

PRÁTICAS DE LEITURA NOS 3º, 4º E 5º ANOS PELO CURRÍCULO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: O LETRAMENTO LITERÁRIO FOI CONTEMPLADO?

Yasmin Cristine Santos Renó FARIA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo examinar as práticas de leitura propostas no Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021) para os 3º, 4º e 5º anos, com um enfoque específico no letramento literário. Além de contribuir para os professores da Rede Municipal de Ensino, busca-se oferecer insights valiosos para educadores em diferentes contextos. A abordagem adotada neste estudo é qualitativa e documental, analisando os dados do currículo à luz de conceitos como a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, a abordagem sociocognitiva da leitura e o letramento literário. Os resultados revelam uma ênfase na dimensão cognitiva do "entender", enquanto processos cognitivos mais complexos, como avaliar e criar, recebem pouca atenção. Além disso, os gêneros discursivos recomendados são limitados, o que pode prejudicar uma formação leitora mais abrangente e interativa nos alunos, enquanto o letramento literário é marginalizado. Como conclusão, destaca-se a necessidade de desenvolver propostas de leitura mais diversificadas, especialmente com foco na literatura infantil, para complementar o currículo e promover uma formação leitora mais sólida e significativa entre os alunos. Tais práticas podem não apenas enriquecer a experiência de leitura dos estudantes, mas também estimular habilidades críticas e criativas essenciais para o seu desenvolvimento educacional e pessoal. Portanto, recomenda-se uma revisão e ampliação das diretrizes curriculares, com ênfase na promoção do letramento literário e da diversidade de gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Fundamental; Currículo de São José dos Campos; Práticas de leitura; Letramento literário.

READING PRACTICES IN THE 3RD, 4TH, AND 5TH GRADES ACCORDING TO THE CURRICULUM OF SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: HAS LITERARY LITERACY SKILLS BEEN CONSIDERED?

Abstract

This research aims to examine the reading practices proposed in the São José dos Campos Curriculum (São José dos Campos, 2021) for the 3rd, 4th, and 5th grades, with

a specific focus on literary literacy. In addition to benefiting teachers from the Municipal Education Network, it seeks to offer valuable insights for educators in different contexts. The approach adopted in this study is qualitative and documentary, analyzing curriculum data in light of concepts such as the enunciative-discursive conception of language, the sociocognitive approach to reading, and literary literacy. The results reveal an emphasis on the cognitive dimension of "understanding," while more complex cognitive processes, such as evaluating and creating, receive little attention. Additionally, the recommended discursive genres are limited, which may hinder a more comprehensive and interactive reading education for students, while literary literacy is marginalized. In conclusion, it is emphasized the need to develop more diversified reading proposals, especially focusing on children's literature, to complement the curriculum and promote a more solid and meaningful reading education among students. Such practices can not only enrich students' reading experiences but also stimulate critical and creative skills essential for their educational and personal development. Therefore, a review and expansion of the curriculum guidelines are recommended, with an emphasis on promoting literary literacy and the diversity of textual genres.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Elementary Education; Curriculum of São José dos Campos; Reading Practices; Literary Literacy.

PRÁCTICAS DE LECTURA EN LOS GRADOS 3º, 4º Y 5º SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: ¿SE CONTEMPLÓ EL LETRAMENTO LITERARIO?

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo examinar las prácticas de lectura propuestas en el Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021) para los grados 3º, 4º y 5º, con un enfoque específico en el letramento literario. Además de contribuir a los profesores de la Red Municipal de Enseñanza, se busca ofrecer ideas valiosas para educadores en diferentes contextos. El enfoque adoptado en este estudio es cualitativo y documental, analizando los datos del currículo a la luz de conceptos como la concepción enunciativa-discursiva del lenguaje, el enfoque sociocognitivo de la lectura y el letramento literario. Los resultados revelan un énfasis en la dimensión cognitiva de "comprender", mientras que los procesos cognitivos más complejos, como evaluar y crear, reciben poca atención. Además, los géneros discursivos recomendados son limitados, lo que puede perjudicar una formación lectora más amplia e interactiva en los alumnos, mientras que el letramento literario queda marginado. Como conclusión, se destaca la necesidad de desarrollar propuestas de lectura más diversificadas, especialmente centradas en la literatura infantil, para complementar el currículo y promover una formación lectora más sólida y significativa entre los alumnos. Tales prácticas no solo pueden enriquecer la experiencia de lectura de los estudiantes, sino también estimular habilidades críticas y creativas esenciales para su desarrollo educativo y personal. Por lo tanto, se recomienda una revisión y ampliación de las pautas curriculares, con énfasis en la promoción del letramento literario y la diversidad de géneros textuales.

Palabras-clave: *Enseñanza de Lengua Portuguesa; Enseñanza Fundamental; Currículo de São José dos Campos; Prácticas de lectura; Alfabetización literaria.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de minha Dissertação de Mestrado (Faria, 2023), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, motivada pela necessidade de investigar as práticas de leitura propostas para os 3º, 4º e 5º anos, pelo Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021). Esse documento orienta o trabalho da Rede Municipal de Ensino, que conta com 65 escolas de Ensino Fundamental, entre Anos Iniciais e Finais. Contabilizam-se 84.992 alunos, dentre eles 12.571 dos três anos citados anteriormente, nesse município paulista de população estimada em 729.310 habitantes, segundo dados do IBGE de 2021 (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>).

Desde a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que determina as diretrizes para as redes municipais e estaduais de ensino, observa-se o aporte de conceitos específicos advindos dos estudos linguísticos e da Linguística Aplicada, como gêneros do discurso (gêneros discursivos), letramento literário, multiletramentos, desenvolvimento de habilidades de leitura, apenas para citar alguns referentes às práticas de leitura. O Currículo de São José dos Campos segue a BNCC (Brasil, 2018) e menciona esses conceitos, muitos dos quais não fizeram parte da formação dos professores pedagogos do Ensino Fundamental.

O componente curricular Língua Portuguesa se mostra complexo. Dezenas de habilidades devem ser desenvolvidas para que o estudante atinja o bom ou pleno uso da língua nas quatro práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguístico/semiótica. São necessários aprofundamento teórico e atualização constante do professor para o trabalho com essas práticas, articuladas às situações de uso da linguagem.

No que interessa especificamente a esta pesquisa, surgem indagações sobre como o Currículo de São José dos Campos propõe as práticas de leitura para os três últimos anos da primeira etapa do Ensino Fundamental e que importância dá ao letramento literário das crianças. O exame detalhado desses aspectos é essencial para

que o professor possa melhor se fundamentar para desenvolver uma dinâmica de ensino adequada às necessidades atuais dos alunos.

A pesquisa se justifica não apenas para o professor dessa Rede Municipal de Ensino. À luz dos dados e reflexões aqui apresentados, professores de outras localidades poderão traçar um paralelo entre os resultados desta pesquisa e as observações que fazem em seus contextos de trabalho. Espera-se que esta possibilidade de diálogo possa contribuir para fortalecer o trabalho do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com mais suporte teórico mediante os estudos da Linguística Aplicada e as sugestões de prática de relevância para a Educação.

