

MODOS DE LER E AÇÕES DE LEITURA
WAYS TO READ AND ACTIONS OF READING

Silvana Paulina de Souza (UNESP/ Marília)

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP / Marília

RESUMO: Este artigo é resultado de reflexões iniciais realizadas durante a pesquisa sobre modos de ler e ações de leitura, para a obtenção do título de Doutorado do PPG em Educação da UNESP – Marília. O trabalho visa repensar a prática, tendo a realidade construída historicamente como referência, criando um movimento dialético e constante de construção e superação da mesma. Nesta perspectiva, abordamos possíveis práticas que possam valorizar o conhecimento prévio do aluno e a partir dele, propor modos de ação que conduzam ao desenvolvimento do sujeito por meio dos processos de ensino e aprendizagem de leitura na escola. A partir do estudo de ações que se convencionaram como práticas de leitura, o estudo propõe o trabalho com as Estratégias de Leitura para promover o desenvolvimento do indivíduo. Dentre os diferentes resultados que tem se anunciado na pesquisa, destacamos a necessidade da mediação consciente do professor no ato de ensinar a ler e a participação consciente do aluno no processo. Os resultados parciais dão indícios de confirmação da hipótese de que: ações intencionais são propulsoras de aprendizagens da criança em Atividade em sala de aula, considerando suas vivências e as escolhas do professor como mediador no processo. Alunos de terceiro ano do ensino fundamental são os sujeitos desta pesquisa, teórica e prática. A pesquisadora é a mediadora e proponente das ações com fundamentação na pesquisa microgenética.

Palavras-chave: Estratégias de leitura, Teoria Histórico-Cultural, Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This paper is the result of discussions held during the initial research on ways of reading and reading activities, to obtain the title of the Ph.D. graduate program in Education at UNESP - Marília. The paper seeks to rethink the practice followed the reality historically constructed as reference, creating a dialectic movement, and a constant construction, and the overcoming of it. In this perspective, we approach possible practices that can enhance the student's prior knowledge, and from it, to propose ways of action that lead to the development of the subject through the processes of teaching and learning of reading in school. From the study of actions that are agreed as reading practices, the study proposes to work with the Reading Strategies to promote the development of the individual. Among the different results that have been announced in the research, we highlight the need for conscious mediation of the teacher in the act of teaching reading and conscious participation of the student in the process. Partial results give evidence to confirm the hypothesis that: intentional actions are driving the learning of children in activity in the classroom, considering their experiences and choices of the teacher as mediator in the process. Students in third grade of elementary school are the subjects of research, theory and practice. The researcher is the mediator and proposer of the actions based on microgenetic research.

Keywords: Reading strategies, Historical and Cultural Theory, Portuguese Language.

1. Introdução

O conceito de uma prática pedagógica está diretamente ligado à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas. Repensar a prática, tendo a realidade construída historicamente como referência, significa criar um movimento dialético e constante de construção e superação da mesma. Atualmente, há um redirecionamento dos conceitos basilares das práticas pedagógicas que visam ao ensino e à aprendizagem nas diferentes instâncias. São exigências que apontam à relevância das discussões sobre a valorização do ser humano em sua singularidade, com direitos iguais, sem discriminação ou preconceito, estimulando-lhe a autonomia.

Um dos elementos motivadores da pesquisa que deu início a este novo projeto, foi a fala comum entre os professores quando afirmam que devemos nos remeter a realidade dos alunos para a promoção do ensino e da aprendizagem significativos. Na etapa atual, a proposta é pensar sobre como isto se dá no ensino da leitura. Para isto buscamos na História da leitura informações sobre os modos de ler, como se dão as práticas atuais de leitura e apresentamos algumas ações que pretendem contribuir para a formação do sujeito leitor. A professora-pesquisadora é a mediadora das atividades que visam proporcionar a construção do conhecimento, obtida num jogo constante de conflitos, na sua interação com os outros e com o meio.

A partir da apresentação da concepção didático-metodológica que dá sustentação a esta pesquisa, abordamos possíveis práticas que possam valorizar o conhecimento prévio do aluno. A partir dele, propor modos de ação que possam conduzir ao desenvolvimento do sujeito por meio dos processos de ensino e aprendizagem de leitura na escola como prática cultural. Dentro da história visamos buscar o que é basilar para as práticas atuais, como estas interferem na formação do sujeito e a possibilidade de que tenhamos novas práticas que poderão dar condições para a formação de um sujeito leitor proficiente.

