

# A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES A BASES CIENTÍFICAS PARA UMA DIDÁTICA DA LEITURA

## READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM TEACHERS' CONCEPTIONS AND PRACTICES TO THE SCIENTIFIC BASIS FOR TEACHING READING

**Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**

UNESP-Marília (SP)  
[cyntia@marilia.unesp.br](mailto:cyntia@marilia.unesp.br)

**Sandra Aparecida Pires Franco**

UEL – Londrina (PR)  
[sandrafranco26@hotmail.com](mailto:sandrafranco26@hotmail.com)

**Marta Silene Ferreira Barros**

UEL – Londrina (PR)  
[mbarros\\_22@hotmail.com](mailto:mbarros_22@hotmail.com)

**Ana Lúcia Hermosilla Tamura**

UNESP – Marília (SP)  
[analu.hermosilla@hotmail.com](mailto:analu.hermosilla@hotmail.com)

### RESUMO

O presente texto busca relacionar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, bem como da teoria bakhtiniana no sentido de realizar uma reflexão sobre as formas de atuar com crianças na Educação Infantil. Nesse estudo procura-se ainda evidenciar a relação existente entre conteúdo e forma com a finalidade de contribuir para que concepções e práticas educativas na Educação Infantil possam ser revistas, especialmente as vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias, cujo intuito é formar o sujeito, em última instância, para atuar de forma alienada e descontextualizada na sociedade. Por isso o texto propõe uma possível superação, no sentido de buscar as bases para uma didática da leitura intencional com crianças pequenas e pequenininhas, em que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim.

**Palavras-chave:** Educação Infantil e literatura. Teoria histórico-cultural. Didática da Leitura.

### ABSTRACT

This paper seeks to relate the literature studies, the enunciation, the reading and the teaching based on the assumptions of Vygotsky's cultural historical theory, as well as Bakhtin's theory in order to reflect on ways of working with children in kindergarten. This study also focus on highlighting the relationship between content and form in order to contribute so that conceptions and educational practices in early

childhood education can be reviewed, especially those related to teaching practices of mechanized and utilitarian reading, whose purpose is ultimately to form the subject to act in an alienated and decontextualized way in society. For that reason this text proposes a possible improvement in order to get the basis for a didactic of intentional reading for small and very small children, which the book could be a present object in the early readers' formation.

**Keywords:** Children's Education and Literature. Cultural Historical Theory. The Didactic of Reading.

### **Palavras iniciais**

Associar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura, do seu ensino e de sua história à maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem, sob uma perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana, problematiza e desarmoniza a unidade forma-conteúdo praticada convencionalmente pelos professores da Educação Infantil, em particular, naquelas detidas e “fincadas” na formação de uma consciência fonológica. A esses professores, que educam e cuidam dos pequenos e pequeninhos, caberia a possibilidade e oportunidade de rever suas concepções e práticas, também a partir de tais pressupostos dirigidos para uma vertente didática da leitura a eles coerentes. O que demanda rever alguns conceitos científicos relacionados à leitura, discutidos ao longo deste artigo, fruto de nossas pesquisas (GIROTTO, 2016).

### **Reverendo conceitos e ampliando as bases de uma didática da leitura**

Se pesquisas em todas as áreas científicas, por todo o mundo, dedicam atenção especial à infância e à criança, dentre essas áreas a Educação tem dado destaque à introdução de novos conceitos de infância e criança, de aprendizagem, de desenvolvimento, de atividade e, na área das linguagens, ao ato de ler. Nossa preocupação está centrada no ensinar e aprender a ser “leitor” mediante ao acesso direto ao livro de literatura infantil já na Educação Infantil, já que o que mais se vê é a negação da oferta aos livros, pois essa ideia traz à tona a visão de que crianças nessa etapa não “leem”. No entanto, nesse texto se defende o pensamento de que se deve oportunizar às crianças uma multiplicidade de linguagens e de formas de expressões sociais, a fim de que a criança possa conhecer o mundo. Assim é

importante reconhecer a necessidade do ato da leitura nessa fase em que a criança se encontra, formando desde cedo o leitor.

Em recente pesquisa foi constatado que, nas instituições de Educação Infantil do oeste paulista, os professores não se sentem preparados para ensinar a ler, mediante o acesso direto aos livros, sob a justificativa de que primeiro é preciso ensinar as crianças a decifrar, a sonorizar para que tão-somente depois elas possam ler por “si mesmas” – o que enaltece a consciência fonológica, em detrimento da consciência gráfico-semântica. Quando questionados sobre o que leem para as crianças, a maior parte dos respondentes não soube especificar, sob a alegação de que “qualquer livro serve”, posto que fazem adaptações, não ficam presos ao livro e vão contando as histórias, conforme o interesse dos pequenos pelas figurações dos textos imagéticos. Ademais, segundo os professores, as “crianças não conseguem entender, principalmente os bebês”, por isso tais práticas são realmente na maioria das vezes ausentes. Para além do subestimar a capacidade infantil, não mediar o acesso aos livros, não contar e/ou ler histórias para aqueles que se encontram nesta etapa da vida, não se apropriar da literatura infantil de reconhecida qualidade, não se constituírem como leitores, não terem o “hábito” de ler, desconhecerem o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e seu acervo destinado à Educação, causa-nos espanto que os professores desconheçam as implicações pedagógicas de tais práticas e pouco tenham consciência e/ou saibam nomear suas opções teórico-metodológicas relacionadas ao ensino da leitura (GIROTTTO, 2011, 2013 e 2014).

