oferece também uma orientação adequada para o trabalho com as competências do falar, ouvir, ler e escrever.

Nessa direção, podemos dizer que, em termos de currículo para o ensino da leitura na Bahia, antes mesmo das definições da BNCC atual, as orientações curriculares já haviam avançado bastante desde o ano de 2013. E por que não se observa esse avanço na escola, como apontamos no Relatório de Pesquisa (MELO, 2019), com base no ensino da leitura em escolas fundamentais em Alagoinhas? Nesse relatório, está claro que ainda se realiza um ensino da língua com ênfase nas normas gramaticais, uma atenção centralizada no avanço da escrita e uma ausência de trabalho sistemático com a leitura. Será um problema de transposição

didática, ou as orientações curriculares não chegaram ao conhecimento dos municípios baianos? Ou será mesmo porque os/as professores/as não têm nenhuma orientação, na sua formação continuada, sobre como se ensina a ler? O Relatório de IC atual, da mesma autora (MELO, 2020) — que será apresentado na próxima jornada de IC da UNEB — parece apontar para a última dessas explicações acima.

Em nível nacional, o processo de construção curricular avança a partir da regulamentação do PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) e, posteriormente, a instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (Portaria n 592, de 17 de junho de 2017), que estabelece:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (MEC, 2015).

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada. Dois anos depois, em abril de 2017, ainda sobre o governo da presidente Dilma Roussef, o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 20 de dezembro de 2017, sob o comando da presidência de Michel Temer, após impeachment ilegal da presidente Dilma Roussef, o ministro da Educação, Mendonça Filho, homologa a BNCC. Tal fato ocorre num momento de extremo conflito e passa a receber várias críticas dos profissionais de educação, sob a alegação de que o documento foi concluído sem a participação das bases, visto que o governo Temer havia restringido o papel do CNE em várias esferas de decisão federal.

Com a eleição, também conflituosa, sob acusações de fraude eleitoral judicial — envolvendo a interferência do juiz Sérgio Moro, que

impede a candidatura de Lula, em primeiro lugar nas pesquisas de opinião — elege-se Jair Bolsonaro para presidente em 2018 e, a partir de 2019, a BNCC começa a ser discutida no âmbito da escola, também sob fortes críticas dos profissionais da educação, entre elas a defesa de que a BNCC atende aos princípios de uma agenda global para toda a América Latina, agenciada por órgãos e empresas internacionais (HYPOLITO, 2019). Nesse sentido, Hypolito aponta:

Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados (p. 189).

A despeito desses desencontros, entretanto, a Secretaria da Educação do Estado (SEC) publica a portaria 904/19, que homologa o parecer do Conselho Estadual de Educação — CEE/CP, nº 196/2019, de 13 de agosto de 2019 — implementando o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCRB) e suas modalidades, que se propõe como diretriz única a ser implementada nas escolas públicas e privadas do Estado, a partir de 2020,

explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Trata-se de instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos pelos sistemas, nos âmbitos público e privado, do Estado da Bahia, devidamente aprovados pelos órgãos competentes, Conselhos Municipais e Estadual de Educação, reafirmando a obrigatoriedade de atendimento ao disposto na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). O documento foi elaborado em regime de colaboração, a fim de contemplar a todos os municípios do Estado, aliado ao processo de implementação da BNCC (BAHIA, 2019).

POLÍTICAS DE PESQUISA EM LEITURA

Definida uma diretriz curricular para o ensino das séries iniciais — educação infantil e ensino fundamental na Bahia — em 2019, resta-me as próximas perguntas: Quais seriam os órgãos de Estado responsáveis por gerir as pesquisas na Bahia? Existe uma política de pesquisa voltada para Educação na Bahia? Existe uma definição de política de pesquisa na Bahia que atenda à urgência de investigar a questão da leitura nas séries da educação infantil e educação fundamental?

Não havendo entre nós uma cultura de investimentos privados em pesquisa, resta esperarmos que dois grupos estruturantes sejam centrais na definição de uma política de pesquisa para o estado: a FAPESB — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, como principal financiadora das pesquisas estaduais; e as universidades estaduais principalmente — UNEB, UESC, UESB e UEFS — como aquelas que acolhem, junto com as universidades federais — UFBA, UFRB e UFSB, IFBA, UNIVASF, UFSB, UFOB e IFBaiano — o capital humano e estrutural responsável pela produção científica/intelectual do Estado. As instituições públicas são, em última análise, aquelas que produzem pesquisa no estado.

