

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

ISABELLY CRISTINA MOTTIN
NATALIA VON RANDOW DE SOUZA

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DA SIMPLES DECODIFICAÇÃO DE
SIGNOS LINGUÍSTICOS

CURITIBA
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

ISABELLY CRISTINA MOTTIN
NATALIA VON RANDOW DE SOUZA

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DA SIMPLES DECODIFICAÇÃO DE
SIGNOS LINGUÍSTICOS

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia
Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
e Educação Infantil apresentado ao Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná como
requisito parcial de aprovação.

Orientador: professor Altair Pivovar.

CURITIBA
2017

**ISABELLY CRISTINA MOTTIN
NATALIA VON RANDOW DE SOUZA**

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DA SIMPLES DECODIFICAÇÃO DE
SIGNOS LINGUÍSTICOS

Aprovado em 29 de novembro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Altair Pivovar (orientador)
Departamento de Teoria e Prática de Ensino – UFPR

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli
Departamento de Teoria e Prática de Ensino – UFPR

Roberto Filizola
Departamento de Teoria e Prática de Ensino – UFPR

CONCEITO FINAL: _____

Dedicamos este trabalho a todos aqueles e aquelas que nos incentivaram e apoiaram durante a sua construção, especialmente aos familiares, que acompanharam de perto a nossa dedicação e empenho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;

Ao professor Altair Pivovar, por ter, gentilmente, aceitado nos orientar com dedicação, competência, confiança, paciência, apoio e estímulos relevantes para a produção desta pesquisa;

A todos os colegas e amigos do curso que acompanharam a elaboração do trabalho;

Aos familiares, que nos incentivaram e apoiaram ao longo da graduação, que sempre acreditaram na realização deste sonho e que fazem parte desta conquista;

À UFPR, por ter sido nossa segunda casa durante a graduação;

Enfim, a todos que de algum modo contribuíram e torceram para que este trabalho obtivesse êxito.

*“O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque sabe que é mortal. Vive em grupos porque é gregário, mas lê porque sabe que está sozinho.
[...] De modo que nossas razões para ler são tão estranhas como nossas razões para viver. E a ninguém se concedeu poder para nos pedir contas sobre essa intimidade.
Os poucos adultos que me fizeram ler sempre se apagaram diante do livro e se abstiveram de me perguntar o que eu havia entendido. Para eles, claro, eu falava de minhas leituras.”*

(Daniel Pennac)

RESUMO

O presente trabalho pretende mostrar um estudo que defende a necessidade de se repensar a concepção de leitura na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que ela é o meio pelo qual aprendemos e não o que aprendemos, logo, não se “ensina a ler”, pois a leitura é dispositivo inerente aos sujeitos, sendo a leitura da escrita apenas um dos muitos aprimoramentos dessa competência, que acompanha a criança antes mesmo de seu ingresso no mundo simbólico. O desenvolvimento da pesquisa se deu eminentemente por meio de revisão bibliográfica, tendo como metodologia estruturante uma análise documental das concepções de leitura atualmente consagradas. O estudo possibilitou perceber que a concepção de leitura convencional restrita à escrita predomina fortemente na sociedade, sendo encontrada na maioria dos autores analisados. Daí afirmarmos que o conceito de leitura deva ser repensado e considerado de forma mais ampla, para que na Educação Infantil – e ao longo de toda a vida escolar –, crianças e jovens usufruam de contextos de sala de aula permeados de situações efetivamente significativas que contribuam com o enriquecimento da competência leitora.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Educação Infantil. Leitura.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iv
INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo 1 Infância: um mundo de experiências e aprendizagens.....	04
Capítulo 2 Noções de leitura.....	10
2.1 Os gêneros do discurso.....	15
Capítulo 3 O que realmente é leitura.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

A sociedade é composta por seres humanos dotados de características, visões e realidades diferentes, sendo que cada indivíduo teve uma infância, independentemente das suas condições culturais ou financeiras. Desde o nascimento, o bebê é inserido num universo de significados, e a partir da sua adaptação e convivência com seus familiares e educadores, passa a descobrir, conhecer e expressar contentamentos e desconfortos diante das suas necessidades.

O choro e os gestos dos bebês são manifestações que posteriormente serão interpretadas pelo adulto para identificar o que ele precisa no momento, já que ainda não faz uso da linguagem oral. Essa interpretação das necessidades do bebê é uma “leitura”, mesmo que não de forma convencional. É ela que permite pressupor um sentido às manifestações dos bebês e definir uma forma de reagir a elas.

O desencadeamento da investigação desse tema se deu pela necessidade de se discutir a concepção de “leitura” nas práticas educacionais na Educação Infantil. Sabe-se que, ao longo dos séculos, a visibilidade social da criança foi se modificando e, atualmente, ela é vista como a personagem principal de seu desenvolvimento, na construção de seus saberes e entendimento do mundo, tornando-se um ser atuante que organiza e reorganiza seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, fica evidente que a leitura acompanha a criança desde o seu ingresso ao mundo e é utilizada como meio de sobrevivência em toda a sua existência.

Ficou patente a necessidade de se enfatizar a busca de uma nova concepção de leitura, visto que alguns autores mostram perspectivas diferentes, mas que não se consolidam, devido à forte concepção de leitura que predomina na sociedade atual, que a transformou em conteúdo a ser ensinado, não a reconhecendo como o meio pelo qual aprendemos, hipótese que sustentamos no trabalho. Não sendo reconhecida como “meio de”, as propostas de trabalho com a leitura decorrentes desse desconhecimento deixam de levar em conta aspectos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade leitora.

A investigação da problemática se deu para possibilitar compreender, a partir de uma revisão do estado da arte, de que forma a leitura vem sendo tratada na Educação Infantil, visando estabelecer um olhar reflexivo sobre a leitura da criança que, ao ingressar num mundo simbólico, realiza diferentes leituras nos ambientes que fazem parte do seu cotidiano. O objetivo geral foi fragmentado em outros específicos, nos quais buscamos

ênfatizar uma nova concepção de leitura, explicar que desde bebês os indivíduos leem, além de relatar que as pessoas leem, antes de tudo, por uma questão de necessidade e sobrevivência, e não de prazer.

No decorrer da elaboração do trabalho, a pesquisa percorreu o contexto da sua justificativa, buscando evidenciar que a leitura começa assim que chegamos ao mundo (há estudos que mostram que começa mesmo antes, mas não vamos remeter a esse momento). Sendo o sujeito um ser histórico e social, essa constituição implica que, desde a primeira infância, a leitura de mundo estará presente na vida da criança, antes mesmo de desenvolver o domínio da leitura da escrita. Desde o início, impõe-se a leitura de mundo, que exige capacidade de ler e compreender a vida à sua volta, antes de ler e decodificar palavras. Afinal, o processo de leitura é muito mais do que a decifração de um código. Ler envolve uma série de capacidades, que vão muito além da simples decodificação.

O processo da pesquisa foi norteado por referenciais obtidos a partir da revisão bibliográfica, tendo como metodologia estruturante uma análise de leis e de alguns autores de relevância que escreveram sobre leitura, analisando-se a teoria como possibilidade de repensar as práticas nas instituições escolares de Educação Infantil.

A pesquisa foi segmentada em três capítulos. O primeiro contempla o conceito de infância e as suas especificidades, enfatizando que a criança necessita de motivações que auxiliem no seu desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo. A evolução do reconhecimento e visibilidade da criança como um sujeito ativo na sociedade, com seus direitos assegurados por lei, é outra proposição tratada, já que a infância é um período rico em aprendizagens e, portanto, requer um olhar especial do adulto para que haja estímulos que contribuam com o seu progresso integral.

No capítulo II, as autoras explicam sobre as experiências vivenciadas na infância, por meio das quais a criança, assim como todo ser humano, utiliza a leitura como método de aprendizagem, e apresentam noções de leitura defendidas por diferentes autores, sendo que alguns apresentam conceitos de leitura convencional e outras visões que abordam a leitura sob outro viés, desde o nascimento do bebê. Outra temática refere-se aos gêneros de discurso, dos quais a criança se apropria e faz uso – mesmo que não os conheça formalmente e antes mesmo aprender a falar – por meio das suas vivências do cotidiano.

