

Histórias de quem ensina: as mediações e as experiências de leitura na formação do professor

Cyntia Graziella G. S. Girotto*

Elianeth Dias K. Hernandez**

Resumo

O presente texto busca cotejar os estudos da literatura, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, bem como da teoria bakhtiniana com as experiências de leitura vivenciadas por professores da Educação Básica durante seu percurso acadêmico e profissional. A intenção foi a de identificar quais vivências marcaram a constituição desses sujeitos, como leitores e como professores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, desde o início da escolarização, na Educação Infantil, até o final da Licenciatura. O texto propõe uma busca das bases para uma didática do ensino da leitura, em especial da leitura literária intencional, em que o livro seja um objeto presente na formação do leitor desde a primeira infância.

Palavras-chave: Formação do leitor. Formação do leitor literário. Teoria histórico-cultural. Didática da leitura.

Introdução

O objetivo deste texto é dar visibilidade a uma parte dos resultados de pesquisa realizada com a intenção de identificar aspectos que foram determinantes na formação leitora e literária dos professores e gestores que atuam da Educação Infantil até o final do Ensino Médio e que são os principais responsáveis, em termos institucionais, pelo desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. Com esse foco, buscamos coletar as experiências de leituras vivenciadas e declaradas por esses sujeitos tanto na primeira infância quanto nos percursos dos diferentes tempos e espa-

* Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999).

** Doutora em Educação (UNESP), professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marília.

ços escolares a que foram submetidos, em especial aos acadêmicos, onde cursaram a licenciatura. Como procedimentos de pesquisa foram utilizados: 1) a aplicação de questionário aos concluintes de 2015 de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista; 2) análise dos planos de ensino dos professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras; 3) encontros de estudo com os professores e gestores; 4) entrevistas semiestruturadas com professores e gestores selecionados nas etapas anteriores.

Para entender melhor os espaços, os tempos, as estratégias e as mediações na constituição de leitores na educação básica, em especial do leitor literário, utilizamos dois procedimentos julgados complementares. Primeiramente, selecionamos para entrevista doze educadores egressos dos cursos de Letras e de Pedagogia da Unesp, que hoje são responsáveis pela formação de leitores. Essa escolha foi feita para identificar o papel dos mediadores nas suas histórias como leitores plenos, uma vez que todos os educadores participantes da pesquisa realizada foram indicados por seus superiores imediatos como profissionais com desempenho destacado quando o tema é o ensino da leitura e a formação do leitor. A escolha desses sujeitos – professores e gestores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, que atuam desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio – deve-se também ao fato de representarem um segmento

historicamente responsabilizado pelo ensino da leitura e pela formação de leitores literários. Os sujeitos entrevistados puderam relatar como suas experiências contribuíram para suas histórias de leitores autônomos e agiram de forma a impactar suas práticas atuais, ou seja, como boas práticas de mediação geram novos leitores literários.

Com base em Manzini (2012), utilizamos um roteiro prévio de entrevista, com o planejamento de questões que melhor possibilitariam o alcance dos objetivos pretendidos. A opção por esse procedimento metodológico, entrevistas semiestruturadas, permitiu que fosse dada atenção à formulação de perguntas consideradas básicas para o tema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2012). Os tópicos selecionados para serem abordados nas entrevistas foram os seguintes: o papel do outro como mediador em sua formação como leitor; a vivência da leitura e da literatura de cada um nos espaços de mediação: família, escola e biblioteca; o papel dos mediadores: pais, professores e bibliotecários. Partimos do pressuposto de que o tema do ensino da leitura supõe pensar primeiramente a formação do professor como leitor enquanto fator determinante ao desenvolvimento da identidade desse profissional por se constituir em instrumento fundamental de sua prática. A expectativa é a de que o professor esteja apto para participar de forma intencional e consequente do desenvolvimento de capacidades leitoras dos alunos, como

está explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) para o Ensino Fundamental.

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. [...] Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

O texto citado, como tem a finalidade de ser um norteador de procedimentos pedagógicos, indica que é responsabilidade do professor, tanto o planejar quanto o implementar e organizar as atividades didáticas, “com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva.” (BRASIL, 1998, p. 21). Nos PCNLPs, também é destinado ao professor o “papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 22).

Associar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura, do seu ensino e de sua história à maneira como os futuros leitores aprendem e se desenvolvem, sob uma perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana, problematiza e desarmoniza a unidade forma-conteúdo praticada convencionalmente pelos professores, em particular, naquelas detidas e “fincadas” na formação de uma consciência fonológica. A esses professores, que educam e

participam da constituição de novos leitores, 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 problematizar alguns conceitos científicos relacionados à leitura, discutidos ao longo deste artigo (GIROTTI, 2011, 2013, 2014, 2016).