A FAPESB, por longos anos, tem tido uma importante atuação no sentido de financiar projetos de pesquisa nas universidades do estado da Bahia. Todavia, nos últimos anos, uma política de contingenciamento desenvolvida pelo governo Rui Costa, tem reduzido significativamente o apoio às pesquisas nas áreas de educação. O destaque para o incentivo à pesquisa dos últimos anos tem se voltado para as novas tecnologias e, mais recentemente, às pesquisas em saúde e ciências naturais, voltadas para demandas mais urgentes do momento — como a questão ambiental e de saúde pública, por exemplo. O problema gritante e recorrente do baixo de nível de leitura das nossas crianças, embora esteja em evidência,

há muitos anos, em todas as avaliações nacionais e estaduais, nunca ganharam relevância significativa nas políticas de pesquisa da FAPESB.

As universidades estaduais têm ou deveriam ter papel preponderante na definição de uma política de pesquisa, dentre elas destacando-se a Universidade do Estado da Bahia — UNEB, por ser a maior dentre todas essas instituições, bem como por estar presente em todos os territórios de identidade da Bahia. E por que os estudos em leitura infantil não são, todavia, relevantes no interior das pesquisas em nenhuma dessas instituições? Esse fato ficou flagrante nos últimos encontros realizados por pesquisadores da Bahia que atuam em pesquisas com linguagem infantil. Refiro-me aos Workshops de Aquisição da Linguagem, realizados em diferentes territórios da Bahia, entre 2017 e 2019, pela equipe que está organizando o XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, equipe do qual faço parte como representante da UNEB.

No que diz respeito a essa escassa produção científica sobre leitura infantil no interior das universidades públicas da Bahia, em especial nas universidades estaduais, é importante destacar dois aspectos que considero intervenientes dessa realidade. A primeira está ligada, mais uma vez, à política severa de contingenciamento do governo do estado, comandada sob mãos de ferro pelo atual governador do estado, Rui Costa. Desde que foi eleito em 2014, até hoje, esse governador vem atuando para desestimular à produção científica a partir de uma política austera, que se resume em: 1) imposição restrições e dificuldades para a obtenção de mudanças de regime de trabalho; 2) travamento, por anos, de pedidos de promoção na carreira; 3) retirada do direito a licença sabática (uma espécie de licença de seis meses, através da qual os professores universitários fazem parceria com outras instituições para realizar pesquisa ou extensão e dar um retorno à comunidade); 4) também vem dificultando afastamento remunerado aos/às docentes que desejam realizar pós-graduação e pesquisas interinstitucionais; 5) imposição de congelamento de salários por mais de seis anos consecutivos; 6) aprovação, de forma autoritária, de mudança nas regras de

aposentadoria, regras essas que foram mais austeras do que a aposentadoria do regime geral; 7) extinção do abono permanência, o que gera um desestímulo à permanência do docente na instituição, quando ele chega à fase mais madura da formação intelectual. Dessa forma, não há qualquer estímulo financeiro nem logístico aos/às professores/as para eles/as produzirem intelectualmente e divulgarem sua produção científica, muito menos ainda para permanecer na instituição dando sua contribuição madura e consistente quando completa o tempo de aposentadoria.

Um/a professor/a doutor/a, com mais de 30 anos de carreira, não tem interesse em permanecer numa instituição quando não lhe é dado nenhum incentivo financeiro (o que foi retirado com o fim do abono permanência); quando precisa pagar para se deslocar ao trabalho (uma vez que lhe foi retirada a ajuda para deslocamento, imposta pela política de contingenciamento do governo do estado). Esse/a mesmo/a professor/a tem pouco interesse também em produzir artigos inéditos e publicar livros quando não tem uma política editorial clara para publicação dos seus trabalhos nas editoras universitárias — e neste caso, algumas editoras universitárias também tem tido um papel negativo no incentivo à produção científica dos seus pares, obrigando muitos de nós a pagar para publicar em editoras não universitárias.