O capítulo III traz uma visão geral sobre a escola de Educação Infantil, ambiente onde acontecem inúmeras aprendizagens, para cujo desencadeamento a afetividade é essencial. A escola focaliza o “ensino” da leitura, priorizando, assim, a decodificação, uma

leitura mecânica. Por isso as autoras buscaram explorar a ideia de que a leitura vai além dessa concepção, pois existem ensejos de leitura o tempo todo na escola e é preciso que eles se convertam em situações oferecidas no contexto real da vida das crianças no âmbito da instituição escolar.

O enfoque teórico sobre o conteúdo abordado contempla os múltiplos olhares de diferentes autores, que possibilitam a reflexão acerca do tema proposto. Destarte, conforme Parreiras¹ (2012, p. 89), “o bebê, quando nasce, é como um livro que ensina ao adulto como entender o choro de fome, dor, sede, cansaço, sono. E ensina a reconhecer o desenvolvimento humano e tudo que uma pessoa pode aprender”.

¹ Nínia Parreiras é Mestre em literatura pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras e em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 1

Infância: um mundo de experiências e aprendizagens

A infância é um período recheado de experiências que se desenvolvem na vida da criança desde a gestação e que são levadas para a vida adulta. Nesse período, ocorrem diferentes e importantes processos, como o crescimento físico e a capacidade cognitiva, bem como as relações afetivas e sociais, que florescem das vivências nos ambientes de que o sujeito faz parte.

Desde o nascimento, a criança demanda alguns cuidados básicos, visando atender principalmente as necessidades de alimentação e sono. Com o crescimento, as demandas aumentam e, ao mesmo tempo, tornam-se mais complexas, uma vez que a criança passa a solicitar mais ações, como brincar, correr, ouvir (e contar) histórias.

Essa fase é muito propícia para que se possam estabelecer estímulos para o desenvolvimento das aptidões dos indivíduos, já que nesse período o encéfalo da criança desenvolve inúmeras conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro, como nos ensina a moderna neurociência.

Conforme Reyes (2010, p. 19), “o cérebro do bebê tem um número muitíssimo maior de neurônios que o do adulto e está habilitado a estabelecer inúmeras conexões, em razão das experiências que o meio lhe oferece”.

Desse modo, os neurônios estimulados com maior regularidade permanecem funcionando, enquanto os que não o são deixam de realizar sinapses (REYES, 2010). Mesmo não estando totalmente desenvolvido, o cérebro de um recém-nascido tem a capacidade de fazer muita coisa. Quanto maior a estimulação, mais rápido será o desenvolvimento do cérebro.

Vygotsky (1998) enfatiza a importância das experiências sociais no desenvolvimento infantil, indicando que a linguagem ocupa um lugar central na aprendizagem da criança. Isso significa que, inicialmente, por meio da língua falada, a criança vivencia um avanço em seu desenvolvimento, porque passa, progressivamente, a adentrar as esferas simbólicas do universo cultural promovido por seu contexto social.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 34), “a interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e,

portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem”.

No mesmo viés, Reyes (2010, p. 19) contribui ao afirmar que “o cérebro se desenvolve através de uma complexa interação entre o capital genético e as experiências propiciadas aos infantes, e que a qualidade dos estímulos é decisiva no desenvolvimento de suas capacidades presentes e futuras”. Assim, percebe-se que a aprendizagem está intimamente ligada aos estímulos enviados ao cérebro humano e depende deles para ativar o raciocínio e a assimilação.

Atualmente há inúmeras pesquisas que tratam do desenvolvimento infantil, porém o devido reconhecimento da importância do progresso da criança nem sempre foi valorizado pelos adultos, já que a ideia de infância não existiu sempre e nem da mesma forma. Surgiu com a sociedade capitalista, na medida em que o papel social da criança foi se transformando no corpo social. Enquanto, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1995, p. 19).

Segundo Philippe Ariès, importante historiador francês que descreveu as transformações dos sentimentos e atitudes em relação à criança desde a Antiguidade até a Sociedade Moderna:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo. (ARIÈS, 1981, p. 50)

Como é apontado por Ariès (1981, p. 32), nesse período, “assim que a criança deixava os cueiros (a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo), ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”.

Desse modo, as especificidades da criança não eram levadas em consideração. Ela não era vista como um indivíduo que necessitava de estimulação para que ocorresse o progresso de habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, bem como para suscitar diferentes aprendizagens, por meio de brincadeiras e jogos que despertam a imaginação, criatividade, contribuem com a interação com o ambiente e permitem que a criança construa e reconstrua significados.

Ao longo dos séculos, foi responsabilidade da família o cuidado e a educação das crianças, especialmente pelas mães. Depois do desmame, a criança pequena passava a

ser considerada um pequeno adulto e, ao deixar de possuir dependência de outras pessoas para ter suas necessidades físicas atendidas, começava a auxiliar os adultos nos afazeres cotidianos, aprendendo, assim, o primordial para sua inserção no meio social.

O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Autores como Erasmo de Roterdã² (1465-1530) e Michel de Montaigne³ (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Em nossa sociedade, no final do século XVIII, a infância foi definida como idade autônoma da vida, possuindo particularidades próprias e funções diferenciadas daquelas que designavam o indivíduo adulto. Os jogos e as atividades das crianças foram progressivamente distinguindo-se daqueles dos adultos, e até mesmo os ambientes de vida se diferenciaram, rarefazendo as situações compartilhadas entre pequenos e grandes (SOUZA, 2007). Aos poucos, a criança começou a ganhar espaço e tornou-se um assunto digno de atenção, passando a ser considerado o princípio de que as crianças têm modos de vida e de inserção social diferentes umas das outras.

William Corsaro discorreu sobre a concepção de infância contemporânea. O autor criou a expressão *reprodução interpretativa*, em que:

o termo *interpretativa* captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança. O termo *reprodução* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009)

Dessa forma, a criança deve ser considerada como um sujeito ativo e participativo na sociedade, que contribui para as transformações que ocorrem no meio em que estão inseridas. Necessitam de cuidados e atenção para que diversos aspectos contribuam para o seu desenvolvimento integral.

² Humanista e filósofo holandês famoso pelo seu amplo conhecimento dos mais diversos assuntos ligados ao conhecimento humano.

³ Escritor, filósofo e humanista francês do século XVI, considerado inventor do gênero *ensaio pessoal* quando publicou sua obra *Ensaaios*, em 1580.

Com o advento do neoliberalismo no mundo contemporâneo, a infância passa a ser entendida de forma distinta. Há um controle mais rígido por parte do Estado. Conforme aponta Redin:

A criança, nesse novo contexto, começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Família e infância fazem parte do projeto político traçado pelo Estado, que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos) antes ocupados pelas relações espontâneas. (REDIN, 1998, p. 17)

Atualmente, as crianças são consideradas como “menores”, “ainda não cidadão”, e o tema infância, enquanto política de ação social, está relacionado à família, educação e saúde. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96, foi uma conquista histórica, que fez com que as crianças fossem tiradas de seu confinamento em instituições ligadas a órgãos de assistência social.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo II, artigo 29, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O cuidar e o educar passaram a ser elementos indissociáveis, e a criança deve ser percebida como um sujeito ativo, que interage com o mundo por meio da brincadeira, e principalmente como alguém com direito de viver a sua infância.

A Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 4º, afirma que “as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (MEC, 2009, p. 1).

Segundo Reyes (2010, p. 18), “a primeira infância se define como o período do ciclo vital dos seres humanos que se estende desde a etapa intrauterina até os seis anos de idade”. Para a autora:

o contínuo processo iniciado antes do nascimento e no qual concorre uma intrincada série de fatores psíquicos e ambientais que interagem e se modificam de maneira dinâmica vai construindo a arquitetura cerebral e determina grande parte das possibilidades de aprendizagem das crianças, muito antes da entrada na educação tida como “formal” ou institucional (REYES, 2010, p. 19).

Segundo Brazelton e Cramer (1993, citados por REYES, 2010), desde a gravidez tudo o que o bebê (ou o feto) faz é introduzido de imediato em um emaranhado de significação.

Ao longo do seu desenvolvimento, os indivíduos vivenciam inúmeras experiências e:

se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 37)

As teorias psicológicas tendem a construir e reforçar essa imagem da infância, na medida em que traz uma ideia de ascensão gradual em sentido qualitativo: passagem de estados de imperfeição a estados de perfeição, de imaturidade para maturidade, de incapacidade para capacidade.