Esse desconhecimento de todo o conjunto de aspectos que o professor pode explorar e compreender para objetivar sua prática com as necessidades de educação da criança, especialmente em relação ao ensino como eixo importante de desenvolvimento da criança pequena, revela que a formação do professor é a questão desafiante, pois se não há leitura como ensinar ou formar o leitor na Educação Infantil? Observa-se que a preocupação está em ensinar a ler e escrever de maneira mecanizada, mas o objetivo desse estudo é superar esse modelo para uma didática da leitura com os pequenos e pequeninhos.

Na contramão dessas mazelas, conceber a leitura pela perspectiva bakhtiniana e vygotskyana pode potencializar a capacidade inesgotável das crianças de aprender a ler, ainda que em ações embrionárias (GIROTTTO, 2016) e aprender, de modo geral, a aprender; de tornar-se aprendiz de leitor, e paulatinamente, no

futuro mais próximo, do Ensino Fundamental, intensificar o tempo de aprendizagem das “coisas” mediante suas habilidades de leitura construídas; e de, mais adiante no Ensino Médio, conquistar o estatuto de leitor experiente, penetrando mais fundo o universo indeterminável do conhecimento humano. É esse processo de formação permanente que eleva a condição do leitor na sua complexidade.

Situadas no interior da área da Educação, a Educação Literária e a formação do leitor mirim padecem também seus impactos específicos, no entanto, parecem ignorar os novos comportamentos infantis, as configurações sociais renovadas, as produções culturais na/para a infância e os novos suportes e modos de ler e de ser leitor na atualidade (ARENA, 2013). Parecem desconsiderar as razões históricas do livro como instrumento da cultura humana e portador da essência do fazer-se leitor em extraordinária atitude responsiva de compreensão do sistema gráfico e de seu uso como artefato cultural, discursivo de natureza semiótica (VYGOTSKI, 1995 e BAKHTIN, 2003).

O livro destinado às crianças e sua produção, em particular, é uma história de relação entre um sistema gráfico em desenvolvimento e suas manifestações na área. Mas não somente a singularidade deste gênero está relacionada à tensão que aí se estabelece, e sim ao falarmos de livro em sua genericidade. Aprendemos com Arena (2011, 2013, 2014), Bajard (2007, 2013), Certeau (1982, 1994, 1995), Chartier (1999, 2001) e Manguel (1997) que, apesar da transformação acelerada dos costumes culturais de ler, os atos aparentemente iniciais de aprender a ler ainda se assentam sobre o suporte papel, em textos fixos sonorizados – em textos ditos ao outro, mediante a voz que procura traduzir fielmente o codificado naquele esquema gráfico.

Não há apenas grafemas/letras no aguardo de fonemas/sons para, por meio do ato de ler, haver a composição da leitura, porque ela, no mundo contemporâneo, passou a pertencer, graças à evolução da relação suporte/leitor, segundo os estudiosos da leitura e da história da leitura, ao universo “semiótico dos olhos”, em vez de permanecer submetida à regência das “leis sonoras”. Mais do que em qualquer outro momento histórico, e a tecnologia é prova disso, os grafes portam sentido e cada um deles, letras inclusas, passam a conquistar o estatuto de unidades, constituintes de um todo, composto por enunciados discursivos (BAJARD, 2013; ARENA, 2011).

Segundo Bajard (2014), em um dos seus estudos, os Parâmetros Curriculares

Nacionais reconhecem que a maneira moderna de ler é uma prática silenciosa, o que é um avanço, nos documentos oficiais. Todavia, de fato essa concepção só é aplicada a alunos já alfabetizados. Segundo o pesquisador francês,

Ela não irriga os métodos vigentes de alfabetização, ainda atrelados à constituição de uma *consciência fônica*, tida como pré-requisito para dominar a escrita. Essa visão se baseia em dois argumentos: o da anterioridade da língua oral à língua escrita em relação à vida da humanidade por um lado, ou em relação à vida individual, por outro. Apesar de o primeiro ser relativizado por Anne Marie Christin<sup>1</sup>, ao afirmar que o homem leu a tela do céu estrelado antes de falar, o segundo argumento se vale da potência do alfabeto, que possibilita transformar a fala da criança em mensagem escrita. Dessa maneira, o conceito de signo gráfico deixaria de ser pertinente já que a grafia transposta em signo sonoro pelo alfabeto daria plenamente acesso à compreensão. (BAJARD, 2014, p. 4).