O outro aspecto que tem sido preponderante refere-se a inexistência de uma política de pesquisas no interior das instâncias internas das universidades. Estou me referindo ao fato de que não há nenhuma definição de prioridades e distribuições de pesquisas dentro dos Colegiados e Departamentos. Não se fazem pesquisas voltadas às demandas locais e às necessidades pragmáticas da escola para qual formamos professores. Não há incentivos para que nossos/as estudantes de licenciatura façam pesquisas de IC e TCC aplicadas ao ensino da leitura e da escrita. As pesquisas deveriam ser definidas exclusivamente pelo desejo do professor/pesquisador ou deveriam atender às demandas tão requisitadas pelos/as estudantes e pela comunidade? Afinal de contas, nas licenciaturas, temos mesmo formado estudantes para atuarem na

docência da Educação Básica? O que explica o fato de haver tão poucas pesquisas em leitura infantil e ensino da leitura quando os dados gritam pela necessidade de investirmos nossa energia produtiva em compreender e dar resposta para essa realidade grave que acomete nossas crianças, há muitos anos, na Bahia? Mesmo nos deparando, assustados, com a dificuldade extrema dos nossos estudantes universitários de compreender um simples parágrafo; mesmo essa gritante realidade, que se arrasta até a educação superior, não é suficiente para darmos prioridade a pesquisas que invistam em compreender a origem desse problema que é a competência leitora, entendendo que motivação, incentivo e gosto pela leitura já não dão mais conta de responder a essa demanda?

É preciso entender como a mente funciona quando lê e quando se aprende a ler. É preciso explicar, como profissionais das línguas que somos, as características do nosso sistema de escrita; e é preciso fazer esse conhecimento chegar aos/às professores/as e formadores/as de professores/as. É preciso que nossas pesquisas sejam pesquisas de resultados, sim, pois, ao fim e ao cabo, como servidores públicos que somos, é ao público que devemos devolver nossa produção intelectual.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA

Se há uma área de difícil compreensão no interior da educação ela diz respeito às políticas de formação de professores/as. Para esse debate, é necessário diferenciar formação inicial e formação continuada.

A formação inicial diz respeito aos anos de educação superior dedicados a formar professores/as e certificá-los/as para o exercício da profissão. Nesse sentido, como estou aqui me referindo às séries iniciais, deveria estar me referindo aos cursos de Pedagogia. Não é isso apenas. Pensar a formação inicial pela via exclusiva do ensino é deveras reducionista. A formação inicial, refere-se aos anos em que, no interior das instituições superiores, os/as estudantes dedicam-se a atividades de ensino, pesquisa, extensão, grupos de estudo e pesquisa voltados para sua

formação. No interior dessa formação, quanto maior for o contato do/a estudante com uma perspectiva transdisciplinar da educação, melhor será sua formação inicial. Nesse sentido é que tenho investido em grupos de estudo e de pesquisa nos quais meus/minhas estudantes/orientandos/as, de diferentes cursos (Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia etc) estejam em constante diálogo. A formação inicial pode sedimentar um terreno fértil para tornar a formação continuada mais produtiva. Todavia, meu interesse neste momento, refere-se à formação continuada.

A formação continuada diz respeito aos eventos de atualização profissional nos quais os/as professores/as — já formados/as, diplomados/as e atuantes em alguma escola — dão continuidade a sua formação, tendo acesso a novas informações de diversas ordens. Essa formação tem a função central de atualizá-los/as quanto às novas questões teóricas e metodológicas que estariam na ordem do dia dentro da sua área de atuação.

Palco de tensões de toda sorte, a formação continuada não é algo do qual se possa explicar de maneira uniforme. Para esse palco, convergem personagens das mais diversas naturezas, com os mais diversos interesses e com os mais diferentes perfis. Por isso, é importante ressaltar que também não pretendo discutir a natureza da formação de professores/as nos seus aspectos filosóficos, políticos, culturais ou, como está em evidência nos últimos anos, comerciais. O que me interessa aqui é entender de que maneira as mais diversas orientações, que são direcionadas aos professores das séries iniciais, contribuem para levar à cabo um ensino que tenha a leitura como centralidade no trabalho em sala de aula. Perguntando melhor: tem-se orientado os professores/as a ensinar a ler? As políticas de formação docente têm formado professores/as formadores/as de leitor?