Dewey julgava que o conhecimento só é conquistado por meio da ação, da experiência, já que o pensamento é a consequência do encontro do indivíduo com o mundo. Para o filósofo, experiência não é apenas experimentação prática com base nas ciências naturais, mas a experiência “somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (DEWEY, 2010, p. 33).

Por meio das experiências ocorre a aprendizagem, que, segundo Claxton (2005, p. 19):

acontece de inúmeras maneiras diferentes. Parecemos simplesmente absorver, muitas vezes, alguns tipos de aprendizagem através de nossos poros, uma vez que requerem pouco em termos de planejamento ou de deliberação consciente. Outros tipos de aprendizagens são extremamente organizados e estruturados. Alguns requerem muita reflexão; outros, nenhuma. Alguns parecem acontecer de repente; outros exigem muito esforço. Alguns são relativamente suaves e tranquilos, outros são acompanhados de muita emoção. Alguns parecem requerer livros e professores; outros necessitam da solidão e da ausência de estímulo externo.

Ainda, segundo Reyes (2010, p. 21), o desenvolvimento dos bebês e das crianças menores é concebido “como um processo no qual interagem os sistemas motrizes, afetivos e cognitivos em meio a um incessante e nem sempre previsível diálogo de sujeitos imersos na esfera social e cultural”. Demonstra-se a relevância da intervenção de um adulto na construção do sujeito infantil, bem como o papel do recém-nascido como participante ativo.

Conforme aponta Perrota:

o diálogo com as crianças é construtivo tanto no momento em que buscamos respostas para suas perguntas quanto nas situações em que também nós, adultos, perguntamos a elas o que pensam sobre o determinado assunto em questão. Em um e outro caso estamos valorizando seu interesse pela reflexão e pelo conhecimento que pode ser construído, confrontado ou compartilhado através da linguagem oral. (PERROTA *et al.*, 1995, p. 23).

Além disso, Reyes relata que:

saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de “nossa humanidade comum”. (REYES, 2010, p. 15).

O conceito de infância, portanto, sempre será histórico e socialmente definido. Dessa forma, pode-se falar em infâncias, isto é, ideias que são histórica e socialmente construídas sobre os possíveis sentidos de ser criança em determinada sociedade, definidas a partir da identidade etária, racial, social e de gênero.

CAPÍTULO 2

Noções de leitura

Entre todos os conhecimentos que se constituem durante o crescimento do indivíduo, a leitura é o meio de aprendizagem que está presente desde o seu ingresso no universo que o espera. Mas, afinal, o que é leitura? Como ponto de partida para esta reflexão, consultamos o dicionário Aurélio:

Ato, arte ou hábito de ler. Aquilo que se lê. Operação de percorrer, em um meio físico, sequências de marcas codificadas que representam informações registradas e convertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento". (AURÉLIO, 2004, p. 511)

No entanto, nossa abordagem do conceito de leitura é muito mais ampla do que a definição do Aurélio, isto é, a leitura não se restringe ou não se resume a uma simples decodificação de combinações de caracteres. De acordo com Martins (1982, p. 12), “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”. Para essa autora, a leitura é tomada como recurso de aprendizagem, não como objeto de aprendizagem, daí a afirmação de que ninguém ensina ninguém a ler. Entendemos a leitura, entretanto, como o enfrentamento de uma situação problemática e a busca de uma solução para tal situação, da qual resulta o aprimoramento da competência leitora.

Uma das mais importantes contribuições da leitura é que ela amplia a realidade, correspondendo a ter instrumentos de percepção, um radar de informações, para não se sentir à deriva no cotidiano. Quem possui a tecnologia da leitura conta, de fato, com um tipo de manual de sobrevivência, “passa metaforicamente a atuar como leitor da natureza, sabe tirar água das folhas ou do sereno, o alimento das resinas das árvores, aprende a se orientar com ou sem bússola, à luz do dia ou das estrelas” (SANT’ANNA, 2011, p. 20).

Uma turma de alfabetização geralmente assusta e preocupa a professora, devido à imensa responsabilidade de ensinar a ler, já que isso é cobrado pelos seus supervisores e pelos familiares dos alunos. O termo *leitura* abarca todos os tipos de livros, revistas, cartas, bilhetes, manuais, receitas ou jornais, materiais escritos que estão presentes no cotidiano dos indivíduos que os utilizam de acordo com a sua conveniência.

A leitura então, passa a ser restringida aos textos escritos, sendo que a maioria dos autores encontrados pelas acadêmicas neste trabalho utilizam o termo leitura apenas

como a decodificação de palavras escritas, considerando a leitura como um processo de interação entre o leitor e um texto.

Na perspectiva de Dewey (2010), as teorias tradicionais apresentam como principais características um ensino centrado na aquisição de informações e habilidades, em que o professor é o transmissor do conhecimento por meio dos livros didáticos, considerados como “principais representantes da sabedoria do passado” (DEWEY, 2010, p. 20). Segundo esse autor:

O que é ensinado é considerado como essencialmente estático. É ensinado como um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerão no futuro. Trata-se do produto cultural da sociedade que considera que o futuro será exatamente como o passado, e que passa a ser usado como substância educacional em uma sociedade em que a mudança é uma regra e não uma exceção.

O autor tece críticas ao modelo tradicional de escola, pautado principalmente na transmissão do conhecimento do passado para uma nova geração. Relativamente a essa ideia, Alves afirma que:

parece que esse processo de destruição do pensamento individual é uma consequência natural das nossas práticas educativas. Quanto mais se é obrigado a ler, menos se pensa. Schopenhauer tomou consciência disso e disse de maneira muito simples em alguns textos sobre livros e leitura. O que se toma por óbvio e evidente é que o pensamento está diretamente ligado ao número de livros lidos. Tanto assim que se criaram técnicas de leitura dinâmica que permitem que se leia *Grande sertão: veredas* em pouco mais de três horas. (ALVES, 2004, p. 11)

A leitura dinâmica é fundamental para se preparar para vestibulares, além de realizar fichamentos solicitados pelos professores, e, nesse sentido, Schopenhauer relata que “é por isso que, no que se refere a nossas leituras, a arte de não ler é sumamente importante” (ALVES, 2004, p. 11-12).

Ainda segundo Alves (2004), isso contraria tudo o que se tem como verdadeiro, e é preciso seguir o seu pensamento. Diz ele: “Quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos o seu processo mental”. Quanto a isso, não há dúvidas: se pensamos os nossos pensamentos enquanto lemos, na verdade não lemos. Nossa atenção não está no texto. Ele continua:

Durante a leitura, nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios. Quando estes, finalmente, se retiram, o que resta? Daí se segue que aquele que lê muito e quase o dia inteiro... perde, paulatinamente, a capacidade de pensar por conta própria... Este, no entanto, é o caso de muitos eruditos: leram até ficar estúpidos. Porque a leitura contínua, retomada a todo instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo... (ALVES, 2004, p. 12).

O conceito de leitura para Jolibert (1994, p. 15) define-se em “atribuir diretamente um sentido a algo escrito, questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida e ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro”.

No mesmo viés, Solé (1998, p. 22) ressalta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Enquanto Cardoso afirma que “as estratégias de ensino precisam estar pautadas na interlocução e dar importância ao contexto de produção e à situação de comunicação” (2012, p. 32).

Outros autores, porém, enfatizam outras formas de leitura, como Sant’Anna, que declara que:

ler é ler o mundo. Ler é refazer o real pelo imaginário, potencializando a realidade. Ler é reunir os signos dispersos, decodificar as informações, seja numa página, seja na estrutura de um prédio, na conjuntura de uma instituição ou no discurso que cada momento histórico expõe na fala e nas ações dos indivíduos. (SANT’ANNA, 2011, p. 199-200)

Alberto Manguel (1998, citado por Reyes, 2010) também afirma que:

os leitores de livros “ampliam ou concentram uma função que nos é comum a todos”, e que ler letras em uma página é apenas uma das muitas formas de leitura. A respeito disso, ele afirma: O astrônomo lê um mapa de estrelas que já não existe; o arquiteto japonês que lê o terreno onde se vai edificar uma casa a fim de protegê-la de forças malignas; o zoólogo que lê as pegadas dos animais no bosque; o jogador de cartas que lê os gestos dos adversários antes de lançar o naipe vitorioso sobre a mesa; o bailarino que lê as anotações do coreógrafo e o público que lê os movimentos do bailarino no cenário; o tecelão que lê o intrincado desenho de uma alfombra que está fabricando; o pianista que simultaneamente lê na página diferentes trechos de música orquestrada; o pai que lê o rosto do bebê em busca de sinais de alegria, medo ou assombro; o adivinho chinês que lê as antigas marcas no casco de uma tartaruga; o amante que à noite lê às cegas o corpo da amada sob os lençóis; o psiquiatra que ajuda os pacientes a ler os sonhos desconcertantes; o pescador havaiano que afunda a mão na água e lê as correntes marinhas; o granjeiro que lê o tempo atmosférico no céu; todos eles compartilham com os leitores as habilidades de decifrar e traduzir signos.