Desse ponto de vista, a organização das seções posteriores, na sequência, demarca três reflexões integradas aos objetivos deste texto, a primeira, mais conceitual, a segunda e terceira, que abarcam a análise de parte dos dados gerados nas ações de campo da pesquisa e, por último, as considerações finais.

Ampliando as palavras: as bases de uma didática da formação do leitor

As pesquisas nas áreas da Educação têm dado destaque à introdução de novos conceitos de infância e criança, de aprendizagem, de desenvolvimento, de atividade e, na área das linguagens, do ato de ler. Nesse tópico, a preocupação está centrada no ensinar e aprender a ser “leitor” mediante o acesso direto ao livro de literatura desde o início da escolarização, 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 que não “leem” de forma convencional não deveriam ser colocadas na condição de leitores. Partimos do pressuposto de

que se deve oportunizar às crianças uma multiplicidade de linguagens e de formas de expressões sociais, a fim de que elas possam conhecer e interagir com o mundo e com a cultura letrada de forma plena, mesmo antes de aprenderem a ler de forma convencional.

Em pesquisa realizada anteriormente (GIROTTI, 2014), havia sido 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 às 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. Segundo as professoras pesquisadas naquela ocasião, as “crianças não conseguem entender” o texto lido, por isso tais práticas são, na maioria das vezes, ausentes das práticas das escolas dedicadas à primeira infância. Nessa perspectiva, é coerente subestimar a capacidade infantil, não mediar o acesso aos livros, não contar e/ou ler histórias para aqueles que se encontram nessa etapa da vida, não se apropriar da literatura infantil de reco-

nhecida qualidade, não se constituírem como leitores, não terem o “hábito” de ler, desconhecerem o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e seu acervo destinado à Educação.

Já nas concepções assumidas pelas autoras deste trabalho, causa 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.

Esse desconhecimento de todo o conjunto de aspectos que o professor pode explorar e compreender para objetivar sua prática com as necessidades de formação leitora, especialmente em relação ao ensino como eixo importante de desenvolvimento dessa capacidade, revela que a formação do professor é a questão desafiante, pois, se não há leitura, como ensinar práticas sociais que a utilizem de forma competente?

É possível observar que, ainda hoje, para muitos professores a preocupação está em ensinar a ler e escrever de maneira mecanizada centrada simplesmente na relação grafema-fonema. Na contramão dessa perspectiva, o objetivo deste estudo é superar tal modelo na busca de uma didática do ensino da leitura respaldada nas capacidades leitoras dos próprios professores. Essa opção é baseada na concepção de que a leitura, para a perspectiva bakhtiniana e vigotiskiana, pode potencializar a capacidade inesgotável das crianças de aprender a ler, ainda que em ações embrionárias (GI-

ROTT, 2016) de tornar-se aprendiz de leitor e, paulatinamente, intensificar o tempo de aprendizagem das “coisas” por meio de suas habilidades de leitura construídas e de, mais adiante, 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 da ausência de estatutos específicos que parecem ignorar os saberes e comportamentos infantis, as configurações sociais em que esses sujeitos estão imersos, 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; BAKHTIN, 2003).

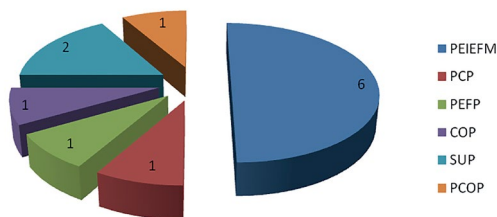
Entendemos que a formação do leitor experiente é um processo socialmente constituído, determinado basicamente pelas mediações sociais vivenciadas por esses sujeitos, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente institucional, que tem a finalidade precípua de formar leitores, ou seja, as escolas que são destinadas a atender à etapa da Educação Básica. Nesse sentido, é

importante dirigirmos nossa atenção a esses espaços formadores a fim de identificarmos como têm (ou não) cumprido esse papel e as consequências dessas ações (ou omissões) na constituição do adulto leitor que tem a incumbência de formar novos leitores.