Nesse contexto, a parte da pesquisa de Mestrado relatada neste artigo teve por objetivo geral investigar a proposta de práticas de leitura do Currículo de São José dos Campos para os 3º, 4º e 5º anos e refletir sobre o lugar do letramento literário dos alunos nessa proposta.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo documental. O modelo qualitativo de pesquisa, como explicam Minayo e Sanches (1993, p. 246), descreve, compreende e explica os dados “[...] dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes”. Dentro dessa abordagem qualitativa, a pesquisa é do tipo documental, como caracteriza Godoy (1995), porque sua fonte primária de dados é o Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021). O quadro teórico de referência baseia-se na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, por intermédio das proposições do Círculo de Bakhtin; na concepção sociocognitiva de leitura, na perspectiva do letramento literário e dos multiletramentos.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o quadro teórico de referência desta pesquisa que despontou de uma primeira leitura detalhada do Currículo de São José dos Campos para os 3º, 4º e 5º anos, que explicita os conceitos aqui abordados, sem, no entanto, definir todos eles. A seção inicia-se com a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, por intermédio das proposições do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016; Volochinov, 2021) e de alguns de seus comentadores contemporâneos, com destaque para o conceito de gênero discursivo; segue com a concepção sociocognitiva de leitura, incluindo processos de interação do leitor com o texto, objetivos de leitura, inferência,

conhecimentos prévios, estratégias metacognitivas e habilidades de leitura; finaliza-se com considerações sobre a perspectiva dos multiletramentos, incluindo nesta o letramento literário.

A concepção enunciativo-discursiva da linguagem e o conceito de gênero discursivo provocaram um deslocamento no ensino de Língua Portuguesa, desde o final da década de 1990, como explica Oliveira (2002). As noções de língua como estrutura e de texto como uma sequência linguístico-textual passaram a ser substituídas por uma concepção dialógica e sócio-histórica de linguagem e pelo conceito de texto como um enunciado concreto e único, elo na cadeia de enunciados produzidos historicamente e determinados por inúmeros fatores do contexto de comunicação. Como defende Bakhtin (2016, p. 26), “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Portanto, um enunciado sempre terá relação com aqueles que virão a partir dele e com aqueles nos quais foi embasado.

O Círculo de Bakhtin tece duras críticas à concepção de linguagem estável, individual e ahistórica. Para esse grupo, o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social em que circunda o indivíduo. Entende-se que nenhum enunciado pode ser uma expressão unicamente interior e individualizada; que existe relação entre os fatos linguísticos e os valores ideológicos, entre a palavra e seu sentido, entre o sistema da língua e sua história. A enunciação é de natureza social, produto da interação entre indivíduos em uma sociedade organizada. É esse o ponto de partida do conceito de enunciado (Volochinov, 2021).

Os enunciados são toda e qualquer produção real de linguagem oral ou escrita, exemplares de gêneros do discurso (discursivos). São as verdadeiras unidades do fluxo da linguagem, não se constituindo como um sistema abstrato, mas um acontecimento social advindo de uma interação discursiva que ocorre por meio de um e de vários enunciados. Sendo assim, a língua “[...] vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volochinov, 2021, p. 220).

As relações humanas são baseadas, desde seus primórdios, na linguagem, que se efetua por meio dos enunciados, produzidos sob as condições de cada campo de atuação. O conteúdo temático, o estilo da linguagem e a estrutura composicional dos enunciados estão ligados intrinsecamente à situação de comunicação. Exemplos de

gêneros do discurso mencionados no Currículo de São José dos Campos (2021) são: fábula, reportagem, conto de assombração, regra de jogo, carta do leitor.

Tendo essa concepção de linguagem como base para o ensino, é fundamental lembrar que enunciador e coenunciador são sujeitos sócio-historicamente situados. Por isso, “[...] todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 57). Isso se refere ao dialogismo, o conceito básico de toda a concepção enunciativo-discursiva da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. A esse respeito, Brait (2014) explica que, devido ao posicionamento responsivo, o indivíduo interfere no fluxo da cadeia comunicativa discursiva, não apenas falando, mas convocando respostas de outros indivíduos. Nas práticas de leitura em sala de aula, é importante lembrar a afirmação de Fiorin (2009, p. 53): “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão”, já que a propriedade dialógica é estruturante de todo o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem. Conclui-se que o estudante precisa chegar nesse ponto de compreensão e ter espaço, na atividade de leitura em sala de aula, para suas atitudes responsivas.

Em décadas recentes, com o advento da internet e das novas tecnologias de informação e comunicação, os modos de comunicação incorporaram à linguagem verbal muitos outros elementos sócio-históricos, de forma que “Os gêneros discursivos comportam, cada um de acordo com suas especificidades, a dimensão multimodal ou multissemiótica da linguagem e a dimensão multicultural do contexto sócio-histórico em que são produzidos e circulam” (Lopes-Rossi, 2021a, p. 29). Nesse sentido, Rojo (2005) explicita que um texto tem que ser entendido como um exemplar de um gênero discursivo, constituído por muitas dimensões além da dimensão linguístico-textual. Para tanto, afirma Lopes-Rossi (2021a), o trabalho didático precisa articular esse conhecimento teórico sobre o conceito de gênero discursivo com a concepção sociocognitiva de leitura.

Estudos de base sociocognitiva estabeleceram que a leitura necessita de outras habilidades, além da decodificação, como explica Marcuschi (2008). A decodificação, o primeiro nível a ser desenvolvido para a leitura, durante o período da alfabetização, é responsável pela automatização, fazendo com que a leitura seja mais rápida e ágil. Rojo (2002) explica que as capacidades de decodificação se desmembram em: compreender diferenças entre a escrita, dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética de nosso sistema, saber ler globalmente, decodificar palavras e textos e ampliar as sacadas de olhar.

Para além da decodificação, Marcuschi (2008) salienta que a compreensão de textos não demanda apenas a reação sobre eles, mas sim uma ação. Compreender se dá em uma atividade de seleção, reorganização e reconstrução, se constituindo como uma atividade dialógica em que ambos – leitor e autor – são agentes. Mais do que isso, aponta Rojo (2002): a leitura é vista como uma relação com o discurso, que abarca o texto, o leitor e o contexto de produção, reprodução e divulgação do texto. Assim, a leitura é um processo em que o leitor retoma seus conhecimentos prévios e os coloca em jogo a fim da compreensão do texto. Diferentes leitores realizando a leitura de um mesmo texto podem compreender de diferentes maneiras por conta de suas contribuições pessoais.