Esperar um filho é uma experiência que envolve a família toda, inclusive as pessoas mais próximas da gestante, sendo que até se costuma dizer que a família toda fica grávida.

Os movimentos iniciais do bebê, que transmitem a sua presença física, estabelecendo os primeiros subsídios do futuro filho para o relacionamento, são “lidos”, num procedimento de vaivém, sendo que o bebê também atribui-se uma conduta ativa. Os

movimentos e as atividades da criança agregam ciclos e padrões que a mãe precisará reconhecer, prever e iniciar a interpretação (REYES, 2010).

Nesse processo de conhecimento, a futura mãe começará a perceber e analisar a movimentação do bebê e relatar que a criança vai ser muito forte, pois seus chutes são intensos, ou, também, mencionar que poderá ser tranquila, já que gosta de certo tipo de música ou que reage às palavras quando se fala. Reyes (2010, p. 29) afirma que “a mãe começa a descobrir a particularidade de seu bebê e, mesmo tendo outros filhos, lê os indícios e os sinais que anunciam um temperamento e um modo peculiar de responder dessa nova criatura”.

Reyes aponta que:

o rosto da mãe desempenhará um papel fundamental na mobilização da atividade psíquica do bebê, pois um rosto não é simplesmente algo como uma boca, um nariz e dois olhos, e sim um ‘livro’ que envia seguidamente informações que ele maneja a cada instante e de que não nos damos conta. (REYES, 2010, p. 39)

Primeiramente, a mãe aprende a ler o choro do bebê. Há estudos que explicitam que, aos três primeiros dias, as mães são hábeis a diferenciar o choro de seu filho em relação ao de outros bebês, além de que, até o fim da segunda semana, são capazes de conseguir distinguir o choro de dor, de fome, de enfado ou de necessidade de companhia (REYES, 2010). Conforme a autora:

as urgentes e esmagadoras tarefas cotidianas da criança concentram toda a atenção dos pais iniciantes; de outro, a demanda de eficácia nos processos de alfabetização da população tradicionalmente tida como leitora – ou seja, os que aprendem a “ler e escrever” no sentido convencional – deixa à margem do discurso pedagógico esses pequenos inquietos e iletrados que ultimamente têm irrompido na quietude centenária das bibliotecas, fazendo barulho, tocando, mordendo e até mesmo comendo os livros. (REYES, 2010, p. 18)

Pensando nisso tudo, é de se perguntar: os bebês não leem? No sentido normatizado, não, porém “a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde o seu ingresso no mundo simbólico” (REYES, 2010, p. 13). Reyes afirma que:

a experiência de nos sentirmos parte de um conglomerado humano que compartilha e reusa símbolos para que o território da linguagem seja decifrado, expresso e habitado é que outorga um sentido profundo à literatura, e essa revelação se torna patente nos primeiros anos de vida. (REYES, 2010, p. 14)

De acordo com Reyes (2010, p. 14), “a criança mistura canto, pranto, riso, fábula e balbucio. Esse rumor tão parecido ao que ecoa de qualquer pátio de brincadeiras se soma às perguntas e às intervenções dos adultos, que também se transformam no processo de oferecer leitura”.

Geralmente, os pais que estão dispostos a ler para os bebês podem passar um longo tempo contando histórias e lendo rimas para as crianças pequenas. No entanto, mesmo que o bebê não entenda o que o adulto está lendo, quais poderiam ser as vantagens? E poderíamos esperar que os bebês pudessem entender o que dizemos antes mesmo de começarmos a falar com eles? Percebe-se que a leitura é a forma como o indivíduo compreende e interpreta o mundo; é uma condição própria do ser humano. A autora citada nos diz ainda que:

como acontecia com a “leitura” do choro, são os pais ou os adultos próximos que introduzem o novo membro da espécie nessa “outra ordem simbólica”. Por intermédio do triângulo amoroso entre adulto, livro e leitor, a criança sentada nas pernas do pai descobre que existe um outro mundo e que as ilustrações, essas figuras bidimensionais que se assemelham à realidade, não são a realidade, e sim sua representação. (REYES, 2010, p. 47)

O cenário que contempla um bebê fazendo de conta que lê um livro de imagens nos remete ao adulto que está por trás de toda essa encenação, na qual é o bebê que passa a ter voz, gesto e atitude. Para que pudesse chegar a esse comportamento, foi preciso que houvesse uma figura íntima que lhe mostrasse os artifícios de como olhar e decifrar os objetos que estão constituídos entre as páginas (REYES, 2010).

Reyes (2010, p. 40) afirma que “o bebê ingressa na língua materna pela via sonora, emotiva e poética, e embora ainda não caminhe, nosso leitor já conta com uma bagagem básica para encarar a aventura interpretativa que constitui a essência de toda leitura”. Segundo a autora:

durante os primeiros anos de vida em que ler não se relaciona com “fazer tarefas” e sim com a tarefa de nos construirmos e nos deciframos através da linguagem como a ferramenta por excelência da nossa espécie, o prazer gratuito do encontro com as páginas da cultura que se inicia por osmose – pele a pele, verso a verso, história a história – pode ser o mais poderoso dos legados para que cada um de nós continue, logo solitariamente, a incessante tarefa de ler e decifrar-se. (REYES, 2010, p. 90)

De acordo com a visão de linguagem do círculo de Bakhtin, antes da gramática, as crianças aprendem algo que denominaram *gêneros do discurso*, e essa aprendizagem ocorre por meio da vivência, ou seja, via leitura de mundo. Por essa razão, decidimos nos

deter nos parágrafos seguintes a uma abordagem dos chamados gêneros do discurso na ótica de Bakhtin, dada a relevância desse conceito no contexto geral deste trabalho.

2.1 Os gêneros do discurso

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 24)

Foi o russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) um dos principais idealizadores da noção de gêneros do discurso na forma que conhecemos hoje. Os gêneros do discurso aparecem, inevitavelmente, em qualquer situação em que o indivíduo se expressa, praticando alguma forma de comunicação, seja em linguagem oral, escrita, formal ou informal, como, por exemplo, desde a simples narrativa de uma anedota em uma conversa de bar até uma complexa tese de doutorado ou mesmo uma obra-prima da literatura universal. Cada gênero parece obedecer a determinados padrões bem definidos e socialmente estabelecidos de forma mais ou menos espontânea, decorrendo daí uma certa objetividade concreta e incontestável. Desse modo, cada gênero existente é facilmente identificável.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso acabam por assumir certas formas-padrão que revelam uma relativa estabilidade em qualquer enunciado, sendo, além disso, determinadas histórica e socialmente. Ainda segundo Bakhtin, quando nos comunicamos, seja de forma escrita ou falada, o fazemos tão somente através de gêneros do discurso. Uma quantidade quase infinita de formas de gênero é empregada pelos indivíduos de um determinado grupo social sem que eles se apercebam de tal fato na maioria dos casos. Mesmo em uma conversa banal, detecta-se a presença de padrões que acabam por revelar o gênero mais adequado a tal situação discursiva.

Os múltiplos gêneros que compõem a linguagem em sociedade nos são dados, conforme Bakhtin, “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (2003, p. 282). No presente trabalho, vamos focalizar preferencialmente esse período inicial do desenvolvimento da comunicação na infância, ou seja, o intervalo temporal compreendido aproximadamente entre os rudimentos da língua materna e o período imediatamente

anterior ao início da alfabetização, isto é, da decodificação formal dos símbolos que compõem a linguagem escrita.

O autor define os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Esses enunciados, segundo Bakhtin, referem-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala e escreve) e dirigido para um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve).