O espaço e o “outro” na formação do leitor: identificando os sujeitos entrevistados

Para analisarmos esses espaços de formação e o papel de professores na constituição de leitores, em especial de leitores literários, selecionamos para entrevista sete professores e cinco gestores; os professores selecionados para a pesquisa atualmente são responsáveis ou pela formação leitora de alunos na etapa inicial da escolarização básica – Educação Infantil e Ciclo I do Ensino Fundamental – ou outros professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa nas séries subsequentes e, por consequência, com a formação de leitores. Já os gestores participantes estão diretamente envolvidos nas ações destinadas à formação continuada desses professores. Essas escolhas foram feitas para identificar o papel dos mediadores nas suas histórias como leitores experientes.

Gráfico 1 – Função que ocupa atualmente

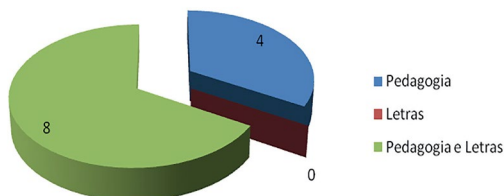


Fonte: dados coletados na pesquisa

Para melhor compreensão dos dados sistematizados no Gráfico 1, esclarecemos a seguir o significado do que consta na legenda desse Gráfico: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de rede municipal de ensino (PEIEFM); Professor de Ensino Fundamental de rede particular de ensino (PEFP); Professor Coordenador Pedagógico (PCP); Coordenador de Oficina Pedagógica de Diretoria Regional de Ensino (COP); Supervisor de Ensino (SUP); Professor Coordenador de Área de Oficina Pedagógica de Diretoria Regional de Ensino (PCOP). Esses sujeitos entrevistados nos relataram “quem” contribuiu para que pudessem se constituir leitores e “como” isso ocorreu. Os eixos de análise selecionados para serem abordados nas entrevistas foram os seguintes: O papel dos “espaços” e do “outro” na sua formação do leitor: família; escola e biblioteca. Assim, esse item é resultado de uma interação de concepções, leituras, discussões, análises e interpretações de histórias compartilhadas, entrevistas dialogadas e questionamentos sobre as concepções e as dúvidas que têm acompanhado as

práticas dos professores no ensino da leitura e da literatura.

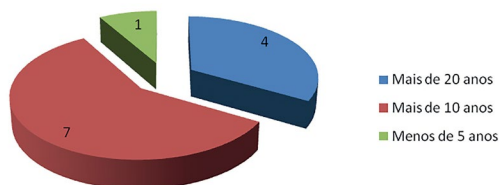
Gráfico 2 – Licenciatura cursada



Fonte: dados coletados na pesquisa

Todas as professoras e gestoras selecionadas para o trabalho investigativo que realizamos têm trajetórias profissionais ligadas ao ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo cursado Pedagogia (quatro) ou Letras e Pedagogia (oito) e cinco delas exercem funções destinadas à formação continuada de professores do ensino da leitura e da escrita nas etapas de ensino fundamental e médio. No entanto, apesar de terem em comum: a) a ligação com o ensino da Língua Portuguesa; b) serem egressas de uma mesma universidade (Unesp); c) serem identificadas como profissionais que têm desenvolvido um trabalho relevante no campo do ensino da leitura e na formação do leitor literário, identificamos, pelos dados coletados, que o tempo de atuação e de experiência distingue uma delas do restante do grupo (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Tempo de experiência na função



Fonte: dados coletados na pesquisa

Na análise dos dados coletados sobre tempo/experiência na função, ficou evidenciado que a maioria das professoras e gestoras indicadas como tendo uma atuação relevante na área do ensino da leitura e da literatura possui mais de vinte anos de experiência e apenas uma das professoras que participaram da pesquisa possui menos de cinco anos de atuação. O dado relativo à experiência foi valorizado na pesquisa que deu origem a este texto, não apenas como simples relação com o tempo de atuação, mas, principalmente, com a concepção de experiência sugerida por Larrosa Bondia, quando afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...], suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, [...] e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24-25).

Ao ser indagada sobre a importância da experiência para o direcionamento de sua prática profissional, a professora do

Ensino Fundamental da rede privada de ensino declara:

Como tenho pouca experiência em relação aos meus colegas de turno, eu sinto que preciso de mais apoio dos gestores da escola. Eu sempre peço orientação, mas nem sempre tenho o apoio de que preciso. Quando tenho a atenção da direção ou da coordenação, não resolve muito porque eles desconhecem o que realmente acontece na sala de aula. Mas é preciso deixar claro que no início, no primeiro e segundo anos que comecei a dar aulas era bem pior... aí eu não tinha noção mesmo. Hoje, com mais experiência, eu preciso muito menos da ajuda externa (PEFP).

