

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
ISSN: 2178-7476



A CONCEPÇÃO DE LEITURA PRESENTE NO GUIA DO PROGRAMA *CONTA PRA MIM*

THE READING CONCEPT PRESENT IN THE PROGRAM GUIDE COUNTS FOR ME

Andreia dos Santos Oliveira

Instituto Federal de Rondônia

ORCID- <https://orcid.org/0000-0003-4623-9757>

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de desvelar a concepção de leitura presente no Guia do Programa *Conta pra mim* do Governo Federal, endereçado aos pais. Para isso, selecionamos os termos *Literacia*, *Leitura em voz alta*, *perguntar para alguém* e *Hábito de leitura*, todos usados nos enunciados do documento, para analisar a luz dos teóricos Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert e colaboradores, Giroto e Souza. Os resultados apontam que a concepção de leitura adotada pelos organizadores do Guia do Programa é tradicional, pois confundem o ato de ler com o de oralizar, reforçam a importância de as crianças responderem questionamentos elaborados pelos pais e não por elas próprias, além de compreenderem o ato de ler como hábito e não como necessidade criada a partir das experiências e vivências das crianças. Além disso, apesar de considerarmos importante um programa que incentive a interação dos pais com os filhos por meio da transmissão vocal do texto, concluímos que como em todo documento é solicitado que os pais “leiam em voz alta” para os filhos, não há leitura, visto que a verdadeira leitura é silenciosa, processo subjetivo de construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: *Conta pra mim*, concepção de leitura, leitura tradicional.

ABSTRACT: This article aims to reveal the concept of reading present in the Guia do Programa *Conta pra mim* of the Federal Government, addressed to parents. For this, we selected the terms *Literacy*, *reading aloud*, *asking someone* and *Reading habit*, all used in the statements of the document, to analyze the light of the theorists Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert and collaborators, Giroto and Souza. The results show that the conception of reading adopted by the organizers of the Program Guide is traditional, as they confuse the act of reading with that of oralization, reinforce the importance of children answering questions prepared by their parents and not by themselves, in addition to understanding the the act of reading as a habit and not as a necessity created from the experiences of children. In addition, although we consider important a program that encourages interaction between parents and children through the vocal transmission of the text, we concluded that, as in every document, parents are asked to “read aloud” to their children, there is no reading, since the true reading is silent, a subjective process of construction of meanings.

KEYWORDS: Tell me, reading design, traditional reading.

Introdução

Em 2019, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou o programa *Conta pra mim*. Segundo os enunciados presentes no Guia destinado às famílias, o programa foi lançado em virtude da concepção de que não se pode negligenciar o período que vai desde a gestação até os

seis anos de idade da criança. Pelo contrário, a infância deve ser valorizada com o fortalecimento da educação infantil e a criação de situações que envolvam a família no processo formativo das crianças.

Tendo essa concepção o programa foi criado, segundo o Guia, em virtude da urgente necessidade de difundir no Brasil conceitos e práticas da chamada Literacia Familiar. A sua criação está voltada para a família porque os teóricos responsáveis pela elaboração do programa acreditam que “[...] a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (BRASIL, 2019, on-line) e nisso eles têm razão. Vigotski (1989, p. 94), precursor da Teoria Histórico-Cultural, argumenta que: “O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Apesar de considerar positiva a criação de um programa que objetive envolver a família na formação humana dos filhos, discordamos das concepções de leitura adotadas pelos teóricos organizadores do Guia do programa. Por isso, nas seções a seguir, desvelaremos as concepções de Literacia, Leitura em voz alta, Perguntar para o outro e Hábito de leitura, todas presentes no Guia, e argumentaremos sobre elas com base nos teóricos eleitos por nós: Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert e colaboradores e Girotto e Souza.

A concepção de Literacia

Os organizadores do Guia compreendem a Literacia Familiar como sendo: “[...] o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019, p. 13).

