POLÍTICAS DE LEITURA NA BAHIA: DESENCONTRO ENTRE PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE¹

READING POLICIES IN BAHIA: MISMATCH BETWEEN RESEARCH, TEACHING AND TEACHING TRAINING

Cláudia Martins Moreira²

RESUMO: O trabalho busca refletir criticamente sobre o desencontro entre pesquisa, ensino e formação de professores em direção ao desenvolvimento da autonomia leitora nos estudantes da Educação Básica do Estado da Bahia (VARGENS, 2017). Questiona-se sobre a tradição em torno da proposta de *incentivo à leitura*, concebendo-a como um equívoco de origem, que impede historicamente a discussão sobre o fomento à pesquisa e a propostas de intervenção escolar visando ao desenvolvimento explícito das habilidades de leitura nos estudantes, através da intermediação do professor. Além disso, a formação mesma de um leitor subjetivo e expressivo (ROUXEL, 2012) fica comprometida na medida em que não se desenvolve ou não se promove autonomia leitora através do ensino explícito das habilidades necessárias para a conquista dessa autonomia. Coloca-se também em questão a necessidade de uma política integrada para promoção da leitura na Bahia. O Estado, embora tenha dado passos significativos em termos curriculares (BAHIA, 2013), ainda deixa a lacuna de uma proposição que vise articular as pesquisas, o ensino e os projetos de formação de professores voltados para a leitura. Pretende-se trazer para a discussão o papel de todos os atores institucionais envolvidos na produção do conhecimento e seu papel para contribuir para a solução desse fracasso secular em ensino de leitura, o qual, como consequência, atinge todos os estudantes brasileiros em todas as idades e séries escolares, principalmente nos estados do Nordeste, como apontam estudos que serão aqui relatados (MEC, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de pesquisa em leitura. Políticas de leitura. Currículo em leitura. Formação docente.

ABSTRACT: This research seeks to debate critically about the mismatch between research, teaching and teacher training, towards the development of reading autonomy in Basic Education students of the State of Bahia (VARGENS, 2017). It is questioned about the tradition around the concept *reading incentive*, conceiving it as a misunderstanding of origin, which historically prevents

¹ Este texto foi recebido em 30 de março de 2021 e aceito para publicação em 30 de abril de 2021.

² Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Letras e Linguística. Membro do Grupo de Pesquisa Letramento, identidades e formação de professor/as; E-mail: cmmoreira@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3411-8720>.

discussion about the explicit development of reading skills at school, through the intermediation of the teacher. In addition, the very training of a subjective and expressive reader (ROUXEL, 2012), is compromised to the extent that reading autonomy is not developed or promoted through explicit teaching of the skills necessary to achieve this autonomy. The need for an integrated policy to promote reading in Bahia is also questioned. The State, although it has taken significant steps in curricular terms (BAHIA, 2013), still leaves the gap of a proposition that aims to articulate research, teaching and teacher training projects focused on reading. It is also questioned the lack of a policy in the state of Bahia, which aims to articulate research, teaching and teacher training projects aimed at teaching reading. It is intended to bring to the discussion the role of all institutional actors involved in the production of knowledge and their role in contributing to the solution of this secular failure in teaching reading, which, as a consequence, affects all Brazilian students at all ages and grades school-children, mainly in the Northeastern states, as indicated by studies that will be reported here (MEC, 2018).

KEYWORDS: Reading research policies. Reading policies. Curriculum in reading. Teacher training.

Introdução

O ensino sistemático da leitura é até hoje tratado de forma inadequada nos programas de formação de professores, não apenas na Bahia, mas no Brasil como um todo. Além disso, as pesquisas em leitura inicial foram muito pouco estimuladas ao longo da história, tanto nos projetos de pesquisa acadêmicos quanto pelas empresas de fomento nacionais. Não há clareza sobre 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 uma prioridade clara em investimentos em pesquisa (diversificadas, sob diferentes matizes e pontos de vista teóricos) sobre este tema, especialmente nas séries iniciais, onde a meu ver, reside a raiz do problema.

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).

Embora não seja minha proposição responder a essa pergunta suscitada, deixo-a título de reflexão como um guia para as discussões que trarei neste trabalho. 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 ler, 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? O fato é que 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/as 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, 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.