2. Leitura: herança cultural e forma de conduta superior

Compreendendo leitura como prática cultural, herança da humanidade que precisa ser ensinada, é necessária uma intervenção consciente do professor no ato de ensinar a ler e a participação também consciente do aluno no processo. É comum a reprodução de atos históricos de leitura que (não negando a eficácia), os quais evidenciam o desconhecimento do

professor do ato de leitura e da função dos modos de ler. Refiro-me à apropriação das ferramentas da cultura humana que, para ser apropriada pelo ser humano, necessita que este entre em Atividade¹ com a mesma, a partir de então, apropria-se das qualidades nela encarnada (MARX, 2006), cristalizada (LEONTIEV, 1978). Como todo objeto da cultura humana, ferramentas produzidas pela humanidade, entre eles os signos linguísticos trazem em si as ações, as funções e as interações para os quais foram criados. Esse processo de humanização é um processo de educação e vai se constituindo em diferentes círculos de relações de que participa o indivíduo.

Segundo Mello, “ao nascerem, as novas gerações encontram um mundo pleno de objetos e instrumentos, de signos que precisam aprender a utilizar e, ao aprender a utilizá-los, se apropriam também das faculdades humanas necessárias ao seu uso e que estão fixadas neles.” (MELLO, 2010, p. 196).

Potencializar a apropriação do patrimônio cultural criado, histórica e socialmente, pelas várias gerações, deve ser responsabilidade da escola no processo educativo e nas suas práticas. Aqui trataremos das séries iniciais do Ensino fundamental.

A escola, responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados em uma estrutura curricular, exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos ao propiciar-lhes a apropriação desses conhecimentos e desenvolver-lhes as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. (ARENA e MILLER, 2011, 342).

Ao considerar práticas de ensino que favoreçam o descobrimento de estratégias de trabalho individual e coletivo, a escola assinala a necessidade de utilizar metodologias que priorizem o processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento do indivíduo. É no espaço escolar que o indivíduo deverá ser capaz de interagir de modo orgânico e atuante em níveis de interlocução mais complexos, diferenciados e favorecedores da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, valorizando a sua singularidade e estimulando a sua autonomia. Porém, é preciso que se apresentem aos escolares as possibilidades da apropriação desse objeto da cultura humana. Neste trabalho, a leitura de signos verbais.

¹ A palavra Atividade, categoria central no materialismo histórico-dialético, em alguns momentos do texto, será grafada com inicial em letra maiúscula por se tratar da atividade humana com caráter objetivo, ou seja, orientada a um fim por um objeto material ou como reflexo psíquico (LIBÂNEO, 2007).

No entanto, sem a compreensão de como se dão os processos mediados de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dentro da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1995), por parte dos usuários da língua, haverá dificuldades em estabelecer a relação entre a formação do indivíduo e a sua relação com o contexto.

As ações do aluno mediadas pela linguagem verbal devem conduzir a Atividade de aprendizagem levando-o ao desenvolvimento e a sua transformação em ser humano ao apropriar-se da cultura e dos instrumentos imateriais e materiais historicamente produzidos. A discussão sobre a leitura como conhecimento elaborado e prática cultural é uma exigência que aponta para a relevância de a escola assumir-se como espaço social de construção dos significados por meio da Atividade do aluno e não somente a identificação de “comportamentos leitores” (FOUCAMBERT, 2008, p. 62).

Ao estudarmos a leitura como forma de conduta superior para o desenvolvimento do pensamento, destacamos os modos de ler e ações que possam conduzir à Atividade de leitura por meio das estratégias de leitura. Como os demais instrumentos, a linguagem também é produto da cultura humana e por seu meio que o homem interage e se comunica.

Lembremo-nos de que quando as novas gerações se apropriam dos objetos, instrumentos e signos próprios de sua cultura, elas se apropriam também daquelas habilidades, aptidões e capacidades que estão na base desse processo e que se transformam em órgãos de sua própria individualidade. (ARENA e MILLER, 2011, p. 346).