Arena (2020), professor e pesquisador brasileiro, explica que os teóricos do governo brasileiro, eleito em 2018, resolveram substituir o termo letramento já utilizado anteriormente na construção de documentos como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela palavra literacia muito usada em Portugal e na Espanha. Como sabemos, as escolhas dos signos formadores dos enunciados não são neutros, visto que “Onde há signo há também ideologia. Tudo que é ideológico possui significação sónica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Por isso, acreditamos que todo documento elaborado carrega as marcas e as ideologias de um governo, porque “[...] as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Arena (2020) defende que a escolha pelo termo literacia tem relação com a crença dos teóricos do Governo Federal de que a aprendizagem da língua escrita depende do método fônico, visto que os organizadores do Guia argumentam que dentre os vários facilitadores da alfabetização estão a consciência fonológica, a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético e explicam que:

[...] a consciência fonológica é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. A consciência fonêmica está contida na consciência fonológica, pois se refere ao conhecimento da menor unidade da fala, o fonema. O desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica é fundamental para que, no futuro, a criança seja capaz de, por exemplo, compreender as relações entre as letras e os sons da fala. (BRASIL, 2019, p. 22).

Essa consciência fonológica é de tamanha importância para os organizadores do Guia que eles orientam que, durante a “leitura em voz alta”, o familiar: “Aponte para as letras e os sinais de pontuação presentes nas páginas. Chame a atenção de seu filho tanto para os sons, os nomes e as formas das letras quanto para as funções dos sinais de pontuação” (BRASIL, 2019, p. 42).

Para esses teóricos, o conhecimento alfabético consiste em “[...] identificar os sons da fala com as letras do alfabeto. É também reconhecer, os sons, as formas e os nomes das letras” (BRASIL, 2019, p. 22).

Discordamos dessa concepção de leitura defensora de uma consciência fonológica e, para isso, respaldamo-nos em Foucambert (2008, p. 35), para quem: “[...] a língua escrita não é nada

mais que uma prática; ela se cria por essa prática e é essa prática que se aprende [...] É por isso que, no que diz respeito à leitura, não é evidente que a abordagem fonética seja importante”, pois “[...] saber ler é ler com os olhos, é atribuir diretamente um sentido aos sinais gráficos” (FOUCAMBERT, 2008, p. 37).

Foucambert (2014a) prossegue sua tese defendendo que a oralização não tem relação com o ato de ler, visto que a aprendizagem da leitura não depende da oralização. Por isso, o que interessa no aprendizado do ato cultural de ler não é o reconhecimento das formas das letras, mas a compreensão dos enunciados. Na leitura “[...] é o significado que fica na memória, enquanto as palavras que o provocaram acabam desaparecendo” (FOUCAMBERT, 2008, p. 80).

Também Bajard (2021, p. 117) critica a necessidade da consciência fonológica no ensino do ato de ler e para isso argumenta: “Ao criar o laço entre grafia e pronúncia, e não entre configuração e significado, o uso das regras fonográficas faz, a qualquer momento, o aprendiz ouvirte correr o risco de ligar uma grafia a um conjunto sonoro desprovido de significado”.

A leitura não é consequência do deciframento e da oralização. Esse ato cultural tem dinâmica própria e o grande equívoco está em “[...] atribuir ao deciframento a paternidade da leitura e ver uma filiação onde há apenas simultaneidade” (FOUCAMBERT, 2008, p. 110). Por isso aqueles que defendem a “leitura em voz alta” como se fosse a normal ou acreditam que a leitura silenciosa é uma etapa posterior à “leitura oral” são vítimas de um mito. Pelo contrário, a leitura silenciosa antecipa a vocalização, visto que há uma defasagem que varia entre três e dez palavras entre a leitura e a sua vocalização. A “leitura em voz alta”, portanto, não antecede a leitura silenciosa. Ela é uma etapa posterior, muito mais elaborada, por isso não aprendemos a ler por meio da “leitura oral”, para praticá-la supõe-se que o sujeito já tenha aprendido a ler, explica Foucambert (2008).

É por isso que Bajard (2014) prefere dizer que há apenas uma leitura, a silenciosa e para isso propõe distinção entre ler e dizer, conforme apresentamos na sequência.

Leitura em voz alta/Ler para o outro

Os leitores deste artigo podem questionar: mas isso não é apenas uma questão de opção de terminologia? Que mal há nessa opção? A esses, respondemos que a forma como compreendermos o verbo ler tem total relação com a nossa prática de ensinar esse ato cultural. Se acreditamos que ler seja oralizar, consideraremos leitoras aquelas crianças que conseguem vocalizar o texto em alto e bom som, independente se construíram sentidos para o texto ou não por meio de distintos diálogos. Inclusive há aqueles que avaliam o ato de ler pela escuta da oralização da criança e isso é um equívoco, pois:

Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio da leitura pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafofonéticas. Já que nessa concepção da aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos de oralização, a construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. (BAJARD, 2014, p. 82)