A construção de sentidos realizada pelo leitor é chamada de inferência, que segundo Wolf e Lopes (2014) é a estratégia que permite dar sentidos de acordo com o que já lhe é conhecido, completando os espaços em “branco”, deixados pelo autor do texto. Portanto, o processo de inferir e compreender demanda interação entre os conhecimentos prévios a respeito do que está sendo lido, que também podemos chamar de repertório do leitor, e as informações do texto que estão sendo decodificadas.

Os conhecimentos prévios se constituem naquilo em que o leitor já tem domínio e vai apreendendo. Na abordagem sociocognitiva desenvolvida nas últimas décadas, houve uma ampliação dos tipos de conhecimentos prévios a serem considerados no processo de compreensão do texto. Para Marcuschi (2008), os conhecimentos prévios são organizados em: conhecimentos linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais, sociais) e conhecimentos lógicos. Koch (2005, p. 101) ressalta a importância dos conhecimentos sobre o contexto, pois “[...] a produção de linguagem é uma atividade interativa e altamente complexa”.

Todo esse processo de negociação de sentidos, sustentada no leitor, contexto e texto, resulta em inferências. No entanto, adverte Vargas (2015), o leitor não tem a autonomia de inferir o que quer, nem o texto o obriga a realizar inferências específicas, tudo passa por esse processo de negociação/interação, que resulta em inferências de acordo com as estratégias de cada leitor.

As estratégias para a leitura se organizam como inconscientes e conscientes, explicam Sousa e Gabriel (2009). Estratégias inconscientes, ou cognitivas, dizem respeito às habilidades leitoras já adquiridas, que o leitor aciona sem pensar, de modo automático. As estratégias conscientes são as metacognitivas, que os leitores acionam pensando no que estão fazendo para compreender aquele texto. Objetivos de leitura

podem determinar uma ou outra estratégia, de acordo com o gênero discursivo. De acordo com Solé (1995), o trabalho com estratégias metacognitivas de leitura e com objetivos de leitura contribui sobremaneira para o desenvolvimento de habilidades de leitura em crianças.

Ao final de um processo de leitura inferencial, espera-se um posicionamento crítico do leitor. Rojo (2002) ressalta que capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto realizam-se a partir dos seguintes aspectos: recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas de leitura, percepção de relações de intertextualidade, interdiscursividade e outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e relativas a valores éticos e/ou políticos. Lopes-Rossi (2021) propõe práticas de leitura que promovem esse nível de discussão e de interpretação do enunciado, por meio dos seguintes procedimentos de leitura: 1) acionamento e ampliação de conhecimentos sobre o gênero e o tema; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema e formulação de objetivos para a leitura do texto completo; 3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero; 4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção de relações dialógicas que o texto estabelece (Lopes-Rossi, 2021, p. 19).

Dessa forma, podem-se mobilizar conhecimentos e conceitos que proporcionaram o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo a partir da leitura na escola, inclusive na perspectiva dos multiletramentos, conceito resultante do desenvolvimento do conceito de letramento. Como explicam Paulino e Cosson (2009), inicialmente letramento teve um sentido funcional, relacionado aos esforços para eliminar as altas taxas de analfabetismo e inserir os sujeitos no mercado de trabalho. Nas décadas de 1970 e 1980, adquiriu um sentido de prática social e incorporou a ideia de letramento plural, com “[...] tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita a nossa sociedade letrada” (Paulino; Cosson, 2009, p. 65). Assim, passaram a ser considerados letramento literário, letramento digital, letramento matemático, entre outros.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação expandiu o conceito para multiletramentos, termo criado por pesquisadores americanos do New London Group e que propõe que se contemplem no ensino a variedade de canais de mídia e a grande multiplicidade linguística e cultural expressas pela linguagem humana (Paulino; Cosson, 2009). Dessa forma, compreende-se aqui que o letramento literário

se insere no conceito de multiletramentos, pois é capaz de apresentar uma multiplicidade de ideias, culturas, formas de escrita entre outros aspectos linguísticos riquíssimos para multiletrar os discentes.

Segundo Souza e Cosson (2011, p.102), “[...] o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem”. Justifica-se que, para a literatura, cabe o papel de transformar o mundo compreensível por meio de palavras, transpondo sensações, emoções, experiências visuais, olfativas, entre outras para o leitor.

O letramento literário é um modo privilegiado de inserção no mundo escrito, conduzindo ao domínio da palavra por ela mesma. A escola é fundamental para que o letramento literário tome forma e chegue até os discentes, pois:

[...] construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Outra concepção de letramento literário é a de um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). A ênfase maior está no processo de construção individual e social de sentidos na leitura de textos do repertório cultural dos grupos sociais, caracterizados como literários, mas não restritos ao universo escolar. Os autores reconhecem a importância da escola como agência de letramento literário e responsável por protocolos de leitura que contribuem para a formação do leitor. Mas ressaltam que essa concepção de letramento dá menos peso às práticas sociais de leitura e mais peso à experiência única do leitor com o texto, à interação verbal com o outro e com outros mundos. A escola também precisa proporcionar essa possibilidade ao aluno.

Zappone e Nascimento (2019) apresentam o conceito de letramento literário mais vinculado a práticas sociais de leitura. A leitura literária é definida como uma prática altamente especializada que necessita de inúmeras mediações, ainda mais quando se trata da formação de leitores na escola. Defendem as autoras que é de suma importância que o docente compreenda seu papel enquanto agente de seleção de textos, organização de momentos para leitura e seleção de novos gêneros literários que possam estar presentes no dia a dia dos educandos.

Zappone e Nascimento (2019) ressaltam que o letramento literário já diz respeito ao uso dos textos literários da cultura letrada, ou seja, os textos canônicos usados na escola e fora dela. Os outros textos ficcionais que circulam pelas redes sociais e mídias, as autoras inserem no “letramento ficcional”. Letramento ficcional compreende o letramento literário e também o amplia, pois entendem que as formas de construção de sentidos e valores partindo de vários gêneros e várias culturas são produzidos e consumidos na contemporaneidade (Zappone; Nascimento, 2019). Num contexto de multiletramentos, esses textos ficcionais que circulam nas redes sociais e mídias também podem ser trazidos para a sala de aula, com ênfase também em seus componentes não verbais, ou seja, suas multissemioses.

O direito à literatura é defendido por Candido (1995), para quem “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 1995, p. 239). O autor ressalta que talvez não fosse possível a convivência meramente harmoniosa sem a literatura, pois esta é indispensável para o processo de humanização e confirma o ser humano em sua própria humanidade, agindo no consciente e no subconsciente. A literatura consiste em ser dialética, nasce de movimentos de negação do estado permanente das coisas e, assim, acaba por ter um papel formador, justamente por seu papel conflituoso. Segundo o autor, a humanização é entendida como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 249).

Com base nessas ideias, uma sociedade mais justa pressupõe o direito à literatura e à arte, como direito inalienável. E isso deve começar na infância, pois a literatura infantil é um fator importante no desenvolvimento psíquico e social do ser humano.