Vejamos que, como na perspectiva desta reflexão, a concepção de “experiência” que nos interessa assumir é a de que “algo nos aconteça ou nos toque” na forma de “encontros”, adotamos como define Bondia (2002, p. 23-27):

A experiência [...] [como aquilo] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Estamos trazendo o conceito de experiência como resultante das atividades que os sujeitos realizam em seu convívio com outros sujeitos e com a cultura humana historicamente constituída. Para isso, assumimos pressupostos da teoria

histórico-cultural quando defendem que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). Segundo essa concepção, ao nascer, a criança não traz, definidas, por determinação genética, as capacidades e aptidões humanas que terá na vida adulta; ao invés disso, a apropriação da cultura humana se dá por meio das relações estabelecidas pelos indivíduos com outras pessoas e com os objetos da cultura aos quais terá acesso. Em outras palavras, à medida que aprende a utilizar-se dos objetos criados ao longo da história, ao conviver com os outros homens, “cada indivíduo aprende a ser um homem.” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Ao definirmos como objeto de estudo as “experiências” e as “mediações” que teriam contribuído para a constituição de professores leitores que profissionalmente têm a responsabilidade de formar novos leitores, assumimos o pressuposto de que a leitura é uma função psíquica superior que passa de uma apropriação externa a uma apropriação interna de signos linguísticos elaborados socialmente pela cultura humana. Nessa perspectiva, o ensino deve organizar-se de maneira que a leitura seja necessária de algum modo para o aprendiz. Isso significa que o ato de ler deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade social real (VIGOTSKY, 1995).

Ademais, entendemos “mediação”, como Vigotsky (1989), um processo sócio-

-histórico, ou seja, é na troca com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Assim, a participação do grupo social (mediadores) é fundamental, porque esse processo de mediação se dá a partir das relações interpessoais entre os sujeitos. Para o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 1989, p. 101).

Nos dados produzidos na pesquisa que realizamos, ficou evidenciado que as experiências com a leitura e a presença de mediadores ocorrem na vida das crianças muito antes do seu ingresso na escola. 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 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 viam os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos, 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.

Sobre isso, uma das supervisoras de ensino entrevistadas conta que sua experiência com a leitura de textos literários foi marcante e contou com a mediação de uma pessoa da família:

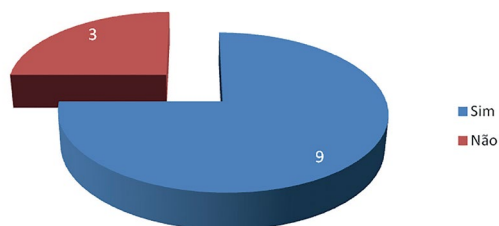
Desde muito pequenininha, antes de ir para a escola, eu tive contato com o texto literário. Tive uma tia que lia para nós histórias que nunca acabavam no mesmo dia. Ela sempre parava a história em um momento que criava para nós uma expectativa do que aconteceria a seguir e nós ficávamos esperando o dia seguinte ou a próxima oportunidade de reunião familiar para sentar e ouvir um pouquinho mais. Essa tia foi pouco à escola, ela contava que não conseguiu terminar o “ginásio”, mas, mesmo assim, nos apresentou a textos maravilhosos como *Reinações de Narizinho* e *Fábulas de Monteiro Lobato*. (SUP1)

Em sentido oposto ao depoimento dessa supervisora, três professoras da rede municipal de ensino declararam não ter tido, no ambiente familiar, nenhuma experiência com leitura e nem tiveram, nesse espaço, a presença de qualquer mediador que propiciasse o contato com a cultura escrita. Uma dessas professoras declarou:

Fui criada em um ambiente familiar em que a escrita não era valorizada. Meu pai achava que ir à escola e aprender a ler não eram coisas próprias de menina. Os filhos homens podiam frequentar a escola até aprenderem a ler e escrever pequenos textos e “fazer contas” depois iam para a roça. Já as meninas deveriam aprender apenas o que era próprio do universo feminino, ou seja, cozinhar, lavar e passar. Só pude ir para escola por insistência de minha madrinha que convenceu meu pai. Para mim foi muito difícil aprender a ler e escrever. [...] Lembro que fui alfabetizada na cartilha “Caminho Suave” e ganhei meu primeiro livro de leitura no final do ano. [...] Repeti o primeiro e o terceiro ano. (PEIEFM1)