Diversas exemplificações do autor, no conjunto de sua obra, colaboram na compreensão dessa, que é pertinente, atual e urgente para revisitarmos a escola da infância no objetivo precípua do ensino escolar: a busca de bases orientadoras para a formação de leitores mirins. No entanto, nos valem da exposta logo abaixo como a que melhor elucida e referenda tal objetivo:

As crianças do Projeto Arrastão<sup>2</sup> que reconhecem e escrevem seu nome próprio fora de qualquer consciência fônica testemunham a operacionalidade de um signo “tipográfico” dominado desde o início da aprendizagem. Nele, “a forma ortográfica ativa sua representação semântica antes de ativar a forma fonológica”<sup>3</sup>. Tanto a “representação semântica” da ortografia do método fônico de Capovilla quanto a *fase ortográfica* da proposta de Emília Ferreiro fecham o ciclo da alfabetização. No Arrastão, é desde o início que os meninos engajados numa abordagem “tipográfica” mergulham na fase ortográfica. Sylvania, por exemplo, não confunde seu nome com o de sua colega Silvia, e o menino Victor, apesar de ser chamado [vitor] por seus pais, faz questão de utilizar o /V/ maiúsculo e de inserir o /c/. Apesar de não acarretar nenhum efeito na pronúncia, essas marcas ortográficas, /V/ e /c/, garantem, na consciência do menino, a existência de seu nome.

Segundo Arena (2013), as *crianças* não esperam se tornar *alunas* para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita. Elas já querem fazer isso

---

<sup>1</sup> CHRISTIN, Anne Marie. *L'invention de la figure*. Paris: Flammarion. 2011. (nota do autor)

<sup>2</sup> Este texto se baseia na experimentação do Projeto Arrastão, descrita no livro *A descoberta da língua escrita* (São Paulo: Cortez, 2012). O exemplo de Vitor provém de uma experimentação semelhante, desenvolvida na Prefeitura de Marília, SP, em 2013-2014. (nota do autor).

<sup>3</sup> CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon, Capes, Inep, Fapesp, CNPq. 2007, p. 76. (nota do autor).

com o estatuto de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas, em ambientes em que predominam as atividades de jogo, etc. Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequeninhos e os pequenos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro. Ninfa Pereiras, no estudo que realiza sobre “os livros e a literatura para os pequenos”, evidencia que

A maioria das obras publicadas no mercado para os bebês são livros. Não se trata de literatura propriamente dita; são instrutivos e informativos. São lineares, educativos e pouco adequados quanto à forma e ao conteúdo para o manuseio dos bebês. Muitos estão mais indicados às crianças a partir dos três anos, por trazerem uma ponta ou uma peça perigosa de ser engolida, alguma aba ou janelinha. Os bebês usam muito a oralidade, isto é, põem as coisas à boca, chupam, mordem, babam justamente porque a boca traz alimentos, bebidas, prazer, novidades de gostos e texturas. (2012, p. 105).

Reconhecer essa condição da criança é admitir que toda sua ação se encontra sob a influência de uma série de fatores constantes. Nesse sentido, as pessoas que a rodeiam necessitam conhecer o desenvolvimento infantil e atuar intencionalmente de maneira a possibilitar momentos de formação. Especialmente quando da formação do leitor como processo que se dá antes mesmo dos três anos de idade e não apenas visualizar a leitura como papel social escolar e instrucional.

Além disso, ainda aprendemos com Arena (2013) que antes de receberem este papel social escolar de alunas, no ensino fundamental, ou por vezes [ou na maioria delas] na educação infantil – podemos acrescentar – já não usam mais a vocalização sonora pautada na relação grafema-fonema, que chega até seus ouvidos pela decodificação, para somente depois buscar a compreensão.

A significação de seu ato de sonorização, claramente, desvia-se da prática social da leitura por elas vivenciada no seu entorno, posto que inverte a direção do modo clássico escolar, o rotineiro, que defende o princípio de que é preciso, primeiramente, aprender a ler, isto é, a estabelecer, tecnicamente, as relações gráfico-fonêmicas, para, somente a partir dessa conquista, enveredar para os caminhos do ato de ler. É a consciência fonológica marcadamente enaltecida como a solução para as mazelas e os fracassos da compreensão leitora de crianças,

adolescentes e jovens presentes nos sistemas de avaliação internos e externos – em nosso contexto educacional de diferentes brasis.

A *Folha de São Paulo*, em reportagem intitulada “Método fônico avança na alfabetização”, trouxe à tona um debate que se arrasta há décadas e que, atualmente, no Brasil, põe em confronto, ainda que datado de 2009,

De um lado [...] os defensores dos métodos fônicos, que enfatizam a necessidade de ensinar a criança a associar grafemas (letras) a fonemas (sons). De outro, [...] os construtivistas, para quem o aprendizado da leitura deve ser um ato tão “natural” quanto possível, a ser exercido com textos originais e não com obras artificiais como cartilhas. (FSP, 26 de outubro de 2009, C4).

Segundo o articulista Hélio Schwartzman, “[...] a controvérsia [estabelecida entre defensores do método fônico e os construtivistas] agora caminha para decidir-se sem traumas maiores, com os métodos fônicos ganhando espaço pelas bordas do sistema”. Perguntamos: Será? De lá para cá (de 2009, época da reportagem, até 2016) como caminharam e caminham as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do ato de ler? Como temos ensinado as crianças a ler?... E, ainda, indagamos se as temos ensinado realmente o genuíno ato da leitura.