A visão da literatura infantil como brinquedo foi ultrapassada a partir do século XX, com o início da Psicologia Experimental. Passou-se a compreender que a inteligência seria um elemento estruturador e que as crianças passam por diferentes etapas de desenvolvimento comuns a todos os seres humanos. Por esse motivo, os

textos literários deveriam ser escolhidos de acordo com cada fase de desenvolvimento (Coelho, 2000).

Porém, antes mesmo de se pensar na Literatura Infantil tal qual conhecemos, vale lembrar que o seu cerne se deu em algo muito mais comum no passado: a literatura popular. Os clássicos infantis nasceram do meio popular, com o mesmo objetivo de passar valores ou padrões esperados para a época (Coelho, 2000). Nesse sentido, a literatura infantil inicialmente parte do pensamento mágico, advindo da cultura oral como mitos, lendas, cantos, entre outros. Com os avanços científicos, passou-se para o pensamento lógico focado no realismo do cotidiano.

Segundo Coelho (2000), o mundo começa a ser transformado pela tecnologia na virada do século XX para o século XXI, com isso se torna urgente refletir sobre a Educação e as formas de ensino. A literatura age como um microcosmo da vida real transfigurada em arte, por isso a literatura tem o papel fundamental de agente transformador “[...] seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/ texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (Coelho, 2000, p. 15).

Se os estudos literários estimulam e exercitam a mente, como a percepção da realidade, suas significações, a relação com os outros, leitura de mundo e principalmente os estudos e conhecimentos da língua, a escola deve ser um lugar libertário, com estudos programados e livres, visando à assimilação de informações e conhecimentos para corroborar o estímulo das potencialidades. Para que isso ocorra, segundo a autora, é necessária a organização de projetos de ensino e estudos da literatura infantil.

Além disso, Coelho (2000) ressalta que a literatura infantil contemporânea não tem como objetivo apenas ensinar os valores vigentes, mas também promover a estimulação da criatividade. É papel fundamental do professor escolher obras que façam jus a esse objetivo e é de extrema importância que haja atenção para o caráter lúdico. Se o texto literário infantil, em prosa ou em verso, não divertir, emocionar ou interessar, não transmitirá mensagem alguma que vá além da efemeridade (Coelho, 2000). Outra autora que também comunga com essas ideias é Cunha (1991), quando menciona que a literatura infantil é vasta, percorre os mais diversos temas, sejam assuntos atuais, sociais, corriqueiros, divertidos, tristes, em prosa ou poesia.

Como reflexão final sobre a importância da literatura também para as crianças, valem as palavras de Michelli (2012, p. 51):

A literatura, por ser fruto da criatividade humana, não reproduz o já dito, não permanece na superfície da obviedade. O texto literário, por sua literariedade e sua plurissignificação, instiga descobertas, permite viagens insuspeitadas. Pode proporcionar deleite ou estranhamento, mas dificilmente deixará que o leitor se mantenha indiferente, estimulando a reflexão crítica, o crescimento pessoal.

Portanto, com base nos autores mencionados, advoga-se aqui a necessidade de um trabalho pedagógico consistente no que concerne ao oferecimento de literatura em sala de aula. Para as crianças, não se pode oferecer menos por enxergá-las incapazes de compreender algo. É preciso muní-las de conhecimento para que possam acessar as produções humanas e fruir das obras de arte desenvolvidas nessa esfera. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental para a construção de um comportamento leitor voltado à compreensão crítica e dialógica.

Com esses pressupostos teóricos em mente, passa-se à investigação da proposta de práticas de leitura do Currículo de São José dos Campos para os 3º, 4º e 5º anos e à reflexão sobre o lugar do letramento literário dos alunos nessa proposta.

3. A proposta de práticas de leitura do Currículo de São José dos Campos

O Currículo de São José dos Campos (São José dos Campos, 2021) está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais – DCN (Brasil, 2013), como se vê explicitado no próprio documento, além da afirmação de que não é algo acabado, mas sim como uma proposta em um processo de constante reconstrução, validando e explicitando conhecimentos importantes para a formação do cidadão. A partir disso, o documento se apresenta como balizado nos conceitos norteadores de Educação Integral, Equidade e Qualidade.

Além de ser elaborado em alinhamento com as DCN, o Currículo de São José dos Campos se pauta também na BNCC (Brasil, 2018), principalmente no que diz respeito às Competências Gerais para o ensino. O componente curricular de Língua Portuguesa está agrupado na área de Linguagens, juntamente com os componentes de Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Esse agrupamento é justificado por se esperar o desenvolvimento de competências específicas para a área de linguagens, baseadas nas proposições da BNCC.

As dez competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa de alguma forma, mais ou menos diretamente, se relacionam ao trabalho que se pode desenvolver nas práticas de leitura. São elas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (São José dos Campos, 2021, p. 39).

A partir das competências apresentadas, o documento estabelece que as habilidades previstas para o componente de Língua Portuguesa, os objetos de conhecimento e o quadro de gêneros a serem utilizados como objetos de ensino. Observa-se que, até esse ponto, esse Currículo utiliza o termo “gênero textual” e não “gênero discursivo”. Em outros momentos, aparece o termo “gênero discursivo”, com explicitação da concepção bakhtiniana. Nesse ponto da leitura do documento, já se pode determinar que o conceito de gênero discursivo e eventuais variações do termo, como gênero textual, é o primeiro conceito a ser estudado para fundamentar a prática pedagógica do professor que segue esse Currículo.

O documento apresenta as orientações didáticas acerca do processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa para as práticas de linguagem oralidade, leitura, análise linguística e escrita. Nesta pesquisa, interessa-nos a prática de linguagem de leitura. A esse respeito, o documento apresenta uma contextualização sobre os estudos realizados nas últimas décadas e destaca o papel das inferências, antecipações, previsões e hipóteses sobre o que lê. Menciona aspectos que remetem à abordagem sociocognitiva de leitura. Essa é a concepção já exposta na seção 1 deste artigo e também adotada pela BNCC, como explica Lopes-Rossi (2021b). Segundo essa autora, essa abordagem pode se articular muito bem com a concepção bakhtiniana de linguagem, em práticas de leitura em sala de aula.

De acordo com o Currículo de São José dos Campos (2021), é papel do professor, durante o planejamento de atividades de leitura, prever o que poderá acontecer, antes, durante e após a proposta. Por isso, deve desenvolver uma sequência de atividades, por meio de estratégias que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos, desenvolvam a leitura compartilhada, o diálogo, a recuperação das relações do texto com outros textos, a reflexão para produção de sentidos sobre o texto. Esse Currículo expõe que se pauta na BNCC (Brasil, 2018) e que entende que a leitura deve ser tomada de um sentido amplo, com textos multimodais, a partir de filmes, vídeos, gráficos e gêneros digitais. Fica claro que conceitos como multimodalidade ou multissemiose da linguagem e multiletramentos devem ser de domínio do professor para implementar essas propostas.