Das educadoras que participaram das entrevistas semiestruturadas, 25% admitiram não ter tido experiências significativas com textos escritos antes do período de escolarização, nem mediadores da cultura letrada no âmbito familiar (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Ênfase nas experiências e mediações familiares



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Ao cotejarmos esse dado com o perfil profissional das respondentes, pudemos identificar três pessoas que declararam não ter tido oportunidades na etapa anterior à escolarização, dentro do ambiente familiar, de interagir com textos escritos – literários ou não; identificamos, ainda, que todas são professoras que atuam em rede municipal de ensino, na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Da mesma forma, todas possuem em comum o fato de terem mais de 20 anos de experiência. Outro fator que merece destaque é que essas mesmas professoras são as que mais defendem a ideia de que a criança precisa estar alfabetizada para ser solicitada a ler, argumentando que a alfabetização é uma etapa anterior ao processo de leitura de textos e a primeira

deve ser entendida como pré-requisito para a segunda. Sobre isso, a PEIEFM2 assim se manifesta:

Hoje em dia, com a antecipação do ensino Fundamental para os seis anos de idade, as crianças chegam para o 1º ano muito imaturas, sem noção de lateralidade e nem tem discriminação. Não percebem que as letras têm sons específicos e nem reconhecem as sílabas. Por isso, é preciso começar bem devagar. Eu começo com as vogais e depois as sílabas simples que tiro dos textos que leio para elas. Para ter sentido, não é? Se não, fica muito solto. Por exemplo, eu li esse ano o livro “O vovô fugiu de casa” e aí trabalhei o va, ve, vi, vo, vu. Isso ajuda as crianças a reconhecer os sons e aí elas aprendem.

Ao perguntarmos para essa mesma professora se os seus alunos já liam textos e se frequentavam biblioteca ou sala de leitura, uma vez que estavam no final do 1º ano do Ensino Fundamental (as entrevistas foram realizadas em outubro), ela respondeu:

Alguns já leem pequenos textos, mas eles têm muita dificuldade. [...] são muito imaturos ainda. Acho que no segundo ano poderão ler textos maiores e pequenas histórias, mas por enquanto eu estou mais preocupada que eles aprendam a ler. (PEIEFM2)

Fica evidenciado, nesse depoimento, que para essa professora existem dois processos que se sucedem: a criança aprende a ler para depois ser autorizada a ler. Parece que essa é a lógica que esteve presente também em sua trajetória de alfabetização, quando afirma que ganhou o seu “primeiro livro de leitura no final do ano”.

Como podemos constatar, a concepção sobre a necessidade de primeiro

“aprender a ler” como pré-requisito para a “atividade de leitura” é debate que se arrasta há décadas e que, atualmente, no Brasil, põe em confronto duas lógicas que entendem o ato da leitura e o seu ensino de forma bastante divergente. Para 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.

No caminho inverso do conceito de leitura defendido por Capovilla (2005), entendemos que a sonorização evidenciada e ensinada nas salas de aula como “aprender a ler”, 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 ex-

ternos – em nosso contexto educacional de diferentes brasis.

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 vêem, 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*¹. (FOUCAMBERT, 2008, p.108, grifo nosso).

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.

Com base na afirmação de Bajard (2006), é possível entender porque a PEIEFM2 declara sobre seus alunos que “[...] eles têm muita dificuldade. [...] são muito imaturos ainda. Acho que no segundo ano poderão ler textos maiores e

pequenas histórias, mas por enquanto eu estou mais preocupada que eles aprendam a ler.” A leitura que essa professora faz para seus alunos tem a intenção única de garantir que eles percebam a sonoridade das sílabas, como no exemplo dado por ela em: va – ve – vi – vo – vu, na leitura de “Vovô fugiu de casa”.

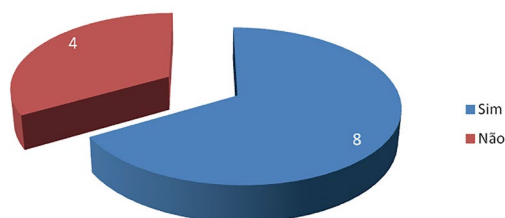
Na contramão dessas tradições declaradas nas entrevistas, segundo Smith (2003), as relações advindas das ações mentais, realizadas durante o ato de ler, insinuam-se, também, entre os olhos do leitor iniciante; a escrita com seus grafes, como unidade mínima da língua está ali, diante dos olhos do pequeno 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. Desse modo, é possível supor que no processo de alfabetização não se ensina a ler os gêneros do discurso nem no papel, 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.