Os primeiros movimentos no sentido de criar uma política educacional especificamente voltada para a formação de professores/as, em termos nacionais e amplos, ocorreram a partir das discussões sobre as teorias construtivistas no Brasil, em início da década de 90. Todavia, como aponta Coutinho:

Relevante é perceber que com a ênfase na formação continuada e uma total indefinição no lócus de formação inicial — Curso de Pedagogia, Normal Superior ou Curso Normal na década de 90 do século passado, posta as questões confusas que permearam via LDB 9.394/96, a formação dos professores para a Educação Infantil e Séries, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as políticas de formação para os professores alfabetizadores incluídos nesse espaço formativo, têm sido definidas com base na formação continuada e em serviço, acontecendo de forma aligeirada, com grandes fragilidades em termo de tempo de formação, gerando problemas para as apropriações dos conteúdos concernentes aos saberes e fazeres de professor, dada a complexidade que permeia esse objeto de conhecimento e ensino, a apropriação da leitura e da escrita (2012, p. 31).

Da década de 90 para cá, muitas políticas públicas de formação se foram alinhavando, no âmbito nacional, estadual e municipal, compreendendo-se que, nessa política já antes criticada por autores que vieram antes de mim, de definição de uma diretriz única de currículo e de formação docente, tem havido muito mais perdas do que ganhos em termos subjetivos e identitários. Não é de se estranhar, visto que toda perspectiva de uniformização sempre compromete as singularidades.

O controle que se exerce sobre todos os municípios e secretarias de educação municipais, através de uma diretriz única que deve ser seguida por todos, tira-nos muitas possibilidades de criação de uma política educacional local. Isso impede que coloquemos em destaque protagonistas locais, com interesses voltados para as culturas municipais e diversas, que caracterizam um país na dimensão continental que é o Brasil. Por isso é que as proposições mais singulares e regionais, que se consegue construir no interior dessas políticas de formação centralistas, não passam de atuações pontuais, nunca estruturantes.

Programas de Formação de Professores cujas diretrizes são definidas em Brasília, por um grupo de profissionais selecionados, na sua maioria massiva, no eixo Sul-Sudeste, deixam de contemplar aspectos locais, dentre eles os sociais, culturais e linguísticos, para falar daquilo que

me toca. E é nessa direção que o ciclo contínuo de segregação do Norte e Nordeste do país se perpetua. Uma outra questão que se insurge é perguntarmos pelo lugar que exercem os/as professores/as universitários/as, pesquisadores/as, escritores/as, no interior dos programas de formação que ocorrem nas secretarias de educação dos municípios baianos?

Por que esses/as profissionais, os/as mais qualificados/as dentro dos municípios onde atuam, são invisibilizados/as, enquanto as prefeituras investem uma quantia significativa com contratação de consultorias, formadores/as *ad hoc* entre outros, nas suas jornadas pedagógicas, muitas dessas empresas, inclusive, de qualidade duvidosa, não comprovada ou ineficazes? Essa conjuntura é mera coincidência ou parte da estrutura do Estado? Por que os governos federal, estaduais e municipais não incluem, nas suas políticas de formação, o diálogo entre as instituições públicas superiores e as secretarias de educação municipais para que se possa criar uma cultura em que o ensino local alimente as pesquisas e as pesquisas retroalimentem o ensino local? E por que as secretarias de educação municipais têm demonstrado tão pouco interesse pela contribuição desses/as profissionais, pesquisadores/as das universidades, na formação dos/as professores/as do seu município?

Quando trago essa questão, não estou partindo de especulações. Falo da minha experiência como pesquisadora e formadora de professores/as, da minha experiência de mais de 30 anos em três municípios nos quais já atuei, Itabuna, Ilhéus e Alagoinhas, desenvolvendo pesquisa no interior das escolas municipais. Muitas dessas pesquisas ocorrem sem que tenhamos possibilidade de voltar às escolas para apresentar os resultados, visto que as secretarias municipais não viabilizam esse retorno — às vezes porque há mudanças de governo entre a execução da pesquisa e seus resultados, mas muitas vezes por absoluta falta de interesse das secretarias locais. Minha experiência em municípios tão díspares me faz crer que haja uma certa cultura de distanciamento entre universidade e prefeituras. A justificativa simplista de que os intelectuais da universidade se fecham em seus gabinetes não se sustenta.

Há aí uma responsabilidade de mão dupla. As explicações para esse distanciamento talvez estejam na mesma origem do desencontro entre políticas de Estado e políticas de governo (e no seu interior, interesses escusos e obscuros). Como não pretendo me prolongar por este terreno, trago a voz de Borges (2017) para ilustrá-lo:

[...] todas essas reflexões reforçam o histórico clientelista e provinciano de nossas ações em educação, que, mesmo no contexto do regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, distorcem a ideia de descentralização e contamina [sic] os diversos acordos de cooperação técnica entre estes entes, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais no desenvolvimento da educação pública (p. 80).