No guia analisado há o uso dos termos “leitura oral” ou “ler para o outro”: “Além de conversar com seus filhos pequenos, os pais podem também ler para eles” (BRASIL, 2019, p. 8). Entretanto, como consideramos a leitura um processo subjetivo, acreditamos que devemos distinguir o ato de ler do de dizer, pois a leitura não pode ser confundida com a transmissão vocal do texto, ela é a construção de sentidos:

[...] faço parte daqueles que pensam que ler é atribuir (e não extrair de) um (e não o) significado a um texto, que o significado não está tal e qual no texto para que baste extraí-lo (a propósito qual é o significado de Madame Bovary), que essa elaboração de sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor, na qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. (FOUCAMBERT, 1997, p. 96).

Essa atribuição de sentidos, ou seja, a leitura, é individual porque depende das experiências e vivências de cada leitor. Não se pode ler para o outro, mas dizer o texto ou contá-lo. O conceito de leitura adotada pelos organizadores do Guia do programa está baseado em uma concepção do século XVIII, momento em que a leitura era considerada atividade realizada por meio da “[...]escuta dos livros lidos e relidos em voz alta no seio da família, [na] memorização de textos ouvidos, decifráveis porque já conhecidos, ou [na] recitação daqueles que foram compreendidos de cor” (CHARTIER, 2003, p. 201).

Entretanto “[...] na década de setenta, posteriormente à divulgação da teoria ideovisual da leitura, da qual Smith nos Estados Unidos e Foucambert na França são os autores mais conhecidos, a atividade silenciosa vai reivindicar a prerrogativa de ser o único modelo de leitura” (BAJARD, 2014, p. 49). Portanto, baseando-nos na concepção de Bajard (2014) e Arena (2003) o que o Programa propõe é que a interação das famílias com as crianças ocorra por meio do dizer e não da leitura. Quando os enunciados de um livro são ditos para o outro damos uma nova identidade ao objeto livro, “[...] fruto de uma transformação sofrida por ele” (BAJARD, 2014, p. 64).

Com isso não pretendemos argumentar que dizer o texto para o outro seja ação equivocada, pelo contrário, ela está presente em muitas situações comunicativas de nossas vidas e contribui para a formação de leitores, pois ouvir muitas histórias é fundamental para a constituição leitora, como argumenta Abramovich (2003, p. 16): “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Entretanto, queremos deixar claro que, de acordo com os teóricos escolhidos para fundamentar este artigo, a escuta não pode ser confundida com a leitura.

Por isso, não se pode confundir a transmissão vocal, ato de dizer o texto para outras pessoas, com a construção de sentidos, ou seja, a leitura. Bajard (2014, p. 77) defende que:

[...] a terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta não é satisfatória. De um lado, ela aproxima duas atividades, uma silenciosa e pessoal, a outra sonora e comunicativa, cuja distinção é essencial. É preciso então dizer como Eveline Charmeux (1987), que a “leitura em voz alta” (mas então por que conservar uma expressão contraditória em seus termos?) não é uma leitura, mas uma “transmissão da leitura”.

Portanto, ao usar as expressões “ler para o outro” e “leitura em voz alta”, o Guia atém-se apenas “[...]ao aspecto secundário da proferição do texto, pois a leitura é uma atividade de recepção e a “leitura em voz alta” é, antes de mais nada, uma atividade de emissão” (BAJARD, 2014, p. 78).

É por isso que Bajard recusa considerar a “leitura em voz alta” como sendo leitura e opta por nomear essa ação humana de dizer o texto para o outro. “O dizer é uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal” (BAJARD, 2014, p. 79).

Portanto, todos aqueles que almejam contribuir com a formação do leitor literário devem compreender a distinção entre ler e dizer “[...] e cada uma delas não pressupõe a presença da outra. O dizer poderá avaliar uma leitura cada vez que for relacionada a ela. Assim o professor deverá se assegurar de que o dizer não resulta de um conhecimento de cor do texto, mas exige uma leitura” (BAJARD, 2014, p. 82).

Sendo assim, explica Bajard (2014), se na expressão “leitura oral” o adjetivo é adequado por caracterizar o ato de oralizar o texto para alguém, o termo leitura é equivocado. Apesar de considerarmos importante a prática de dizer o texto para o outro, visto que ela funciona como uma espécie de biotônico que abre o apetite para o ato de ler, ela não pode ser confundida com a leitura, pois são atividades distintas, que exigem dos sujeitos capacidades específicas e cada uma delas exige entradas diferentes na língua escrita e na cultural.