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 essa, 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), gerenciada 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 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, propondo-a 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, 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. (2017, p. 45).

Embora seja uma proposição do PCN que a leitura seja objeto de aprendizagem, não reconheço que isso se traduza na escola. Nessa, a escola tem sido encarada tradicionalmente 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.

A leitura é uma habilidade complexa e só passou a ser melhor conhecida nos últimos 20 anos (MCGUINESS, 2006), após o investimento de profissionais de diversas áreas como psicólogos, linguistas, neuropsicólogos, educadores, entre outros (SMITH, 1991; MORAIS, 1996; KINTSCH, 1994; MCGUINESS, 2006; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013; SCLiar-CABRAL, 2015; MOREIRA, 2009; 2019; ROUXEL, 2012; 2014), os quais vêm dando conta dos aspectos cognitivos, sociais, neurológicos, subjetivos e da interferência do sistema de escrita (MOREIRA, 2009; 2018b) sobre os padrões de processamento dos leitores, entre outros aspectos. Limitar o ensino da leitura ao desenvolvimento do gosto, do prazer, ou seja, ao aspecto motivacional, é ignorar toda a complexidade que envolve essa aprendizagem.

A ênfase ou até mesmo exclusividade sobre as palavras *gosto* e *prazer*, que se pode traduzir por *motivar* e *incentivar*, pode mesmo camuflar o desconhecimento sobre o que a leitura é e como ela é adquirida. E isso é algo que não pode passar despercebido na escola fundamental, sob pena de que se perca a oportunidade, no momento mais apropriado, de desenvolvimento de habilidades necessárias para a autonomia leitora, as quais, muitas vezes, não poderão mais ser adquiridas na fase madura do estudante.

Não estou aqui negando, sob nenhuma hipótese, a importância de que a leitura seja fonte de prazer, especialmente para as crianças da séries iniciais, para as quais os textos literários têm importância vital. O que quero demonstrar é que o gosto e o prazer podem ser resultado do percurso, da experiência, da autonomia

leitora (ROUXEL, 2012). O objetivo da escola deve ser ensinar a ler, ensinar a decodificar, a compreender e a interpretar. O gosto não deveria ser a meta a ser alcançada no ensino, primeiro por que gosto é reservado à subjetividade (REZENDE, OLIVEIRA, 2015); segundo porque, sendo de natureza altamente subjetiva, não podendo ser medida em termos avaliativos, continua reduzindo o ensino da leitura a um *laissez faire*.

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. Esse é o papel de mediação que cabe ao professor.

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, elaborando as *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.

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 tinham 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) – apresentado na última jornada de IC da UNEB – parece apontar para a última dessas explicações acima.

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: diletantismo ou resposta à sociedade?

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 con-

tingenciamento 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 mais recente, motivados para o combate ao Coronavírus.

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 há tão poucos trabalhos voltados para a aquisição da leitura no interior da UNEB? 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 painel de 2017, apresentei os dados a respeito das pesquisas sobre aquisição da leitura na UNEB, dados esses obtidos através dos Núcleos de Pesquisa setoriais – NUPE, demonstrando, à época, que apenas o nosso trabalho de pesquisa estava voltado para os aspectos cognitivos de aquisição da leitura na criança e também era o único, dentre os informados pelo NUPE, que apontava para a defesa de ensino explícito da leitura nas séries iniciais.

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 de 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 sete 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. 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.

O outro aspecto que tem sido preponderante refere-se à inexistência de uma política de pesquisas – ao menos explícita – no interior das instâncias internas da universidade. Estou me referindo ao fato de que não há nenhuma definição de prioridades e distribuições de pesquisas dentro dos Colegiados e Departamentos. Não há incentivos institucionais explícitos 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 entre outros) 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 explanar de maneira uniforme. Para esse palco, convergem personagens das mais diversas naturezas, com os mais diversos interesses e com os mais diferentes perfiz. 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 discutir aqui 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.

Essas políticas são positivas no sentido de normatizar uma proposta pedagógica conjunta, todavia, 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, tiram-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?

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, apresento 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 pesquisadoras envolvidas 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 1 (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.

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 existam 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.