Ao tratarmos do ensino das estratégias de leitura, é preciso retomar o conceito basilar na teoria que embasa esta pesquisa, ao considerar a lei geral de desenvolvimento, que traz o conceito de apropriação como resultado dos processos intersíquicos e intrapsíquicos (LIBÂNEO, 2007; VYGOTSKY, 1995) e nos revela o papel da mediação na aprendizagem. Nela o contexto ambientado pelas estratégias é considerado um sistema complexo e unitário com conexões e inter-relações estruturadas de forma que todos os elementos estejam carregados de significado, se tornando o “outro”, parceiro mais avançado estimulador e auxiliar do aluno no trabalho educativo. O outro pode ser o grupo, o coletivo escolar, os meios técnicos interativos e mesmo o próprio indivíduo em uma fase posterior de desenvolvimento (BEÁTON, 2005). Os diferentes “níveis de ajuda” (BEÁTON, 2005) propiciam avanços para uma nova etapa de desenvolvimento.

A mediação para Vigotsky (1994) é interpessoal e inclui as etapas de ciclo dinâmico do desenvolvimento. O espaço de mediação e de ação do outro se encontra na zona de

desenvolvimento potencial², aquele momento em que a pessoa consegue fazer algo com a ajuda do outro e está sempre relacionada com os conhecimentos anteriores. Neste espaço as crianças e as pessoas estão em constante interação, porém há que se considerar a capacidade da criança, incluindo o seu desenvolvimento biológico.

Poderíamos tratar o ensino das estratégias no processo de modelagem como ação mediadora que visa o desenvolvimento cultural da criança porque aparece duas vezes, em dois planos – primeiro no social, entre as pessoas como categoria interpsicológica, no momento em que o professor está fazendo a demonstração. Depois no psicológico, – dentro da criança, quando ele consegue mobilizar este conhecimento e aplicar em outra situação similar. Isto Vigotski chama de lei geral do desenvolvimento: “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança.” (VIGOTSKI, 2000).

A dinâmica da lei geral do desenvolvimento se aplica na compreensão de que os conteúdos são primeiramente formados na relação com o social para depois serem internalizados promovendo o desenvolvimento da pessoa. Assim, para Vigotsky (1995) o ensino leva ao desenvolvimento. Afirma, ainda, que qualquer situação ou acontecimento no ambiente de uma criança causará um efeito diferente nela, dependendo de como ela compreende, do sentido e significado que ela consegue atribuir. É necessário ressaltar que o entorno é fonte de desenvolvimento da criança, e não condição determinante. O que deve se considerar é a relação que existe entre os dois em uma etapa dada de sua vida. Só é possível explicar o papel do contexto, sempre em mudança, se entender a relação da criança com ele.

É nesta relação com o contexto que o indivíduo recebe a herança da humanidade e a leitura como prática cultural. Esta apropriação se dá por meio da Atividade, nela o sujeito atribui sentido às suas ações significativas.

3. Atribuição de sentido

Ao centrarmos nossos olhares para a leitura, compreendemos que para a construção de significados do texto, o leitor busca por conexões entre o que sabem, informações não-visuais

² O termo zona de desenvolvimento potencial que indica a capacidade de aprendizagem da criança foi traduzido de diferentes formas. Em espanhol (Obras III) o termo é *próximo*. Optei pelo termo potencial por acreditar que melhor reflete o sentido de apropriar-se de algo e de internalizá-lo.

(SMITH, 2003), seu meio, suas experiências pessoais e a nova informação encontrada nos textos que leem. É necessária a criação de um ambiente que ative e conecte ao conhecimento prévio como estratégia para o aprendizado da leitura, “[...] o entorno criado faz toda diferença para a efetiva instrução da estratégia” (GIROTTO, 2010, p. 8).

Ao tratar da leitura como atribuição de sentido, a linguagem escrita como sistema de representação da realidade é o instrumento de mediação do sujeito com seu ambiente.

Neste estudo, a leitura é compreendida como uma unidade composta de: atividade perceptiva observável no “comportamento leitor” (FOUCAMBERT, 2008), sendo a decodificação dos signos; visão - movimentos dos olhos; movimentos físicos e ações mentais. Utilizamos das ações mentais, fazemos a relação grafema e fonema, porém, na nossa compreensão, estas partes em separado não se caracterizam como leitura. Quando pensamos em leitura, nela estão os modos de ler, ações de leitura, decodificação, produção de sentido. Não podemos perder o caráter integral do objeto de estudo. A percepção dos signos; “essa atividade perceptiva conduz o leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando – entre si e com o conjunto de suas experiências passadas – os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias” (FOUCAMBERT, 2008).