Após essa explanação sobre a proposta de práticas de leitura, o Currículo reproduz os quadros de habilidades da prática de linguagem Leitura, que são os mesmos propostos pela BNCC (Brasil, 2018). Mais adiante, esse Currículo explicita melhor, em quadros, as características dos gêneros discursivos prescritos para cada ano e as habilidades de leitura a serem desenvolvidas. Por fim, prevê o uso de obras literárias (novela, conto, romance, poema, narrativa dramática) ao longo da escolaridade, como experiência literária entendida em seus múltiplos aspectos: afetivos; éticos; cognitivos; relacionados ao texto, ao autor, às vivências do leitor, aos desejos que sentimos, ao tipo de papel, à diagramação da página, às cores, entre outros muitos fatores que podem propiciar diversas experiências e sensações. É ressaltado também que “[...] quanto mais cedo a criança participar de práticas sociais de leitura, mais cedo essa atividade se tornará prazerosa e poderá auxiliá-la na sua formação como leitora” (São José dos Campos, 2021, p. 57).

Outro aspecto muito importante apontado pelo documento com relação à formação do leitor é o acesso às muitas obras literárias do acervo da sala de leitura e das salas de aula. Para esse Currículo, o trabalho com a leitura literária precisa ser pensado de forma inter-relacionada, integrada e transdisciplinar, envolvendo a literatura em todos os campos da vida e da rotina de estudos. É apontado que a leitura e a produção escrita literária são práticas de linguagem que atuam juntas na formação do leitor literário.

A explanação das características gerais da proposta de leitura do Currículo objeto desta pesquisa mostra que, teoricamente, o documento se fundamenta em pressupostos defendidos pelos estudos em Linguística e Linguística Aplicada, também mobilizados pela BNCC (Brasil, 2018). No entanto, é necessário analisar mais detalhadamente alguns de seus aspectos para avaliar se são viáveis para o desenvolvimento da proposta teórica. O primeiro aspecto a ser analisado aqui são os gêneros discursivos relacionados para a prática de leitura nos 3º, 4º e 5º anos.

O quadro de gêneros é organizado em 4 bimestres, cada um focando em um campo de atuação. No 3º ano, os gêneros se organizam bimestralmente nesta sequência: cordel (narrativo e/ou repente), regra de jogo (esportivo e/ou de tabuleiro), você sabia quê?, carta de leitor. No 4º ano, os gêneros são: fábula, instrução de montagem (de jogos e/ou brinquedos), mapa mental, notícia. E, por fim, para o 5º ano: contos de assombração, diário pessoal, resumo, reportagem. Na prática de linguagem Leitura, é necessário observar que, para todos os gêneros, há o foco na produção escrita, logo a seguir. Se, por um lado, é necessário e importante que os alunos leiam e conheçam bem os gêneros que vão produzir, por outro lado, a prática de leitura em si parece ficar restrita e apenas como pré-requisito para a produção escrita.

Neste mesmo documento, apenas na prática de linguagem Oralidade são sugeridas a leitura/escuta ou exibição de outros gêneros, como, por exemplo, textos, dramáticos, haicais, canções, filmes, animações, fanfics, sinopses, resenhas, tiras, HQ, podcasts, romances, microcontos, entre outros (São José dos Campos, 2021, p. 158). Neste sentido, observa-se que a organização dos gêneros discursivos nesse documento pode contribuir para um trabalho docente muito rígido e restrito. A prática de linguagem Leitura não possibilita a inserção de textos que façam parte do dia a dia dos alunos, tais como, história em quadrinhos, contos de fadas, fábulas, textos multimodais, entre outros. Não há abertura para práticas de leitura com outros gêneros que possam interessar aos alunos de determinadas salas, pensando na diversidade de interesses e

de realidades das crianças. Apenas a prática de oralidade abre o leque de possibilidades.

Gêneros como carta de leitor e notícia, prescritos para os 3º e 4º anos, parecem de muito pouco interesse para a faixa etária, considerando que o contato com esses gêneros impressos é raro, visto que atualmente as famílias praticamente não recebem jornais impressos. Se algumas famílias o fazem, o público-alvo das publicações não é criança nessa faixa etária. Essa prescrição parece muito equivocada. No 4º ano, pode-se notar que o Currículo oferece maiores possibilidades de uma abordagem com textos multimodais, dada a presença dos gêneros instrução de montagem, mapa mental e notícias. No entanto, o gênero discursivo mapa mental é normalmente direcionado para a formação de uma rotina de estudos, pois foca na capacidade de o leitor resumir um texto em um esquema. Acaba, assim, sendo uma produção escrita resultado de uma estratégia de leitura aplicada a textos informativos. Para a prática dessa estratégia, o Currículo deveria indicar a leitura de textos como reportagem ou artigo de divulgação científica, em versão para crianças, como se encontra na revista Ciência Hoje para Crianças ou outras publicações para público infantil.

Esse Currículo precisaria ser mais flexível e adaptável às necessidades e ao contexto sócio-histórico dos estudantes. Assim atenderia às demandas atuais, inclusive da BNCC (Brasil, 2018), de trabalho com uma diversidade de gêneros pertinentes à realidade dos estudantes, com a multisssemiose da linguagem e com o letramento literário, já desde os anos iniciais. Considerando especificamente o foco do recorte da pesquisa apresentado neste artigo: o lugar do letramento literário dos alunos no Currículo de São José dos Campos, destaca-se a impossibilidade de um trabalho consistente visando ao letramento literário, pois apenas os gêneros fábula, conto de assombração e cordel são prescritos. Toda a diversidade de contos infantis e poemas não foi contemplada.

A literatura de Cordel, sugerida pelo Currículo para o 3º ano, é riquíssima, utiliza rimas, pode ser uma opção de trabalho com a linguagem poética, porém demonstra aspectos regionais e também outras características próprias de temática que podem restringir um pouco o trabalho com as crianças de São José dos Campos. A leitura de poemas de diferentes tipos ofereceria muito mais possibilidades com a linguagem poética, poderia favorecer o desenvolvimento da imaginação, de “brincadeiras” com a linguagem, de trocadilhos, de conhecimento de diversos autores, de retomada com o faz de conta, entre outros aspectos positivos para o desenvolvimento leitor. Os poemas

estão atrelados ao campo do deleitar-se por meio da literatura (Lopes-Rossi; Renda, 2017). Também possibilitam o trabalho com a multissemiose da linguagem, no caso dos poemas cinéticos (visuais). O aspecto gráfico e o tema desses poemas, se bem trabalhados, podem propiciar a ampliação do repertório literário da criança. Há uma grande variedade desses poemas na literatura brasileira voltados para o público infantil. A linguagem poética pode ser lúdica, emocionante e interessante para as crianças, como ressaltam as autoras.