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 desse 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 (2009, 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.

Como ficou evidenciado no relato de PEIEFM2, as experiências com a leitura e o seu ensino, vivenciadas pelos professores nos espaços informais (casa) e nos espaços formais (escola e biblioteca), de alguma forma provocam efeitos e ajudam a constituir a sua prática pedagógica. Quando solicitamos que lembrassem as experiências e mediações de leituras literárias que teriam vivenciado no ambiente escolar, mais de 30% delas admitiram que não se lembravam de nenhum fato relevante que tivessem participado e que pudessem relatar por ter sido significativo em sua formação como leitoras literárias no âmbito escolar, como registra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Ênfase nas experiências e mediações escolares



Fonte: dados coletados na pesquisa

Merece destaque o fato de que todas as oito, professoras e gestoras, que rela-

taram experiências significativas com a leitura literária no espaço escolar, deram ênfase a um único professor como mediador dessa experiência. Nenhuma relatou, como significativo, algum projeto que envolvesse a escola como mediadora. Todos os relatos contaram de um determinado professor que, por seu comportamento leitor, aproximou-as de um texto ou de um livro específico que as encantou e que as incentivou a participar de outras práticas sociais reais de leitura literária.

Entendemos a importância dos professores no oferecimento de experiências com a leitura literária, mas identificamos a instituição escolar como principal responsável pela mediação no processo de aquisição da cultura letrada de seus alunos. Com essa finalidade, a escola deve oportunizar práticas que contribuam com essas experiências de forma a permitir uma real interação das crianças com o texto literário. Para Soares (2010, p. 83), “nas sociedades contemporâneas, a instância responsável” por promover essa aproximação é o sistema escolar. Nessa perspectiva, a escola é vista como principal responsável por esse processo em nossa cultura, porque é essa instituição que vemos como principal formadora de sujeitos letrados. De acordo com Kleiman (2008, p. 20), “as outras instituições, como família, igreja, rua, mostram orientações de letramento muito diferentes.” A escola é a mais importante das agências que têm a incumbência de garantir às crianças o conhecimento construído historicamente

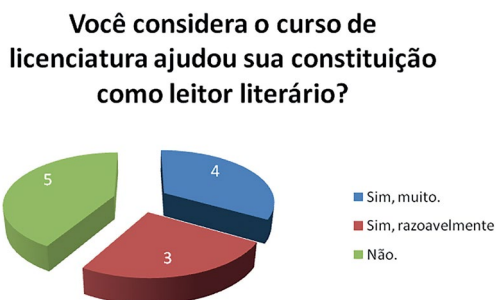
pela humanidade. “Cabe à escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras.” (BORTONI-RICARDO et al., 2013, p. 23). Nesse sentido, ela deve incentivar práticas pedagógicas que visem à formação de um sujeito leitor. As práticas escolares devem visar à apropriação do conhecimento e da cultura; para isso, devem trabalhar conjuntamente com os professores em busca de procedimentos que desenvolvam o trabalho necessário para formar o leitor.

O papel do professor mediador, que participa de um projeto de escola em que os contextos letrados são priorizados, é o de contribuir de forma intencional com a formação do leitor, questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando mediante as pistas deixadas no texto. Quando muitos professores abdicam desse papel, deixando para apenas um deles a função de formar o aluno leitor, como parece ser o caso relatado pelas educadoras entrevistadas, as consequências explicitam-se em lacunas na formação desses alunos. Para Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 64), a negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude recorrente em nosso país.

Buscando identificar como havia sido a formação como leitores literários na universidade, solicitamos às professoras e gestoras que explicitassem como a media-

ção com textos literários havia ocorrido no curso de licenciatura que frequentaram. O Gráfico 6 registra que, para cerca de 40% das respondentes, as interações ocorridas no âmbito da licenciatura ampliaram de forma significativa o conhecimento literário; contudo, para a maioria, cerca de 58%, o curso fez pouca (33%) ou nenhuma diferença (25%) para suas constituições como leitores literários.

Gráfico 6 – Ênfase nas experiências e mediações com textos literários nas licenciaturas

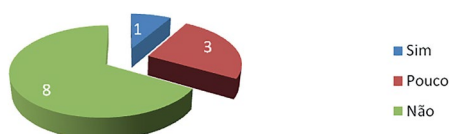


Fonte: dados coletados na pesquisa

Para uma compreensão mais ampla sobre como a formação leitora ocorrida no âmbito da universidade tem influenciado as práticas pedagógicas desses sujeitos, quando estão no exercício de suas funções de formação de novos leitores literários, perguntamos a eles se os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura sobre a Literatura Infantil foram consistentes o bastante para que pudessem organizar de forma segura o seu trabalho com esse gênero em sala de aula. As respostas foram unâнимes ao declarar a insuficiência dessa formação (Gráfico 7).