Considerações finais

Em sua mais recente participação no evento da Abralin virtual (2020), 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 procurado permanentemente apontar saídas, através dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos dentro da UNEB (MOREIRA, 2018a; 2019a; 2021), bem como apresentando publicações que visem dar conta do meu papel como pesquisadora (MOREIRA, 2018b; 2019b) e formadora de professores/as (2017) buscando atender ao meu papel social como educadora pública e formadora de educadores públicos.

Não vejo sentido no investimento público em pesquisas se elas não se traduzem em mudança de uma situação social e histórica que perdura há décadas. No caso específico de profissionais que atuam em Letras e Pedagogia, tenho insistido em trabalhos de pesquisa em IC (CONCEIÇÃO, 2020; MELO, 2020), em TCC, e em mestrado (VIDAL, 2018; MOREIRA, ALVES, 2018) que traduzam respostas possíveis, viáveis e aplicáveis 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. Entretanto, na Bahia em especial, a falta de tradição em pesquisas cognitivas sobre leitura além dos poucos trabalhos de pesquisa/formação dirigidos especificamente para o professor como público leitor, deve ser uma das causas da dificuldade dos professores em definir uma didática para o ensino da leitura, especialmente nas séries iniciais. Outro problema diz respeito à formação de professores para o ensino da leitura. Na minha avaliação, é essa lacuna de uma política de formação articulada com a pesquisa universitária que possibilita a entrada – sem critério e sem justificativa plausível – de agências privadas de formação, a exemplo do ICEP. Esse instituto atua em mais de 30 municípios baianos, sem que saibamos quem são esses formadores, quais são suas referências teórico-práticas, qual a experiência em pesquisa desses formadores e qual seu conhecimento científico acerca dos diversos fatores que caracterizam a leitura. E mais do que isso: quais são os resultados efetivos, qualitativos e quantitativos, do trabalho feito por esse instituto sobre a qualidade do ensino na leitura para os municípios onde atua há mais de 20 anos?

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 baixo nível de leitura do brasileiro em geral.

Esse problema vem desde a infância e acompanha o estudante 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 prioritária ao ensino da leitura, nem na pesquisa, nem no ensino, nem nas formações?

Urge, portanto, que as instituições de formação de professores 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 no baixo investimento institucional, pessoal e financeiro em 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.

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 na linearidade dos significantes linguísticos.

Referências

ALVES, S. S. S. **Trabalho de Qualificação**: O letramento no currículo da educação infantil pública do município de Alagoinhas – Bahia. Alagoinhas: UNEB, 2021 (em andamento).

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. 177 p.

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. **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, traduzido por Leonor Sciliar Cabral, título original: Les neurones de la lecture, 374 p, 2012.

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

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: RUDELL, R. B., RUDELL, M. R., SINGER, H. (Ed). **Theoretical models and process of Reading**. 4 ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p.951-995, 1994.

MCGUINESS, D. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

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 DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 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.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MOREIRA, C. M. O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos. Tese. 292 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MOREIRA, C. M. **Projeto de Pesquisa**: Retratos da Pedagogia da Leitura na Educação Fundamental 1. Alagoinhas: UNEB, 2018.

MOREIRA, C. M. **Projeto de Pesquisa**: Retratos da Pedagogia da Leitura na Educação Fundamental 1. Alagoinhas: UNEB, 2019.

MOREIRA, C. M. **A sílaba na alfabetização de crianças e adultos**. Curitiba: Appris, 2018a.

MOREIRA, C. M. **Estratégias de Aquisição da Leitura**. Curitiba: Appris, 2019b.

MOREIRA, C. M. **Projeto de Pesquisa**: Ensino de Leitura na Educação Fundamental 1: a perspectiva do modelo multifatorial. Alagoinhas: UNEB, 2021.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. Um sujeito leitor para a literatura na Escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**. V. 16. n. 41. 2015.

ROUXEL, A. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4** – Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Cadernos de Pesquisa, FCC, **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.272-283 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Ed. Lili, 2013.

SMITH, F. S. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SNOWLING; Margaret, HULME, C. (Orgs.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VARGENS, A. Uma trajetória na sílaba, nas letras, na leitura e na escrita: uma entrevista com Cláudia Martins. **Revista Inventário**. n.20, jul, 2017.

VIDAL, E. **Trabalho de Qualificação de Mestrado**: O uso do whatsapp e as possíveis contribuições para aprendizagem de língua portuguesa para pessoas surdas. Alagoinhas, 2021 (em andamento).