Na ótica bakhtiniana, o ouvinte está longe de representar tão somente um elemento passivo dentro do discurso dialógico. Em outras palavras, o receptor não se constitui em um mero decodificador de palavras, mas, ao contrário, influencia diretamente na elaboração do discurso de seu interlocutor ao interagir com ele através das iminentes reações que, porventura, venha a apresentar, como consequência do próprio discurso que lhe está sendo transmitido. Desse modo, o receptor, na teoria de Bakhtin, representa uma das instâncias determinantes na elaboração do discurso. Isso se dá em razão de o enunciador antever tais reações durante a construção do discurso, o qual, portanto, não resulta de um processo construtivo individual, e sim interativo, pressupondo a existência participativa de pelo menos um segundo elemento atuante em tal processo criativo. De acordo com Bakhtin (2003, p. 271):

Até hoje ainda existem na linguística ficções como o “ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do “falante”, do “fluxo único da fala” etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte.

Para Bakhtin (1997), os gêneros são a materialização dos diálogos no dia a dia, de modo que sua variedade é infinita. O autor enfatiza que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (idem, p. 282). O autor destaca que a diversidade dos gêneros do discurso está associada à variedade de situações com que nos deparamos diante da vida e diante das quais nos expressamos através de uma linguagem mais ou menos formal, em função de cada situação.

Para o autor, a história da língua é marcada tanto pelos gêneros secundários (literários, científicos e ideológicos) como pelos primários (diálogo oral: linguagem familiar, cotidiana, filosófica etc.). Dessa forma, Bakhtin menciona que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes” (1997, p. 124). Conclui-se, portanto, que o autor, ao separar os gêneros em dois grupos distintos, primário e secundário, evidencia que a linguagem estrutura-se e evolui a partir da verbalização concreta e objetiva de grupos de indivíduos em situações específicas de interação.

Dessa maneira, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico ao qual estão inseridos. Cada situação social origina um gênero, com características que lhe são peculiares. Segundo o autor:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo, nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...]. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes. (BAKHTIN, 2008, p. 340)

Nessa direção, os gêneros do discurso ocupam a posição de instrumento material e simbólico, uma vez que seu conteúdo proporciona aos sujeitos ações mediadas por elementos contidos em seu contexto oral e escrito. Bakhtin explica que “os enunciados refletem as individualidades de cada falante, ou seja, cada sujeito, ao utilizar sua língua, deixa em seu discurso pistas de sua história, além de sua visão sobre o mundo” (2003, p. 26).

Falar dos gêneros do discurso na Educação Infantil implica compreender as crianças em seu contexto histórico e social, uma vez que é necessário “garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (Reyes, 2010, p. 16).

Nesse sentido, Sant’Anna (2011, p. 93) traz a reflexão de que, como, “diferentemente dos tempos bíblicos, a ‘palavra’ não vem mais da boca de Deus diretamente e que é necessário interpretá-la, decodificá-la, torna-se, mais do que nunca, urgente desenvolver estratégias de leitura de mundo”. No mesmo viés, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras, de modo que

garantam a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão” (BRASIL, 2010, p. 25).

Os gêneros de discurso, escritos ou orais, são meios empregados para a comunicação e são utilizados desde cedo, visto que:

as capacidades da mãe para conter o bebê, para mantê-lo em estado de alerta e para permitir que ele crie ritmos necessários de atenção e retraimento ensinam-lhe convenções de conversação que se expandem ao restante de seu entorno social para sensibilizá-lo frente às regras do diálogo e dos respeito aos horários, fundamentais na interlocução humana. (REYES, 2010, p. 31)

Sobre a interpretação do choro como um meio de comunicação, a autora ainda afirma que:

a estrutura prenunciada e criada pela mãe, no esforço de ler o choro e a cada vez lhe atribuir diferentes sentidos, fornece ao filho a base necessária para aprender a se comunicar e não só propicia um repertório cada vez mais amplo de interações para ele, como o inscreve no tempo, como uma construção social que faz parte de suas coordenadas. (REYES, 2010, p. 31)

Nesse sentido da construção da interação verbal entre os indivíduos, Sant’Anna (2011, p. 17) menciona que “nos compêndios de história da escrita e da leitura há observações de que a escrita surgiu da urgência pragmática de se registrar (através de palavras e números) as operações comerciais, as transações entre as comunidades. A escrita, portanto, não nasceu do prazer, mas da necessidade”. A todo momento temos a inevitabilidade da utilização dos gêneros de discurso. Reyes corrobora essa afirmativa ao dizer que:

o que a pessoa pensa sobre uma relação pode ser mais importante do que a interação que se dá na realidade. Essa forma de “pensar” uma relação não é outra coisa senão atribuir significado e, nessa perspectiva, a linguagem – ou melhor, as linguagens, pois a infância tem muitas linguagens – adquire preponderância como “lugar” onde se entrecruzam as tensões e os múltiplos agentes e significados que marcam o desenvolvimento infantil. (REYES, 2010, p. 22)

Os gêneros de discurso são de enorme valia na sociedade, mas Sant’Anna faz uma crítica ao apontar que:

as vitrines estão cheias de palavras. As ruas estão cheias de palavras. A televisão, a internet, o cinema estão cheios de palavras. As bancas de jornais, as falas dos políticos e dos artistas jorram palavras. As camisetas estão cheias de palavras. Muitas delas em inglês, e o subalfabetizado brasileiro ou marroquino que as veste não tem a menor ideia do que está expondo sobre seu corpo. Transporta um discurso alheio, estampa irrefletidamente a logomarca de outro, é um portador de significados, apenas um suporte de informação. (SANT’ANNA, 2011, p. 93)

Sendo assim, cabe ressaltar a relevância da interpretação das informações expostas na sociedade. Considerando que frequentemente nos deparamos com elas de forma muito rápida, faz-se necessário discernir sobre o que observamos e fazer uma “leitura” eficaz da relevância desses conhecimentos para a vida pessoal e social.

Por tudo que já foi dito, nosso olhar sobre a infância e as crianças deve contemplar a conjuntura histórica e cultural em que se inserem, bem como identificar suas relações dialéticas com o meio exterior, as quais, certamente, contribuirão de forma decisiva para sua interpretação particular dos fenômenos que observam à sua volta, o que resultará finalmente em sua visão de mundo.

O desenvolvimento da criança se dá em conformidade com o meio, através de suas relações com a produção cultural a que têm acesso, numa perspectiva harmônica. Assim ela vai se firmando como ser humano. Nesse contexto, sua progressiva apropriação dos gêneros do discurso é também uma forma de se apropriar do mundo, daí o evidente interesse em compreendê-las.

CAPÍTULO 3

O que realmente é leitura?

Desde muito pequenas, as crianças passam boa parte do seu dia fora do ambiente doméstico e com figuras diferentes dos pais, desempenhando atividades que supostamente contribuem para o desenvolvimento do movimento, estimulação e socialização. Esses ambientes, além de proteger, também ensinam as crianças a viver em comunidade, pois aprendem a seguir regras de convivência, exercendo-as, exercitando a inteligência e aumentando os conhecimentos, ou seja, propiciam uma educação.

A escola é um percurso longo na vida da criança, e na instituição escolar ocorrem conexões emocionais que instigam e proporcionam a aprendizagem. Nesse sentido, Marcozzi explicita que:

O controle emocional interfere na capacidade de aprender. As crianças que sentem segurança no lar e na escola têm mais probabilidade de ser bem-sucedidas nos trabalhos escolares. Assim, da atitude dos pais e professores depende, de certo modo, o progresso da criança. (MARCOZZI, 1966, p. 126)

Destarte, quando a criança é respeitada e acolhida, tanto no âmbito familiar quanto escolar, o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo terá resultados positivos, pois, conforme Cosenza e Guerra, “as emoções podem ser prejudiciais, pois a ansiedade e o estresse prolongados têm um efeito contrário na aprendizagem”, ou seja, é preciso que haja um equilíbrio emocional da criança que contribua com o processo de aprendizagem.

Para os autores:

as emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. Logo, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas, para que não perturbem a aprendizagem. (2011, p. 84)

Rubem Alves (2004, p. 52) aponta que “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto [...] o afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome”. Segundo o dicionário Aurélio (2004, p. 61), a afetividade é definida como “Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de

emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”. A afetividade, portanto, tem grande influência nas relações sociais, incluindo o ambiente escolar, no qual a criança irá estabelecer vínculos com todo o corpo educativo ali presente, de modo que, com as emoções controladas, é possível concretizar diferentes aprendizagens.