Para contextualizar as questões de cunho educacionais, trago o caso de dois programas de formação de professores que têm atuado na Bahia, nos últimos anos, indagando sobre a maneira como as diretrizes desses programas tratam a questão da leitura.

O PNAIC — Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa — é um programa nacional que envolve não apenas a política de formação continuada, mas também define diretrizes curriculares. Em relatório de IC, apresentado na última Jornada de Iniciação Científica da UNEB, sob minha coordenação, Conceição (2019) analisa o impacto do PNAIC na formação dos professores de Alagoinhas, tendo como foco a questão do ensino da leitura. Concluiu que as diretrizes desse programa não forneceram orientação para uma didática da leitura nas séries iniciais, contribuindo para manter o desempenho em leitura das crianças em baixos níveis nos testes de aptidão. Conforme a autora:

o programa sustentava uma crença naturalística da leitura ao insistir na ideia de exposição aos textos como caminho para adquirir boas habilidades de leitura; o que é considerado um equívoco pelas pesquisas desenvolvidas em Aquisição da Leitura nos últimos anos, pois o convívio com material para ler dissociado de métodos de ensino eficazes que concretamente possibilitem o desenvolvimento das estratégias, competências e habilidades

leitoras não viabiliza bons resultados em leitura nas crianças da educação fundamental I (2019, p. 16).

Outra instituição que vem desenvolvendo programas de formação de professores, atuando ultimamente em dezenas de municípios baianos, inclusive em Salvador, é o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa — ICEP, conhecido mais comumente por Projeto Chapada. Não sabemos exatamente quantos são os municípios envolvidos nesse projeto, porque essa informação está confusa no seu site oficial, que se encontra também bastante desatualizado, não nos dando, portanto, dados fidedignos.

Esse instituto, sobre o qual as informações que obtivemos no site institucional, são sempre incompletas e insuficientes, tornou-se motivo de muitas indagações e dúvidas entre nós. Não há informação sobre quais são os profissionais envolvidos no projeto. A única profissional que consta no site como responsável pelo Instituto é Cybele Amado. Uma busca no seu currículo Lattes informa apenas que ela tem Mestrado em *Gestão Social e Desenvolvimento* pela UFBA, com um único trabalho publicado na área de Gestão Social e Políticas Públicas. Os dados sobre a filosofia da instituição, sua natureza, seus objetivos, suas metas são bastante superficiais e sem um crivo de cientificidade. Embora o nome do instituto traga o termo “Pesquisa”, induzindo-nos a inferir que suas formações ocorram com base em pesquisas, não tivemos acesso a nenhuma publicação deste instituto. Não há informações de publicações no site do instituto nem há registro de qualquer publicação a respeito no Lattes da diretora do instituto. Embora, na sua apresentação, esteja a informação de que o projeto tem melhorado o desempenho escolar dos estudantes em diversos municípios, não existe fonte que comprove a informação — sequer algum gráfico ou estatística. Não há evidência de que o instituto tenha realmente contribuído para a melhoria do desempenho em leitura e escrita das crianças nos municípios onde atua.

Surpreendeu-me que um projeto, de iniciativa privada, esteja atuando em dezenas de municípios baianos, com investimento público sendo feito nele, e que não traga transparência nas suas ações; que não exista informações públicas sobre sua composição, sua atuação e,

sobretudo, seus resultados. Mais intrigante é nos darmos conta de que, com 23 anos que o ICEP vem atuando na formação docente em redes públicas municipais de toda a Bahia, o projeto de Iniciação Científica que foi desenvolvido por Conceição (2020), sob minha coordenação, seja o primeiro a investigar suas proposições e sua atuação na formação de professores do estado. O trabalho que faço menção teve como finalidade, portanto, investigar esse instituto:

buscando entender sua filosofia educacional subjacente, suas filiações teóricas e suas propostas para o ensino da leitura na sala de aula; refletiu-se sobre o impacto desse programa no município de Alagoinhas no sentido de fomentar a melhoria do desempenho em leitura dos estudantes do 1º ciclo da educação fundamental; discutiu-se até que ponto o programa proposto tem sido utilizado na rede municipal de Alagoinhas para permitir um trabalho específico com a competência leitora e o desenvolvimento de boas habilidades leitoras nos estudantes; foi avaliado se o referido programa propõe intervenções que trabalhem com os diversos níveis de leitura, bem como envolva diferentes gêneros textuais naturalmente acessíveis às crianças nesta fase de estudo; e por fim, elaborou-se uma análise crítica, com proposições práticas, acerca do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e seu impacto na rede municipal da cidade de Alagoinhas, apontando especialmente para a necessidade de uma maior sistemática no ensino da leitura na sala de aula.