Para compreender o objeto, buscar ou retomar o seu processo de construção é necessária a análise dinâmica da leitura como processo, estabelecendo todo o seu desenvolvimento.

A compreensão da leitura apenas como decodificação se baseia em elementos concretos. Segundo Vygotsky (1995, p. 103): “A análise fenomenológica e descritiva toma o fenômeno tal como é externamente e supõe com toda ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexos real, dinâmico-causal que constitui sua base.” Para a teoria histórico-cultural todos os momentos do processo de construção do objeto de análise são importantes, seu início, as reações e o fechamento. Portanto, não é um único elemento que estabelece as características do objeto.

Para Smith (2003, p. 52):

[...], não é possível decodificar a linguagem escrita em fala, pelo menos não sem antes compreender a linguagem escrita. E se a linguagem escrita deve ser compreendida antes de ser decodificada em fala, então, não é necessário decodificá-la em fala. Nós podemos ler – no sentido de entender o que está impresso – sem produzir ou imaginar sons.

A preocupação com o ensino das “ferramentas” para a apropriação da leitura como atribuição de sentido, reporta-nos à necessidade da promoção do letramento ativo para que os pensamentos dos envolvidos sejam visíveis e explicitados por meio do diálogo com o outro, consigo e com o texto. Baseado no letramento ativo, o ensino da leitura pressupõe a tomada de consciência por meio das estratégias. Nesse sentido, o papel da memória na leitura excede o nível das palavras e a compreensão vai além deste nível. As ações metacognitivas devem ser conscientes, porém estão correlacionadas com as cognitivas.

A estratégia de leitura necessita estar articulada ao papel da memória na leitura baseado na metacognição, desvelando os processos do pensar para compreensão do texto por meio da decodificação e, principalmente, da compreensão e das estratégias que são utilizadas para entender um texto. Ao compreendê-los, bons leitores são formados e são também capazes de utilizá-los em diferentes momentos e textos.

O plural “estratégias” de leitura evidencia-se tratar de diferentes ferramentas psicológicas que são ativadas para a compreensão do texto lido. O domínio destas ferramentas promove o desenvolvimento do sujeito tornando-o um leitor proficiente. Para dominá-las, a criança precisa aprender os modos de ler e o que está subjacente a eles, assim como seus princípios. Na leitura os princípios da ação são as estratégias.

Quando nos referimos à leitura, não raro relacionamos esta forma de conduta superior historicamente desenvolvida apenas ao momento em que realizamos a decodificação dos signos linguísticos, como já exposto. Porém, algumas estratégias de leitura são ativadas antes mesmo de o texto ser lido, na pré-leitura como os conhecimentos prévios e durante a leitura outras estratégias são ativadas. A mobilização de conhecimentos prévios permite inferências conscientes na busca da compreensão pelo contexto e pelas informações sobre o autor, características dos personagens e suas ações.

Ativa no processo, a criança precisa ser motivada para produzir sentido que a mobilize àquela finalidade, ao objetivo do próprio objeto, à leitura. O leitor é ativo e isto contribui para sua autonomia. O trabalho pedagógico deve contribuir para o processo da formação autônoma. Ao tratarmos letramento ativo composto por elementos como ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar como ações humanas, o trabalho com as estratégias de leitura na escola não poderia ser outro que o ensino colaborativo. Porém, para que se efetive, há a intencionalidade do mediador, do outro mais experiente, ao propor operações e ações de leitura literária afim de que se torne uma Atividade.

O mediador precisa estar em Atividade e a criança ao vê-lo o imita, reproduzindo o modo de ler deste que se constitui como seu referencial, reproduzindo as ações e operações historicamente constituídas nesta prática cultural, a leitura. As operações e ações reproduzidas levam a criança ao domínio da ação de ler e dos princípios desta ação. Se o sentido que a criança vê em sua leitura coincide com o resultado da ação para o qual foi criada, então a criança entra em Atividade. Quando isto ocorre há a interação do leitor com o texto.

Ao refletir com o aluno os meios para a apropriação da leitura por meio do letramento ativo, ensina-se não somente sobre o produto de seu pensamento, mas também sobre a forma de se apropriar dele.