Outro gênero que contribuiria para o letramento literário é a *fanfic*, que abre o caminho para duas ricas oportunidades: de conhecer histórias já existentes com outras roupagens e de os alunos perceberem que também podem criar histórias que poderão circular em redes sociais que eles já acessam. O uso de gêneros discursivos criados no ambiente virtual dentro de sala de aula é o processo de validação do conhecimento produzido e consumido pelo aluno. A leitura de minicontos também possibilita o alinhamento entre a escola e os novos gêneros discursivos que advêm da internet. Os minicontos são histórias muito curtas, de no máximo um parágrafo, porém com as mesmas características dos contos longos como: narratividade, personagens, tempo e espaço.

No que diz respeito aos gêneros discursivos propostos para práticas de leitura pelo Currículo de São José dos Campos, aqui foram feitas algumas sugestões para que o leque de opções seja ampliado. Não são as únicas possibilidades. Os responsáveis pelo Currículo poderiam deixar a cargo do professor a escolha de alguns gêneros que interessassem aos alunos, sempre com preocupação de que a temática interesse aos alunos, para que possam ler, inferir e dialogar com o texto lido. Outra sugestão para a organização contínua desse trabalho seria a criação de um portfólio de leitura, que poderia ser repassado para cada professor do ano seguinte com os gêneros discursivos que foram abordados. Assim, os textos não se repetiriam de um ano para outro e os professores poderiam dar continuidade ao trabalho feito nos anos anteriores, com a progressão de habilidades adequadas a cada fase dos alunos. Enfim, sugere-se, assim, um trabalho contínuo e um diálogo entre os professores com o objetivo maior de formar alunos leitores.

O segundo aspecto do Currículo a ser analisado aqui são os Organizadores Curriculares. Estes apresentam as habilidades a serem desenvolvidas. Esse Currículo assume a definição de habilidade proposta pela BNCC, afirmando que “Por habilidade entende-se a expressão das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos

alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29 *apud* SÃO JOSE DOS CAMPOS, 2021, p. 40). As habilidades propostas compõem as seis competências previstas para a área de Linguagens. Também com base na BNCC, o Currículo entende competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8 *apud* SÃO JOSE DOS CAMPOS, 2021, p. 37).

Os Organizadores Curriculares que interessam para esta pesquisa são os 12 quadros que trazem as habilidades que devem ser desenvolvidas nos eixos de leitura, do 1º ao 4º bimestre, para os 3º, 4º e 5º anos. Cada quadro apresenta um número variado de habilidades, que devem ser mobilizadas em uma sequência didática de leitura. Em todos os quadros há habilidades referentes:

- ao reconhecimento das características do gênero a ser lido, iniciando pelas condições de produção e circulação;
- ao estabelecimento de expectativas para a leitura e levantamento de hipóteses sobre o tema e o conteúdo do texto;
- à identificação de informações explícitas;
- à identificação de informações importantes (ideias-chave ou elementos da narrativa), dependendo do gênero;
- à leitura oral e expressiva, quando for importante para a compreensão do gênero;
- à identificação do tema;
- às inferências diversas necessárias à compreensão mais detalhada, desde inferência de vocabulário até outras, dependendo do texto;
- à compreensão de efeitos de sentido decorrentes de recursos expressivos da linguagem verbal;
- à compreensão do texto como uma produção multissemiótica, que inclui, além do texto verbal, elementos não verbais, como ilustrações, imagens, infográficos, recursos gráfico-visuais de modo geral;
- à compreensão da intertextualidade;
- à avaliação da clareza das informações do texto;
- à comparação de textos sobre o mesmo tema, ou de vários textos do mesmo gênero.

Seguindo um padrão já utilizado por outros currículos, inclusive a BNCC (Brasil, 2018), toda habilidade começa com um número, seguido do verbo que explicita o processo cognitivo pretendido, depois pelo complemento do verbo que explicita o objeto de conhecimento mobilizado pela habilidade e, por fim, pelos modificadores ou complementos que explicitam o contexto de aprendizagem.

Os verbos que iniciam as habilidades de leitura dos 3 anos letivos que interessam a esta pesquisa são: Estabelecer, Ler e Compreender, Conhecer, Confirmar, Identificar, Inferir, Compreender, Explorar, Relacionar, Localizar, Jogar, Construir, Avaliar, Grifar, Consultar, Confrontar, Interpretar, Explorar, Diferenciar, Pesquisar,

Comparar, Selecionar, Analisar, Refletir, Reconhecer, Ler/ouvir, Distinguir, Perceber e Observar.

Analisando esses verbos, constata-se que faltam habilidades que conduzam o leitor a uma atitude responsiva e a um posicionamento crítico mais efetivo, com base no conceito bakhtiniano de dialogismo, como sugere Lopes-Rossi (2021a) para uma sequência didática de leitura completa. Na lista dos verbos, faltam verbos que indiquem avaliação crítica e atitude responsiva dos alunos-leitores.

Um melhor entendimento sobre os verbos em habilidades de leitura prescritas em documentos oficiais depende do conhecimento da Taxonomia de Bloom. Como explicam Ferraz e Belhot (2010), a taxonomia criada por psicólogos e pedagogos americanos, liderados por Benjamin S. Bloom, em 1956, consiste na organização, classificação e denominação de objetivos educacionais dentro dos domínios cognitivo, afetivo e motor. O domínio cognitivo está relacionado ao aprender e ao dominar um novo conhecimento; o domínio afetivo está relacionado aos sentimentos e às posturas; o domínio psicomotor, às habilidades físicas específicas. Na esfera educacional, o domínio cognitivo obteve maior divulgação por dar subsídios para a organização de currículos e planejamentos escolares. Dessa forma, explicam as autoras, o objetivo maior da Taxonomia de Bloom se efetiva, ou seja, promove uma uniformização de terminologia, o que facilita a compreensão dos objetivos curriculares.

A organização da Taxonomia de Bloom parte do agrupamento dos verbos que iniciam os objetivos curriculares e que expressam processos cognitivos. Esse agrupamento obedece a uma determinada hierarquização, sendo assim os objetivos começam dos processos mais simples para os mais complexos. Os Objetivos Cognitivos de Bloom “[...] são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 424).