É também importante destacar que boa parte dos documentos que a bolsista teve acesso foram adquiridos através de contato com dirigentes de outros municípios onde o ICEP havia atuado, visto que, mesmo com sucessivos contatos com os dirigentes desse instituto, por correio eletrônico e por telefone, só foi possível adquirir poucos documentos diretamente com o próprio Instituto — ainda assim os documentos foram disponibilizados no site (após muita insistência da bolsista) e retirados pouco tempo depois. Quanto ao município de Alagoinhas, os gestores não tinham acesso ao material completo do Instituto, visto que sua atuação

em Alagoins é mais recente. E quais as conclusões que Conceição (2020) chega ao analisar o material que ela teve acesso?

Como já foi dito, não foi possível concluir sobre a eficácia ou não do referido programa de formação em Alagoins, “haja vista não se ter nenhum trabalho que explicita se houve uma melhora efetiva no desempenho dos alunos, em termos nem qualitativos nem quantitativos” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 18). Numa análise que passa pela apreciação dos projetos de leitura, das diretrizes para os encontros de formação e dos livros didáticos do referido instituto, a autora observa que a leitura tem sido limitada a projetos que tem como objetivo o *incentivo à leitura* e não o *ensino da leitura*, o que é algo preocupante, especialmente por se tratar de um público que ainda se encontra em fase de aquisição da escrita/alfabetização. Assim, conclui a autora:

A partir da análise crítico-interpretativa empreendida nos documentos do Instituto Chapada [...] somos inclinadas a acreditar que as referentes políticas públicas não são voltadas à alfabetização propriamente dita, ainda que assim se autodeclarem, haja vista que as especificidades linguísticas, psicológicas e neurológicas que envolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita são, nesses programas, ignoradas, e no lugar dessas, propõem-se um ensino sustentado na crença de que apenas através do convívio intenso num ambiente organizado com material para ler, a criança irá se alfabetizar e tornar-se uma leitora autônoma e competente; o que não é possível ser alcançado sem uma alfabetização sistemática (p. 15).

Para finalizar a discussão acerca dos programas de formação na Bahia e sua abordagem das questões atinentes ao ensino da leitura, não posso deixar de mencionar o Instituto Anísio Teixeira — IAT e seu papel fundamental na intermediação dos programas de formação de professores/as da Educação Básica no estado.

Criado em 1983, na gestão do governador João Durval Carneiro, o IAT “tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e

qualificação de recursos humanos na área de educação” (IAT, 2020). Estruturada em quatro linhas de ação, entre as quais a “Formação Continuada de Professores e demais Profissionais da Educação”, o IAT exerceu papel histórico na articulação e fomento de uma diversidade de atividades no Estado, voltadas para a formação de professores. Todavia, em virtude dessa diversidade de programas nacionais, da centralização da União através dos diversos programas de formação docente a serem desenvolvidos nos municípios. E agora, mais contemporaneamente, com a desativação do PNAIC e PACTO Bahia nos últimos governos federais — que tem dado abertura para atuação de instituições privadas na formação dos professores nos diversos municípios — as funções do IAT ficaram restritas ou, até certo ponto, confusas e indefinidas para o público em geral.

Foi do IAT que surgiu uma das mais bem sucedidas experiências de formação de alfabetizadores/a da história, o Projeto Nordeste. Esse projeto surgiu de um ousado empreendimento, na década de 90, que trouxe, para Salvador, professores selecionados em todos os principais municípios baianos, dando a esses professores uma formação em Pós-Graduação *Lato Sensu*, com os/as maiores pesquisadores/as e professores/as universitários atuantes na área de Alfabetização do Brasil. A característica central desse programa era o caráter transdisciplinar: os professores que compunham o corpo docente tinham formação em áreas diversas voltadas para a infância, quais sejam, Educação, Psicologia, Linguística, Literatura, Educação Física, Artes entre outras.

O curso ocorria no interior da sede do Instituto, tendo sido um evento de inauguração da nova e suntuosa estrutura, localizada na Estrada das Muriçocas (onde se encontra até hoje), em Salvador. A sede contava com instalações completas com dormitórios, refeitórios, salas de aula, laboratórios, biblioteca e auditórios, o que facilitava sobremaneira a participação de profissionais de todas as partes do estado.