Por isso, se o objetivo é contribuir com a formação do leitor é preciso ensinar os modos culturais de ler e isso envolve elaborar questionamentos para o texto e ir em busca de respostas. Perguntar é essencial no ato de ler e, apesar de o Guia apresentar essa necessidade, mais uma vez ele recorre a uma concepção tradicional, conforme apresentaremos na seção seguinte.

Quem pergunta e para quem?

Em vários momentos, o Guia reforça a necessidade de o adulto elaborar perguntas para a criança durante a “leitura oral”. Ao fazer isso, expõe mais uma vez a concepção tradicional que tem sobre o ato de ler, a de que lemos para responder perguntas elaboradas por terceiros. Entretanto, sabemos que ler é elaborar os nossos próprios questionamentos e ir em busca de respostas para eles, como explicita Arena (2015, p. 139-140):

[...] é possível destacar que, ao longo da história do ensino da leitura, o aluno devia entender que saber ler seria saber responder a perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que, na essência, que o leitor não responde senão a suas próprias perguntas movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual.

Não é possível ler sem questionar o texto, tanto que Jolibert e colaboradores (1994) definem a leitura como sendo o questionamento de um texto: “Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de indícios levantados [...] e *verificar essas hipóteses*” (JOLIBERT, 1994, p. 149). Isso ajuda a compreender o motivo pelo qual um mesmo texto pode ter sentidos diferentes para os leitores, visto que os sentidos dependem das perguntas elaboradas e da profundidade dessas.

Foucambert (1994, p. 5) também defende que o ato de ler “[...] significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integre parte das novas informações ao que já se é”. Com isso, o pesquisador contrapõe-se ao ensino tradicional que ensina às crianças a responderem perguntas feitas por outras pessoas e nunca por elas mesmas. Esta também parece ser a concepção dos organizadores do Guia, pois em vários momentos é ressaltada a necessidade de os pais elaborarem perguntas às crianças, como nesses exemplos: “**Desperte a curiosidade** de seu filho pela história, fazendo comentários e perguntas que aumentem o interesse dele”. “Ao fazer perguntas ou comentários sobre o livro, dê **tempo para a criança responder**. Não tenha pressa”! (BRASIL, 2019, p. 40, grifos do autor)

Neste processo de transmissão vocal do texto, o adulto pode sim fazer perguntas para as crianças tanto antes, como durante e após o ato. Entretanto, como o documento elaborado objetiva mostrar aos pais como estes podem contribuir para a formação da criança leitora, deveria também explicar a importância de os pais incentivarem as crianças a fazerem perguntas para o próprio texto e irem em busca de respostas. Apenas em um momento, o documento menciona a possibilidade de as crianças fazerem perguntas: “A criança deve ficar à vontade para fazer perguntas e comentários durante a leitura”. (BRASIL, 2019, p. 41)”, entretanto não explicita para quem ela irá perguntar se para o adulto ou para o texto.

Se o objetivo é contribuir com a formação do leitor, é preciso ensinar as crianças como os leitores experientes dialogam com os textos na busca de construção de sentidos, isto é, quais estratégias eles acionam. Se ler é fazer perguntas ao texto e ir em busca de respostas, como defendem os teóricos escolhidos para fundamentar este artigo, acreditamos na essencialidade de qualquer mediador de leitura ensinar a questionar o texto. Souza, Barbosa e Hernandes (2019, p. 69) esclarecem: “As perguntas são criadas e usadas pelo leitor experiente no processo de construção do sentido. Quando o leitor não vai fazendo questões ao texto, corre-se o risco de a interação não ocorrer e de a compreensão não se efetivar”.

Entretanto, os teóricos organizadores do Guia ignoram isso e enfatizam a necessidade de o adulto questionar, como podemos observar em mais esses exemplos: “Há duas técnicas de Leitura Dialogada que se combinam e que são muito usadas mundo afora. Neste guia, vamos chamá-las de PAVERE e QueFaleComVida” (BRASIL, 2019, p. 44).

PAVERE é descrito no Guia como sendo:

[...] uma técnica que deve ser utilizada após a leitura completa de uma história. Trata-se de uma sequência de quatro etapas em que comandos e perguntas orientam as interações entre adultos e crianças. Durante a releitura de um livro, empregue essa técnica repetidas vezes, abordando diferentes aspectos da história. (BRASIL, 2019, p. 45).