Foucambert (1994, p. 17) afirma que “a escola é um momento da formação do leitor”. Assim sendo, o papel essencial da escola é ajudar a criança a entender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, tendo que acontecer uma inter-relação contínua entre as tarefas escolares e as necessidades e interesses das crianças. Segundo Dewey:

A existência humana envolve impulsos dispersos para um projeto crescentemente unificado ou integrado; ou melhor, para uma série de projetos coordenados ou ligados entre si por interesses, aspirações e ideais de significados permanentes. Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los, verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando. (DEWEY, 1959, p. 47, citado por BARBOSA e HORN, 2008, p. 17)

Em contraposição a essa perspectiva, Oliveira (2011) salienta que a pré-escola adota uma concepção individualista de ensino e apartada do ambiente social, pois propõe às crianças atividades pouco significativas para a sua bagagem pessoal, realizadas dentro de rotinas rígidas e em turmas organizadas por seriação. Segundo a autora:

creches e pré-escolas devem buscar aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses. (OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, as pré-escolas devem contribuir para a formação integral dos indivíduos, e nesse viés, Dinorah⁴ relata que a escola:

deverá preparar a criança para a grande vida, a vida plena, a vida de ideias amplas e largas, onde as “essências” não sejam sufocadas pelas “aparências” de uma sociedade de consumo, cujo objetivo maior é exatamente fazer o povo consumir... e consumir. Só a escola criativa fará da

⁴ Professora diplomada em Pedagogia e pós-graduada em Língua Portuguesa.

criança um ser integral. E criatividade sem livro não chega à plenitude das asas. (DINORAH, 1995, p. 19)

A autora deixa implícito que, por meio do livro, a criança pode desenvolver competências, e quando nos remetemos à leitura, logo se pensa no sentido convencional da palavra. A concepção de leitura na infância, especialmente em uma fase tão precoce, tem como objetivo estimular o bebê a olhar, apontar, tocar, imitar sons, reconhecer imagens e, mais tarde, repetir palavras. Mas quando se pensa em como “ensiná-los a ler”, logo imagina-se o método “tradicional” imposto pela escola para que a criança venha a descobrir o princípio alfabético, aprenda a decodificar e domine o princípio ortográfico.

Na visão da família, esta é a tarefa que dá mais trabalho, pois tem-se a ideia de que quem irá ensinar a criança será seu futuro professor, quando ela tiver seis ou sete anos, talvez a partir dos cinco anos, mas nunca antes. Por trás dessa visão está a crença dos pais de que não são capazes de fazer isso, pois não saberiam por onde começar. Pensar na leitura dessa forma é transformá-la em conteúdo e desvirtuar seus mecanismos naturais de interação com o mundo. Sendo assim, a leitura é um método que não se ensina, mas, sim, que se utiliza. Diante de tal constatação, verifica-se que:

Na sua forma tradicional, a distinção entre ensino e aprendizagem se reduz a isso: o adulto ensina, a criança aprende. O adulto ensina a gramática ou a história e a criança aprende a gramática ou a história: o adulto trouxe as informações e a criança adquiriu um saber. (FOUCAMBERT, 2008, p. 42)

Na compreensão do autor, “esse esquema não funciona de maneira satisfatória, pois o ensino nem sempre consegue criar o saber ou o saber-fazer esperados” (FOUCAMBERT, 2008, p. 42). Diante das reflexões que apontam a concepção de leitura no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, Saveli (2007, p. 109) considera que “o ato de ler ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito”. Para a autora, a leitura será sempre um meio, nunca um fim.

O fato de que existem pensamentos antes da linguagem e leitura de palavras é uma das ideias defendida por Paulo Freire, ao afirmar que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1985, p. 22). Nesse sentido, “a leitura de mundo” significa um olhar intencional mais atento ao que está acontecendo ao redor. Leem-se imagens, expressões, sons, textos e cheiros, isto é, todo um olhar atento e crítico sobre a realidade, que precede a leitura da palavra.

Para esse pensador, o que nos torna humanos é a capacidade de reconhecer que precisamos aprender e que somos seres incompletos. Nesse processo, Freire reitera que o reconhecimento de si e do outro é uma importante forma de “leitura de mundo”. Nesse sentido, ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal dentro e fora da escola. Não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, afinal, cada um de nós lê por diferentes razões. E as razões para ler devem presidir todo projeto de leitura.

Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão (BRANDÃO, 1997, p. 22).

No mesmo viés, Cardoso (2012, p. 21) também contribui com a discussão, ao afirmar que, “por meio das experiências de vida, permeadas pelas informações e pelos conceitos fornecidos pela cultura em que o indivíduo está inserido, dar-se-á a compreensão de mundo”. Nesse contexto, o processo de leitura é muito mais do que a decifração de um código, pois envolve uma sucessão de aptidões que ultrapassam a pura decodificação. Segundo Sant’ Anna:

O astrônomo lê o céu, lê a epopeia das estrelas. Ora, direi, ouvir & ler estrelas. Que estórias sublimes, suculentas, na Via Láctea. O físico lê o caos. Que epopeia o geógrafo lê nas camadas acumuladas num simples terreno. Um desfile de Carnaval, por exemplo, é um texto. Por isso se fala de “samba-enredo”. Enredo além da história pátria referida. A disposição das alas, as fantasias, a bateria, a comissão de frente são formas narrativas. Uma partida de futebol é uma forma narrativa. Saber ler uma partida – este o mérito do locutor esportivo, na verdade, um leitor esportivo. Ele, como o técnico, vê coisas no texto em jogo que, só depois de lidas por ele, por nós são percebidas. Ler, então, é um jogo. Uma disputa, uma conquista de significados entre o texto e o leitor.

Em referência à leitura não verbal, diz Sant’Anna (2011, p. 127-128): “Vocês viram. Todos vimos as fotos e lemos as notícias. Os animais nos deram lições de sabedoria nessa catástrofe do tsunami lá na Ásia. É que os animais sabem ler o livro da natureza. Eles estão na natureza, eles pertencem à natureza, interagem com a natureza”. E continua: “Um índio na floresta sabe ler árvores, pássaros e bichos que o cercam. Nós, que de floresta nada entendemos, na cidade, cheia de letras, fingimos entender as coisas”. Em referência a essa nova perspectiva, tomamos outro exemplo de Sant’Anna, ao expor a seguinte percepção:

O homem urbano na floresta é tão analfabeto quanto o índio na cidade. Nisso tudo, o que conta é a leitura de mundo. A onda ecológica que desde os anos 60 vem crescendo sinaliza um reencontro da cultura com a natureza, como a dizer que os indivíduos começaram a perceber que a natureza está mandando sinais desesperados e que é preciso lê-la, interpretá-la, para que o planeta sobreviva. Há que ler os signos em torno, estejam eles nas estrelas, nos pergaminhos ou na tela do computador. (SANT'ANNA, 2011, p. 146).

O autor relata que, atualmente, existem muitos problemas de leitura, e prossegue dizendo que “construímos sofisticadíssimos aparelhos que sabem ler. Eles nos leem. Nos leem, às vezes, melhor que nós mesmos. E mais: nós é que não os sabemos ler” (SANT'ANNA, 2011, p. 12). Essa situação, que se caracteriza em não saber ler os aparelhos que nos leem, resulta no analfabetismo tecnológico.

De acordo com esse entendimento, Martins afirma:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo, à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1982, p. 17)

Dessa forma, “não é só quem lê um livro, que lê. Um paisagista lê a vida de maneira florida e sombreada. Fazer um jardim é reler o mundo, reordenar o texto natural. A paisagem, digamos, pode ter ‘sotaque’, assim como tem sabor e cheiro” (SANT'ANNA, 2011, p. 11).

Considerando essa perspectiva, Reyes contribui ao dizer que:

A leitura de letras na página é apenas uma de suas muitas formas. [...] E, no entanto, em cada caso, é o leitor quem interpreta o significado; é o leitor quem atribui ao objeto, ao lugar ou ao acontecimento (ou reconhece neles) uma possível legibilidade, é o leitor quem atribui sentido a um sistema de signos para logo decifrá-lo. Todos se leem a si mesmos e ao mundo circundante para poder vislumbrar o que são e onde estão. Lemos para entender ou para começar a entender. Não temos outro remédio senão ler. Ler, quase tanto como respirar, é nossa função essencial. (REYES, 2010, p. 89)

Foucambert (2008, p. 74-75) nos auxilia nessa reflexão ao afirmar que “o deciframento é, portanto, um mecanismo difícil de ser empregado. [...] É por essa razão

que não passa de um procedimento inútil se ele incide sobre palavras que não são conhecidas e compreendidas no oral”.