O curso durou um ano e meio e, com a conclusão e diplomação dos profissionais, formaram um grupo de formadores/as de professores/as

para atuarem com alfabetizadores/as de toda a Bahia. Esses/as profissionais se reuniam em Salvador para delinear, em conjunto (garantindo as especificidades de cada território), a programação da formação para os/as alfabetizadores/as do estado. Esse mesmo modelo era seguido por outros estados do Nordeste do Brasil. Não há informações claras sobre o motivo pelo qual esse projeto não teve continuidade, mas se sabe que teve resultado comprovado para a melhoria do ensino nas classes de alfabetização na década de 90.

O IAT não tem mais proposto programas de formação, com uma amplitude e acompanhamento constante dos alfabetizadores como fora o Projeto Nordeste, e uma das justificativas para isso, mais uma vez, tem sido o contingenciamento orçamentário do Estado para a área de Educação. O que me pergunto é por que o IAT não retoma seu protagonismo e não promove, de maneira estruturante, um maior diálogo entre os/as professores/pesquisadores/as das universidades estaduais baianas com os/as professores/as da Educação Básica, visando criar um sistema forte e permanente de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento no nosso estado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua mais recente participação no evento da Abralín virtual, ocorrido há pouco mais de um mês, a professora Magda Soares — que dispensa apresentação — falava que parte significativa dos trabalhos brasileiros sobre alfabetização têm como motivação central denunciar a grave situação dos baixos níveis de letramento das crianças brasileiras. Naquela ocasião, a pesquisadora questionava sobre a utilidade de numerosas pesquisas que denunciam um problema social, enquanto são escassas as pesquisas que indicam soluções.

Apropriando-me desta narrativa da professora Magda — que na verdade revela também a minha narrativa — tenho me questionado permanentemente sobre qual é mesmo o nosso papel como pesquisadores/as e formadores/as de professores/as, nós, professores

universitários e escritores/as, qual é nosso papel social? Que sentido tem o investimento público em pesquisas se elas não se traduzem em mudança de uma situação social e histórica que perdura há décadas? E no caso específico de profissionais que atuam em Letras e Pedagogia, em que nossos trabalhos de pesquisa, nossas orientações de iniciação científica, de TCC, de mestrado, de doutorado tem-se se traduzido em respostas possíveis para mudar a grave situação de baixo nível de leitura das crianças brasileiras?

Não é que não haja pesquisas sobre leitura no Brasil e na Bahia. Elas existem, embora sejam poucas. Todavia, as poucas que existem insistem em se manter num nicho cuja questão central há muito deixou de traduzir a realidade brasileira. Em se tratando da Bahia, por outro lado, inexistente uma tradição de estudos cognitivos sobre a aprendizagem da leitura pela criança. Para exemplificar a problemática que trago aqui, numa rápida busca nas bases de dados de artigos nacionais, jogamos a palavra “leitura” e selecionamos os termos que mais aparecem correlacionados ao tema. O resultado encontrado: em primeiro lugar, a palavra “importância” é a mais numerosa; seguida, em ordem decrescente, de “incentivo”, “prazer” e “hábitos”. Não aparece a palavra “ensino” em nenhuma busca genérica. Quando busquei diretamente a palavra-chave “ensino da leitura”, surgiram apenas cinco trabalhos sobre o tema, na base do Scielo, por exemplo; os demais trabalhos, novamente, voltam a ser correlacionados com “incentivo” e “prazer”.

Qual é, finalmente, o maior problema da educação no Brasil de hoje? Qual o fato educacional que enche matérias jornalísticas para além dos nichos de discussão acadêmica? O que revelam as pesquisas em larga escala no Brasil há muitos anos? E nem precisávamos da pesquisa para sabermos. Nós, que atuamos no magistério há décadas, que temos nos debatido constantemente com a extrema dificuldade dos nossos estudantes universitários em compreender textos para além de duas páginas, já sabíamos do nosso grande problema: os/as estudantes não sabem ler.