Gráfico 7 – (In) Suficiência dos conhecimentos adquiridos nas licenciaturas sobre textos da Literatura Infantil

Os conhecimentos adquiridos na Licenciatura sobre Literatura Infantil foram suficientes para apoiar a sua prática?



Fonte: dados coletados na pesquisa

Com a intenção de entender por que apenas uma das respondentes, a Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), reconhecia a suficiência de sua formação na licenciatura como referência e apoio do seu trabalho com Literatura Infantil, quando a maioria absoluta (92%) declara pouco ou nenhuma contribuição significativa do curso para sua prática, resolvemos realizar uma análise dos planos de ensino dos professores que ministram aulas nas duas licenciaturas. Com essa finalidade, analisamos as ementas e os objetivos de 52 planos de ensino do curso de Pedagogia e 38 planos de ensino do curso de Letras, tendo como eixo de análise o termo “Literatura Infantil”. Nesse estudo, identificamos apenas uma disciplina que traz em sua nomenclatura o referido termo. Essa disciplina faz parte do currículo do curso de Pedagogia que formou as professoras e gestoras que estão contribuindo com este estudo, é ministrada no primeiro semestre do terceiro ano e é denominada “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua

Portuguesa e Literatura Infantil”. O curso de Letras, frequentado por oito educadoras, possui 11 disciplinas que trazem o termo “Literatura” em seu nome, mas nenhuma delas está adjetivada com o termo “Infantil”. Da análise das ementas e dos objetivos desses planos de ensino, não foi possível identificar nenhum objetivo ou intencionalidade explícita nas ementas para a formação do professor leitor de Literatura Infantil.

Alertamos sobre a importância dos professores e gestores terem conhecimentos sólidos sobre a Literatura Infantil para que possam planejar seu trabalho desde a escolha das obras a serem lidas para/pelos alunos, da seleção das estratégias e procedimentos a serem adotados durante a atividade de leitura, até a avaliação do que foi realizado. Esse cuidado deve estar presente desde a Educação Infantil, pois, segundo Pereira (2012), no estudo que realizou sobre “os livros e a literatura para os pequenos”, ficou evidenciado 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. (PEREIRAS, 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 (GIROTTI, 2016).

Essas ações, afirma Arena (2014, p. 5), ar-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 quanto 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, 2014, p. 52).

A leitura como prática cultural *versus* leituras escolarizadas

Ao buscarmos aprofundar o nosso entendimento sobre as práticas realizadas em sala de aula pelas professoras quando o objeto de ensino era o texto de literatura infantil, perguntamos às sete professoras que participaram do estudo que deu origem a este texto se liam os livros de Literatura Infantil para seus alunos ou se contavam as histórias. Todas respon-

deram que fazem os dois procedimentos – leitura e contação –, mas admitem que a contação de histórias ocupa um espaço muito superior à leitura de história em suas aulas. Ao serem indagadas por que priorizam “contar histórias” ao invés de lê-las para seus alunos ou deixar que eles mesmos o façam, responderam que os alunos prestam mais atenção e entendem melhor quando contam, em razão da entonação e dos gestos que utilizam na própria narração do contar. Ademais, ainda que fizessem a leitura em voz alta de histórias, ainda assim tais ações seriam redutoras de uma didática do ato de ler produtiva e eficiente.

Sobre isso, 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).

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. Zumthor² 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).

Depreendemos que, 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. Eles precisam e têm o direito a muito mais. No entanto, muito raramente lhes são 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 (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. Devemos ir

mais além das tais narrações (oralização e contação) restritamente ligadas à formação de ouvintes.

Por isso, sinalizamos mediante aos estudos realizados que, 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 esse propósito, há de se pensar nas implicações pedagógicas decorrentes, uma vez que estão mais relacionadas à formação dos ouvintes do que a dos leitores.

Os postulados do professor Elie Bajard (2014) 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. 10, grifo nosso).

Sendo enfático na distinção entre diferentes práticas culturais relacionadas ao ato de ler, o autor corrobora no desatar dos nós entremeados nessas 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.

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.

Ainda que, com 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 forma o leitor mirim (GIROTTI, 2016).