Na primeira versão proposta, em 1956, recomendava-se que a hierarquia deveria ser respeitada, pois se acredita que para aprender algo mais difícil primeiro é necessário dominar algo mais simples. Inicialmente, as categorias do domínio cognitivo eram elencadas da seguinte forma: 1. conhecimento, 2. compreensão, 3. aplicação, 4. análise, 5. síntese e 6. avaliação. Após 40 anos, em 1999, a Taxonomia de Bloom foi revisada, explicam Krathwohl (2002) e Ferraz e Belhot (2010). Concluiu-se que apenas a primeira categoria, do domínio do conhecimento, é pré-requisito para as outras. As demais seguem uma ordem de complexidade, mas podem, às vezes, se interpolar. A

estrutura do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom Revisada, de acordo com Krathwohl (2002) e Ferraz e Belhot (2010), e os principais verbos utilizados em cada categoria são:

1. LEMBRAR – recuperar conhecimento relevante da memória (Reconhecer, lembrar, identificar, recuperar na memória, no conhecimento prévio, e reproduzir).
2. ENTENDER – Construir significado a partir de comunicações orais, escritas e gráficas (interpretar, esclarecer, parafrasear, representar, traduzir, exemplificar, ilustrar, classificar, resumir, categorizar, abstrair, generalizar, inferir, concluir, relacionar, prever, comparar, explicar, mapear, explicar, estabelecer relações de causa e consequência).
3. APLICAR – realizar uma ação ou usar um procedimento adequado a uma situação (executar, usar, implementar).
4. ANALISAR – dividir a informação em partes e distinguir as principais das secundárias e suas inter-relações (diferenciar, discriminar, distinguir, focar, selecionar, organizar, agrupar, grifar, analisar, estruturar, atribuir valor, concluir).
5. AVALIAR – realizar julgamentos baseados em critérios e padrões (checar, identificar inconsistências, monitorar, testar, determinar se conclusões decorrem de dados, criticar, julgar).
6. CRIAR – desenvolver ideias, alternativas, produtos, soluções, a partir de conhecimentos e habilidades adquiridas, percebendo a interdisciplinaridade e a interdependência de conceitos (generalizar, hipotetizar, planejar, produzir, criar, inventar).

O planejamento de propostas eficazes para que os objetivos educacionais sejam atingidos depende de estratégias educacionais adequadas e que se alinhem aos conteúdos e instrumentos disponíveis.

Ao analisar o Currículo de São José dos Campos e os verbos que iniciam as habilidades das práticas de leitura, é interessante agrupar esses verbos em relação às categorias cognitivas previstas pela Taxonomia de Bloom Revisada. Alguns verbos utilizados nas habilidades desse Currículo são exatamente os que aparecem nos exemplos apresentados pela Taxonomia de Bloom. Outros não aparecem nessa Taxonomia, mas foram interpretados, pela habilidade que iniciam, como correspondentes a alguma das categorias cognitivas dessa Taxonomia. Na comparação, pode-se perceber que o Currículo não contempla, numa boa proporção, todas as categorias cognitivas dessa Taxonomia.

Embora haja vários verbos na categoria Lembrar, no documento analisado não é elencada nenhuma habilidade que vise ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo a ser estudado ou lido. Isso pode comprometer todas as outras categorias do processo cognitivo, uma vez que, na compreensão leitora, é importante, assim como na primeira categoria da Taxonomia de Bloom, lembrar, revisar os conhecimentos já existentes. O levantamento de conhecimentos prévios pode corroborar para que a compreensão leitora seja construída de forma mais rica.

A grande maioria dos verbos se concentra na categoria do entender. Entender o que se lê é uma característica de suma importância para o comportamento leitor. No currículo (São José dos Campos, 2021), existem 15 verbos (que iniciam 15 habilidades) que também estão presentes na categoria entender da Taxonomia de Bloom: Interpretar, inferir, comparar, relacionar, estabelecer, ler e compreender, conhecer, confirmar, compreender, explorar, localizar, grifar, confrontar, ler/ouvir.

Nesse processo de compreensão, entram as habilidades metacognitivas de leitura, as quais não são citadas no documento analisado. A metacognição diz respeito ao que se sabe sobre o próprio saber. No caso da leitura, é importante os alunos terem consciência das estratégias que estão usando para compreender o texto (estratégias metacognitivas), como explica Lopes-Rossi (2021a). Cabe, ao professor, na categoria cognitiva Entender, explicitar as estratégias de leitura que estão sendo utilizadas.

A categoria “entender” se sobressai no Currículo, presente em 15 habilidades. Por mais que a analisemos como importante no comportamento leitor, entender um texto não é o suficiente para a formação de um leitor crítico. As categorias aplicar, avaliar, analisar e criar, juntas, abarcam apenas 10 habilidades previstas no Currículo.

A categoria cognitiva “aplicar” é contemplada em apenas uma habilidade. Isso demonstra que a formação leitora para o Currículo acaba por propiciar uma passividade ao invés do protagonismo do aluno como leitor. Por meio das práticas de leitura que podem e devem ser desenvolvidas em sala de aula, as crianças desde pequenas podem aplicar suas aprendizagens na realidade em que vivem. Essas ações devem se adaptar à faixa etária como também aos objetivos de leitura.

As categorias Avaliar e Criar são pouco exploradas pelo Currículo de São José dos Campos. São apenas dois verbos na categoria Avaliar e apenas um verbo na categoria Criar. Quando se pensa em leitura, é comum imaginar um papel passivo do leitor diante do escrito, porém a partir de uma mediação, o leitor deve ser capaz de checar e criticar (5ª categoria: Avaliar) e por final generalizar, planejar e também produzir (6ª categoria: Criar). A criação não diz respeito necessariamente a um produto físico, mas também à construção de ideias a partir do texto oferecido e trabalhado. As duas últimas categorias (Avaliar e Criar) referem-se à maior profundidade do processo de aprendizagem e do processo metacognitivo.

Considerando que, “[...] a tabela de processos cognitivos funciona não só para classificar objetivos instrucionais de desenvolvimento cognitivo, mas para direcionar atividades, avaliações e escolha de estratégias” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 429), pode-se

concluir que as categorias cognitivas Aplicar, Avaliar e Criar precisam ser mais desenvolvidas nas práticas de leitura, inclusive as literárias. Dessa forma, na leitura de textos literários, a construção dos sentidos, nos termos propostos por Souza e Cosson (2011) e já mencionados na seção 1, passaria por todo o percurso necessário, até a manifestação criativa dos alunos como resposta à leitura.

Todo esse percurso cognitivo também proporcionaria as descobertas, o deleite, o estranhamento, a reflexão crítica e o crescimento pessoal que Michelli (2012), também mencionada na seção 1, atribui à leitura literária, mesmo a realizada pelas crianças. Em todas as abordagens do letramento literário, as crianças têm lugar privilegiado e direito a uma experiência de leitura que abranja todo os processos cognitivos. Ficou essa lacuna nas habilidades de leitura do Currículo de São José dos Campos, analisado na perspectiva da Taxonomia de Bloom Revisada (Ferraz; Belhot, 2010).

Considerações finais

Na análise da proposta de práticas de leitura do Currículo de São José dos Campos para os 3º, 4º e 5º anos e na reflexão sobre o lugar do letramento literário dos alunos nessa proposta, percebeu-se que esse documento segue em grande parte o que é estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018), porém possui sua própria característica de organização. Em determinados momentos o termo “gênero textual” é usado e, em outros, o termo é “gênero discursivo”. Mesmo observado esse equívoco, compreende-se que o documento se apoia em uma concepção sócio-histórica da linguagem e na abordagem sociocognitiva de leitura. Outro aspecto que se destacou, na exposição teórica relativa à leitura, foi a preocupação com a multimodalidade da linguagem e os multiletramentos.