Esse problema vem desde a infância e os acompanha ao longo da vida escolar. E o fato mais gritante, segundo a última pesquisa do PISA, é que não se trata de um problema específico da escola pública. A incapacidade de ler, decifrar e compreender textos acomete crianças e jovens, tanto das escolas públicas quanto das privadas. Indubitavelmente, não se trata de uma ineficiência ou de uma incompetência intelectual. Trata-se de que nossas escolas não ensinam a ler; ou, quando ensinam, constroem métodos que não levam em consideração as características do nosso sistema de escrita alfabético ou desconhecem — por ignorância ou por desinteresse — a maneira como um cérebro funciona ao aprender a ler.

As pesquisas não revelam que as crianças não gostam de histórias, não gostam de livros, não sintam prazer em ouvir uma história bem lida e bem contada. Elas revelam que as crianças não têm desenvolvidas habilidades e competências leitoras. A quem se deve delegar, portanto, o ensino dessa competência? E como a/o professor/a irá ensinar a ler se não há no país, e na Bahia em especial, uma atenção ao ensino da leitura, nem na pesquisa, nem no ensino, nem nas formações — havendo só mais recentemente no currículo?

Urge, portanto, que os centros de formação de professores — universidades e instituições de fomento à formação continuada — invistam em pesquisas e eventos que visem formar professores que saibam ensinar a ler. Para a Bahia, não parece ser um problema de currículo, visto que essa questão já evoluiu bastante, como apontei na seção anterior. Ao que me parece, o problema umbilical está centrado na ausência de pesquisas teóricas e aplicadas sobre a questão do ensino da leitura; numa nova perspectiva, e articulada com a formação de professores da Educação Básica.

Não adianta fazer das jornadas pedagógicas meros espaços para onde um pesquisador irá falar de teorias metafísicas, sobre sujeitos ideais. Não interessa à escola o hermetismo da linguagem acadêmica que faz os/as professores/as da universidade parecerem seres especiais. O diálogo dos/as pesquisadores/formadores/as deve passar por uma

flexibilidade comunicativa tal que estreite as relações da academia com a comunidade. Essa formação precisa ser sólida, estruturante e permanente, construída de forma colaborativa entre formadores/as e professores/as.

Para tal, há que se abrir espaços para que diferentes áreas do conhecimento dialoguem tanto nas pesquisas como nos encontros de formação. A escola precisa se abrir para estudos linguísticos que explicam como se caracteriza o nosso sistema de escrita em particular, pois cada sistema de escrita reivindica diferentes habilidades cognitivas, que precisam ser acionadas para que a criança se aproprie desse objeto convencional que é a escrita em língua portuguesa brasileira.

Necessário também que os espaços de formação de professores/as — tanto na formação inicial como na continuada — estejam abertos aos estudos neuropsicológicos recentes, que tem explicado como a mente funciona quando se aprende ler e como os aspectos culturais e neurológicos juntos atuam nesse processo de aprendizagem (DEHAENE, 2018).

Só a partir daí, dessa mudança de cultura e de perspectiva, poderemos apontar caminhos no sentido de formar crianças leitoras autônomas, e possíveis adultos que compreendam textos e sejam capazes de ultrapassar sua linearidade, questionando as próprias verdades intrínsecas ao texto, desconstruindo-os, desvelando suas intencionalidades e colocando-se de maneira crítica diante dos diversos gêneros discursivos. Não se é possível formar leitores críticos, desconstrutores de significados, enquanto o sujeito não possuir autonomia intelectual sequer para decifrar a linearidade dos significantes linguísticos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos -*

Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013, 177p.

BORGES, Marcelo Silva. *Políticas educacionais: reflexões entre o efetivo e o paliativo. Educação para além do Século XXI*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

BRASIL. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CONCEIÇÃO, Joelma Santos da. *O lugar da leitura no PNAIC e PACTO: o que se delinea para os protagonistas na sala de aula*. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

CONCEIÇÃO, Joelma Santos da. *Documentos do PNAIC, PACTO e Projeto Chapada: o impacto de políticas públicas no ensino da leitura em Alagoinhas*. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso. Trad. Leonor Sciliar Cabral, título original: Les neurones de la lecture, 2012, 374p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. *Instituto Anísio Teixeira*. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: jun. 2020.

INSTITUTO CHAPADA. *ICEP*. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MELO, Sirlai Gama de. *Planejamento, acompanhamento e avaliação no ensino da leitura no município de Alagoinhas: papel dos instrumentos para a sistematização do ensino da leitura*. Relatório de Iniciação Científica. UNEB: 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PORTARIA No - 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10, jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Pisa 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018>. Acesso em: 10, jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular. Histórico*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10, jul, 2020.