O Psicólogo Fernando Capovilla da Universidade de São Paulo, defensor do método fônico, afirma, nessa mesma reportagem, que, “Sem muito alarde, as coisas estão mudando. E é bom que seja assim. A ciência demonstrou que o fônico é mais eficaz, especialmente para os pobres”. Será? Questionamos novamente, e, ainda, o que seria um “método mais adequado aos pobres”. Não discutiremos, dada a natureza deste artigo, o ranço de uma didática da leitura pelo “déficit”, por perspectivas que se assentam sobre bases biológicas das deficiências e das patologias, nem tampouco abordaremos o viés discriminatório e preconceituoso de um “método para os pobres”. Essa ideia se mostra vinculada a uma forma de organização e produção social que privilegia a forma em detrimento do conteúdo como se apenas a forma de maneira mecânica elevasse o sujeito na sua humanidade.

Para Capovilla (2005), a adoção do método fônico como metodologia oficial no ensino da linguagem escrita contribuiria para reduzir significativamente os índices de analfabetismo funcional do país, uma vez que, para o autor, esses índices têm aumentado nos últimos anos pelo fato de os documentos oficiais que organizam o

currículo escolar não possuírem um método claro de alfabetização. Nas palavras de Capovilla (2005, p. 21-22),

Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para compreender um texto escrito, o leitor precisa primeiro saber ler. As pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que leem [...]. Aprender a ler consiste em adquirir as competências para decodificar. Assim, ensinar a ler não é ensinar a compreender, no primeiro momento. A compreensão é o objetivo de toda leitura, mas não é essa atividade em si. Para compreender, o aluno deve antes aprender a ler, aprender as correspondências grafema-fonema.

Ler, então, sob o ponto de vista de Capovilla, é ser capaz de decodificar o escrito, por isso a ênfase da alfabetização deve residir na decodificação. Segundo o autor, “as crianças que leem melhor e compreendem melhor o que leem são as que melhor aprenderam a decodificar, pois essa habilidade permite que se tornem leitoras eficientes e independentes” (CAPOVILLA, 2005, p. 47).

A decodificação, portanto, constitui-se em pré-requisito para a formação do leitor, sendo o ensino da compreensão uma etapa posterior no ensino da leitura. Os mesmos pressupostos que fundamentaram durante séculos o método da soletração ressurgem no século XXI com o mesmo propósito,

[...] o de defender o método fônico como o mais eficiente para formar leitores. [...] portanto, é essencial escolher métodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar. Os métodos fônicos se mostram superiores aos demais. A instrução em fônica deve ser sistemática, e não incidental. O ensino da decodificação deve se dar no contexto de leituras que o aluno possa decodificar e, portanto, requer textos adequados para esse fim. O ensino de palavras frequentes pode ajudar o aluno a ler textos sinteticamente mais complexos. (CAPOVILLA, 2005, p. 63).

O método fônico pode ser capaz de ensinar as crianças a decodificar, mas sua contribuição à formação do leitor mirim é questionável, pois, como afirma Bajard (2006, p. 503),

Nessa necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais.



Capovilla (2005), ao enfatizar que é necessário dedicar o tempo da alfabetização ao ensino do funcionamento do sistema alfabético de escrita, postergando para anos posteriores o trabalho com a compreensão, sugere que as crianças do século XXI percorram o mesmo caminho das crianças do século XVIII e XIX: aprender uma leitura decifrada, depois uma leitura oralizada e somente após são confrontadas com o sentido da leitura.

Trazer para o debate reflexões de Elié Bajard é muito oportuno, mas há ainda um outro francês que não somente é relevante para este ponto preciso do texto que aqui se materializa, como é fundamental, dado o teor condudente, persuasivo e propositivo apresentado pelo autor, em um tópico de uma de suas obras, a saber, “As relações entre deciframento e leitura” do livro *Modos de ser leitor*.

A criança que sabe decifrar pode decifrar, tornou-se capaz de oralizar todos os signos gráficos: é preciso evitar acreditar que ela é capaz de ler. E é preciso, acima de tudo, evitar acreditar que ela se tornará capaz de ler continuando a decifrar. Recordamos a seguir três posições [...]:

- Decifrar é ler; ler é decifrar; aprender a decifrar é aprender a ler: posição insustentável desde o momento em que se sabe o que é o comportamento de leitura.
- Decifrar não é ler; mas não se pode aprender a ler a não ser aprendendo a decifrar: posição difícil de manter a partir do momento em que se pergunta como a aprendizagem de um comportamento se realiza com o domínio de outro comportamento.
- Decifrar não é ler; e esses dois comportamentos são duas aprendizagens distintas; quais são suas relações reais, fora do uso que o ensino quer fazer com quem tenham?

As relações entre leitura e deciframento estão, assim, postas em novos termos. O que se pode esperar, para a leitura, na progressão tradicional, na aprendizagem prévia do deciframento? *Uma vez que aprender a decifrar não dispensa de aprender a ler, será mais fácil aprender a ler quando já se aprendeu a decifrar?* (FOUCAMBERT, 2008, p. 135, destaques do autor).