Ao distinguir esses modos de ler, ensina-se modelando o pensar na prática de leitura, a produção de significados e sentidos voltados para a formação do leitor estratégico-reflexivo que busca a compreensão do texto lido. Leitores proficientes usam estratégias para construir o significado do texto.

Alguns fatores são relevantes para entendermos a forma de análise dos atos de leituras. As ações apresentadas para os alunos como modelagem não devem ser confundidas como receitas acabadas de compreensão do significado do enunciado ou de outras unidades da língua como a palavra e a oração. O processo comunicativo real se apresenta na situação discursiva entre os falantes concebendo que os interlocutores adotam atitude responsiva ativa. Nele os dois assumem um papel ativo na comunicação verbal. Há todo um processo de aceitação, compreensão, complementaridade do receptor. A essa unidade real de comunicação chamamos enunciado. Isto significa que nos comunicamos por enunciados (BAKHTIN, 2006).

O contato com o enunciado escrito e a sua apropriação por meio de livros, neste trabalho especificamente a literatura infantil, possibilita assimilação das palavras do outro que se tornará minha a partir do momento que a utilizo (BAKHTIN, 2006).

Ao buscar na literatura infantil o suporte para a compreensão do texto escrito consideramos o fato de que estas formas de enunciado dirigem-se a alguém; estão voltadas ao seu destinatário e há a intencionalidade do escritor e a consciência da destinação de seu escrito. (BAKHTIN, 2006). Aliado a estes elementos, a apreensão dos signos escritos percebidos pelos olhos em relação estreita com o “conhecimento prévio ou informação não visual” (SMITH, 2003, p.21), produz o sentido para a criança. Isto resulta na Atividade do aluno e não apenas na decifração, decodificação ou oralização do texto escrito.

4. Modos de ler

Por estar fortemente associada à fala, durante muito tempo a leitura foi compreendida como a oralização do texto escrito e não necessariamente como produção de sentido (GIROTTI E SOUZA, 2010). Este modo de ler em determinadas épocas foi condicionada pelos suportes de texto que facilitavam uma forma de ler mais lenta. Refiro-me ao rolo com uma “manipulação difícil que freia o olhar sobre a linha, impedindo-o de saltar para frente, como ocorre no espaço da página” (BAJARD, p. 31) e, antes de Gutenberg, o pequeno número de textos escritos e a sua finalidade, essencialmente religiosa, adequava à leitura em voz alta.

Segundo Bajard, não devemos confundir a leitura em voz alta, em que o leitor é um interprete e a leitura é expressiva, com a decifração. Por um determinado tempo, esta segunda forma iria sobrepujar a outra chegando a ter o seguinte esquema: “a emissão sonora, inicialmente mecânica (decifração), se impregna pouco a pouco de sentido ao longo de suas inúmeras retomadas (leitura corrente), para dar acesso, enfim, à verdadeira leitura (leitura expressiva).” (BAJARD, 1994, p. 38).

As transformações históricas provocam mudanças no comportamento leitor. O formato do livro, por exemplo, dá liberdade ao olho, assim como o surgimento da imprensa, possibilitando o aumento do número de livros, conseqüentemente a oferta aos leitores. Outras transformações resultantes da mudança de comportamento do homem, como a urbanização aumentou o número de pessoas alfabetizadas. A leitura em voz alta, neste período ainda é forma de se fazer leitura, e a leitura em voz baixa é considerada uma leitura inadequada pelo risco de incompreensão e por parecer fútil.

Porém,

Desde o século XVII, já é possível distinguir nos registros históricos duas maneiras de ler. Uma em voz alta: lenta, profundamente compreendida, partilhada. É o modelo de leitura, aquela que se deve ensinar. A outra: muda, ávida, individual, é uma leitura superficial. (BAJARD, 1994, p. 40).

É importante lembrar que a prática da leitura silenciosa já era utilizada antes dessa discussão, entretanto somente no século XX ela é reconhecida. Duas modalidades de leitura passam a ser reconhecidas na França neste período: “leitura silenciosa e leitura em voz alta” (BAJARD, 1994, p. 42).