Considerações finais

Queremos enfatizar, com esse conjunto de reflexões, pautadas na perspectiva vigotskiana e bakhtiniana e na dos pesquisadores contemporâneos da área da leitura, a necessidade de os professores revisitarem suas concepções e práticas na busca por uma didática da leitura literária que acompanhe a vida escolar dos alunos desde as instituições destinadas ao ensino de crianças pequenas até as que têm como finalidade a formação profissional na academia.

Desse ponto de vista, enfatizamos o ato de ler como um momento de “dialogar com o texto”, pois a formação de leitores genuínos dá-se no silêncio do texto, na interação do leitor com a obra. Ela se efetiva no silêncio, isto é, na entrega do leitor ao texto verbal e imagético da literatura. Nessa medida, vale ressaltar que, ao aprender a ler, lendo esse gênero textual, os indivíduos se convertem em leitores. Para isso, é necessário que, desde a primeira infância, participem de situações em que vivenciem experiências de leitura em que o texto literário seja tratado como objeto cultural de fruição.

Destacamos, portanto, não somente o valor da leitura 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 escolhas teórico-metodológicas que embasem uma possível didática da leitura literária em todas as etapas da escolarização.

Pelos estudos realizados, podemos afirmar que a maioria dos professores egressos dos cursos de Letras e Pedagogia das instituições que foram objeto da pesquisa que deu origem a este texto não reconhece na escola o papel de mediação no ensino da leitura que julgamos ser inerente desses espaços e sujeitos. A constituição de sujeitos leitores vai muito além do contato (muitas vezes superficial) com um gênero de texto específico. Fica evidente a pouca vivência com a leitura de textos do gênero literário durante o curso. Para a constituição do professor como leitor experiente, essa ampliação da cultura letrada é ferramenta fundamental para uma prática coerente e consequente com as demandas da profissão de professor. A formação de professores no curso de Pedagogia e Letras por si só não tem favorecido a constituição de leitores plenos, apesar da ênfase que é dada para a importância da leitura na aquisição de saberes relacionados à prática da profissão docente.

As professoras e gestoras que tiveram seus discursos e práticas analisados para dar sustentação a este trabalho mostraram que as experiências de leitura literária e das mediações de leitura a que foram expostas durante suas vidas, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, têm norteado suas concepções e práticas no ensino da leitura aos seus alunos. Assim, a escola não deve ignorar sua tarefa tão importante de formar leitores plenos, críticos e conscientes oportunizando experiências reais com o texto literário por meio de uma mediação consciente e intencional. Para isso, é necessário que se faça um trabalho conjunto que se inicie precocemente na família e que tenha continuidade na escola, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional de forma interativa e prazerosa, para que se estenda por toda a existência.

Histories of those who teach: the mediaton and the reading experiences in teacher's formation

Abstract

This paper seeks to compare the literature studies, reading and teaching based on the assumptions of Theory Cultural History and Theory of Bakhtin, with the reading experiences experienced by teachers of basic education during their academic and professional career. The intention was to identify which experiences marked the establishment of these subjects, as readers and as teachers respon-

sible for teaching Portuguese, from the beginning of schooling in kindergarten, by the end of the degree. The text proposes a search of the foundations for a didactic teaching of reading, especially the intentional literary reading in which the book is this object in the formation of the reader from early childhood.

Keywords: Reader training. Formation of the literary reader. Cultural-historical theory. Teaching reading.

Notas

- ¹ Vigotsky, em duas de suas obras, a saber, *Obras Escogidas, tomo II e III*, ao discutir pensamento e linguagem e as funções psíquicas superiores, traz descobertas científicas fundantes para essa conclusão de Foucault. Para o pesquisador bielorrusso, a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, que cria sinapses e meios cognitivos essenciais para outras formas mais elaboradas de pensamento.
- ² ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. (nota do autor)

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 (Org.). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel, 2013. p. 17-37. v. 1.
- _____. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cadernos Cedes* (Impresso), v. 33, p. 109-123, 2014.
- BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set./dez. 2006.
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- BRITTO, L. P. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: 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: Vozes, 1994.
- _____. *A cultura do plural*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).
- CHARTIER, R. (Org.). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999.

_____. *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

GIOTTO, C. G. G. S. *Literatura Infantil e Humanização na primeira Infância*. Relatório de Pesquisa, FFC. Marília, SP: Unesp, 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*. 2016. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus de Marília, Marília, 2016.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 145-200.

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

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, NEMO Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

PEREIRAS, Nínia. *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 (Org.). *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.

SOARES, M. *Letramento: um tema três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.