Desse modo, nas aulas não existe um manual de leitura, pois simplesmente, e naturalmente, lê-se a todo o momento durante o dia, em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso. Assim, “não se lê para aprender a ler, lê-se sempre por um interesse imediato; a vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura” (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Sobre a relação de leitura e prazer, Sant’Anna (2011, p. 15) acentua que “a afirmação ou a noção de que a leitura é (ou deve ser) sinônimo de prazer não é apenas limitadora. É enganosa. Pode funcionar em alguns casos, mas não abrange a diversidade de experiências em face da leitura”.

O autor evidencia que:

é bem provável que a ideia de leitura/prazer esteja ligada à escola, à necessidade de prender ludicamente as crianças e os jovens. Contudo, por mais que a escola e a professora sejam criativas, a criança logo aprenderá que estudar é uma “tarefa”, um “trabalho”. Não é à toa que há os “deveres de casa”, atividades que o aluno deve fazer retirando-se do espaço das “brincadeiras” do dia a dia. Claro que pedagogicamente tentamos suavizar isso e bem queríamos, professores e alunos, que o “dever” fosse sempre prazer. E eu diria que reconhecer isso é começar a entrar num universo menos pueril e mais adulto. (SANT’ANNA, 2011, p. 14)

Sant’Anna argumenta ainda sobre a necessidade de desconstruir/reconstruir o conceito de leitura, ao dizer que:

disponho-me a defender uma tese diferente, de que leitura é basicamente uma tecnologia. Ao dizer isso, estou deslocando, de certo modo, a leitura de espaço da subjetividade, do deleite e da satisfação do desejo. Será que ao fazer isso estaremos instalando a leitura num espaço árido, impessoal e apenas pragmático? O fato é que insistir na relação leitura & prazer é empobrecer e reduzir esse tópico. E como todo avanço do conhecimento é sempre um deslocamento do sentido, façamos essa operação de desconstruir/reconstruir tal conceito. (SANT’ANNA, 2011, p. 13)

Ensinar a ler, na perspectiva de interpretação do enunciado de um texto, é uma tecnologia, não necessariamente uma transmissão de prazer, e sim de conhecimento, pois “quem aprende a ler aprende e apreende um código. Mas, mais do que isso, pode deixar de ser um usuário passivo desse código e criar outros códigos, melhorar, implementar a tecnologia recebida” (SANT’ANNA, 2011, p. 19).

Nesse contexto, consentimos com Jolibert (1994), a qual afirma que a leitura serve para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola, para se comunicar com o exterior, descobrir informações das quais necessita, para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-empreendimento), alimentar e estimular o imaginário ou documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

Embora seja evidente que a relação precoce com a literatura reflete significativamente na qualidade da alfabetização, há outra maneira supostamente mais simples, mas ao mesmo tempo complexa, de que os adultos podem incumbir-se, ou seja, oferecer à criança material simbólico para que ela comece a constatar quem ela é, além de quem ela pode ser (REYES, 2010).

Sendo assim:

a partir da premissa de que o leitor não se limita a extrair um significado dado de antemão por um texto imutável e unívoco, já que ele desencadeia uma complexa atividade psíquica para construir esse significado, a ideia de leitura também participa dessa concepção dinâmica. Além do ato passivo de reproduzir o que está enunciado na página escrita, ou de um conjunto de habilidades sequenciais, a leitura é concebida atualmente como um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto – verbal ou não verbal – e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança. (REYES, 2010, p. 22-23)

Foucambert (1994, p. 5) afirma que “há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito [...] significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo”. O autor analisa a leitura quanto ao significado das informações, levando-nos a refletir de que maneira a leitura pode informar, provocar e inserir ideias na mente do leitor, ou seja, a leitura só adquire sentido se a ela forem atribuídos significados que possibilitem transformações.

Nesse sentido, podemos dizer que leitura é uma das formas com que a criança compreende e interpreta o mundo, trazendo enriquecimento cultural e social, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e psicológico, além da apropriação da linguagem.

Conforme Reyes (2010, p. 23), “o sujeito é tido como protagonista pelas novas concepções de leitura e reconhecido como parte ativa na construção do significado, sendo associado à ideia de sujeito infantil, também participante nos fatos de linguagem e de cultura”. No contexto das primeiras relações entre o bebê e sua mãe há uma:

importância crucial como matriz ou “ninho” de todo ato de leitura, desde o mais simples ao mais sofisticado, pois no fundo a “inter-pretação” não passa de um jogo de dois ou mais sujeitos que se transformam mutuamente no processo de negociação de sentidos. A atividade interpretativa de grande riqueza emocional e cognitiva empreendida pela criança muito antes de seu acesso à alfabetização formal sugere uma concepção orgânica do processo leitor, semelhante à ideia do desenvolvimento como *continuum* [...]. O que anteriormente se conhecia como “preparação na pré-leitura” cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias. (REYES, 2010, p. 23)

Tendemos a pensar que nessa idade as crianças não são maduras o suficiente para compreender o mundo à sua volta, muitas vezes por estarmos conscientes de que a leitura é uma habilidade cognitiva complexa. Dehaene (2012, p. 215) afirma que:

desde os primeiros meses de vida, a criança demonstra uma competência excepcional para a discriminação dos sons da fala. [...] Com poucos dias de vida, o bebê discrimina os contrastes linguísticos de sons de qualquer língua e manifesta uma atenção especial para a prosódia de sua língua materna.

De acordo com Reyes (2010, p. 40):

seus primeiros textos são a voz e o rosto humano, onde ele aprende a base verbal da interação social sobre a qual se construirá paulatinamente uma infinidade de leituras. E o fato é que no fundo ler é “se ver” no outro e recorrer a estruturas visíveis para “lidar” com o invisível.

Reyes (2010, p. 24) ressalta que “somos sujeitos de linguagem e que lemos antes de ler, já que alguém decifra e dá sentido a nossos primeiros signos de existência”. Sabe-se que “o bebê ainda não entende as palavras e a lógica que as encadeia entre si, sabemos que essa torrente verbal provoca nele uma espécie de encantamento e constitui seu texto originário de leitura”. A função formal da leitura é de levar ou receber informações, sendo que é utilizada como um meio de sobrevivência, porém isso vai além da imposição científica.

Arribas (2004, p. 177) atesta que “o que facilita ao menino ou à menina pequenos a passagem da comunicação pré-linguística (competência comunicativa) à linguística (competência linguística) é a apreensão de hábitos rotineiros, miméticos e convencionais”. Ou seja, a criança irá aprender, gradualmente, durante a interação com o adulto, como usar o sistema socializado das regras de comunicação para entender e elaborar mensagens variadas.

Nesse sentido, Arribas (2004, p. 181) ressalta que “as crianças que ouvem histórias entre os 2 e os 5 anos vão adquirindo experiência a respeito do caráter simbólico da linguagem, pois o que ouvem não é imediato, nem tangível”. Com isso, a autora faz menção às funções que podem ser atribuídas à leitura na infância, com a finalidade de estimular, persuadir, compreender e transmitir informações. Além disso, consideramos que leitura é reação, e a instituição escolar está repleta de reações, que quando acontecem repetidamente constituem padrões. O bater de palmas da professora pode causar nas crianças a reação de guardar os brinquedos da sala de aula; ao tocar uma música sabe-se que chegou a hora de ir para casa; e uma determinada cantiga provoca a turma a ficar em silêncio. Essas são algumas reações que acontecem no cotidiano da escola de Educação Infantil e representam formas de leitura diferentes da convencional.

A leitura traz como consequência uma percepção crítica da compreensão da realidade, possibilitando aos indivíduos se tornarem agentes transformadores do mundo. Nesse sentido, a leitura das diversas situações que ocorrem na vida do indivíduo lhe proporciona visões diversificadas sobre o seu contexto, desenvolvendo a capacidade de interpretação, de escolhas do que é mais viável para o encaminhamento das suas ações, diferenciando o olhar do real para o ideal. Desse modo, “saber ler é fazer um diagnóstico e a partir daí propiciar o desencadeamento das ações” (SANT’ANNA, 2011, p. 200).