Nas prescrições para a prática Leitura para os 3º, 4º e 5º anos, concluiu-se que alguns gêneros prescritos parecem interessantes para a faixa etária, como fábula, conto de assombração, cordel, instrução de montagem, regra de jogo, você sabia, diário. Podem, cada um com suas características típicas, contribuir para o desenvolvimento das competências específicas estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa. Outros, como carta de leitor, notícia e reportagem, podem ficar distantes da realidade de alunos dessa faixa etária, considerando a forma como circulam atualmente na esfera jornalística e suas temáticas mais frequentes. Resumo e mapa mental parecem mais adequados à prática de produção escrita.

A reflexão empreendida nesta pesquisa aponta para a conclusão de que os Currículos elaborados para as redes de ensino, sejam municipais ou estaduais, não deveriam ser tão específicos e fechados na relação dos gêneros discursivos para as práticas de leitura. Precisariam dar indicações, mas permitir ao professor fazer escolhas que contemplem as necessidades, as diversas realidades dos alunos, a dinâmica da sociedade e da produção de gêneros discursivos que se realizam nas interações sociais. Uma lista fixa de gêneros pode rapidamente se tornar inadequada e desatualizada. Além disso, sempre será incompleta à luz das especificidades e dos interesses do conjunto heterogêneo de alunos de uma rede de ensino.

Destacou-se o fato de que todas as prescrições relativas à leitura são seguidas de produção escrita do gênero discursivo alvo da leitura. Dessa forma, a leitura parece apenas uma etapa para a produção escrita. Entende-se que a produção escrita depende do conhecimento do gênero, a partir da leitura detalhada e reflexiva de vários exemplares. No entanto, no ensino de Língua Portuguesa, é necessário o devido espaço ao desenvolvimento de habilidades de leitura e à leitura como fruição.

No que diz respeito ao letramento literário, o Currículo de São José dos Campos dá pouco espaço à leitura de gêneros da literatura infantil e a poemas. Aborda a literatura infantil apenas durante os 1º bimestres de cada ano letivo dos Anos Iniciais, apontando apenas alguns poucos gêneros. A importância da leitura de literatura infantil no processo de formação do leitor parece não ter ficado bem destacada nesse documento. Um trabalho com a literatura infantil e com poemas poderia, também, proporcionar práticas de multiletramentos, mas essa possibilidade não foi explorada por esse Currículo. A fim de contribuir com a ampliação letramento literário para os anos em foco, é inevitável concluir que a leitura de gêneros literários precisa ser ampliada. O acervo das bibliotecas das escolas deve ser utilizado com essa finalidade, nas aulas de Língua Portuguesa.

Para melhor compreender o caráter cognitivo das habilidades de leitura previstas pelo Currículo de São José dos Campos, a pesquisa buscou apoio teórico na Taxonomia de Bloom Revisada (Krathwohl, 2002; Ferraz; Belhot, 2010), que permitiu concluir que as habilidades de leitura previstas pelo documento não chegavam aos níveis mais profundos de compreensão necessários para uma formação discente agentiva, que se referem às categorias “avaliar” e “criar”. No Currículo, não se observam habilidades que correspondem ao posicionamento crítico e responsivo do leitor. A fundamentação teórica apresentada mostrou que as práticas de leitura de literatura nos anos iniciais

podem e devem ir além do que está proposto no Currículo de São José dos Campos. Isso é possível sem desprezar o que está posto nesse documento, mas com a ampliação das práticas de leitura.

Concluiu-se, portanto, que os quatro gêneros discursivos fixados para leitura, em cada bimestre, podem trazer inconvenientes para o trabalho didático de formação do leitor. Isso se dá por impossibilidade de adequar as atividades de leitura ao perfil dos estudantes; por alguns gêneros prescritos estarem muito distantes da vivência de estudantes nessa fase inicial do Ensino Fundamental; por todos os gêneros indicados para leitura estarem também vinculados à produção escrita; por alguns serem mais apropriados apenas a práticas de produção escrita; por haver muito pouco espaço ao letramento literário e, finalmente, por haver poucas habilidades previstas para as categorias cognitivas “avaliar” e “criar”, essenciais para o posicionamento crítico e dialógico do leitor. Com base em fundamentação teórica atualizada, o professor deve complementar o Currículo naquilo que se apontou nesta pesquisa como seus pontos fracos com relação à formação do leitor nos 3º, 4º e 5º anos.

Por fim, espera-se que os dados e reflexões desta pesquisa contribuam para fortalecer o trabalho do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um diálogo produtivo com professores de outras localidades que percebam um paralelo dos resultados desta pesquisa com seus contextos de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun.2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, São Carlos, 2010.

FARIA, Y. C. S. R. **Práticas de leitura no currículo de São José dos Campos para alunos do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental**: a leitura de literatura infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJR, 2005. p. 95-107.

KRATHWOHL, David R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 4, Aut, 2002. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso: 02 set. 2022.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática de leitura de gêneros discursivos como uma possibilidade prática na Pedagogia dos Multiletramentos. In: BUNZEN, C. (org.). **Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro**: críticas, possibilidades e desafios. Recife: Pipa Comunicação, 2021a. p. 213-265. Disponível em: <http://www.pipacomunica.com.br>.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**: São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26>. Acesso: 03 fev. 2022.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; RENDA, V. L. B. S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, v. 6, p. 287-303, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/>. Acesso: 03 fev. 2022.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, J. N. (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. **Revista do GELNE**, v. 4, nº 1/2, p. 129-131, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9135>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROJO, Roxane H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. SP: Musa/UFJF/INEP- COMPED. 2002. p. 31-52.

ROJO, Roxane. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José. L. ; BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Educação e Cidadania **Currículo de Língua Portuguesa**. São José dos Campos: Secretaria de Educação e Cidadania, 2021.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário**: Uma proposta para sala de aula. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>, Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, L. B.; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.34 n.57, p.47-63, jul./dez.,2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201>. Acesso em: 12 abril 2022.

SOLÉ I. **Estratégias de leitura**. 6. ed, Porto Alegre: Artmed, 1996.
VARGAS, D. da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZAPPONE M. H. Y.; NASCIMENTO, S. B. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. **Veredas**: Revista Internacional de Lusitanistas, n. 32. p.165-188, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/614/475>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WOLF C. L.; LOPES, M. M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v.7. n.1, p. 179-197, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/16717/1153>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Yasmin Cristine Santos Renó FARIA

Doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Seus interesses de pesquisa se organizam em: Linguística Aplicada, Literatura de Autoria Feminina e Crítica Feminista. Atua como professora efetiva na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos. E-mail. yasminsantos799@gmail.com

Recebido em 21 março 2024.

Aceito em 15 julho 2025.