A resposta é: não, segundo o autor, pois as

transferências do deciframento para a leitura são quase todas negativas; [em particular, no] nível das condutas perceptivas e motoras (fixação da letras, das sílabas, oralização, etc.) e do tratamento da informação (memorização de elementos não significativos, ausência de antecipação, etc.) (FOUCAMBERT, 2008, p. 135).

Segundo o pesquisador, o ato de decodificar funciona meramente como conduta de oralização e não como uma conduta de leitura, contrariando as hipóteses e assertivas de Capovilla. Em uma outra passagem, é enfático ao afirmar:

[...] deciframento não tem nada a ver com a leitura. Não há muito sentido em procurar saber como o deciframento se transformou em leitura porque isso é esquecer o que é aprendizagem, é esperar que um comportamento engendre progressivamente um comportamento radicalmente contraditório. É forçoso então considerar que se trata, como pode dar a entender a tese de que falei no começo deste livro, de duas aprendizagens diferentes que têm cada uma sua história. [...] [que] nada tem em comum se não serem exercidas em situações vizinhas. (FOUCAMBERT, 2008, p. 109)

Ao procurar pontuar as distinções, Foucambert (2008) relembra ao leitor que o fato de os métodos mais direcionados ao ato de decifrar também, desde o início, introduzirem histórias, frases, palavras, passa a criar situações em que as crianças têm acesso a um material rico, ainda que seja para decodificar, o que traz como uma das implicações pedagógicas o fato de que as crianças passam a experimentar e a manipular materiais escritos criados pelos homens para ler. Por isso, além de decifrarem, as crianças “aprendem a ler, frequentemente contra a vontade do professor” (FOUCAMBERT, 2008, p. 109). De modo elucidativo e peremptório, continua sua reflexão:

À força de repetir, ao decifrá-las, as palavras e as frases, de ouvi-las e compreendê-las ao mesmo tempo que as veem, as crianças aprendem essas palavras e atribuem diretamente *ao conjunto dos signos escritos uma significação: a palavra escrita se torna para elas um símbolo direto, ela é lida, não é decifrada*<sup>4</sup>. (FOUCAMBERT, 2008, p. 108, grifos nossos).

Brilantemente arrebatada o leitor com parágrafo a denunciar atitude vexatória de muitos professores alfabetizadores e o “massacre” a muitas crianças. Ainda nos dias atuais, certas práticas didáticas vinculam-se a um pragmatismo pedagógico em que predomina a cultura da escrita como forma de poder, produzindo uma sociedade regrada e normatizada em que a educação é um instrumento de submissão:

É, aliás, um obstáculo à aprendizagem do deciframento porque a criança não faz mais o esforço de oralizar os signos escritos para reconhecer o vocábulo ao ouvi-lo; ela o identifica ao vê-lo. *Invoca-se suprema contradição, o papel nefasto do “de cor”*. Fica-se desolado e reprova-se mesmo às crianças terem memória demais. E se trocam

---

<sup>4</sup> Vygotsky, em duas de suas obras, a saber, *Obras Escogidas, tomos II e III*, ao discutir pensamento e linguagem e as funções psíquicas superiores, traz descobertas científicas fundantes para essa conclusão de Foucambert. Para o pesquisador bielorusso, a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, que cria sinapses e meios cognitivos essenciais para outras formas mais elaboradas de pensamento.

os textos, e se juntam outras palavras, e se constroem frases novas com palavras para desestabilizar a criança e obrigá-la de novo a decifrar. E, desesperadamente, a criança lê, quando pode; às vezes, ela até inventa: de acordo com o que compreendeu, antecipa a palavra seguinte; se engana, o professor percebe e se aborrece; [...] Localiza-se muito rapidamente essa criança desviante, que diz a palavra porque a reconheceu; mas a outra, a conscienciosa, que crê que é preciso fazer o que o professor diz, se dedica a descobrir, pela sétima vez, sempre com muito esforço, cada segmento da palavra, porque não pensa em olhá-la na sua totalidade, ou antes não ousa fazê-lo, já que nunca se disse a ela que era isso o que precisava fazer para ler; e isso nunca lhe foi dito porque é exatamente isso que não se deve fazer para decifrar. (FOUCAMBERT, 2008, p. 109-110, grifos nossos).

Para Britto (2009), ensinar a escrita é mais que ensinar a escrever, é um ato de desalienação. É evidenciar o caráter social da escrita que revela a ideologia presente na cultura da dominação. É compreender que quando a escrita é objeto de alienação se baseia em práticas fundamentadas no pragmatismo pedagógico, cujo fundamento está calcado em uma conduta que sustenta a produção de “competências” para atuar na sociedade competitiva, e por isso a defesa de teóricos quanto a um método fônico para os pobres. Ademais, o autor defende a ideia de que na Educação Infantil se deve reconhecer a valorização da cultura:

[...] o desafio da Educação Infantil não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2009, p. XIV)