A instituição de Educação Infantil também é responsável pela transferência de conhecimentos produzidos pelo conjunto das relações sociais existentes, porém isso precisa ser realizado na vivência cotidiana, “quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de ‘ler’ o mundo e a si mesma” (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Sendo assim, “a criação de um contexto provém da interação entre o adulto e a criança em situações habituais e repetitivas nas quais é muito importante também a comunicação efetiva, já que o tom e os gestos têm valor essencial” (ARRIBAS, 2004, p. 178).

O fato é que a educação acontece a todo momento, não só no espaço escolar, mas em todo o campo social, e a escola faz parte dessa formação. A instituição escolar tem como função preparar seus alunos para a sociedade através do conhecimento e do aprendizado. A educação foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como um direito social, e a Lei de Diretrizes Bases (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/96, em seu artigo 2º, especifica:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

Ressaltamos que o Estado deve garantir a educação, mas, por outro lado, cabe também à família a responsabilidade de encaminhar e acompanhar seus filhos, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio. Portanto, a educação enquanto direito deve atingir a todos os cidadãos.

Percebe-se que a leitura foi vista, durante muito tempo, como decodificação. Dessa forma, a escola contribui na construção de leitores capazes apenas de decodificar textos sem nenhuma compreensão, ao passo que o ato de ler incorpora todo um processo de captação de significados.

Na Educação Infantil, a leitura não deve ser encarada como um fim em si, isto é, como um mero conteúdo a ser ensinado, e sim como um meio eficaz para se apropriar de conhecimentos de interesse imediato, os quais possibilitarão a resolução dos problemas emergentes e a consequente satisfação das necessidades da criança, ou seja, como um instrumento eficiente para o aprendizado dos verdadeiros conteúdos que devem ser construídos. Para tanto, nas instituições de ensino infantil, devem-se criar situações de leitura, ou seja, contextos nos quais se estimula a criança a buscar respostas efetivas através da leitura enquanto interpretação dos fenômenos componentes do mundo que a rodeia. Dessa forma, a leitura na Educação Infantil vai muito além da simples decodificação de signos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi exposto até aqui, podemos finalmente chegar a algumas formulações que julgamos relevantes em face dos propósitos estabelecidos no presente trabalho. Começando pelo conceito de leitura presente no senso comum, o qual tentamos subverter ao longo de todo o texto, iniciamos por desmistificar o pensamento corrente de que a leitura é um processo que consiste em decifrar infindáveis combinações de um conjunto limitado de caracteres, os quais são memorizados por mera repetição. A muitas dessas possíveis combinações, atribui-se um ou mais significados preestabelecidos por convenções ao longo do tempo. Assim, o fato de um indivíduo reconhecer alguns desses arranjos não significa necessariamente a apreensão de seu significado, revelando-se desse modo a relativa inutilidade de tal processo enquanto conteúdo a ser ensinado. É exatamente isso o que faz, entretanto, a Educação Infantil ao oferecer o ensino formal de tal maneira.

Questionando tais práticas à luz do pensamento revolucionário de alguns poucos e exponenciais autores, cujas teorias estão voltadas para esses mesmos questionamentos, e balizados nos construtos teóricos de tais pensadores, formulamos as conclusões que seguem:

1 - A leitura não deve ser entendida como um conteúdo acabado e imutável que deveria ser ensinado formal e metodicamente nas escolas de Ensino Infantil, de uma forma padronizada e repetitiva, mas sim como um processo dinâmico e de ruptura, resultante de um sentimento de desacomodação, de um desconforto que se deve insinuar na mente ansiosa da criança, fazendo-a buscar respostas efetivas para suas inquietações intelectuais e existenciais, bem como soluções para os reais problemas que delas decorrem, que de certa forma a atormentam e que, em última análise, decorrem das tribulações da vida real. Assim, a criança não lê por prazer, mas por uma necessidade premente e vital, bem como não se pode ensiná-la a ler, simplesmente adestrando-a a reconhecer certas combinações de símbolos – no máximo é possível criar-se um contexto que favoreça o surgimento de tais espontâneas inquietações e até mesmo de uma certa torturante e angustiante necessidade de se buscar respostas satisfatórias através de um processo dinâmico que pode agora efetivamente se chamar leitura. A leitura do Universo e da Vida!

2 - Se a leitura não é um mero conteúdo a ser ensinado, então o que é? No viés deste trabalho acadêmico, entendemos a leitura como ferramenta, instrumento ou método facilitador para a resolução de problemas que surgem na vivência e no cotidiano da criança, desde o dia de seu nascimento. Desse modo, existe uma infinidade de possíveis leituras, que surgem ao longo da vida dos indivíduos. É o caso do indivíduo iletrado que demonstra, todavia, uma certa sensibilidade, uma percepção aguçada e uma certa habilidade em discorrer sobre diferentes assuntos, que ele aprendeu na “escola da vida”. Na linguagem e na sabedoria popular, isso quer dizer que, apesar do pouco ou nenhum estudo formal, o indivíduo revela elevada capacidade de ler o mundo que o cerca. Ao efetuar as múltiplas formas de leitura de seu entorno, certamente esse indivíduo lança mão, ainda que de forma intuitiva, dos diferentes gêneros de discurso, uma relevante contribuição teórica que vem lançar uma intensa luz sobre questões que vêm se revelando tão cruciais no entendimento do conceito de leitura e que buscamos incansavelmente ao longo destas páginas. Aqui, a leitura passa a ser entendida como interpretação, comparação, raciocínio e, por fim, julgamento.

3 - Tomada nesse sentido, a leitura demanda para a sua efetiva consolidação uma componente fundamental e decisiva: a afetividade. No presente contexto, a palavra não deve ser tomada no seu significado mais romântico ou sentimental, e sim entendida como algo familiar à criança ou até mesmo ao indivíduo adulto. Isso significa, na prática, que o indivíduo só vai buscar respostas para aquelas questões que lhe falem diretamente de coisas ou situações que lhe sejam particularmente caras e inerentes, isto é, que demandem uma energia essencialmente afetiva e emocional. Portanto, de nada adianta tentarmos motivar alguém para tentar resolver um problema mais ou menos intrincado ou simplesmente se debruçar sobre uma situação de maior ou menor complexidade, se estes não lhe dizem respeito e em nada contribuem para alavancar seu projeto, qualquer que seja ele, e, portanto, em nada o seduzem. Isso gera tão somente um gasto inútil e desnecessário de energia e não resulta de modo algum na efetiva construção do saber ou conceito que se deseja consolidar.

Por fim, cabe a consideração de que não estamos de modo algum desmerecendo ou diminuindo a importância da leitura formal, apenas entendemos que essa formalização deverá ser levada a cabo no momento oportuno e nas circunstâncias adequadas, quando acabará então por fluir do modo mais natural e espontâneo possível, como uma inevitável consequência das multifacetadas formas de leitura que a precedem. Terminamos com uma citação do grande físico e pensador do século XX, Albert Einstein: “A leitura após certa

idade distrai excessivamente o espírito humano das suas reflexões criadoras. Todo o homem que lê demais e usa o cérebro de menos adquire a preguiça de pensar”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Ao professor, com meu carinho**. São Paulo: Verus Editora, 2004.
- ARIÉS, P. **A descoberta da infância**. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARRIBAS, T. L.; *et al.* **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Trad. Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BRANDÃO, H. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.
- CARDOSO, Bruna Pugliesi de Assumpção. **Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSENZA, R. M., GUERRA, R. M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- _____. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DINORAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba. Editora Positivo, 2004.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- _____. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba UFPR, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRAMER, S. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: **KRAMER, Sonia. A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 3). p. 15-45.
- MARCOZZI, A. M; DORNELLES, L. W. **Ensinando à criança**. Rio de Janeiro: SEDEGRA, 1966.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERROTA, C. *et al.* **Histórias de contar e de escrever**: a linguagem no cotidiano. São Paulo: Summus, 1995.
- REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre: Madição, 1998.
- REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.
- SAN'T ANNA, A. R. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2011.
- SAVELI, E. L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org). **Práticas de letramento no ensino** – leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, G. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.
- TEIXEIRA, A; WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.