Além disso, o PAVERE representa as iniciais das palavras: Perguntar, Avaliar, Expandir e Repetir. O Guia não se limita a isso, mas vai além e fornece exemplos das perguntas que podem ser feitas: “Pergunte à criança algo sobre o que está nas ilustrações ou sobre o que acabou de ser contado” como “O que Chapeuzinho Vermelho levou para a vovó”? (BRASIL, 2019, p. 45).

O modelo de pergunta fornecido é simples e objetivo: avaliar se as crianças identificaram informações explícitas no texto. Entretanto essas perguntas superficiais não contribuem para o diálogo com texto:

Perguntas simples ou literais geralmente não estimulam o diálogo, mas ajudam o leitor a entender a informação ou as concepções equivocadas. Questões abertas ou complexas requerem que os alunos ativem seu conhecimento anterior e interpretem o texto sob diferentes perspectivas. Perguntas complexas proporcionam um engajamento ativo, discussões sobre o texto e um aprofundamento da compreensão. (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 35).

Além de perguntas superficiais, o Guia demonstra a necessidade de avaliar se as respostas dadas são certas ou erradas. Apesar de sugerir que a correção deve ser feita de forma amorosa, sem destacar o erro, deixa clara a concepção de que existe uma resposta correta e desconsidera toda a subjetividade do leitor, representada por suas experiências e vivências.

Além da avaliação, o Guia aborda a necessidade da EXPANSÃO e REPETIÇÃO. Na expansão há orientações de que as respostas dadas pelas crianças sejam complementadas com mais informações e na repetição é solicitado que a criança repita a resposta completa expandida do adulto, pois segundo os organizadores isso ajudará “[...] a consolidar as novas informações” (BRASIL, 2019, p. 45). A repetição e a memorização, escondidas na palavra “consolidar”, mais uma vez demonstram a visão tradicional dos organizadores desse material. Neste processo, o adulto ocupa papel central, pois a resposta complementada por ele é a correta, a valorizada, por isso merece ser repetida.

Já a técnica QUEFALECONVIDA é descrita como sendo complementar à primeira. Ela envolve cinco categorias de perguntas, como apresentamos a seguir:

Quadro 01: Orientação do guia para o trabalho da técnica QUEFALECONVIDA

Que de Questões do tipo que, quem, quando...	São perguntas com pronomes e advérbios interrogativos: que, quem, quando, quanto, onde, como, etc.	“O que o Lobo Mau fez com a vovó de Chapeuzinho Vermelho?” “Como o Lobo Mau derrubou as casas dos porquinhos?”
Fa De final aberto	São perguntas cujas respostas não se resumem a um simples “sim” ou “não”. São perguntas que têm respostas abertas.	“Qual era o plano do Lobo Mau para devorar Chapeuzinho Vermelho?” “Na história dos Três Porquinhos, de qual das casas você gostou mais?” “Por que os porquinhos estavam com medo do Lobo Mau?”
Le de Lembrar	São perguntas para lembrar o que foi lido, retomando episódios passados.	“Você se lembra do que a mãe disse antes de Chapeuzinho Vermelho sair pela floresta?” “De que era feita a primeira casa derrubada pelo sopro do Lobo Mau?”

Com De Completar	Deixe uma lacuna ao final de uma frase ou de um verso para que a criança a complete. São perguntas ideais para livros com rimas e repetições.	“Marcha soldado, cabeça de ____?” “Batatinha, quando nasce, espalha rama pelo ____?”
Vida de Relação com a vida da criança	São perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.	“Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?” “Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?”

FONTE: (BRASIL, 2019, p. 46).

Os modelos de perguntas apresentados no quadro acima pouco contribuem para a construção de sentidos do texto ouvido, visto que objetiva apenas avaliar se as crianças identificaram informações explícitas. De todos os exemplos acima, apenas o último, “Vida”, incentiva a criança extrapolar os limites do texto e fazer conexões texto-leitor.