O contraexemplo histórico, pontuado abaixo, é argumento decisivo para repensarmos o quanto não se pode ensinar “a ler” e, depois, exigir compreensão, por exemplo, nas provas dos sistemas de avaliações de desempenho – quando, ainda, a escola se arrasta na tradição, focando o ensino de decodificação e/ou de mera sonorização:

Um contraexemplo histórico o mostrará ainda. Há duzentos ou trezentos anos, se colocava a criança durante um ano em contato com letras, no ano seguinte em contato com as sílabas, no terceiro em contato com palavras; e se constatava que eram precisos três anos para começar a ler. Hoje, coloca-se a criança, desde o primeiro ano, em contato com palavras e se constata que é preciso um ano para que a criança comece a ler. Uma prova de que a leitura não

pode sair do deciframento é que, onde há apenas deciframento, *onde o material não permite a leitura* (trabalho sobre as letras, sobre as sílabas), *esta não aparece*. A leitura se desenvolve por sua própria dinâmica, que não deve nada ao deciframento. *O erro consiste em atribuir ao deciframento a paternidade da leitura e em ver uma filiação onde há apenas simultaneidade*. (FOUCAMBERT, 2008, p. 109, grifos nossos).

Pela perspectiva histórico-cultural, somos aguçadas a refletir e a concordar com seu célebre representante, que há quase um século já denunciou tal situação. Vygotsky criticava o fato de que em seu tempo, e também ainda hoje, de maneira geral, o ensino da linguagem escrita, do ato de ler e escrever, se baseia em um conjunto de procedimentos artificiais.

Mello (2010), estudiosa contemporânea dos estudos vygotskyanos, “encabeça” há mais de três décadas em nossa unidade universitária valiosas pesquisas direta ou indiretamente relacionadas à educação das crianças, por meio de seus projetos e de seus ex-orientandos. Em um deles dirigido à formação continuada de educadores, esclarece-nos, baseada em Vygotsky, que, se a escrita é uma representação de segunda ordem, para que sua aquisição se dê de forma efetiva, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas, e se torne de primeira ordem. Só assim o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de sílabas num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará ideias e não apenas grafará sílabas e/ou palavras.

De outro ângulo e sob uma outra perspectiva teórica – que não se choca, mas que enriquece a reflexão de Mello (2010) exposta acima –, Arena (2014) enfatiza que velhos e novos gestos e instrumentos abrem o caminho direto para a organização de “relações gráfico-semiótico-semânticas” da escrita. Fundamentado em Bakhtin (1992 e 2003) e pelo estudioso norte-americano Frank Smith (2003), nos diz de uma língua para os olhos, que, pela percepção visual conectada ao cérebro, resgata, pelas ações mentais, todo conhecimento prévio mobilizado para a compreensão. Assim, se observa a indissociabilidade entre os órgãos vitais do sistema nervoso central e o desenvolvimento das funções psíquicas, desde pequenos; a intrínseca relação entre o biológico e o social.

As relações advindas das ações mentais, realizadas durante o ato de ler, assim se insinuam, segundo Smith (2003), também entre os olhos do leitor iniciante.

A escrita com seus grafes, como unidade mínima da língua, está ali, diante dos olhos do pequeno leitor. E não há necessidade, anuncia Arena (2011, p. 14), de procurar primeiro a letra e sua relação com o fonema sonorizando, para somente depois entender. Deste modo, é possível supor que no processo de alfabetização não se ensina a ler os gêneros do discurso nem no papel, nem sequer na tela dos aparelhos eletrônicos à disposição da percepção infantil de muitas crianças; majoritariamente as crianças não são motivadas a ler, sequer para o ato de querer ler.

Convencionalmente, concordando com as notáveis (re)descobertas científicas deste brasileiríssimo pesquisador, não se considera o ensino do outro, que aciona o processo de alfabetizar-se e concede à criança o estatuto de alfabetizado, ainda que considerado em processo evolutivo. Essas ações, afirma Arena (2014, p. 5), “dar-se-iam em um cenário, cujo pano de fundo seria delineado pela cultura escrita e as suas manifestações culturais na sociedade contemporânea, entre elas o ato cultural de ler [...]”.

O ato de ler, isto é, de ver os sinais semióticos, mais do que apenas as letras, tanto em textos materialmente fixos ou em “[...] textos móveis ou pouco estabilizados sobre o suporte, promove a necessidade de a criança, orientada pela ação de atribuição de sentidos, encontrar as pistas semióticas que sinalizam e caracterizam o ato cultural de ler” (ARENA, 2012, p. 52).

Até aqui, ficam evidenciadas algumas das distinções entre o ato de ler, o ato de decifrar, o ato de proferir (o ler para o outro), com algumas “nebulosidades” em suas implicações pedagógicas. Queremos tratar delas daqui para frente e, ainda, abordar o ato de contar histórias, que por vezes também é colocado no mesmo patamar das chamadas práticas leitoras nas escolas da infância, como aparentemente responsável pela formação de crianças leitoras.