A emissão vocal está hoje no centro do debate sobre a leitura, mas pode-se dizer que, da decifração à leitura expressiva, a compreensão sofreu uma reviravolta em relação à emissão sonora: se outrora era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender pra transmitir som. De um lado, essa inversão da posição ocupada pelo sentido e, de outro, a tomada de consciência da existência de uma atividade silenciosa autônoma de leitura, impedem que a 'leitura em voz alta' seja considerada como um aperfeiçoamento da decifração e contradizem a aprendizagem em três etapas. (BAJARD, 1994, p. 43).

Sendo uma Atividade em si mesma, a leitura silenciosa passa a ser considerada a leitura propriamente dita e substitui a leitura em voz alta hegemônica, como decodificação. A preocupação passa então para o como ela deve ser ensinada.

Segundo Smith (1999, p. 12): “Dois requisitos básicos para apreender a ler são (1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia.” No item um, a grande questão é a seleção do material de leitura, o segundo item envolve os processos de ensino e aprendizagem, o que envolve a leitura, assim como também, no caso do professor, a responsabilidade de tornar possível a aprendizagem da leitura.

Estes requisitos apresentados por Smith nos remetem às estratégias de leitura e a pensar sobre o processo de apropriação da leitura. Como a organização do trabalho pedagógico, em contextos significativos para o ensino e a prática da leitura, possibilita a ampliação da apropriação de elementos que contribuirão para a prática da leitura? E, como apresentar ao aluno estratégias de compreensão da leitura com base na metacognição, no “conhecimento sobre o processo do pensar”? (GIROTTO E SOUZA, 2010, p.46).

A organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, permite a criação do contexto significativo para o ensino da leitura a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido. A compreensão da leitura utilizando estratégias que leitores competentes usam criando conexões significativas, inferindo, questionando, visualizando, enfim, levam o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento. A leitura se torna difícil quando a tornamos sem sentido.

Nesta perspectiva, esta pesquisa em andamento tem como a base pesquisas norte-americanas que têm apontado a relevância desse ensino para a formação do leitor, aqui apresentadas por pesquisadoras norte-americanas e brasileiras Davis & Souza (2009) e brasileiras Girotto e Souza (2010).

Em seus trabalhos, as pesquisadoras discutem o ensino da leitura e o letramento ativo por meio de estratégias em momentos específicos chamados de oficinas.

Ensinar a compreensão em oficinas de leitura, uma vez que o entorno criado faz toda diferença para a efetiva instrução da estratégia. Trata-se de uma fonte de desenvolvimento, por meio da qual o sujeito tem vivências que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento – no caso, a apropriação das estratégias que melhor podem se internalizadas. (GIROTTI E SOUZA, 2010, p. 58).

A fim de obter dados para análise, as estratégias estão sendo aplicadas em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, em um município do interior paulista por meio de ações mediadoras e propositoras fundamentadas teoricamente na pesquisa microgenética (Góes, 2000). Utilizamos as técnicas da pesquisa-ação como uma proposta de intervenção na realidade social (THIOLLENT, 2005). Os resultados parciais podem ser analisados a partir de excerto do diálogo com a turma, durante o qual buscávamos a compreensão para o termo conexão. A dinâmica da turma consiste na problematização das ações para compreendê-las como parte do processo de internalização do conhecimento.

Após a aplicação da estratégia de leitura CONEXÃO iniciou-se a conversa entre professora e a turma para compreensão do processo de atribuição de sentido ao texto. Esta estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo-a conectar-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura ajuda a compreender melhor o texto.

O registro se inicia com a retomada por uma aluna da turma do que já fora dito pelos colegas sobre as ações da professora que modelou a estratégia. Nesta etapa buscavam a compreensão da palavra conexão.

(...)

Aluno C – Eu posso falar que você fez a leitura, lembrando no seu pensamento da sua época, na hora da idade e do nosso amigo Diego. Então você foi lembrando, então você foi fazendo a leitura pra gente e se lembrando das coisas que você passou que você fez, o que o Diego passou também. Então cada leitura que você vai fazendo, você foi se lembrando de uma época sua.

Professora – Como que eu posso chamar, que nome vocês acham que eu poderia dar para este tipo de coisa que acontece na minha cabeça?

Aluno C – Imaginação.

Professora – Só imaginação?

Aluno Cs – Pensamento.

Aluno D – “Cérebro”.

Professora – Pensamento. Tá, você já falou cérebro, mas o que acontece? (Crianças falam ao mesmo tempo) Posso falar? Eu vou repetir o que vocês falaram. Vocês falaram pra mim sobre o cérebro, sobre o pensamento, sobre

a imaginação e sobre o texto que eu li, certo. Como é que eu vou explicar o que acontece, aonde, isso tudo aconteceu aonde?