O Guia, ao abordar a necessidade de incentivar as crianças a relacionarem as histórias com situações de suas vidas, está propondo que os pais utilizem uma estratégia de leitura denominada conexão. Arena (2010, p. 17) considera essa estratégia tão importante que, segundo ele, “[...] o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural”. Por isso, muito mais que apenas fazer perguntas para as crianças cujas respostas estão presentes de forma explícita no texto, o Guia deveria incentivar as crianças a questionarem, fazerem inferências, visualizações e conexões de todos os tipos: conexões texto-texto, conexões texto-leitor e conexões texto-mundo, pois elas são “[...] estratégias básicas para a compreensão leitora” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 69). De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 67) fazer conexões é “[...] usar as experiências pessoais e coletivas para construir significados”. Por isso, acreditamos que o Guia deveria reforçar ainda mais a necessidade dos pais criarem situações nas quais os filhos pudessem fazer conexões do texto ouvido com outros textos já lidos ou ouvidos, com fatos de suas vidas pessoais e fatos mundiais.

Leitura é hábito?

Logo no início do documento aqui analisado, o Secretário de Educação afirma que a divulgação da Literacia familiar pelo país contribuirá tanto para a alfabetização das crianças quanto para o fomento “[...] do hábito da leitura entre as novas gerações e reforçando os elos afetivos entre pais e filhos” (NADALIM, 2019, p. 6). Arena (2003) discorda do uso do termo “hábito” para falar sobre a leitura, pois, segundo este professor-pesquisador, apenas ações restritas ao treinamento podem ser assim nomeadas, mas o ato de ler é atividade psíquica superior que está mais próxima “[...] da satisfação das necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantêm com os outros homens e com os objetos do conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações” (ARENA, 2003, p. 55). Para isso, a leitura deve estar incluída em um projeto pessoal do leitor. Claparède (*apud* FOUCAMBERT, 1994, p. 68) afirmava:

Não imaginamos de forma alguma que a criança seja um ser vivo cujas aptidões sejam as mesmas que fazem adulto agir: a necessidade e o interesse. Negligencia-se em criar nela essas circunstâncias favoráveis [...]. Seja o que for [...] que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo à sua vida.

Por todos esses argumentos, corroboramos as ideias defendidas por Arena (2003) de que o ato de não pode ser considerado hábito, mas resultado “[...] de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto” (FOUCAMBERT, 2008, p. 64). Por isso, ao falar sobre leitura é preciso considerar que:

[...] não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas de leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escritor. (ARENA, 2003, p. 60)

Portanto, com base nessa concepção apresentada por Arena, é urgente substituirmos a expressão hábito de leitura por necessidade de ler. Essa necessidade não é inata, mas criada a partir das interações com o meio e com os sujeitos. Por isso, quanto mais letrado for o ambiente onde a criança vive, quanto mais ela compreender a importância da escrita para a família, mais chances ela terá de se constituir leitora.

Considerações finais

Apesar de considerarmos positivas ações que visem incentivar o contato das crianças com os livros literários infantis em âmbito familiar, como é o caso do Programa *Conta para mim*, propomos uma análise da visão tradicional do que seja ler proposto por este material.

Ler, de acordo com os teóricos escolhidos para embasar este artigo, é construir sentidos para o texto e este ato não pode ser confundido com a oralização. O que o Guia propõe, de acordo com as concepções formuladas por Bajard (2014), é a transmissão vocal do texto. O ato de transmitir o texto é benéfico pois permite que mesmo as crianças que ainda não dominam os enunciados escritos tenham contato com enredos presentes nos livros. Entretanto, este ato não pode ser confundido com a leitura. Ler, de acordo com os estudiosos escolhidos, é atividade silenciosa e subjetiva.

Finalizamos defendendo a necessidade de as crianças terem acesso aos livros literários em âmbito familiar, tanto por meio da contação de histórias, transmissão vocal do texto e também da leitura silenciosa. Contudo criticamos a visão reducionista do ato de ler apresentado pelo material analisado.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Mortatti, Maria do Rosário. *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM editora, 2003. p. 53-63.
- ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como Produção Cultural e como Instrumento de Iniciação da Criança no Mundo da Cultura Escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S. et al (org.). *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. São Paulo: Fapesp, 2010.
- ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. *Formação Docente- Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 135-154.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. In: *Revista brasileira de alfabetização*, n. 13. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJARD, Elie. *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco. Organização e revisão do manuscrito: Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena*. São Paulo: Cortez, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.
-

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

DAVIS, C Lynn; SOUZA, Renata Junqueira. Entendendo textos: estratégia para a sala de aula. In: *Leitura: Teorias e Prática*, v. 1, 2009, p. 31-37.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleide Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Tradução Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira et. al. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

NADALIN, Carlos Francisco de Paula. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para

a sala de aula. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 15, n. 1, p. 62-73, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/download/8946/114114662/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.