### **A leitura em distintos atos culturais e as decorrentes armadilhas pedagógicas**

Bajard (2014), retomando suas reflexões postas em duas obras anteriores à sua última publicação (2009) e (2005), já pontuava a importância da leitura oralizada, do ato de ler em voz alta para outrem, nominada por ele como “proferição”:

A proferição nasce de uma comunicação presencial entre um “arauto” contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade de segundo

enunciador, o “arauto” se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o “encenador” do texto. Olhando nos olhos de seu público, o “proferidor” se comunica com ele. A narrativa do livro pode ser ficcional, mas a musicalidade da voz que a sustenta estabelece com os participantes uma comunicação real no nível sensível e emocional. (BAJARD, 2014, p. 2)

E, ainda, caracterizava o valor do proferidor:

O texto adormecido do autor é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos. Esta proferição, sempre singular, nasce e se esvanece no mesmo ato. Seu caráter efêmero dota a proferição de um poder de renovação nunca esgotado. As crianças são sensíveis ao caráter vivo da transmissão vocal, como na retomada de uma mesma canção. Zumthor<sup>5</sup> insiste na singularidade dessa “interpretação” vocal sempre nova que ele denomina “obra”. Mediante uma performance singular, o proferidor – assim como o ator – se apropria de um texto burilado por um autor. (BAJARD, 2014, p. 2)

Ainda que as crianças sejam sensíveis ao caráter vivo da transmissão vocal, como afirma o autor, elas não podem ser “expostas” e/ou a elas serem oferecidas apenas possibilidades mais diretamente relacionadas às práticas de leitura oralizada, ou às práticas da decifração, e, muito raramente, serem ofertadas situações promotoras do desenvolvimento infantil dirigidas diretamente à formação de leitores mirins: ou seja, a uma didática da leitura efetiva e condizente, a uma prática da leitura silenciosa, na busca pelos sentidos possíveis que um texto, no caso, por exemplo (o polissêmico por natureza), o literário, possa oferecer em seus diversos “subgêneros”: a poesia, os contos clássicos, os textos de tradição popular, o teatro... Não podemos somente oferecer práticas redutoras, práticas, portanto, não vinculadas em essência a essa formação do genuíno leitor; todavia, mais restritamente ligadas à formação de ouvintes.

Em outras palavras, se ler e contar histórias contribui para a apropriação do ato de ler, como prática histórica e culturalmente constituída; e, ainda, se o ato de oralizar agrega-se também a este propósito, há de se pensar nas implicações

---

<sup>5</sup> ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.(nota do autor)

pedagógicas decorrentes, uma vez que estão mais relacionadas à formação dos ouvintes, do que a dos leitores.

Os postulados do professor Élie Bajard sustentam essa convicção. Para o pesquisador francês, erradicado no Brasil desde a década de 1990, cujas retomadas histórias fundamentam suas reflexões,

Desenvolver a proferição do texto na prática escolar implica distingui-la do reconto [ou seja, da contação de histórias], que remete à língua oral. Tradicionalmente a transmissão vocal do texto é chamada “leitura em voz alta”. Esse termo se origina no uso de uma escrita sem espaços em branco, quando era necessário pronunciar para atingir o signo sonoro, caminho para chegar ao significado. A compreensão passava por uma voz, “alta” ou inaudível, mas sempre presente. A ausência de espaço em branco na “escrita contínua” legitimava a intervenção da voz e levava o leitor a *pronunciar para compreender*. Nosso postulado é outro. A escrita é linguagem e o texto não é constituído apenas de grafemas que remetem a fonemas, mas possui hoje seu próprio sistema de signos gráficos passíveis de interpretação pelos olhos. A passagem do texto pela boca intervém depois do ato silencioso de compreensão: trata-se de *compreender para pronunciar*. (BAJARD, 2014, p. 5-6).

Sendo enfático na distinção entre diferentes práticas culturais relacionadas ao ato de ler, o autor corrobora no desatar dos nós entremeados nestas práticas que criam “nebulosidades” pedagógicas; as quais impedem, pela falta de consciência das diferenças, entre o ato de contar, de proferir (ler para o outro em voz alta), de decifrar e de ler como o ato genuíno da compreensão, de que o professor da infância, possível mediador da leitura, conceba a formação do leitor sob uma ótica que supere a ação docente efetiva e concentrada à formação do ouvinte.

É no silêncio da leitura que as crianças criam as conexões, interrogam, predizem, visualizam e alçam voos sobre o seu futuro leitor. Se o ato de escrever pode ser reduzido inicialmente, se pautado meramente no código escrito, na consciência fonológica, também assim o ato de ler pode ser assim considerado, na medida em que, genuinamente, este exige apenas a decifração de códigos. Afinal, ler não é mera soletração, é muito mais do que decifrar, é comunicação de uma situação discursiva posta, é o diálogo, a interlocução. É pela busca da consciência gráfico-semântica que o ato de ler precisa chegar às crianças.

Ademais, queremos ressaltar que armadilhas pedagógicas podem estar postas nestas práticas históricas e socialmente constituídas. O ato de decifrar, de decodificar, de soletrar é diverso do ato de contar, tanto quanto do ler para o outro

que, por sua vez, também se distingue do ato de ler silenciosamente. Os primeiros trazem como implicações a formação do ouvinte mediante a escuta. O exercício mental e sensorial volta-se para a escuta tão-somente.