Aluno E – Na escola.

Aluno C – Na sua cabeça.

Professora – Hã!

Aluno C – Na sua cabeça.

Professora – Aconteceu tudo isso na minha cabeça. Agora, pode explicar pra mim, como é que estas coisas acontecem na minha cabeça.

Aluno C – Lendo ali!

Professora – Tá, eu lendo ali, as coisas acontecem na minha cabeça. Tá, mas como que aconte...

Aluno C – Você vai lembrando da sua vida, da sua imaginação.

Professora – Então, mas eu quero saber ... (Murmúrio de crianças) Isso tudo vocês já falaram, mas o que eu quero saber é como é que isso acontece dentro da minha cabeça.

(Murmúrio de crianças)

Aluno C – Pelos fios (aluna B).

Professora – Hã, como é que é!! Repete!

Aluno B – Pelos fios!

Professora – Mas a minha cabeça tem fios? Que fios são esses que ela tá falando? “B” que fios são esses que ela tá falando?

Aluno B – De pensamentos e várias outras coisas que se ligam no seu “cérebro”.

P – Vou repetir: Fios de pensamento que se ligam dentro do meu cérebro, mas como que isto acontece?

Aluno B – Não sei.

Aluno C – São as veias.

P – Pode ser as veias? Outra coisa.

Aluno J- Os fios “celebrais”.

Pro - Fios cerebrais

Aluno C – Células.

Pro – Células. Ele tá falando que pode ser células. O que vocês aqui acham (Professora mudando de lugar na sala) que acontece? Vamos pegar esta ideia da aluna B sobre fios. Aluno J, porque que você acha que a leitura, ... como que você ... porque você falou leitura, fio, ... o que tem a ver uma coisa com a outra?

Aluno J – Por causa que você tá lendo e usando a imaginação pra você falar.

P – E o fio, onde que ele entra nessa história?

Aluno J – O fio ele entra conectando com a leitura.

(...)

(DIÁRIO DE BORDO – ABRIL /2012)

Entendemos estas falas como a compreensão dos alunos de como se dá a conexão de informações que auxiliarão na atribuição de sentido ao texto. A criança começa a pensar como ocorrem os processos do pensar que leva a compreensão do escrito. Assim, quando nos referimos a leitores ativos e proficientes, pensamos naqueles que podem compreender os processos que envolvem a atribuição de sentido aos textos.

Além deste rápido diálogo, outros comportamentos dos alunos frente à leitura de literatura e as ações de leitura em geral dão indícios de que as estratégias promovem a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos. Este comportamento permite à “transferência” de conhecimento de uma dada situação de leitura a outra.

Dessa forma, temos indícios de que a hipótese do projeto inicial, que o professor, como criador de elos mediadores à aquisição da linguagem escrita por meio do ensino de estratégias de leitura, promove a organização intencional de um contexto propulsor de aprendizagens humanizadoras. O uso das estratégias de leitura no texto literário pode ser instrumento de mediação para a criação de contextos significativos ao ensino da leitura, a sua apropriação por meio de inferências, conexões espontâneas e orientadas e, posteriormente, a aplicação em diferentes leituras.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. e MILLER, S. *A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo*. Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, S. Paulo, Hucitec, 1995.
- BEATÓN, G. A. *La persona en El Enfoque Histórico Cultural*. S. P., Linear B, 2005
- DAVIS, L. & SOUZA, R. J. *Entendendo Textos: estratégias para a sala de aula*. Mimeo, 2009
- FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GOES, Maria C. R. de A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, Abril, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>>. Acesso 04 fevereiro 2012.
- SOUZA, Renata J. de (org.) *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - a Teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davíдов*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01> Acesso 05 fevereiro 2012

MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a educação infantil.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Trad. Daise Batista. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, R. J. de (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa – Ação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor. 1995.

VIGOTSKY, L.S. *El Problema Del entorno*. The problem of the enviroment in the Vygotsky. Readers, 1994. (Tradução – Universidade de Havana - Cuba)

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. [online]. 2000, vol.21, n.71, pp. 21-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em 07 fevereiro 2012.

REVISTA
PROFISSÃO
DOCENTE ON
LINE