Ainda que, como tudo o que aqui expusemos, todas essas práticas culturais estejam articuladas à leitura, decodificar e soletrar não formam o leitor. Contar histórias não o forma também, ainda que crie bases orientadoras que o enderecem para a formação de sua identidade leitora. A proferição ou a locução do texto para o outro, a leitura oralizada, mesmo apresentando imensa contribuição à formação do estatuto de leitor para os pequenos, prendendo-se ao texto gráfico com todas suas nuances, escolhas vocabulares, melódicas, expressivas, pronominais, coesivas, etc., não formam o leitor mirim (GIROTTTO, 2016).

Somente o ato de ler silenciosamente pode ser, genuinamente, considerado um modo de ler que se desprende da escuta e dirige-se à constituição direta, ainda que mediada e mediatizada, da criança leitora. Ler como ação direta dos olhos para a mente, sem passar pelas vias da audição.

### **Palavras finais**

Queremos enfatizar com este conjunto de reflexões, pautadas na perspectiva vygotskyana e bakhtiniana e na dos pesquisadores contemporâneos da área da leitura, a necessidade de os professores reverem suas concepções e práticas na busca por uma didática da leitura já para as crianças pequenas.

Desse ponto de vista, enfatizamos o ato de ler como sendo um momento de “dialogar com o texto”, pois a formação de leitores genuínos dá-se no silêncio do texto, na interação do pequeno leitor com a obra. Ela se efetiva no silêncio, isto é, na entrega do leitor mirim ao texto verbal e imagético da literatura infantil. Nessa medida, vale ressaltar que ao aprender a ler, lendo, a criança se converte em leitor, na medida em que vai se revelando a si mesma, neste processo, também no desejo ao texto, na necessidade gerada.

Preservar, nesse sentido, o espaço para a leitura silenciosa, individual, secreta é vital à constituição de uma identidade leitora. O contato assíduo com o livro, já desde a primeira infância, leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto precioso da cultura humana chamado livro, uma vez que a cada leitura estimulamos os processos de compreensão (ainda que em atos embrionários da leitura – GIROTTTO, 2016) e, por meio deles, construímos mundos, virtuais e



possíveis, e essa constituição vai depender da atribuição de sentidos proveniente das estratégias de leitura empregadas pelo leitor conectadas com o seu conhecimento prévio, interligadas a todas as suas vivências com os modos de ler, com sua história de leituras e de formação de leitor.

Destacamos, portanto, não somente o valor da leitura/contação de histórias para o leitor mirim em constante formação, mas sobretudo para o leitor professor da infância (quer seja em sua formação inicial, quer seja em sua formação continuada), que, ao compreender e encantar-se com tais processos, tem aberto canais de percepção de uma nova concepção de leitura em distintos atos culturais (ato de contar histórias; ato de oralizar, de ler para o outro; ato de decifrar; ato de ler silenciosamente para compreender de forma autônoma, ato de ler o seu próprio texto para reescrevê-lo, dentre outros) que a acompanham historicamente, sendo imprescindível uma sólida base científica para quaisquer uma das escolhas teórico-metodológicas que embase uma possível didática da leitura na Educação Infantil.

Por fim, vale dizer que a história da humanidade e, nela, a da leitura e as histórias de vivências e formação de leitores, esboçam a possibilidade de enxergar este conjunto de atos como uma unidade produtiva – ou seja, uma unidade de sucesso no tateio, por exemplo, das vivências literárias junto às crianças pequenas. Se esta unidade representa uma alternativa às dicotomias articuladas à formação de ouvintes X formação de leitores, é por nos assegurar contra os males de um mundo de “não-leitores” e carente de sentimentos e emoções, de formação humana, enfim, de fruição da arte estético-literária, desde a mais tenra idade.

## Referências

ARENA, D. B. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 57, p. 10-17, 2011.

\_\_\_\_\_. Dilemas Didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In: AZEVEDO, Fernando; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Práticas Educativas**. Lisboa: LIDEL, 2012, p. 17-37.

\_\_\_\_\_. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 33, p. 109-123, 2013.

\_\_\_\_\_. Unidades e funções da linguagem: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Sueli

Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. (Orgs.). **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 239-258.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set/dez. 2006.

BAKHTIN.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, L. P. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Linguagens infantis**: Outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CAPOVILLA, F. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil**: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura do plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTI, C.G.G.S. **Literatura Infantil e Humanização na primeira Infância**. Relatório de Pesquisa, FFC. UNESP – Marília: SP, 2011 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Literatura, Primeira Infância e o PNBE**: dois municípios em cena. Relatório de Pesquisa I – FAPESP (Parcial), 2013 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Literatura, Primeira Infância e o PNBE**: dois municípios em cena Relatório de Pesquisa II – FAPESP (Final), 2014 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **A criança, o livro e a literatura**: a identidade leitora em constituição na infância. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. Campus de Marília, 2016.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>2010. Acesso em: 26 jul. 2016.

PEREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à Literatura**: Livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ editora, 2012.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Linguagens infantis**: Outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTSMAN, H. Método fônico avança na alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, C4, 26 out. 2009.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.